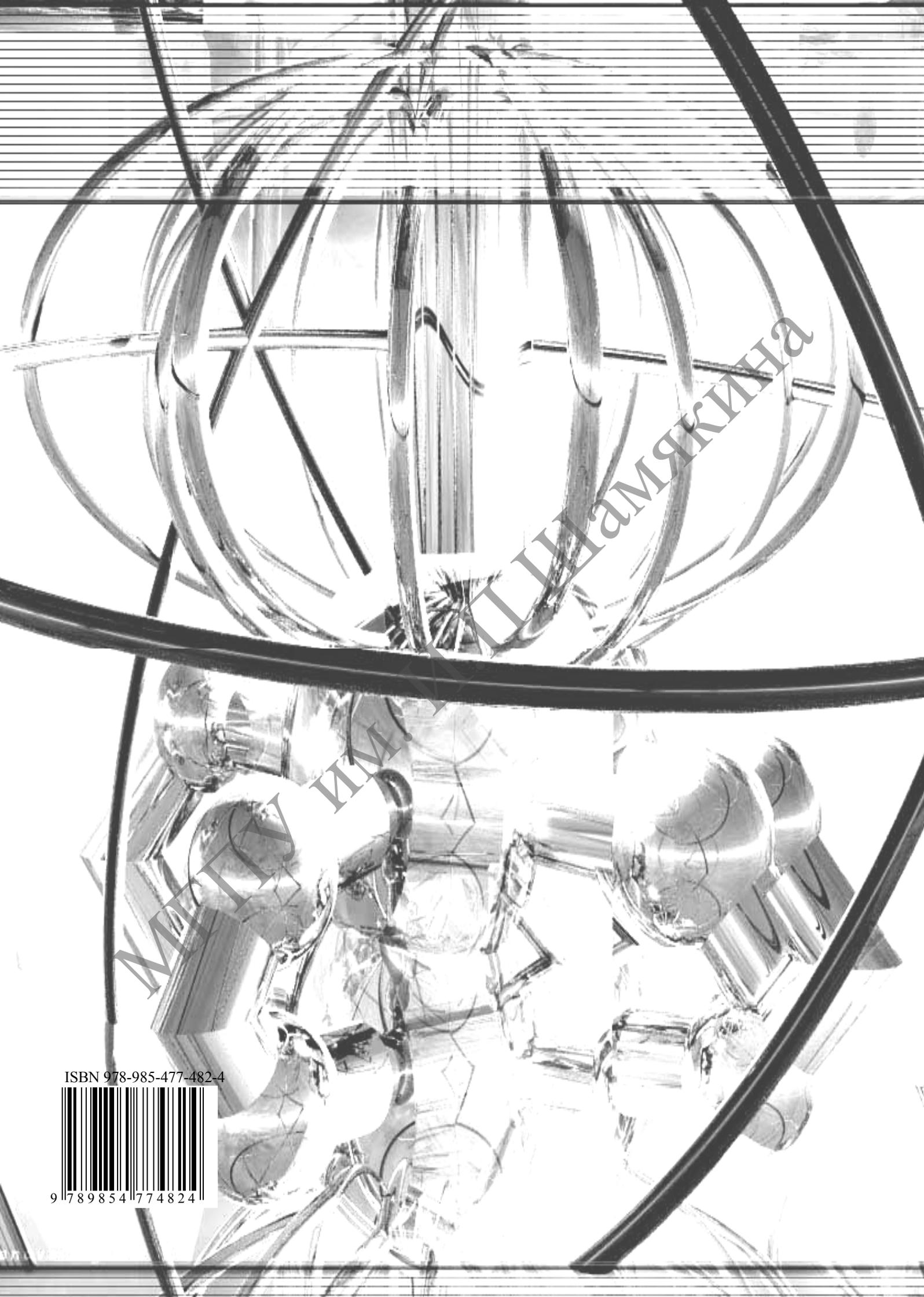


Актуальные проблемы технологического образования: опыт, проблемы, перспективы

**Материалы II Международной заочной
научно-практической конференции
Мозырь, 25–26 ноября 2011 г.**

**Мозырь
2012**



МІЛУ ІМ. П. ШАМЯКІНА

ISBN 978-985-477-482-4



9 789854 774824

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы
II Международной
заочной научно-практической
конференции
Мозырь, 25–26 ноября 2011 г.

Мозырь
2012

УДК 378
ББК 74.58
А43

В. Н. Навныко

С. Я. Астрейко

Е. В. Тихонова

Н. А. Гаруля

И. А. Макеренкова

Редакционная коллегия:

кандидат физико-математических наук, доцент, декан факультета технологии (ответственный редактор);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой МТО;

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой технологии и ДПИ;

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой ИЗО и графики;

старший преподаватель.

Рецензенты:

Завистовский С. Э., кандидат технических наук, доцент кафедры технологии и методики преподавания технических наук учреждения образования «Полоцкий государственный университет»;

Немиро В. А., кандидат технических наук, доцент кафедры ландшафтного проектирования УО «Полесский государственный университет».

Печатается по решению редакционно-издательского совета учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина»

А43 **Актуальные проблемы технологического образования: опыт, проблемы, перспективы** : материалы II Междунар. заочной науч.-практ. конф., Мозырь, 25–26 нояб. 2011 г. / редкол.: В. Н. Навныко (отв. ред.) [и др.] ; УО МГПУ им. И. П. Шамякина. – Мозырь, 2012. – 301 с.
ISBN 978-985-477-482-4.

В сборнике представлены статьи учёных-педагогов и учителей-практиков, отражающие результаты научно-исследовательской и учебно-методической деятельности по проблемам непрерывного технологического образования. В статьях рассматриваются теоретико-методологические проблемы технологического образования, психолого-педагогические проблемы трудового обучения и воспитания учащихся, инновационные процессы в технологическом образовании, процессы формирования профессиональной компетентности будущих учителей трудового обучения.

Адресуется научным работникам, преподавателям средних и высших учебных заведений, аспирантам, магистрантам и студентам.

За содержание статей ответственность несут авторы.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-985-477-482-4

© Коллектив авторов, 2012

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2012

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы
II Международной
заочной научно-практической
конференции
Мозырь, 25–26 ноября 2011 г.

Корректоры: Л. Н. Боженко, Л. В. Журавская,
М. М. Макаревич Е. М. Мельченко
Технический редактор Н. В. Ропот
Компьютерная вёрстка и оригинал-макет: Л. И. Федула, Е. Л. Щека

Подписано в печать 04.04.2012. Формат 60x90 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Ризография. Усл. печ. л. 18,81.
Тираж 100 экз. (1-й з-д 1–52). Заказ 12.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»
ЛИ № 02330/0549479 от 14 мая 2009 г.
Ул. Студенческая, 28, 247760, Мозырь, Гомельская обл.
Тел. (0236) 32-46-29

Предисловие

Опыт проведения I Международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы технологического образования: опыт, проблемы, перспективы», прошедшей 22–23 октября 2009 года на базе учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» (Республика Беларусь, г. Мозырь) показал, что в настоящее время существует очевидная потребность в организации масштабной и открытой дискуссионной площадки, на которой возможно обозначить и проанализировать различные аспекты технологического образования, предложить новые идеи по осуществлению трудового воспитания молодежи, обменяться опытом подобной работы с коллегами из различных стран. Заочный формат конференции признан удачным, поскольку он дал возможность участия в конференции ученых и практиков из различных вузов и научно-педагогических центров Российской Федерации, Украины. Изданный по итогам проведенной конференции сборник материалов стал востребованным источником информации для специалистов, работающих в сфере технологического образования. В нем получили отражение современные взгляды на сущность, методы и перспективы технологического образования школьников, подготовки будущих учителей трудового обучения.

Однако время не стоит на месте, и за прошедшие после конференции два года в сфере технологического образования появились новые методические разработки, нормативно-правовые документы, опубликован ряд содержательных научных статей, сформировались новые перспективные авторские коллективы, что вкупе с успешным опытом проведения предыдущей конференции стало побудительным мотивом для проведения новой конференции.

В настоящем сборнике материалов отражены результаты работы II Международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы технологического образования: опыт, проблемы, перспективы», прошедшей 25–26 ноября 2011 года в г. Мозыре, Республика Беларусь. В рамках этой конференции было представлено обширное количество научных работ, в которых нашли отражение современные взгляды на теоретико-методологические основы технологического образования, рассмотрены проблемы обеспечения непрерывности технологической подготовки, проанализированы аспекты учебно-методического обеспечения технологического обучения в школах и высших учебных заведениях. В сборнике представлены результаты исследований, проводимых в ведущих вузах и научно-исследовательских центрах Республики Беларусь, Российской Федерации, Украины и других стран. Кроме того, в сборник вошли публикации, отражающие результаты проводимой последние несколько лет научно-исследовательской работы ученых и методистов факультета технологии учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина», а также материалы, в которых представлен опыт и предложения практикующих учителей трудового обучения. Отрадно отметить, что количество участников и творческих коллективов, принявших участие в настоящей конференции, заметно увеличилось по сравнению с конференцией, прошедшей в 2009 году.

Надеемся, что представленный сборник будет полезен всем, кто профессионально занимается и просто интересуется вопросами трудового обучения.

**В. Н. Навныко,
декан факультета технологии**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИДИСЦИПЛИН**

Н.В. Ананьева (ГНПУ имени А. Довженко, г. Глухов, Украина)

В Украине в настоящее время проводится комплексная модернизация системы профессионального образования, что обусловлено возросшими требованиями работодателей, которые успешно реализуют достижения научно-технического прогресса во всех сферах общественной жизни. Наиболее востребованными становятся специалисты, которые эффективно осуществляют профессиональную деятельность в нестандартных ситуациях, быстро адаптируются к современным условиям труда, адекватно оценивают свою деятельность, проявляют профессиональную мобильность.

В связи с этим возникает вопрос о формировании в процессе профессионального обучения специфических качеств будущего специалиста, определяемых как «компетентность» и «компетенция».

Вопросы компетентного подхода впервые были рассмотрены в педагогических публикациях в 80-х годах прошлого столетия (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Равен, А. Шелтен). В российской педагогической литературе компетентностный подход и условия внедрения его в образование учителей рассматривали В. Байденко, Л. Берестова, В. Болотов, А. Вербицкий, О. Денисов, Е. Зеер, И. Зимняя, Г. Ибрагимов, Н. Кузьмина, О. Ларионова, А. Маркова, В. Сериков, Г. Соломина, Ю. Татур, А. Хуторской и др. Развитию профессионально-педагогической компетентности посвящены работы украинских авторов Н. Бирик, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, И. Родигиной, С. Ракова, В. Бондаря, Н. Гузий, О. Дубасенюк, И. Зязюна, В. Кременя.

Компетентностный подход провозглашается как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. «Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем, в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях ... Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования» [1].

Компетентность (лат. *competens* – соответствующий, способный) – владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения. Во время исследования профессиональной компетенции педагога А. Маркова сделала вывод, что профессиональная компетенция педагога – «это такая деятельность учителя, в которой на достаточно высоком уровне реализуется педагогическая деятельность, педагогическое общение, проявляется личность преподавателя, в котором достигаются отличные результаты в обучении и в воспитании учащихся» [4].

Понятие «компетентность» сопряжено с понятием «компетенция», под которой понимают круг вопросов, в котором специалист должен быть компетентен, сферу деятельности, в которой он реализует свою профессиональную компетентность. Компетенции, по мнению И. А. Зимней [2], как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений) выявляются в компетентностях человека. Поскольку круг вопросов, в которых должен быть компетентен специалист (то есть, его компетентность) широк и неоднороден, то в структуре профессиональной компетентности принято выделять различные компоненты, т. е. компетенции.

Система инженерно-педагогического образования призвана готовить инженерно-педагогические кадры для разных ступеней системы профессионального образования. Его задача – подготовка педагогов профессионального обучения. Необходимо отметить,

что инженерно-педагогическое образование представляет собой самостоятельный вид образования, который не следует понимать как простое сложение инженерного и педагогического.

Инженерно-педагогическое образование ориентировано не на общеобразовательные предметы, не на продукты и процессы производства товаров и услуг, а на группу рабочих профессий, на профессионально-квалификационные требования к рабочим. Особенности специальной подготовки будущих инженеров-педагогов складываются из освоения приемов проектирования и реализации собственных методик подготовки рабочих по спектру профессий и обязательного получения квалификации по рабочей профессии. Профессиональная направленность образовательного процесса подготовки будущих инженеров-педагогов реализуется в инженерно-педагогической подготовке на основе глубокой интеграции дисциплин психолого-педагогического и отраслевого компонентов образования.

Содержание инженерно-педагогического образования проектируется с учетом выполнения специалистом полного спектра инженерно-педагогических функций, которые включают деятельность педагога, инженера и рабочего, и с учетом необходимости формирования личности специалиста конкурентоспособной, профессионально мобильной, способной к самообразованию, самореализации.

Производственно-технологическая деятельность имеет место не только в структуре профессиональной деятельности инженера-педагога, но и в структуре деятельности инженера и технолога. Анализ этого феномена с позиций инженерного и инженерно-педагогического образования позволяет скорректировать и обосновать подготовку специалистов к выполнению данной деятельности.

Работы, осуществляемые инженером-педагогом в рамках производственно-технологической деятельности, по производственной природе идентичны работам, которые выполняются инженерами и техниками-технологами в процессе их производственной деятельности. Однако характер, структура и направленность действий инженера-педагога и инженера при проведении идентичных работ имеют существенные различия, что обусловлено педагогическим характером деятельности инженера-педагога. Анализ структуры производственно-технологической деятельности инженера-педагога и инженера проведен на основе подхода к структуре деятельности А.Н. Леонтьева [3].

При осуществлении производственно-технологической деятельности инженер-педагог не стремится к созданию новой техники или решению тех или иных производственных проблем, он решает, прежде всего, педагогические задачи, имея, в отличие от инженера, другие цели. Инженер-педагог кроме технического, технологического, организационно-экономического и других компонентов своей деятельности всегда опирается на педагогический, который является стержнем и соединяет все остальные, подчиненные ему.

Анализ производственно-технологической деятельности инженера-педагога дает возможность выявить компоненты, которые в полной мере раскрывают содержание специальной компетенции будущих инженеров-педагогов и могут быть эффективно сформированы в процессе подготовки инженера-педагога. В структуре специальной компетенции инженера-педагога выявлены теоретико-технологический, проектно-конструкторский, технологический, организационно-эксплуатационный, рабоче-профессиональный компоненты. Эти деятельностные характеристики, входящие в состав специальной компетенции будущих инженеров-педагогов, предполагают интеграцию знаний, усвоенных учебно-практических умений, а также сформированных профессиональных качеств, таких как развитое техническое и творческое мышление, конструкторско-технологические способности, пространственное воображение, организованность, наблюдательность, точность.

Формирование специальной компетенции будущих инженеров-педагогов осуществляется прежде всего в рамках цикла дисциплин отраслевой подготовки, включающих общетехнические и специальные дисциплины, а также прохождение практик – технологической и по рабочей профессии.

Основу деятельности инженера-педагога составляет проектирование процесса подготовки квалифицированных рабочих для определенной отрасли производства. Это предполагает необходимость формирования знаний конкретного производства, особенно техники и технологии, на определенном инженерном уровне. Важное место в подготовке специалиста занимают специальные дисциплины, которые по содержанию, формам и методам обучения имеют специфические особенности в сравнении с дисциплинами общеобразовательными и общетехническими. Основная задача их изучения – приобретение студентами знаний о теоретических основах, заложенных в сущности процессов производства, знании конструкционных материалов, методологии проектирования, технологии и организации применительно к определенной отрасли производства, знаний о системе машин, механизмов, аппаратов и приборов [5].

Особое место в методике обучения специальным дисциплинам занимают формы и методы обучения. Обязательным компонентом являются практические и лабораторные работы, особое значение имеет планирование самостоятельной работы студентов, к видам которой относятся курсовое проектирование, выполнение расчетно-графических работ, подготовка докладов, рефератов, исследовательская работа.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что специальные дисциплины являются базисом специальной компетенции, а при их изучении возможно формирование специальной компетенции как интегративной личностной характеристики будущего специалиста, который будет востребован работодателями в современных быстро изменяющихся социально-экономических условиях.

Литература

1. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Вестн. учеб.-метод. объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург : изд-во РГППУ, 2005. – Вып. 1(37). – С. 5.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : изд-во МГУ, 1981. – 186 с.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
5. Скакун, В.А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ / В.А. Скакун – М. : Высш. шк., 1987. – 272 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ПРИМЕНЕНИЮ ИКТ В ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

С.М. Анохин (ФГБОУ ВПО СГПА имени Зайнаб Бишиевой, г. Стерлитамак, РФ)

Необходимость повышения качества технологического образования в российских школах диктует потребность в коренной реорганизации процесса обучения. Много лет на конференциях, посвященных технологическому образованию учащихся, подчеркивается значимость информатизации, но на практике изменения происходят крайне медленно. До сих пор большее число учителей технологии не только не имеют элементарных представлений о способах применения новых *информационно-коммуникационных технологий* (ИКТ) в процессе обучения, но и достаточно категорично отвергают саму необходимость подобной деятельности для преподавания своего предмета. Одной из причин такого явления мы считаем не столько отсутствие средств ИКТ

в кабинетах технологии, сколько слабую научно-методическую обеспеченность процесса информатизации технологического образования.

Полагаем, что переломить эти негативные тенденции можно с помощью изменения процесса профессиональной подготовки будущих учителей технологии. В СГПА им. Зайнаб Бишевой ведется целенаправленная подготовка студентов к использованию ИКТ в процессе обучения. Организационное оформление данного процесса впервые получил в 2003 году после образования кафедры *машиноведения и информационных технологий* на технологическом факультете. Ее правопреемницей стала кафедра *общетехнических дисциплин и информационных технологий* на факультете технологии и предпринимательства.

Будущие учителя технологии изучают дисциплины «Информатика», «Информационные технологии», «Компьютерная графика», «Компьютерный практикум».

Проблематика информатизации образования стала одним из направлений НИР преподавателей и студентов. В 2005 году впервые в России было опубликовано пособие «Интернет для учителя технологии», получившее положительные оценки среди руководителей УМО и используемое в практике технологического образования.

Различным аспектам внедрения ИКТ в процессе технологической подготовки учащихся посвящены многие выпускные квалификационные работы студентов. В качестве примера представим краткий тематический обзор ВКР, выполненных студентами дневного и очно-заочного отделений, начиная с 2005/2006 учебного года (научный руководитель – к. п. н., доцент С.М. Анохин).

1. Разработка современных форм, методов и средств обучения:

Альхамов В.С. «Использование информационных технологий в проектной деятельности школьников»; Ефимов Е.Н. «Организация единой информационной среды портфолио на основе HTML-технологий»; Хайрутдинов В.Р. «Разработка учебно-методического обеспечения для изучения программы компас-3D»; Загребайлова И.В. «Разработка электронного учебного пособия «Практикум в учебных мастерских»; Рахматуллина Э.М. «Использование средств новых информационных и коммуникационных технологий в процессе организации внеклассной работы учащихся»; Синева О.А. «Разработка учебно-методических материалов к кружку «Национальный костюм».

2. Применение Интернет-технологий в процессе обучения:

Малютин Н.С. «Образовательные Internet-ресурсы по технологии ведения дома»; Александрова О.И. «Использование Интернет-ресурсов в образовательной области «Технология»; Исмагилов А.В. «Применение ресурсов Интернета в профильном обучении (на примере образовательной области «Технология»); Аникушин А.В. «Использование гипертекстовых технологий при изучении подраздела «Интерьер жилого дома»; Нуриева З.М. «Применение интернет-ресурсов в образовательной области «Технология» (на примере темы «Сладкие блюда»); Валитова Л.Р. «Применение интернет-ресурсов в образовательной области «Технология» (на примере изучения темы «Резьба по дереву»); Цысь Т.Г. «Интернет-технологии и их применение в технологическом образовании школьников»; Кучкарева А.А. «Использование интернет-технологий в учебном процессе на примере изучения темы «Национальный костюм»; Рычина О.В. «Применение интернет-ресурсов в образовательной области «Технология» (на примере изучения раздела «Кулинария»).

3. Применение мультимедийных технологий в процессе технологического образования учащихся:

Маскулов Ф.Г. «Применение мультимедийных технологий на уроках технологии»; Васильев В.Н. «Общие принципы и приемы создания мультимедийных пособий в среде Power Point»; Семенов А.В. «Использование средств мультимедиа на уроках технологии на примере изучения темы «Паркетные работы»; Гизе Е.С. «Возможности использования flash-анимации (на примере изучения темы «Обработка металлов резанием»); Абдрахманова Э.Ф. «Применение мультимедийных технологий в учебном

процессе»; Зуев В.Е. «Применение программы 3D-Max в учебном процесс»; Гордопольцев Д.Ю. «Внедрение средств мультимедийных технологий в учебный процесс». Общие проблемы информатизации образования:

Усманов Г.А. «Проблемы информатизации в современной школе»; Дрянин М.Е. «Современные требования к использованию информационных технологий в учебном процессе».

Данные работы имеют большое практическое значение, так как позволяют совершенствовать процесс технологического образования учащихся на современной основе, помогают учителю технологии минимизировать временные затраты на создание столь необходимых учебно-методических материалов.

Существует достаточное количество актуальных направлений изучения проблемы информатизации технологического образования школьников, по которым можно организовывать исследовательскую деятельность студентов в процессе написания выпускных квалификационных работ:

1. Применение обучающих программ, электронных учебников, электронных энциклопедий и ресурсов Интернета для изучения современных технологий.

2. Использование Интернет-ресурсов для организации профориентационной работы с учащимися.

3. Изучение передового педагогического опыта учителей технологии, описанного на их персональных сайтах и с помощью электронных публикаций в Интернете.

4. Применение программных продуктов, предназначенных для контроля и оценки знаний и умений учащихся. Специализированные базы данных, тестирующие программы также могут быть использованы в процессе изучения технологии.

5. Использование коммуникационных возможностей сети Интернет. Телекоммуникационные проекты для школьников, переписка между учащимися и учителями стали достаточно распространенными способами обучения во многих странах мира. Проектное обучение, столь эффективно развиваемое в контексте образовательной области «Технология», при помощи телекоммуникаций получило бы новые возможности для дальнейшего развития.

Таким образом, в настоящее время в педагогических вузах России имеются значительные возможности для подготовки будущих учителей технологии к использованию ИКТ в процессе технологического образования школьников.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ФИЗИКИ» НА ФАКУЛЬТЕТЕ ТЕХНОЛОГИИ

Е.С. Астрейко (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

*Настанет время, когда потомки наши
будут удивляться, что мы не знали таких
очевидных вещей.*

Луций Аней Сенека

История физики как наука, изучающая развитие физической теории и практики, тесным образом связана с развитием общества, сменой общественно-экономических формаций, историей культуры народов. Изучая прошлое физики, мы имеем реальную возможность оценить достижения современной физики и проследить перспективы ее развития.

По мнению ряда учёных, значение вопросов истории науки, в частности физики, очень велико:

– история науки позволяет понять, что физика является непрерывно развивающейся наукой и обновляющейся областью человеческого познания;

– история физики даёт представление о том, что обобщения, к которым приходит физика, состоят из ряда исторически связанных ступеней, и о том, что между зарождением какой-либо идеи и претворением ее в практику может пройти достаточно много времени;

– использование элементов истории науки позволяет понять, как под влиянием определенных практических потребностей возникали научные проблемы и протекали научные исследования, и как развитие техники и технологии производства позволили науке преодолеть стоящие перед ней проблемы, что вывело её на новый уровень;

– история науки позволяет увидеть, что научные открытия не являлись трудом только отдельных личностей, а всегда являлись результатом коллективного творчества учёных, если даже они жили в разных странах и в разное время.

Общей дидактической целью разработанных нами учебно-методических указаний [1] является оказание методической помощи будущим и начинающим учителям физики, которая направлена на овладение ими системой знаний в области истории и методологии физики, а также методикой их применения в общеобразовательном процессе; на формирование их мировоззрения, умений анализировать и систематизировать происходящие события; на расширение представлений о физике и науке в целом; на воспитание чувства гуманизма и патриотизма.

В связи с этим нами определены *задачи преподавания истории физики* для студентов факультета технологии:

1. Изучение закономерностей и движущих сил развития физической науки, истории фундаментальных физических теорий и ее структурных элементов, формирование представлений о физической картине мира и ее эволюции в контексте развития науки и общества.

2. Развитие представлений о физике как источнике научного познания, как основе научно-технического прогресса и важном компоненте культуры.

3. Развитие устойчивого интереса к истории физики и формирование готовности к использованию историко-методологических знаний в преподавании в учреждениях образования.

4. Усвоение студентами информации о процессах становления физики для лучшего овладения физическими знаниями.

5. Воспитание в будущем учителе физики убеждённости в познаваемости окружающего мира, в необходимости разумного использования достижений науки для дальнейшего развития общества, уважения к творцам науки и техники, отношения к физике как к элементу человеческой культуры на основе изучения опыта мировой и отечественной физики, её положительных традиций, ознакомления с жизнью и заслугами лучших её представителей.

В результате изучения дисциплины будущие учителя физики должны:

знать:

– историю становления и развития фундаментальных физических идей, теорий и физической картины мира;

– структуру и динамику развития физической науки, эволюцию структурных элементов знаний по физике, в том числе фундаментальных методологических идей, теорий и картины мира;

– закономерности и движущие силы развития физической науки в контексте развития общества;

– биографии выдающихся учёных-физиков, их научное творчество и вклад в развитие науки;

– философские и методологические проблемы современной физики;

– методику и технологию применения конкретных знаний по истории физики в процессе обучения физике, при проведении факультативных и внеклассных мероприятий;

– научную и методическую литературу по истории и методологии физики, по вопросам методологической и мировоззренческой подготовки учащихся;

уметь:

– анализировать структуру, особенности и динамику развития основных физических картин мира;

– осуществлять научно-методологический анализ системы физических знаний;

– использовать научную, справочную и научно-популярную литературу по истории физики в профессиональной деятельности;

– применять сведения из истории физики для решения задач обучения, развития и воспитания.

Семинарские занятия по истории физики сопровождаются демонстрацией трудов отечественных учёных, фотоальбомов, таблиц, слайдов, презентаций и других материалов, касающихся данной темы. Составной частью занятий является выполнение каждым студентом индивидуального задания, посвященного знаменательной дате из истории государства, отечественной и зарубежной физики; жизни и деятельности выдающегося учёного, его вкладу в науку, истории физического учреждения.

На первом занятии преподаватель объясняет студентам цель и задачи семинарских занятий, знакомит с методикой их проведения; распределяет темы докладов, рефератов, знакомит с технологией их подготовки, сообщает список литературы для работы в течение цикла.

Сообщение оформляется в виде реферата. В нём должны найти отражение характерные черты эпохи, в которой жил и работал учёный, важнейшие данные из его биографии, вклад учёного в развитие той или иной области физики, его общественно-педагогическая деятельность, влияние трудов учёного на состояние физической науки и практики, значение его трудов. В конце реферата приводится перечень использованных источников. К докладу студент прилагает доступные для него иллюстративные материалы: фотографии, слайды, презентации и др.

На занятиях преподаватель осуществляет постоянный контроль за усвоением материала. С этой целью студенты устно отвечают на поставленные вопросы по изучаемой теме или выполняют контрольные письменные работы на этапе промежуточного контроля, а также проводится итоговый контроль.

Приведём *примерный план* проведения семинарского занятия.

1. Вводное слово преподавателя, который даёт краткую характеристику эпохи, оценивает уровень культуры и искусства в данный период.

2. Актуализация учебного материала (собеседование, деловая игра, ролевая игра, круглый стол, дискуссия, проверочная работа с помощью тестов или традиционных заданий, требующих развёрнутого ответа, и другие формы).

3. Заслушивание сообщений (рефератов, докладов, презентаций, эссе и др.).

4. Подведение итогов.

5. Задание к следующему занятию.

В заключение отметим, что при организации семинарских занятий по истории физики целесообразно использовать не только традиционные формы обучения, но и такие формы, как конференции, «круглые столы», дидактические игры; практиковать групповые и индивидуальные формы работы, встречи с известными учёными, индивидуальные консультации; разработку студентами методических проектов, программ факультативных курсов по истории физики, мероприятий с использованием исторического материала, тестовых заданий для диагностики и контроля знаний учащихся.

Литература

1. История физики : учеб.-метод. указания к семинарским занятиям / авт.-сост. Е.С. Астрейко. – Мозырь : УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2010. – 191 с.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Н.С. Астрейко (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Для каждого исторического периода развития общества можно говорить об основной педагогической парадигме, представляющей собой совокупность принципов и адекватных им конструктивных методов, форм, средств и условий, необходимых для решения проблем технологического образования учащихся в процессе личностно-ориентированного обучения (ЛОО) физике.

Современная педагогическая парадигма предполагает, что подготовка к последующей деятельности является внутренней, индивидуальной потребностью человека. Школьникам необходимо помочь в приобретении знаний по физике и предоставить возможность применения их на практике.

Переход от «знаниевой» к «личностно-ориентированной» парадигме изменяет программу деятельности преподавателя: все учащиеся должны получить универсальное технологическое образование и выбрать сферу профессиональной деятельности не только по признаку социальной значимости, но и по призванию, обеспечивающему самореализацию личности.

По мнению Е.С. Полат, «наши учащиеся завтра – это люди, призванные принимать важные решения. Они должны осознавать все сходства и различия в их взглядах на проблемы войны и мира, загрязнение окружающей среды, радиоактивное заражение, бездомность и безработицу, прочие глобальные проблемы. Мы хотим, чтобы выпускники... могли общаться друг с другом ежедневно, задавая друг другу самые разные вопросы, делясь своими идеями, участвуя в совместных делах, исследованиях, творческих работах» [1].

ЛОО – такой тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения (учителя и обучающихся, обучающихся друг с другом) в максимальной степени ориентирована на их индивидуальные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира.

Но такая позиция возникает преимущественно тогда, когда учитель физики умеет создать условия, в которых проявляется потребность и готовность ученика к самообразованию и самовоспитанию, когда им осуществляется деятельность по самосовершенствованию. Еще раз хочется подчеркнуть, что объектом педагогической деятельности является не только и не столько сам ученик, сколько те условия, которые необходимо создать учителю и остальным участникам образовательного процесса для развития ученика, для формирования его субъективной позиции и организации способствующей этому технологической образовательной среды.

Таким образом, раскроем основные условия эффективной методической поддержки ЛОО физике в процессе технологического образования учащихся:

– межличностные отношения ученика с учителем физики и другими учащимися (уровень авторитетности педагога в глазах детей, степень взаимопонимания и поддержки и т. д.);

– содержание учебного материала по физике должно учитывать наличие жизненного познавательного опыта учащихся, включая и межпредметные, и внутрипредметные связи, и быть направлено на обогащение и преобразование этого опыта;

– постоянное согласование личного опыта и мнения обучающихся с научным содержанием сообщаемых знаний;

– деятельность учащихся на занятиях по физике должна быть организована так, чтобы у них была возможность выбора заданий или наиболее значимых для них способов их выполнения;

– презентация любой информации должна затрагивать как можно больше способов ее переработки учеником. Особенно это касается сенсорных систем восприятия: визуальной (вижу), аудиальной (слышу), кинестетической (чувствую) и операций логического мышления (индукции, дедукции и традукции);

– на занятиях по физике следует главным образом осуществлять контроль и оценку процесса обучения, а не только его результата, т. к. главным в обучении является развитие учащихся, а значит, необходим учет его поэтапных достижений;

– степень профессиональной компетентности учителя физики (уровень профессиональных знаний, умений и навыков; сформированности профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих готовность к организации инновационной деятельности и стремление к профессиональному совершенствованию и росту).

Литература

1. Полат, Е.С. Проблемы образования в канун XXI века / Е.С. Полат // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm>. – Дата доступа : 28.09.2011.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Я. Астрейко, А.С. Астрейко (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Современный учитель переживает период переосмысления, отказа от некоторых устоявшихся традиций и стереотипов, выбора и построения собственной дидактической системы. Учеными-педагогами исследовательская деятельность представлена как: процесс изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта; соотношение теории и практики в деятельности преподавателя; творческий процесс.

В зависимости от того, каким образом реализуется исследовательская деятельность в практической деятельности преподавателя технологии, он может выступать либо как *преподаватель-практик*, модернизирующий свою дидактическую систему (опытная деятельность), либо как *преподаватель-исследователь*, разрабатывающий новые образцы педагогической деятельности (экспериментальная деятельность), апробирующий теоретически разработанные педагогические технологии (инновационная деятельность) (таблица 1).

Таблица – Сравнительный анализ исследовательской деятельности преподавателя технологии

Компоненты исследовательской деятельности	Преподаватель-практик	Преподаватель-исследователь
1	2	3
Цель исследовательской деятельности	Найти удачное решение проблемы, добиться положительного результата в деятельности	Найти причину, обосновать решение проблемы
Направленность исследовательской деятельности	Практическая (поиск эффективных методов, приемов, их апробация)	Мыслительная, творческая (анализ результата совершенного действия и оценка возможности нового действия)

Продолжение таблицы

1	2	3
Необходимые знания, умения исследовательской деятельности	<i>Знания:</i> предметные, психолого-педагогические. <i>Умения:</i> информационные, аналитические, конструктивные, организационные, рефлексивные	<i>Знания:</i> методологические, метапредметные, предметные, психолого-педагогические. <i>Умения:</i> информационные, аналитические, проектировочные, конструктивные, организационные, рефлексивные
Результат исследовательской деятельности	Положительные изменения в состоянии учеников (каково приращение?)	Знания о способах получения положительных изменений в состоянии учеников, пути и условия достижения этого результата (за счет чего удался такой результат?)
Критерии оценки исследовательской деятельности	Положительный конечный результат педагогической работы	Достоверные и доступные знания о путях педагогической деятельности и способах экспериментирования. Положительный конечный результат педагогической работы

Структурно-содержательные аспекты исследовательской деятельности преподавателя технологии влияют на уровень развития его информационной культуры, которая определяется следующими факторами: резким увеличением объемов информации, обусловленным ускоренными темпами научно-технического прогресса; неизбежным рассеянием информации, вызванным дифференциацией и интеграцией современной науки; быстрым устареванием знаний в связи со сменой научных и социальных парадигм.

Вместе с тем информационная культура преподавателя технологии включает в себя: культуру потребления информации; культуру выбора информации; культуру поиска; культуру переработки информации; культуру освоения и использования информации; культуру создания библиографической информации; культуру пользования компьютером и оргтехникой; культуру передачи информации; культуру распространения информации.

К числу наиболее важных проблем исследования информационной культуры преподавателя технологии можно отнести следующие:

- формирование тезауруса – системы информационных понятий, обеспечивающих общее и специальное ориентирование личности в окружающей информационной среде;
- умение осуществлять информационную деятельность, т. е. формировать свои информационные потребности и запросы, владеть стратегиями и алгоритмами оптимизированного информационного поиска и анализа информационных источников, свертывать и развертывать информацию, вступать в разнообразные информационные контакты;
- подготовленность личности к эффективному использованию любых (традиционных и компьютерных) источников информации;
- разумное регулирование информационного поведения человека в свете выработанных обществом нравственных и правовых норм;
- реализация индивидуальных особенностей личности в её информационной деятельности.

В свою очередь, информационная культура преподавателя технологии – это составная часть профессиональной педагогической культуры, представляющая совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений

для результативной профессиональной деятельности в информационно-образовательной среде.

Информационная культура преподавателя технологии включает два основных компонента: мировоззренческий и технологический. Мировоззренческий компонент состоит из этических, психологических, социальных, эмоционально-эстетических характеристик и отражает ценностное отношение учителя к работе с информацией.

Технологический компонент состоит из информационных умений, связанных с освоением рациональных приёмов самостоятельного поиска и обработки информации с применением как традиционных, так и новых информационных технологий.

Преподаватель технологии сам определяет, планирует и реализует познавательные действия и исследовательские усилия в ходе решения информационных задач: разрабатывает творческие проекты, авторские учебные программы и предметные методики, технологии обучения, т. е. создает информационно-образовательные продукты – результаты педагогического труда, ориентированные на удовлетворение запросов участников образовательного процесса.

К основным условиям развития информационной культуры преподавателя технологии в процессе исследовательской деятельности можно отнести: повышение профессиональной компетентности; умение работать в информационно-образовательной среде; толерантность, коммуникабельность, способность к сотрудничеству; готовность к самообразованию на протяжении всей жизни; умение применять новые знания в исследовательской деятельности.

Таким образом, рассмотренные аспекты изучения исследовательской деятельности как фактора развития информационной культуры преподавателя технологии позволяют сделать следующие выводы:

- освоение преподавателями технологии методологии исследовательской деятельности способствует грамотному управлению учебно-воспитательным процессом в условиях изменяющейся информационно-образовательной среды;
- усиление роли информационной культуры в структуре исследовательской деятельности преподавателя технологии определяется следующими факторами: резким увеличением объемов информации; неизбежным рассеянием информации; быстрым устареванием знаний в связи со сменой научных и социальных парадигм.
- опора на исследовательскую деятельность позволяет преподавателю технологии проектировать развитие информационной культуры на долговременный период, что нацеливает его на достижение прогнозируемого результата;
- исследовательская деятельность преподавателя технологии выступает основой для его профессионального роста и развития информационной культуры.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПОРТАЛА

«НЕПРЕРЫВНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ»

О.В. Атаулова (УИПКПРО, г. Ульяновск, РФ)

*Ученик – это не сосуд, который надо
заполнить, а факел, который надо зажечь...
Плутарх*

Одним из наиболее важных качеств современного человека является активная мыслительная деятельность, критичность мышления, поиск нового, желание и умение приобретать знания самостоятельно.

Педагогическая наука и школьная практика накопили немалый опыт применения методов, средств и организационных форм, стимулирующих познавательные силы учащихся [1–7].

Активизация познавательной деятельности учащихся – одна из актуальных проблем на современном уровне развития педагогической теории и практики. Интерес к этой стороне обучения усилился в последние годы. Одной из причин этого усиления является увеличение количества компьютеров как в образовательных учреждениях, так и в семьях учеников, доступность Интернета.

Эту возможность используют многие коллективы кафедр педагогических вузов, институтов повышения квалификации работников образования, в силах которых помочь как педагогам, так и учащимся целенаправленно организовывать данную деятельность в урочное и внеурочное время.

В рамках данной статьи мы раскроем направления деятельности кафедры технологического образования по активизации познавательной технологической деятельности школьников во внеурочное время с помощью своего Интернет-ресурса.

Созданный в 2007 году сайт кафедры постепенно перерос в тематический портал «Непрерывная подготовка учителя технологии» (<http://tehnologi.su/>), который в настоящее время уже имеет статус электронного СМИ, зарегистрированного Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций России (РОСКОМНАДЗОР) (<http://tehnologi.su/index/0-201>).

С начала текущего года на портале начат ряд проектов, рассчитанных на учащихся школ, педагогических колледжей. Первым был I Всероссийский Интернет-выставки-конкурс «Себя украшу я сама!» (http://tehnologi.su/index/vystavka_konkurs_quot_sebja_ukrashu_ja_sama_quot/0-405/) (25.02–25.04.2011), главной целью проведения которого было выявление, обмен и распространение передового педагогического опыта и детского творчества в области декоративно-прикладного творчества. В конкурсе приняло участие 29 участников из разных регионов России. Конкурс прошёл в трёх номинациях: «Швейное изделие», «Аксессуары», «Вязаное изделие». Отдельно была выделена номинация «Юниоры», в которой приняло участие 9 школьниц 5–11 классов.

Вторым проектом портала, в котором принимали участие и «маленькие пользователи», был проект I Всероссийского Интернет-конкурса-выставки с международным участием «Украшаем дом своими руками» (http://tehnologi.su/index/svoj_dom_ukrashu_svoimi_rukami/0-419) (01.06–01.07.2011). В этом конкурсе приняло участие уже 60 человек, в т. ч. 43 школьника с 1 по 11 классы, в трёх номинациях: «Картины, панно», «Чудо рукотворное», «Мастерская букетов».

Летом было принято решение провести I Всероссийские летние творческие мастерские «Сказка природы», где педагоги четырёх областей России (г.г. Петрозаводск, Белгород, Энгельс, Ульяновская область) проводили свои мастер-классы, участвовать в которых можно было и учащимся. Дистанционно обучились 83 пользователя портала, среди которых более 60% уже были школьники.

В сентябре текущего года стартовал новый ежемесячный проект «Интернет-викторины для школьников» (<http://tehnologi.su/index/viktoriny/0-451>), предусматривающий как индивидуальное, так и командное участие. В первой викторине «Шляпный бал» (http://tehnologi.su/index/polozhenie_quot_shljapnyj_ball_quot/0-450), приняло участие 56 школьников 5–11 классов из 22 регионов России. В октябре прошла вторая Интернет-викторина «Цветочные сюрпризы» (http://tehnologi.su/index/cvetochnye_sjurprizy/0-464), показавшая возрастание интереса учащихся, т. к. уже 63 школьника прислали свои очень интересные и подробные ответы.

Обе прошедшие Интернет-викторины имели спонсоров. Первую поддержал Издательский дом «NatLand», выразивший согласие наградить 3-х лучших участников викторины новым журналом «Все головные уборы», который вышел 17 августа в рамках выставки SHARPEAU-2011, прошедшей в Гостинном Дворе 17–20 августа (г. Москва). Вторую Интернет-викторину поддержал журнал «Цветы» (г. Москва) – популярное ежемесячное издание, в котором публикуются статьи, репортажи о событиях, советы и рекомендации, интервью со специалистами и известными людьми. В каждом номере – самые новые и интересные направления современной флористики, тенденции цветочной моды, актуальные темы цветочного декорирования помещений и садового дизайна... Победители викторин награждены также дипломами, остальные участники – сертификатами портала.

Команда портала подготовила ещё один проект, который будет проводиться также ежемесячно и запускается с ноября – «Интернет-конкурс технокроссвордов» (http://tehnologi.su/index/konkurs_krossvordov/0-460). Данный проект предусматривает как индивидуальное, так и командное участие ребят.

Реализуемые проекты имеют небольшой срок проведения, но они высветили несколько проблем, решение которых позволит шире использовать Интернет с целью активизации познавательной деятельности учащихся в рамках «Технологии»:

1. Недостаточное участие в Интернет-проектах школьников г. Москвы и г. Санкт-Петербурга.

2. Отсутствие участия в Интернет-конкурсах портала школьников стран Ближнего Зарубежья. К сожалению, и учащиеся республики Беларусь не принимают пока участия, как и сами педагоги очень редко посещают портал, пользуются его богатейшим контентом.

3. Нет среди членов оргкомитета экспертов-педагогов из стран Ближнего Зарубежья, что, безусловно, не работает на интеграцию, на объединение педагогов в рамках своей специальности.

Литература

1. Барбитова, А.Д. Развитие учебно-познавательной деятельности учащихся / А.Д. Барбитова. – Ульяновск : УИПКПРО. – 2005.
2. Коротаева, Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности / Е.В. Коротаева. – М. : Просвещение, 1996.
3. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – М. : Знание, 1979.
4. Смолкин, А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – М. : Просвещение, 1991.
5. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. – М. : Знание, 1983.
6. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М., 1982.
7. Щукина, Г.И. Познавательный интерес в учебной деятельности школьника : кн. для учителя / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1972.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Т.В. Базайкина, А.Н. Ростовцев (ФГБОУ ВПО КузГПА, г. Новокузнецк, РФ)

Переход высшего образования на двухуровневую систему обучения состоялся в 2011 г. Споры по целесообразности перехода закончились, и сторонникам, как и противникам новой системы, необходимо работать над освоением стандартов нового поколения, привыкать к подготовке не специалистов, а бакалавров. Таким образом, происходит капитальный пересмотр и активная трансформация структуры, содержания и организации процесса обучения. При получении степени

«бакалавр» по «укрупнённым базовым направлениям», без «излишней» специализации будут урезаны возможности подготовки компетентного специалиста, требующегося работодателю [1]. Образовательный стандарт для бакалавров по педагогическим специальностям, во всяком случае, его базовая часть, одинакова, что для «лириков», что для «физиков». Поэтому не нашлось места математике и физике в математическом и естественнонаучном цикле в ГОС и учебных планах подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», специальность «Технология». Зато обязательными являются дисциплины «Естественнонаучная картина мира», «Основы математической обработки информации». А как изучать общетехнические дисциплины, не изучив высшую математику, химию и физику? Поэтому на математику и физику пришлось изыскивать хотя бы небольшое количество часов в вариативной части цикла. Введены курсы «Прикладная математика», «Прикладная физика», а в дисциплинах по выбору – «Прикладная химия». В профессиональном цикле (базовая часть) нет часов на специальные профильные дисциплины, место для них отводится только в вариативной части.

Поэтому повышение результативности базового уровня обучения важно для основной массы выпускников-бакалавров. Для уменьшения негативного влияния таких изменений необходимо пересматривать подходы к организации учебного процесса, делать упор на его интенсификацию и на организацию самостоятельной работы студентов, обеспечение ее разнообразными дидактическими материалами.

При этом следует предусмотреть возможность широкого использования межпредметных и междисциплинарных связей, вплоть до создания интегрированных курсов. Активные и интерактивные методы обучения, компьютеризация учебного процесса должны, хотя бы частично, восполнить недостаток аудиторных часов.

В качестве одного из действенных механизмов реализации межпредметных связей и интенсификации учебного процесса может быть усиление проектной деятельности студентов, в том числе введение сквозного курсового проектирования [2, 3]. Так как в вариативной части профессионального цикла учебного плана мы постарались сохранить все основные курсы специальной подготовки, хотя и «в урезанном» виде, удалось сохранить и курсовые проекты по материаловедению, деталям машин. Поэтому за счет вышеназванных изменений в учебном процессе можно в значительной мере ликвидировать минусы от уменьшения количества часов на изучаемые дисциплины.

Еще одна серьезная проблема – переход на *компетентностный* подход в соответствии с новым государственным стандартом. Такой подход определяет новые правила составления учебного плана подготовки бакалавра педагогического образования. И если к таким образовательным циклам, как гуманитарный, социальный и экономический, математический и естественнонаучный, профессиональный (базовая часть) стандартом предусмотрен перечень компетенций, которые необходимо сформировать в процессе обучения, то наполнение вариативной части профессионального цикла, направленной именно на формирование *специальных* компетенций, отдано на усмотрение соответствующих факультетов. В связи с этим на ТЭФ КузГПА был разработан перечень профессиональных компетенций для студентов по направлению подготовки.

Классификация компетенций разрабатывалась с использованием деятельностного подхода на основе анализа сферы специальной деятельности выпускника в ходе будущей их профессиональной работы. К ним относятся следующие: проектно-конструкторская компетенция (СК1), расчетно-проектная компетенция (СК2), эксплуатационная компетенция (СК3), контрольно-технологическая (СК4), технологическая (СК5), технолого-трудовая (СК6), предпринимательская компетенция (СК7), научно-исследовательская компетенция (СК8).

По большому счету, выпускник должен обладать одной специальной компетенцией – технологической. Однако такая технологическая компетенция является настолько обширной, что представляется разумным выделение в ней нескольких составляющих, которые как раз и соответствуют различным сферам будущей деятельности (проектно-конструкторской, расчетно-проектной, эксплуатации и ремонту оборудования, контрольно-технологической, аналитической и собственно трудовой), что не противоречит опыту разработчиков компетентностных моделей других вузов.

Именно поэтому выделенные компетенции СК1–СК6 получили соответствующие деятельностные названия, и их совокупность представляет собой компоненты технологической компетенции. Формирование её возможно обеспечить в ходе учебно-образовательной деятельности по циклам специальных дисциплин и ГОС.

Следует также отметить, что исчезнувшую из стандарта предпринимательскую подготовку учащихся ни в коем случае нельзя игнорировать, потому что именно она присутствует в технологическом обучении (домашняя экономика, школьные кампании, социально-полезная деятельность и т. д.). Кроме того, следует иметь в виду, что проблемам организации и развития малого бизнеса в РФ уделяется большое внимание. Создание и развитие его предполагает образование в стране «прослойки», называемой средним классом. Поэтому только учителя технологии могут заложить у молодежи определенные склонности и способности к предпринимательской деятельности. В связи с этим мы выделили и предпринимательскую компетенцию, которая описана как компетенция СК7, однако некоторые элементы умений и навыков данной компетенции естественным образом являются *составляющими* сугубо технологических компетенций (например, СК1, СК8).

Компетенция СК8 «работает» как на технологическую, так и на предпринимательскую компетенцию. Эта компетенция называется *научно-исследовательской* и отражает сформированность знаний и умений видеть и на практике реализовывать проведение исследований в области методики обучения студентов, способности прогнозировать инновационные процессы в области образования и участвовать в их осуществлении. Именно из этих соображений научно-исследовательская компетенция включена нами в перечень специальных, хотя разработчики ГОС относят её к магистрам, а не бакалаврам.

Следует особо отметить, и это может служить важнейшим результатом всего технологического образования, что все компетенции в совокупности способствуют формированию также *общекультурных* компетенций. Среди них – ОК4 (понимание истории становления технологической культуры, владение способами освоения и передачи технологического культурного опыта) и ОК10 (владение способами формирования, освоения и приумножения технологической культуры обучающихся в средних общеобразовательных учреждениях, ОУ НПО и СПО, оказание помощи в мировоззренческом самоопределении и становлении личности будущего рабочего или специалиста), экономическую (применение экономических знаний в образовательной деятельности). Дополнительно можно отметить, что специальные компетенции в той или иной мере «работают» и на формирование компетенций всех циклов дисциплин. Так, использование различных методов обучения, в том числе активных и интерактивных, в преподавании специальных дисциплин демонстрируют студентам не только необходимость владения обширными специальными знаниями и умениями, но также и современными педагогическими технологиями, т. е. на формирование компетенций профессионального цикла (базовая часть). Использование

межпредметных и междисциплинарных связей (математика, фундаментальные законы физики и химии, применение ИКТ и др.) помогает студентам увидеть *единую*, а не разрозненную картину мира, работает на формирование компетенций математического и естественнонаучного цикла.

Литература

1. Ростовцев, А.Н. Какие изменения несет модернизация образования в «год учителя»? / А.Н. Ростовцев // Технологическое и профессиональное образование в России и за рубежом как фактор устойчивого развития общества : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Новокузнецк, 2010. – Ч. 1. – 454 с.

2. Ростовцев, А.Н. Конструкторско-технологическая подготовка как средство повышения качества подготовки учителей технологии и предпринимательства / А.Н. Ростовцев, А.Г. Дорошенко // Педагог: наука, технология, практика. – Барнаул, 1999. – № 1.

3. Ростовцев, А.Н. Математическая модель организации обучения инженеров-строителей сквозному курсовому проектированию с учетом компетентностного подхода / А.Н. Ростовцев, Л.А. Кульгина, Г.А. Иващенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 22–34.

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДИЗАЙН-ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Л.А. Бахтеева (ГОУ ВПО НТГСПА, г. Нижний Тагил, РФ)

В настоящее время инновационная деятельность провозглашена в качестве приоритетного направления государственной экономической политики. При этом проявления инновационной деятельности могут быть самыми разнообразными, и это обусловлено многозначностью понятия «инновация».

В широком смысле под *инновацией* (от англ. innovation – нововведение) понимается новшество, замена чего-либо новым [2, 48]. В русле этого утверждения *инновационная деятельность* рассматривается как один из интеллектуальных видов деятельности людей, направленный на получение, распространение и потребление любых нововведений, которые существенным образом изменяют жизнь людей.

Под инновациями в образовании понимают нововведение, призванное обеспечить развитие, усовершенствование образовательной системы, переход в качественно новое состояние в кризисных условиях. Принципиальное значение инноваций заключается в целенаправленном характере нововведений, их ориентации на стабильность, в том, что реализация обозначенных изменений осуществляется за счет ресурсов самой системы.

Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. «Это становится возможным благодаря внедрению в профессиональную деятельность неизвестных практике дидактических и воспитательных программ, предполагающих снятие педагогического кризиса» [1, 110]. Основные идеи, заложенные в инновационных подходах, несут в себе прогрессивное начало, позволяя в изменяющихся условиях и ситуациях эффективнее, чем раньше, решать задачи обучения и воспитания.

В этом направлении использование образовательных возможностей дизайна представляется весьма перспективным. Сегодня человеку недостаточно аналитического мышления, базирующегося на обработке уже существующей информации. Для инноваций и качественных преобразований стал необходим принципиально иной тип мышления, его обязательная творческая составляющая – умение синтезировать и создавать новое. И именно дизайн, занимающий уникальное положение между миром замысла, образа и его воплощением, обладающий возможностью увязать воедино

противоречивые и неявно сформулированные требования к новому продукту, способствует приобретению навыков синтеза информации, развитию творческого мышления.

В целом дизайнерский подход в образовании основан на идее использования в учебном процессе методов и средств дизайна, в котором объединены различные формы общественной деятельности и познания, проявляющиеся в отношении личности к себе, предметной среде и окружающему миру.

В нашем исследовании *дизайнерский подход* в подготовке будущих учителей технологии рассматривается как построение образовательного процесса на основе введения дизайнерского компонента в содержание образования и включения студентов в творческий процесс дизайн-деятельности, обеспечивающий им получение опыта практического дизайн-проектирования, способствующий достижению творческой самореализации личности в процессе создания дизайн-объектов, обладающих субъективной или объективной новизной и имеющих реальную личностную и общественную значимость.

Под *дизайнерским компонентом* содержания технологического образования будущих учителей технологии понимается система знаний в области дизайна, а также умений и навыков их использования в процессе дизайн-деятельности. При этом дизайнерский компонент необходимо рассматривать как часть методической системы технологической подготовки студентов – будущих учителей технологии – на основе дизайнерского подхода, включающего цели, содержание, формы организации, методы и средства обучения. Рассмотрим подробнее каждый из элементов.

Цель дизайнерской подготовки будущих учителей технологии заключается в подготовке компетентного учителя, ориентированного на проектные способы мышления и деятельности, конкурентноспособного и мобильного, обладающего творческой активностью, комплексом знаний и умений в области дизайна, успешно реализуемых в образовательных учреждениях и в реальном секторе экономики.

Задачи дизайнерской подготовки будущих учителей технологии:

– подготовить учителя, владеющего комплексом специальных знаний и умений в области дизайна, способами дизайн-деятельности и методами дизайна (дизайн-анализ, дизайн-проектирование и т. д.), обладающего творческим мышлением и мировоззрением;

– способствовать становлению учителя-профессионала на основе рационального сочетания дизайнерских, инженерно-технических, художественных и экономических направлений образования через интеграцию межпредметных связей, овладение специальными знаниями и применение этих знаний в дизайн-проектной деятельности;

– сформировать у будущего учителя умения и навыки дизайн-проектной деятельности с учетом новейших разработок в области материаловедения и технологии производства;

– подготовить учителя в качестве организатора проектной (дизайн) деятельности школьников, обладающего высоким уровнем как проектной культуры, так и технологической культуры в целом.

Своеобразие *содержания* технологической подготовки студентов с позиций дизайн-подхода определяется:

– включением элементов дизайнерского компонента, проходящих сквозной линией через весь комплекс профильных дисциплин: «Композиция в дизайне: элементы, свойства и выразительные средства», «Цвет в дизайне», «Форма. Формообразование в дизайне: закономерности и принципы», «Конструкция и материал в дизайне», «Зависимость формы от используемого материала, конструкции и технологии изделия», «Образ и стиль в дизайне», «Творческие источники дизайна», «Сущность

дизайн-проектирования. Проектирование аналоговое и инновационное. Этапы дизайн-проектирования», «Проектная графика»;

– разработкой и внедрением в технологическую подготовку студентов комплекса специальных дисциплин («Дизайн изделий и основы композиции», «Проектирование изделий», «Художественное проектирование изделий», «Художественное проектирование костюма», «Дизайн интерьера», «Фитодизайн», «Ландшафтный дизайн»);

– выбором сфер и объектов дизайн-деятельности студентов.

Необходимо отметить, что введение дизайнерского компонента подразумевает не механическое насыщение учебного материала сведениями о дизайне, а проецирование на весь образовательный процесс особенностей дизайна как творческой проектной деятельности, а также интеграцию знаний, умений и навыков, приобретаемых в ходе изучения смежных дисциплин, профилей и спецдисциплин, создающих предпосылки для учебного дизайн-проектирования.

При этом активное освоение нового содержания возможно только с опорой в образовательном процессе на соответствующие сущности дизайнерского подхода, формы, методы и средства обучения, включая:

– *оптимизацию образовательного процесса* посредством комплексного обучения, осуществляющего интеграцию традиционных форм, приемов и методов обучения с методами, активизирующими творческое мышление, помогающими выработать умение решать новые проблемы, способствующие продуктивной умственной деятельности, целенаправленному сознательному поиску решения проблемы, созданию идеального образа и его опредмечиванию в реальном продукте, включая: проблемно-поисковые методы и методы развития опыта творческой деятельности учащихся (*дизайн-анализ, конструирование, моделирование, метод дизайн-проектирования*). При этом ведущим является метод дизайн-проектирования;

– использование в качестве *основного средства обучения индивидуальных и коллективных творческих дизайн-заданий и дизайн-проектов*, имеющих реальную личностную или общественную значимость, и требующих для выполнения знаний и умений не только из области дизайна и технологии, но и из смежных дисциплин. Сначала это выполнение учебных локальных дизайн-проектов по профильным дисциплинам («Основы художественной обработки материалов», «Основы художественного конструирования костюма», «Художественная обработка текстильных материалов», «Художественная обработка природных материалов», «Техническое творчество», «Технология ручной и механической обработки материалов»), затем разработка и защита комплексных творческих проектов по блокам смежных дисциплин: «Дизайн костюма»; «Дизайн среды»; «Индустриальный дизайн»; «Региональный дизайн», в дальнейшем выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ. В качестве *дополнительных средств обучения* целесообразно использовать *натуральные образцы, макеты, компьютерные и мультимедийные средства*.

Учитывая сложность оценки результатов творческой деятельности, к которой, безусловно, относится дизайнерская деятельность, и малоинформативность традиционной системы оценивания, представляется целесообразным использование *многокомпонентной системы оценки учебных достижений студентов*, включающей: *тестирование, оценку выполнения творческих заданий, анализ продуктов деятельности, портфолио дизайн-деятельности учащихся*.

Особая роль в дизайнерской подготовке будущих учителей технологии отводится *организации научно-исследовательской и инновационной дизайн-деятельности*, предусматривающей:

– включение студентов в реальный процесс научно-исследовательской и инновационной деятельности по решению актуальных проблем во взаимодействии социальных, функциональных, эстетических, технических и экономических факторов, в специально развитой инфраструктуре вуза (студенческие учебно-научно-инновационные комплексы, дизайн-бюро, творческие мастерские и т. д.).

– реализацию дизайн-проектной деятельности студентов, аналогичной деятельности профессионального дизайнера (выполнение дизайн-проектов для предприятий и организаций (дизайн изделий, интерьеров, костюма и т. д.); выполнение дизайн-проектов для образовательных учреждений (разработка и изготовление тематических уголков, стендов для школ, учреждений дополнительного образования, разработка дизайн-проектов интерьера школьного класса, мастерской)).

Резюмируя материал, изложенный в статье, подчеркнем, что инновационная направленность дизайнерского подхода определяется возможностью совершенствования системы подготовки будущих учителей технологии на основе введения дизайнерского компонента в содержание образования, с опорой в образовательном процессе на соответствующие сущности дизайнерского подхода, формы, методы и средства обучения.

Литература

1. Белкина, Н.В. Дизайнерское образование: история и современность, традиции или инновации / Н.В. Белкина // Образование и общество. – 2008. – № 5(52). – С. 108–111.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : изд. центр «Академия», 2001. – 176 с.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.И. Беркутова (ФГБОУ ВПО УлГПУ имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, РФ)

Сложившаяся социально-экономическая обстановка в современной Российской Федерации создает дополнительные проблемы, связанные с нестабильной ситуацией на рынке труда, безработицей, отсутствием социально-правовой защищенности населения в сложный период рыночных отношений, что в значительной мере осложняет построение молодежью успешной профессиональной карьеры. От выпускника общеобразовательной школы теперь требуется не только выбрать сферу будущей профессиональной деятельности с учетом своих личных интересов, желаний, возможностей и потребностей регионального и общероссийского рынка труда в специалистах определенной профессии, но и быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся и усложняющимся условиям профессиональной деятельности, находить свое индивидуальное место в мире труда и быть готовым к смене вида профессиональной деятельности при вынужденной реориентации [1].

Образовательная область «Технология» представляет собой интегративный предмет, синтезирующий в себе знания из физики, химии, биологии и других школьных предметов и показывающий, как эти знания можно использовать в интересах и на благо человека. На наш взгляд, именно технологическое образование школьников способно решать важную задачу современного образования – готовить подрастающее поколение к жизни в условиях внедрения в производство и сферу обслуживания новейших технологий, требующих высококвалифицированных специалистов, работающих в постоянной конкуренции кадровых ресурсов. Поэтому составной частью

технологической подготовки учащихся была и по-прежнему остается педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся.

Исторический опыт свидетельствует, что развитие технологического образования и подготовка учащихся к профессиональному самоопределению носят циклический характер со сменой подъемов и спадов, определяемых происходящими в экономике и политике процессами. При этом каждому периоду социально-экономического развития общества соответствует своя система обучения школьников.

Например, еще в глубокой древности подготовка детей к любому виду труда освящалась ритуалами и была связана с мифологией (в древних культурах существовали боги, соотносимые с разными видами производства). Были времена, когда отец по наследству пытался передать сыну основы какого-либо ремесла и др.

История становления профориентации в России показывает, что наибольшие расцветы ее совпадают с развитием свобод в обществе (например, 20-е гг., 60-е гг., вторая половина 80-х гг., 90-е гг.). И наоборот, профориентационная работа велась слабо либо совсем не велась в периоды существенного ущемления свобод граждан в российском обществе. Приходится сделать вывод о том, что помощь людям в выборе профессии необходима лишь тогда, когда перед ними реально возникает проблема свободы выбора, а становится ненужной в период ограничения свобод общественными манипуляторами.

По мере общественного разделения труда на различные профессии общественная ценность и личностная значимость трудовой деятельности становились совсем неодинаковыми. Как отмечает Н.С.Пряжников, помощь школьнику в профессиональном самоопределении должна быть ориентирована на поиск смысла в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой деятельности [2, 161]. И совершенно очевидно, что эта самая личностная значимость профессии для человека должна выходить на первый план. Однако следует констатировать печальный факт, что в сегодняшних условиях реальная свобода профессионального самоопределения личности (кстати, гарантированная Конституцией Российской Федерации) существенно ограничена. А ограничение свобод населения приводит, в конце концов, к таким ошибкам при выборе сферы профессиональной деятельности, как массовость в выборе профессии. История показывает, что в тоталитарных системах школьников агитировали на нужные государству профессии, стараясь таким образом обеспечить кадрами непрестижные сферы экономики. В современном демократическом обществе учащимися также умело манипулируют средства массовой информации, пуская по ложному следу. Выходит, что молодежь, руководствуясь главным принципом построения успешной профессиональной карьеры – добиться престижного положения в обществе и высокого уровня дохода, – смело выбирает профессии юриста и экономиста, хотя всем давно уже ясно, что рынок труда переполнен данными специалистами и чтобы достойно трудоустроиться с данной специальностью, необходимо иметь достаточно высокий уровень профессиональной квалификации.

Кому-то может показаться, что в данных условиях школьника приходится ориентировать исключительно на тяжелую, малооплачиваемую работу. Это не так. Оказывая помощь в построении карьеры, важно учесть, чтобы при том, что человек смог бы обеспечить себя материально, он одновременно сумел бы сохранить свое человеческое достоинство и найти для себя смысл в той деятельности, которая станет его профессией.

Что в этих условиях может сделать учитель технологии? По нашему мнению, главное – не давать школьникам готовые рекомендации по вопросам выбора профессии, а постепенно готовить подростка самостоятельно делать важный жизненный выбор. Быть может, самое важное здесь – не допустить, чтобы

профессиональная деятельность из личностно значимой превратилась лишь в средство достижения псевдоуспеха, а выбор профессии, профессиональное обучение и трудоустройство – в выгодную сделку по продаже никому не нужного товара. Современная педагогическая поддержка профессионального самоопределения школьников четко выводит нас на главнейшую проблему личностного смысла трудовой деятельности, морали и нравственности при выборе профессии. В мире, где все продается и покупается, нет ничего первостепеннее, чем формирование у школьника ценностной основы профессионального самоопределения. Поэтому, прежде чем серьезно заниматься помощью учащимся в профессиональном самоопределении, учителю технологии следует самому сориентироваться во всех этих сложных проблемах.

Совершенно очевидно, что работу в данном направлении следует начинать с подготовки студентов, будущих учителей технологии, к педагогической поддержке профессионального самоопределения школьников. Нами на базе кафедры технологии ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» в течение нескольких лет реализуется курс, направленный на подготовку студентов к этому виду профессионально-педагогической деятельности. Программа курса предполагает изучение:

- информационного компонента педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников (сущность и значение профессиональной деятельности в современных условиях; особенности понятий «профессия», «специальность», «должность», «квалификация»; правила выбора профессиональной деятельности; наиболее распространенные ошибки при выборе профессии и их предупреждение; правовые и экономические аспекты профессиональной деятельности; изучение и составление профессиограмм и психogramm различных профессий; изучение рынка современных профессий и выявление их особенностей – менеджер, маркетолог, логистик, мерчендайзер, промоутер, трейдер, хэдхантер (рекрутер), визажист, дизайнер, девелопер, клинер, сомелье, провизор, риэлтор и др.);

- диагностического компонента педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников (изучение видов и методов диагностики школьников в целях помощи в выборе профессии – беседа, опрос, анкетирование, тестирование, интервьюирование, наблюдение, анализ документации и продуктов деятельности и др.; рассмотрение банка современных диагностических методик для оказания помощи учащимся в профессиональном самоопределении – на выявление профессиональных интересов и способностей, типа темперамента, черт характера, ценностных ориентаций, мотивов выбора профессии, коммуникативных и организаторских, творческих способностей, особенностей протекания психических процессов – памяти, внимания, речи, ощущений и восприятия, мышления, воображения и др.; тренировочная само- и взаимодиагностика);

- консультационного компонента педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников (изучение этических требований к работе профконсультанта; взаимоконсультирование и моделирование консультирования по вопросам выбора профессии);

- адаптационного компонента педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников (изучение проблем адаптации молодых кадров на рабочем месте; разработка резюме; моделирование поведения на собеседовании при приеме на работу – одежда, речь, мимика и жесты).

Кроме того, на занятиях курса рассматриваются методические аспекты осуществления помощи школьникам в профессиональном самоопределении студентами во время прохождения ими педагогической практики в школах г. Ульяновска и области,

а также за ее пределами (в частности, ведение «Основ профессионального самоопределения» в 9 классе и проведение внеклассных мероприятий профориентационного характера). Большое внимание также уделяется изучению теоретических основ и практических аспектов профильного обучения школьников (сущность, цель и задачи профильного обучения школьников; общественный запрос на профилизацию школы; направления профилизации и структура профилей; модели организации профильного обучения; предпрофильная подготовка и ее особенности; элективные курсы и др.)

Соответственно перечисленному содержанию курса отобраны современные методы и технологии обучения студентов, среди которых: лекции, беседы, дискуссии («Профессиональное самоопределение: процесс или результат?», «Профильное обучение: за и против» и др.), активная самостоятельная работа (в том числе научно-исследовательская; работа на практических (семинарских) занятиях и в рамках педагогической практики; функционирование кружка «Профессиональная карьера: путь к успеху»), ролевые игры, методики Н.С. Пряжникова, Е.А. Климова, С.Н. Чистяковой, Н.Ф. Родичева, Е.И. Рогова, М.Ю. Савченко, Ю.В. Тюшева, Т.В. Черниковой, А.П. Чернявской и др.; моделирование ситуаций, психотехнические упражнения с профориентационной тематикой, тренинги общения и профессионально-личностного самоопределения и самосовершенствования, самописание, микропреподавание, выполнение творческих заданий и социальное проектирование, различного рода конкурсы и многое другое.

Будущее современной России находится в руках молодежи. На школьников возложена огромная ответственность – строить свою жизнь, исходя из своих интересов и устремлений, положив в основу извечные ценности – добро, веру в лучшее, честный труд на благо своей страны. Технологическое образование в этот период становится тем мостиком, который соединяет школу с будущей профессиональной жизнью учащегося.

Литература

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для вузов / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 302 с.
2. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение в стране обесцененного труда / Н.С. Пряжников // Народное образование. – № 4. – 2001. – С. 161–164.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРИНЦИПА ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ В БЕЛАРУСИ первой половины XVI в.

Г.В. Болбас (УО МГПУ имени И. П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Культурно-историческое развитие Беларуси первой половины XVI в. во многом отражало мировые тенденции общественного развития. В это время как следствие эпохи Возрождения происходит смена мировоззренческих ориентиров, в результате чего средневековый Бог, на протяжении долгого времени противопоставляемый своим творениям, в том числе и человеку, начинает в них активно воплощаться. Такого рода обожествление материального мира способствовало утверждению ценности земного бытия, возможности сблизить понятие создающей природы (Бога) с природой созданной (миром). Однако, при том, что окружающий мир стал заключать в себе божественное начало, его явления на данном этапе исторического развития Беларуси еще не отождествлялись в полной мере с Богом, не рассматривались, так же как и он, в качестве источника законов, сил и энергии. Природа и человек выступали лишь проявлением объективных внечеловеческих и внеприродных целей.

Обновляющиеся ценностные установки, культурно-историческое осмысление понятий «природа», «человек», «воспитание» содействовали становлению идеи природосообразности воспитания. Понимание природы как сущности определило важнейшей особенностью интерпретации природосообразности воспитания в Беларуси рассматриваемого периода представления о нем как о согласовании процесса формирования личности прежде всего с законами «внешней» природы (от Бога), находящими воплощение в высшей целесообразности. Восточнославянский писатель-полемист С. Ориховский отмечал, что существует высший закон природы, и нет ничего такого, что не было бы дано без какой цели.

Сообразность воспитания с целью определила его духовно-нравственную направленность. Духовность в этом случае отражала осознание принадлежности индивида к внешнему целостному миру, богу и природе как носителям единства и гармонии. Такое понимание духовности близко его современному толкованию, в которое вкладывается не только образованность, нравственность, религиозность, но и «причастность человека к живой и неживой природе, где он может ощущать слитность своего организма с многообразным, но в то же время единым миром» [1, 8]. Творящей природе, выступающей в роли божества, все подчинялось и ограничивалась созданными ею же законами. Идея природной закономерности находит свое отражение уже в трудах С. Ориховского.

Идея общего разума (Бога), находя воплощение в своих творениях, способствовала утверждению интеллекта как основы формирования личности. В результате, духовно-нравственная направленность воспитания определила знания как благо для индивида. Выполняя мировоззренческую функцию, знание выступало как компонент воспитания, средство преобразования человека и общества, а также как способ достижения им высших целей существования. Оно «...должно обладать силой влияния, и притом не только на разум, но и на чувства и волю, оно должно заставлять человека меняться к лучшему, а не только сообщать ему сумму сведений» [2, 25]. Характерной особенностью для данного исторического этапа являлось то, что знания были не лишены нравственно-религиозной окраски, а такие понятия, как «наука» и «разум», выступали в одном контексте со словами из разряда религиозной лексики. В текстах Ф. Скорины встречаем такие сочетания, как «дух разумности» [3, 49], «святая разумность» [3, 47]. Такого рода синтез обогатил смысл новых понятий и возвёл знания в разряд духовно-нравственной ценности, что, в свою очередь, наделяло их воспитательной функцией.

Просветители, в частности Ф. Скорина, подчёркивали, что именно разум способствует формированию у индивида нравственных представлений: «...единый каждый человек, имея разум, познает, иже непослушание, убийство, прелюбыдеаний, ненависть, татъ/ба, несправедливость, злоимание, неволя, досаждение, гордость, злоречение, нелютость, клеветание, зависть и иная тым подобная злая быти» [4, 137]. Подобный подход заключал в себе одно из объяснений рационально-интеллектуальных основ нравственного совершенствования. Таким образом, преобразование личности, согласно представлениям белорусских мыслителей, заключалось не просто в функциональном развитии индивида, а в его единстве с идеей общего блага, жизнеутверждающими и социально значимыми ценностями и смыслами, что соответствовало господствовавшим в общественном сознании представлениям о целостном характере природы человека.

Наряду с обоснованием необходимости формирования личности посредством интеллекта получили распространение и идеи свободного воспитания. Н. Гусовский считал, что как естественна сама природа человека, так естественно должно осуществляться и его развитие. Гуманист несколько скептически относился

к воспитанию только книгами, так как признавал формирование личности жизнью и окружающей природой более натуральным и природосообразным.

В форме природосообразного воспитания индивида утверждался демократический идеал, «отвергающий традиционную сословную педагогику, сословную структуру организации общественной жизни, сословно детерминированную структуру мышления; природа человека рассматривалась как «великая уравнильница» человеческих возможностей...» [5, 20].

Идеи свободы и равноправия находили место во взглядах лютеранцев. Одним из лозунгов лютеранских школ было требование всеобщего обучения: «обучение должно стать всеобщимъ, доступнымъ и для благороднаго, и для простого человека, для богатаго и для беднаго, и для мальчиковъ, и для девочекъ» [6, 56]. В результате, в качестве одного из требований воспитания выступали равенство, свобода и толерантность.

Особенности становления принципа природосообразности воспитания в первой половине XVI в. определили динамику и тенденции его дальнейшего развития в педагогической мысли и просвещении Беларуси.

Литература

1. Козлова, П.П. Природосообразность как основополагающий принцип в истории школы и педагогики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / П.П. Козлова ; Казан. гос. пед. ун-т. - Казань, 1998. - 41 с.
2. Ревякина, Н.В. Образ человека в зеркале гуманизма. Мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.): учеб. пособие по пед. антропологии / Н.В. Ревякина, О.Ф. Кудрявцев. – М. : Изд-во УРАО, 1999. - 400 с.
3. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев. – М. : Педагогика, 1986. - 468 с.
4. Францыск Скарына і яго час : энцыкл. даведнік / рэдкал.: І.П. Шамякін [і інш.]. – Мінск : БелСЭ, 1988. - 608 с.
5. Рыбин, В.А. Проблема нравственно-гуманистического воспитания в философско-педагогических учениях (XVII–XIX вв.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.А. Рыбин. – М., 2006. – 36 с.
6. Монро, П. Исторія педагогики : в 2 ч. / П. Монро. – М. : Изданіе Т-ва «Миръ», 1914. –Ч. 2. Новое время. - 372 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДОВ

Н.А. Борисенко (ГНПУ имени А. Довженко, г. Глухов, Украина)

Формирование личности будущего специалиста происходит в процессе получения высшего образования, которое выступает неотъемлемой составляющей частью их профессионально-педагогической подготовки.

Специфика профессиональной подготовки будущих учителей технологии заключается в формировании умений, навыков трудовой деятельности и достаточно высокого уровня образованности студентов, способности понимать художественные ценности, формировании вкуса, эстетических чувств. Их профессиональная деятельность должна быть направлена на подготовку подрастающего поколения к жизни и сотрудничеству в новых социальных и экономических условиях [3]. Соответственно, высокий уровень требований общества и развития педагогической науки в Украине предопределяет необходимость совершенствовать профессиональную подготовку учителей технологий на основе методологических подходов, в частности системного и деятельностного.

Деятельность выступает фактором формирования сознания, развития черт личности, подготовки к выполнению профессиональных обязанностей. Принцип

«вне деятельности нет развития» является определяющим в учебном процессе высшей школы. Деятельностный подход дает возможность понять сущность процесса формирования способности выполнять определенные профессиональные действия, в основе которых находятся необходимые профессиональные знания и умения, то есть формирование профессиональной компетентности; обнаружить закономерности этого процесса, связь между теоретической и практической профессиональной подготовкой будущих учителей технологии [2, 24].

Системный подход позволяет рассмотреть любую педагогическую действительность как открытую социально-педагогическую систему. Он утверждает особенный причинно-следственный характер процессов и явлений, иерархичность в построении и проектировании разных систем, в том числе педагогических. При таком подходе обеспечивается прогнозируемость результатов, целостность и взаимообусловленность компонентов учебной деятельности (цели, содержания, форм и методов), четкая управляемость процессами. Педагогическая система, будучи социальной и искусственно организованной, формирует своеобразное образовательное пространство в соответствии с определенной моделью, которая определяет типы взаимосвязей, ожидаемые результаты, механизмы и перспективы развития [1, 13–14].

Проблемам содержания и методики подготовки учителей технологии посвящены исследования таких научных деятелей, как: П.Р. Атутов, Ю.Ю. Белова, В.М. Буринский, В.В. Васенко, Л.Г. Казачок, И.Е. Каньковский, М.С. Курач, Е.И. Мегем, Л.В. Оршанский, Б.В. Прокопиевич, В.В. Радул, Г.И. Разумная, Д.Ф. Рудик, В.В. Сериков, В.В. Соловей, В.В. Стешенко, В.Б. Харламенко и др.

Вопрос системного подхода в педагогике, сущности педагогической системы, характеристик ее элементов, свойств компонентов системы и их влияний на приобретение новых качеств и свойств всей системы, взаимодействия внутренних и межсистемных связей и тому подобное достаточно разработан в психолого-педагогической литературе (В. Афанасьев, В. Беспалько, Л. Блюменфельд, В. Буряк, Н. Кузьмина, В. Лозовая, В. Макаров, Б. Наумов, М. Поташник, А. Сараев, В. Тютин, Б. Юдин и др.) [8, 60].

В трудах таких научных деятелей, как К.А. Абульханова-Славска, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, М.С. Каган, Г.С. Костюк, А.М. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.Ф. Талызина изложено представление о деятельности и деятельностном подходе.

В нашем исследовании с точки зрения системного и деятельностного подходов рассматривается педагогический объект – подготовка будущих учителей технологий в высшей школе, которая входит в систему более высокого иерархического порядка – профессиональную подготовку специалистов, что также входит в систему высшего педагогического образования. Таким образом, система, ее подсистемы и сверхсистемы создают иерархию – расположение частей от более низкой к более высокой.

Согласно системному подходу, подготовка будущего учителя является специфической, целостной, сложноструктурированной педагогической системой, которая состоит из разнообразных компонентов с их функциональными связями и отношениями, а также системообразующими факторами [4, 71].

Необходимым условием функционирования педагогической системы является наличие определенной структуры, которая включает в себя последовательную совокупность элементов, которые взаимодействуют между собой. Например, научные деятели (Н. Кузьмина, В. Беспалько, З. Юдин) акцентируют внимание на том, что наличие структуры является одним из основных признаков системы. Не менее значительным структурным компонентом они рассматривают содержание, которое является целью учебного заведения. Среди других структурных компонентов называют цель, учебную и научную информацию, средства педагогической коммуникации,

учащихся и педагогов, дидактические процессы или средства осуществления педагогического процесса. В качестве важного структурного компонента, по мнению ученых, выступает также деятельность педагогического коллектива [6, 124].

Ученые указывают, что педагогическая система, соответственно и подготовка будущих учителей технологий, имеет также функциональные компоненты: педагогический анализ, планирование, организация, контроль, регуляция, коррекция. Под функциональными компонентами Н. Кузьмина понимает базовые связи между начальным состоянием структурных элементов педагогической системы и конечным результатом во время решения педагогических заданий [5].

Анализ педагогической литературы позволяет утверждать, что педагогические явления не изолированы друг от друга. Поэтому действия будущего учителя технологии и ученика, имея собственную структуру, взаимообуславливают существование друг друга и являются взаимозависимыми. Взаимообусловленными являются также содержание образования и методы обучения. В учебно-воспитательном процессе раскрывается личность будущих учителей технологий и формируются личностные качества [6, 124].

Любая система создается для выполнения некоторого комплекса полезных функций, достижения определенной цели. Основная цель системы профессиональной подготовки учителей технологии должна быть направлена на выполнение общих заданий обучения, воспитания и развития личности студента, predetermined актуальными и перспективными потребностями общества, формирования творческой активности будущих учителей технологий. Это, согласно идеям системного и деятельностного подходов, одновременно является процессом становления личности, поскольку она в своей активной деятельности, актах своей творческой самостоятельности не только проявляется и реализуется, а направлено превращает как себя, так и свою жизнь, а также жизнь и личность сотворца, сотрудника творческого процесса.

Деятельность, которая усваивается в процессе обучения в высшем учебном заведении, ее содержание и функции являются ведущей ценностью системы профессиональной подготовки специалиста-педагога при условии применения деятельностного подхода. Этот подход ориентирует студентов не только на усвоение знаний, но и на способы их усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала студента [7, 144].

Например, работа учителей технологии на уроках трудового обучения в основной школе требует создания художественных образов как результата художественно-творческой деятельности, в основе которой лежит не пассивное созерцание окружающей действительности, а активное и непрерывное взаимодействие с ней. Именно в результате этого взаимодействия рождаются новые художественные идеи, а форма активности исторически предопределяется взаимодействием с народным искусством [2, 25].

Итак, системный подход позволяет представить в виде системы процесс профессиональной подготовки будущего учителя, обнаружить взаимодействие и взаимозависимость всех элементов как единого целого, а его использование в профессиональной подготовке будущих учителей технологии является одним из основных методологических подходов.

Реализация деятельностного подхода позволит специалисту образовательной отрасли «Технология» успешно адаптироваться к современному динамическому миру, быть конкурентоспособным, постоянно заниматься саморазвитием и повышать уровень своей квалификации, качество педагогической деятельности со школьниками. Результатом профессионально-педагогической подготовки студентов должно стать

осмысление сути своей профессии как деятельности по решению педагогических заданий, направленных на формирование личности каждого ученика.

Следовательно, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что системный и деятельностный подходы к подготовке будущих учителей технологии в высших учебных заведениях определяют направленность учебно-воспитательного процесса на поиск содержания их профессиональной деятельности, отношения к профессии, самопознание и самоусовершенствование, развитие личности специалиста, его общей культуры.

Литература

1. Галус, О.М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі / О.М. Галус // Зб. наук. праць Нац. акад. держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького: Педагогічні та психологічні науки. – 2010. – № 54. – С. 13–17.
2. Гарбузенко, Л.В. Діяльнісний підхід у становленні майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва / Л.В. Гарбузенко // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – Луганськ, 2010. – № 6. – Ч. II. – С. 23–28.
3. Деркач, С. Особливості та сутність професійної підготовки вчителя / Світлана Деркач [Електронний ресурс] // Вісн. Ін-ту розвитку дитини : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 10. – [Цит. 2011, 25 травня]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_10/8.pdf. – Назва з екрану.
4. Коваленко, І.Г. Системний підхід як методологічна основа фахової підготовки майбутнього вчителя музики / І.Г. Коваленко // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – Луганськ, 2011. – № 7. – Ч. II. – С. 69–74.
5. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
6. Порохня, Л.А. Особливості використання системного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя / Л.А. Порохня // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 6. – С. 122–125.
7. Халабузар, О.А. Особистісно-діяльнісний підхід у формуванні культури логічного мислення лінгвіста в умовах інформатизації освіти / О.А. Халабузар // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2008. – № 37. – С. 114–118.
8. Юрчонок, Ю.В. Авторська школа як інноваційна соціально-педагогічна система / Ю.В. Юрчонок // Наукові праці: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – Вип. 5. – Ч. I. – С. 59–62.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Л.В. Вишневецкая (УО «БТЭУПК», г. Гомель, РБ)

Современные реалии вызвали необходимость совершенствования качества языковой подготовки будущих специалистов. Для решения поставленной задачи в учреждениях высшего образования республики идет интенсивный поиск, разработка и внедрение новых форм и методов преподавания иностранных языков. Прежде всего, акцентируется внимание на развитии у студентов навыков и умений самостоятельной работы с аутентичными материалами по специальности на иностранном языке, актуализации полученной информации в своей профессиональной деятельности, формировании навыков делового общения. Совершенствование качества образования, использование в учебно-воспитательном процессе высшей школы инновационных технологий обучения позволяют стимулировать у студентов познавательную активность в овладении профессиональными знаниями по будущей специальности, самостоятельность в решении задач практической деятельности, связанных с их будущей профессиональной сферой.

Большое значение в подготовке высококвалифицированных специалистов приобретает сформированность у молодых людей компетенции иноязычной

коммуникации. Будущий специалист должен свободно общаться на иностранном языке со своими зарубежными коллегами, уметь вести деловую переписку. Решение поставленных задач видится в использовании в преподавании иностранных языков в учреждении высшего образования инновационных технологий, имеющих практикоориентированную направленность и способствующих формированию у молодых людей компетенции иноязычной коммуникации. К числу таких технологий можно отнести образовательные экскурсии на иностранном языке, технологии фокус-группы и смысловторчества.

Образовательные экскурсии на иностранном языке способствуют формированию у студентов не только компетенции устной иноязычной коммуникации, но и чувства гордости за экономические, социальные и культурные достижения своей страны, знаний о различных технологических процессах, являются связующим звеном между полученными на лекциях и лабораторных занятиях знаниями и практикой. Процесс реализации образовательной экскурсии позволяет педагогу применять на занятии по иностранному языку различные приемы: игровые, групповые и индивидуальные задания. В качестве группового или индивидуального задания можно предложить участникам собрать во время экскурсии материал для групповой или собственной проектной или исследовательской работы, подготовить презентацию, сообщение или доклад на иностранном языке. Очень важно провести после экскурсии подведение итогов: оформить на иностранном языке стенгазету, информационный бюллетень, творческий отчет, фотостенд, подготовить радиосообщение, устный журнал.

Основной целью использования на занятиях по иностранному языку *технологии фокус-группы* является получение у студентов информации по определенной теме. Фокус-группа представляет собой небольшую группу студентов (6–10 человек), деятельностью которых руководит педагог. Небольшое количество участников предоставляет возможность каждому студенту поучаствовать в обсуждении проблемы, высказать свое мнение на иностранном языке, оценить свои знания лексического, грамматического и страноведческого материала.

Работа фокус-группы предполагает стимулирование участников к открытой дискуссии по проблемам, на которые педагог фокусирует внимание студентов. Успешность реализации данной технологии во многом зависит от умения педагога создать благоприятные условия, способствующие свободному изложению участниками своих идей, предложений, мыслей и чувств по отношению к обсуждаемой проблеме. Реализация данной технологии требует серьезной подготовки, как методической со стороны преподавателя иностранного языка (разработка плана занятия фокус-группы, формулирование основных вопросов, подбор аутентичных материалов, рекомендуемых веб-сайтов, составление тезауруса на иностранном языке, разработка групповых и индивидуальных заданий, форм контроля и оценки взаимодействия и т. д.), так и со стороны студентов (проработка лексического материала, вопросов, выносимых на обсуждение, знакомство с аутентичными материалами, веб-сайтами, их анализ, оценка и т. д.).

Применение *технологии смысловторчества* на занятии по иностранному языку способствует активизации познавательной деятельности студентов, положительной мотивации и потребности в овладении иностранным языком. Студентам можно предложить задания: «Завершите фразу», «Ассоциации», «Что означает ...?». Выполняя задания, студенты представляют свой индивидуальный смысл того или иного понятия, составляют смысловые ряды, учатся выделять сущность явления, обобщать главное, аргументировать свою точку зрения и вести диалог на иностранном языке.

Не следует забывать, что одной из особенностей развития человеческой цивилизации XXI века является становление информационного общества. Сегодня мы уже не мыслим нашего существования без информационно-компьютерных технологий, которые прочно входят не только в нашу повседневную жизнь, но и находят свое место в образовательном пространстве республики. Каждое учреждение высшего образования уже имеет свой сайт, а белорусское педагогическое сообщество активно разрабатывает и внедряет компьютерные обучающие программы, электронные учебно-методические комплексы, электронные учебники и учебно-методические пособия по различным дисциплинам.

На наш взгляд, одним из эффективных путей формирования у студентов компетенции иноязычной коммуникации может стать гармоничное сочетание вышеуказанных инновационных технологий с информационно-компьютерными технологиями, такими как *технология групповой on-line дискуссии*. Реализация данной технологии в учебном процессе способствует решению следующих задач: формирование у участников дискуссии умений видеть проблему с разных сторон; развитие устных и письменных коммуникативных навыков; снятие зажатости, предвзятости в оценке собственной позиции и позиции других участников; формирование умений выработки коллективных решений на основе учета мнений всех участников дискуссии. Групповая on-line дискуссия может осуществляться как в рамках одного учреждения образования между несколькими группами студентов, изучающих иностранный язык, так и с зарубежными партнерами – студентами зарубежных вузов. В рамках одного учреждения образования групповая on-line дискуссия осуществляется в несколько этапов (см. таблицу):

Таблица – Этапы групповой on-line дискуссии

Этапы	Содержание деятельности участников
Технический	А) подготовка специально оснащенных компьютерами и веб-камерами аудиторий; Б) обеспечение свободного доступа к сети Интернет; В) установление связи
Предварительный	А) формулирование проблемы, требующей обсуждения; Б) выработка правил ведения дискуссии; В) обсуждение хода и регламента дискуссии
Основной	А) собственно дискуссия; Б) фиксация мнений
Результативный	А) анализ собранных мнений, идей; Б) выработка коллективного решения проблемы; В) рефлексия

По нашему мнению, реализация перечисленных технологий в сочетании с информационно-компьютерными технологиями способствует более эффективному формированию у студентов компетенции устной и письменной иноязычной коммуникации, а также:

- стимулированию познавательной активности студентов;
- углублению и систематизации знаний студентов о стране изучаемого языка;
- совершенствованию навыков и умений работы с информационно-компьютерными технологиями, их применению в своей будущей профессиональной деятельности.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

С.А. Воеводина, Т.Л. Жукова (УО ПГУ, г. Новополоцк, РБ)

В последнее десятилетие в современном мире происходят глубокие изменения, требующие новых подходов к развитию и совершенствованию всей системы образования. В этом смысле уровень развития системы образования есть следствие и результат определенного уровня развития общества. Существует и обратная связь. Система образования также оказывает влияние на общество и на его развитие. Изменения в системе образования могут ускорять или тормозить развитие общества. Таким образом, изменения в образовании являются не только следствием, но и необходимым условием дальнейшего общественного развития.

В соответствии с этим усложняются задачи, стоящие перед системой образования, повышаются требования к педагогу, его профессионализму и личностным качествам. Без профессионально подготовленных и образованных педагогов нет общественно-экономического прогресса. По мнению современных исследователей в области профессионального образования, профессиональное развитие педагога – это рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [5, 9–10]. Одним из путей обеспечения высокого уровня подготовки будущих учителей является внедрение в педагогический процесс вуза компетентностного подхода.

По мнению В.А. Адольфа, профессиональная компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения педагогического процесса [1, 118].

В высшем педагогическом образовании одним из основных является противоречие «между индивидуальным творческим процессом становления будущего учителя и массово-репродуктивным характером его подготовки» [6, 26]. Компетентностный подход позволяет создать условия для разрешения этого противоречия. Именно компетентностный подход в профессиональном образовании предполагает не только теоретическую и практическую подготовку будущих специалистов, но, прежде всего, развитие личности.

Профессиональная компетентность выступает как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень профессиональных знаний, умений и опыта, но и способность педагога опираться на них в своей профессиональной деятельности, его отношение к учащимся и личностные качества. Компетентностный подход учитывает не только формирование теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности, как это представлено в традиционной подготовке, но и развитие личности специалиста. «Доказано, что успешность, продуктивность работы, удовлетворенность ею индивида определяются перспективами и уровнем его развития как личности, а не только соответствием требованиям профессиональной деятельности» [2, 9].

А.К. Маркова считает профессионально компетентным такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие

результаты в обученности и воспитанности школьников. При этом компетентность учителя определяется также соотношением в реальном труде его профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, личностно-психологических качеств – с другой [4].

Очень важно в определении компетентности учесть, что ее природа такова, что, будучи продуктом обучения, компетентность не прямо вытекает из него, а является следствием профессионального и личностного саморазвития индивида, следствием самоорганизации и обобщения его профессионального, деятельностного и личностного роста. Поэтому реализация компетентностного подхода требует особых условий в организации педагогического процесса в вузе.

Необходимо с первого курса предоставить студенту возможности для самореализации, самоорганизации, самовоспитания, саморазвития, самодвижения в овладении профессией. Совершенствование педагогического процесса должно, по нашему мнению, идти через решение проблемы активизации познавательной деятельности студентов, через использование системы активных методов обучения.

В настоящее время программа педагогического образования переполнена информативным материалом, вследствие чего относительно стабильные кардинальные принципы и идеи теряются в многообразии педагогических явлений и фактов. Подготовку учителя нельзя изменить, уповая лишь на экстенсивные подходы, то есть за счет увеличения часов на изучение психолого-педагогических дисциплин. Решающее значение имеет не столько объем знаний, сколько их точность, систематичность и подвижность. Не максимум знаний, а их мобильность и управляемость, гибкое приспособление к школьным условиям делают студента пригодным к педагогической деятельности.

Студенты должны включаться в активную познавательную деятельность уже на этапе восприятия вузовской лекции. Для глубокого усвоения лекционного материала студент одновременно должен уметь слушать, производить мысленную обработку излагаемого, выделять и записывать главные вопросы. А у многих первокурсников существует мнение, что главная задача во время лекции заключается в том, чтобы законспектировать ее. Конспектирование обычно носит дословный, полумеханический характер. Студенты не утруждают себя обдумыванием наиболее сложных вопросов лекции, выделением ее основных смысловых положений, отделением главного материала от второстепенного. Поэтому в лучшем случае они усваивают отдельные положения и факты, но общего представления об излагаемой теме не получают.

Это говорит о том, что в вузе должна проводиться специальная работа со студентами, особенно с первокурсниками, по осмыслению и усвоению закономерностей учебно-познавательной деятельности и формированию методических приемов восприятия и осмысления изучаемого материала. Методологически важно своевременно отказаться от понимания подготовки учителя как «передачи» ему знаний в виде неизменных и абсолютных образцов, стандартов и шаблонов.

Формирование профессиональной компетентности возможно только при условии, когда будущий педагог выступает как субъект учебной деятельности. Это предполагает, что деятельность учения организуется как деятельность самоизменения, саморазвития, «как становление индивидуального стиля мышления, представляющего собой органическую взаимосвязь овладения общечеловеческой культурой, педагогической теорией и практикой с опорой на сильные стороны личности студента; учебная деятельность в педагогическом вузе строится как совместная продуктивная деятельность преподавателя и будущего педагога, обогащающая каждого из участников

учебного процесса опытом установления педагогических отношений, опытом созидания себя...» [3]. Необходимо, чтобы студенты осознали: овладение знаниями невозможно без активной мыслительной деятельности, без выработки самостоятельного подхода к их обстоятельному осмыслению.

Основным процессуальным компонентом реализации компетентного подхода является использование системы активных методов обучения, актуализирующих личностные функции будущих педагогов и конструируемые при соблюдении следующих условий:

1. Использование решения профессиональных задач, позволяющих представлять элементы содержания образования в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач.

2. Реализация многосторонней коммуникации, т. е. построение в ходе учебных занятий учебного диалога (полилога), связанного с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности.

3. Использование имитационной педагогической игры. В игре, основанной на имитационном моделировании педагогической деятельности, органично сочетаются предметный и социальный аспекты профессиональной деятельности, что дает возможность одновременной реализации обучения, воспитания и развития будущих педагогов в профессиональном контексте.

Активные методы обучения играют большую роль в развитии педагога и как профессионала, и как личности. В этом смысле они являются ориентиром для саморазвития будущих учителей. Сталкиваясь с проблемными ситуациями в процессе решения профессиональных задач или в ходе имитационной игры, студент осознает свое несовершенство, которое может быть преодолено через целенаправленное саморазвитие им себя как профессионала. Активные методы обучения эффективны и в формировании отношения будущего педагога к себе как субъекту педагогической деятельности, так как способствуют формированию активной, творческой позиции будущего педагога, что является одним из самых ярких проявлений субъектности.

Таким образом, использование активных методов обучения позволяет сформировать у студентов целостное представление о профессиональной деятельности и ее динамике; развить теоретическое и практическое мышление в профессиональной сфере; сформировать познавательную мотивацию и обеспечить условия появления профессиональной мотивации, что составляет основу формирования профессиональной компетентности.

Литература

1. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А. Адольф. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1998. – 309 с.
2. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.П. Бедерханова. – Краснодар, 2002. – 35 с.
3. Казимирская, И.И. Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И.И. Казимирская. – М., 1992. – 34 с.
4. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993. – 198 с.
5. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
6. Шиянов, Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя / Е.Н. Шиянов. – М. – Ставрополь, 1991. – 180 с.

О СОВРЕМЕННЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСАХ

А.А. Гавриленко (УО ПГУ, г. Новополоцк, РБ)

Подготовка высококлассного специалиста в техническом образовании связана, в первую очередь, с повышением педагогического мастерства всех преподавателей вуза на основе поиска новых, более эффективных форм, методов и принципов осуществления учебного процесса, а также развитием и использованием информационных образовательных технологий.

Яркими примерами применения инновационных форм обучения являются современные технологии дистанционного образования, создание электронных учебников нового поколения.

Для дальнейшего рассмотрения электронных учебно-методических комплексов определим отличия между электронными и бумажными изданиями. На наш взгляд, они состоят в следующем:

1. Наглядность при создании электронных учебно-методических комплексов обеспечивается использованием мультимедийных технологий: точных чертежей, звукового сопровождения, гиперссылок, видеосюжетов и т. п., поэтому наглядность в электронном учебнике значительно выше, чем в печатном.

2. Электронные учебники являются по своей структуре открытыми системами. Их можно дополнять, корректировать, модифицировать в процессе эксплуатации, а учебник на бумажном носителе рассчитан на определенный исходный уровень подготовки учащихся и предполагает конечный уровень обучения. По всем дисциплинам есть учебные пособия обычные (базовые), повышенной сложности, факультативные и др. Электронный учебник по конкретному курсу может содержать материал нескольких уровней сложности и размещаться на одном электронном носителе.

3. Для обеспечения многофункциональности при использовании и в зависимости от целей разработки электронные учебно-методические комплексы могут иметь различную структуру.

4. Электронные учебно-методические комплексы обеспечивают многовариантность, многоуровневость и разнообразие проверочных заданий, тестов. Электронный учебник позволяет все задания и тесты давать в интерактивном обучающем режиме. При неверном ответе можно давать верный ответ с разъяснениями и комментариями [1].

Неоспоримыми достоинствами электронных учебно-методических комплексов по сравнению с традиционными УМК являются:

- разнообразие форм представления информации (текст, гипертекст, графика, видео- и аудиоинформация, анимированные объекты, базы данных, другие средства мультимедиа), что раскрывает новые возможности этого образовательного ресурса, обеспечивает погружение обучающегося в познавательный процесс за счёт активного включения различных каналов восприятия информации;

- интерактивность электронных учебно-методических комплексов в реальном времени, реализованная на мультимедийном компьютере, что делает обучение более интересным и позволяет обучающемуся самостоятельно дозировать порции новой информации, длительность изучения отдельных тем учебной дисциплины, регулировать степень сложности вопросов и заданий, проводить самоконтроль знаний;

- возможность адаптации содержания учебного материала к индивидуальным особенностям обучающегося, лично значимым целям и задачам его деятельности,

уровню формирования системы знаний и умений, психологическим особенностям и предпочтениям;

- невербальность среды обучения: современные компьютерные технологии упрощают процесс усвоения теоретического материала, реализуя посредством иллюстраций в форме видео- или кинофрагментов методический прием «делай как я», а также эмулируют деятельность живого учителя, что позволяет значительно ускорить процесс выработки умений и навыков, необходимых на практике;

- возможность быстрого и точного поиска необходимого учебного материала по ключевым словам электронного словаря терминов и персоналий, глоссария, электронной энциклопедии и учебно-библиографического справочника, для чего существует соответствующий сервис: ссылки, закладки, гипертекстовые связи, а также для адекватности восприятия информации – элементы управления, реализующие возможность повтора анимации, видеоинформации и звуковых записей;

- возможность дистанционного, массового и самостоятельного обучения с использованием электронных учебно-методических комплексов, размещенных на сервере компьютерной сети [2].

Электронный учебно-методический комплекс может включать в себя следующие компоненты:

1. *Учебная программа дисциплины* – программа освоения учебного материала, соответствующая требованиям образовательного стандарта и учитывающая специфику подготовки студентов по определенному направлению или специальности.

2. *Методические рекомендации по изучению дисциплины*, представляющие собой комплекс рекомендаций и разъяснений, позволяющих студенту оптимальным образом организовать процесс изучения данной дисциплины. Сюда входят методические указания по изучению курса, по выполнению контрольных, расчетно-графических, курсовых, выпускных квалификационных работ и дипломных проектов.

3. *Учебные и учебно-методические материалы* по следующим видам занятий: лекционные, семинарские, практические. Они могут быть представлены: конспектами лекций (в том числе электронными презентациями), электронными учебниками, электронными учебными пособиями, курсами лекций, сборниками упражнений и сборниками задач, сборниками планов семинарских занятий, сборниками описаний лабораторных работ.

4. *Учебно-справочные материалы* – это словари, справочники, государственные законодательные акты, нормативно-методические и нормативно-технические документы, стандарты, регламенты, инструкции, руководства пользователей компьютерных программ и др.

5. *Учебно-наглядные материалы*, включающие электронные альбомы иллюстраций, атласы, комплекты плакатов, видеофильмы, слайды электронных презентаций, web-документы с иллюстративным материалом, коллекции звуковых файлов и др.

6. *Словарь терминов и персоналий (или глоссарий)* – перечень специальных терминов дисциплин (иногда ключевых слов), содержание которых неочевидно и требует пояснения.

7. *Материалы для различных форм текущего, промежуточного и итогового контроля* – это примерные темы рефератов, докладов и эссе; контрольные вопросы по каждой теме учебной программы и по всему учебному курсу (например, вопросы к зачету или экзамену); сборники контрольных или тестовых заданий; компьютерные программы электронного тестирования для проверки знаний студентов на различных этапах обучения.

8. *Материалы профессиональной практики*, к которым относятся: перечень предприятий, организаций, заключивших договоры с вузом о проведении практики студентов по данной специальности/направлению подготовки; график прохождения практики, включая сроки проведения установочной и итоговой конференции; методические указания по организации и проведению практики для студентов; порядок оформления отчета по практике; порядок защиты отчета по практике.

9. *Учебно-библиографические материалы* – это учебно-библиографический справочник (списки научной, учебной и методической литературы по дисциплине); списки государственных законодательных и нормативно-правовых актов; перечни нормативных и нормативно-методических документов, компьютерных программных средств [1, 3].

Список перечисленных составных частей электронных учебно-методических комплексов может быть продолжен, в то же время некоторые пункты в нём могут варьироваться – это зависит от конкретной учебной дисциплины (или блока дисциплин) и конкретной специальности (направления).

К отрицательным моментам использования электронных учебно-методических комплексов можно отнести:

- затраты времени на обучение студентов правилам работы с электронными учебными материалами;
- отсутствие у студентов желания конспектировать материал аудиторных лекций, который частично уже имеется в электронных учебно-методических комплексах;
- изучение электронных материалов часто отталкивает студентов от знакомства с традиционными учебниками, пособиями, научной литературой по дисциплине, если таковые имеются;
- быстрая утомляемость студентов при некоторых видах работы с электронными учебно-методическими комплексами.

Введение формы обучения на основе электронного учебно-методического комплекса по начертательной геометрии и инженерной графике позволит перейти от обычной трансляции знаний к обучению, позволяющему развивать заинтересованность обучающихся, учитывая индивидуальный подход, а также будет способствовать развитию творческих способностей студентов для осуществления ими научных исследований и участия в студенческих конференциях. Кроме того, электронный учебно-методический комплекс поможет в подготовке к текущему, промежуточному и конечному контролю знаний. На наш взгляд, он улучшит качество обучения графическим дисциплинам и особенно будет востребован студентами заочной и дистанционной форм обучения.

Литература

1. Гавриленко, А.А. Электронный учебно-методический комплекс: возможности и структура / А.А. Гавриленко // Инженерные проблемы строительства и эксплуатации сооружений : сб. науч. тр. – Новополюк : ПГУ, 2011. – Вып. 3. – С. 166–175.
2. Аксуюхин, А.А. Особенности подготовки и использования электронных учебно-методических комплексов [Электронный ресурс] / А.А. Аксуюхин / Орлов. гос. ин-т искусств и культуры. – 2010. – Режим доступа : http://www.ostu.ru/libraries/Konf_14-15_08/Aksyuhin.doc. – Дата доступа : 11.02.2010.
3. Демкин, В.П. Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии : метод. пособие для преподавателей [Электронный ресурс] / В.П. Демкин, Г.В. Можяева / Том. гос. ун-т. – 2003. – Режим доступа : <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=214&page=622>. – Дата доступа : 11.02.2010.

СОЗДАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПРИ ПОМОЩИ CAD-ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ КУРСА НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

А.А. Гавриленко, М.А. Скрабатун (УО ПГУ, г. Новополоцк, РБ)

Снижение количества часов на изучение начертательной геометрии и инженерной графики осложняет эффективное усвоение учебной программы за счет увеличения объема материала для самостоятельного рассмотрения. Для облегчения самостоятельного изучения необходимо создать по каждой теме подробный анализ решения задач, пошагово иллюстрирующий графические построения. Разработанные алгоритмы пошагового описания помогут обучающимся не только контролировать правильность решения задач, но и мысленно отслеживать эти процессы, развивая пространственное воображение.

Такая методика изучения дисциплин может быть использована различными категориями студентов:

- студентами дневной формы получения высшего образования для изучения материала в рамках данной дисциплины;
- студентами дневной формы получения высшего образования для углубленного изучения дисциплины;
- студентами дневной формы получения высшего образования для ликвидации пробелов в знаниях из-за большого количества пропусков;
- студентами заочной формы получения высшего образования для подготовки к экзамену и выполнению контрольных работ;
- студентами дистанционной формы получения высшего образования для самостоятельного изучения дисциплины в полном объеме.

Удобное использование методических указаний в домашних условиях обеспечит выполнение их при помощи CAD-технологий.

Достоинства CAD-технологий – быстрота, точность и качество выполнения чертежей, а также возможность создавать чертежи любой сложности и вносить корректировки и изменения за мгновение.

В настоящее время известно значительное количество систем проектирования, позволяющих выполнить чертежи различного уровня сложности. На кафедре внедрены две графические системы автоматизированного проектирования – AutoCAD и Компас-3D.

Система автоматизированного проектирования AutoCAD – наиболее распространенная и одна из лучших в мире графических систем. Она обладает удобным интерфейсом, имеет широкие возможности по настройке и адаптации, позволяет в диалоговом режиме, с высокой точностью выполнять чертежи, схемы и текстовые документы. Система удобна для 2D-черчения и разработки на его базе специализированных САПР.

Система Компас-3D отличается удобным интерфейсом, легкостью построения и редактирования трехмерных моделей, возможностью создания сложных сборок.

Рассмотрим применение CAD-технологий на примере построения алгоритма решения задач построения плоскости перпендикулярно к другой плоскости с общего положения.

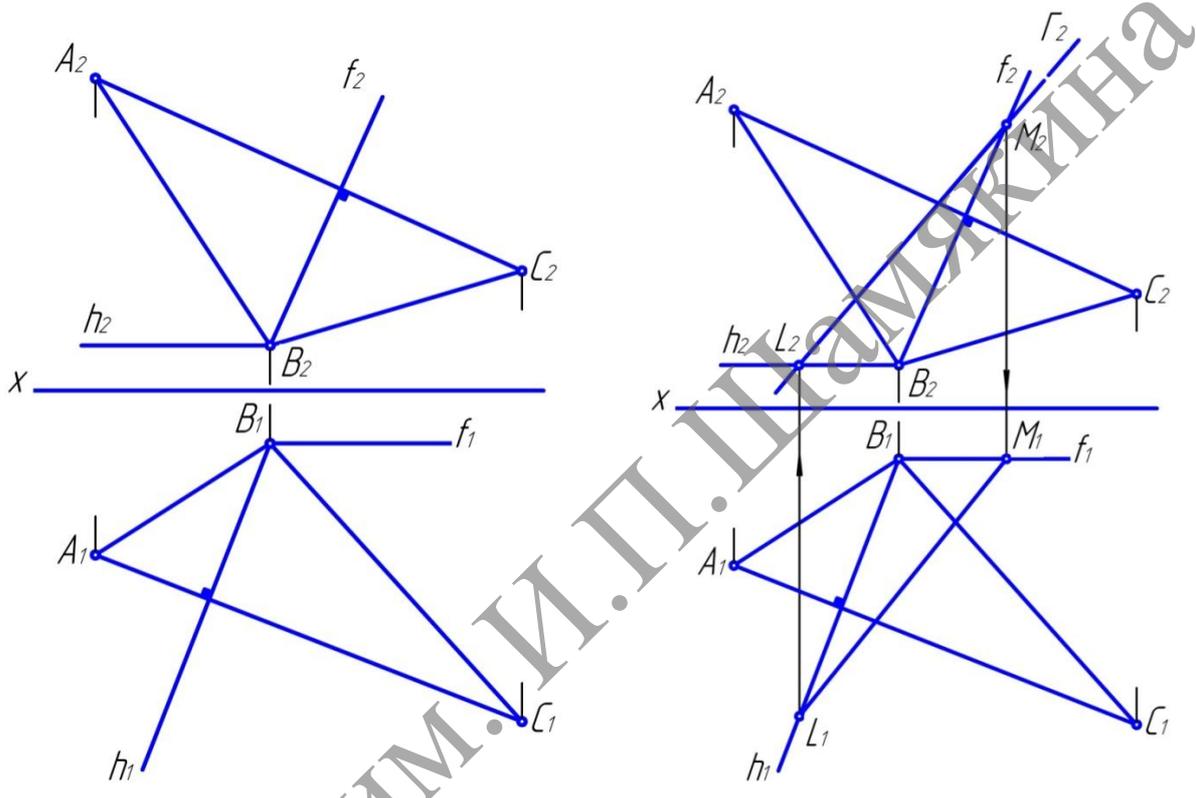
Задание. Через вершину B плоскости ψ , заданной треугольником ABC , построить плоскость Γ , перпендикулярную стороне AC . Построить линию взаимного пересечения плоскости ψ и Γ и определить видимость плоскостей.

Построение.

1. Через точку B проводим плоскость, перпендикулярную прямой AC , изображая ее двумя пересекающимися прямыми $h \cap f$. Горизонтальную проекцию (h_1) горизонтали h проводим перпендикулярно A_1C_1 , фронтальную проекцию (f_2) фронтали f проводим перпендикулярно A_2C_2 (рисунок 1).

2. Плоскость Γ ($h \cap f$) ограничиваем в плоский отсек треугольника MLB . Для этого берем произвольную точку M (M_1, M_2) на фронтали f (f_1, f_2), точку L (L_1, L_2) – на горизонтали h (h_1, h_2) (рисунок 2).

3.

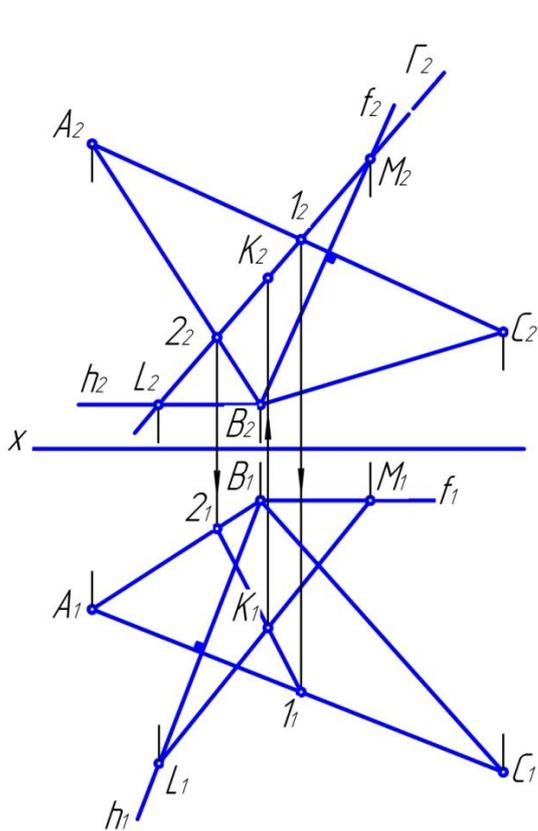


**Рисунок 1 –
Построение горизонтали
и фронтали**

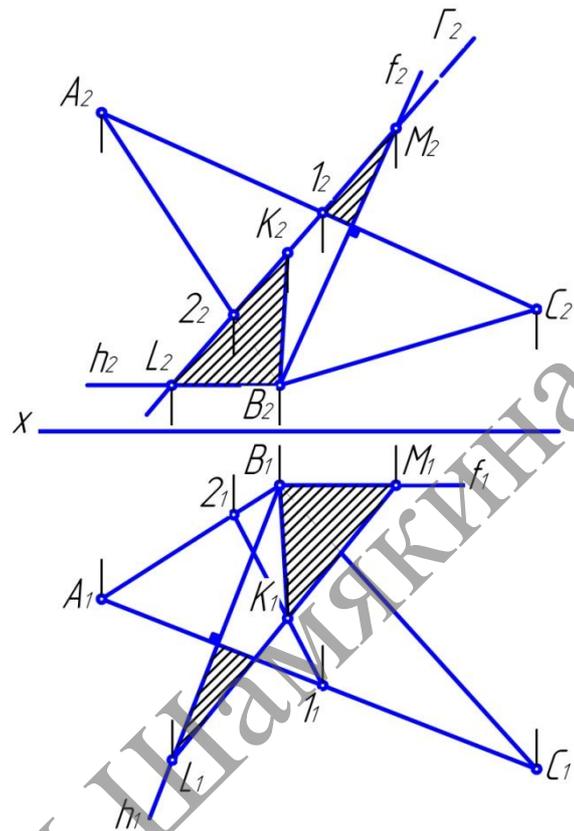
**Рисунок 2 –
Ограничение полученной
плоскости треугольником LMB**

4. Чтобы построить линию взаимного пересечения плоскости ψ и Γ , необходимо найти еще одну общую точку для обеих плоскостей, так как вершина B – общая для плоскостей ψ и Γ . Для построения точки пересечения прямой ML с плоскостью ψ (ABC), заданной треугольником, необходимо через прямую ML провести вспомогательную фронтально-проецирующую плоскость Δ (Δ_2). Построить линию l_2 ($l_{22}; l_{21}$) взаимного пересечения вспомогательной плоскости Δ с заданной ψ (ABC) и отметить точку K (K_1, K_2) на пересечении линии l_2 с ML . Точки K и B определяют линию пересечения плоскостей (рисунок 3).

5. Видимость плоскостей определяем с помощью конкурирующих точек (т. е. необходимо выполнить операции, аналогичные ранее рассмотренным (рисунок 4)).



**Рисунок 3 –
Определение линии
пересечения двух плоскостей КВ**



**Рисунок 4 –
Определение видимости**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРАКТОВКИ ТЕРМИНА «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ»

В.М. Галай (ГНПУ имени А. Довженко, г. Глухов, Украина)

Современное высшее образование в Украине направлено на предоставление студенту возможности приобретения необходимых знаний, умений и навыков. Вместе с тем, высшие учебные заведения сегодня недостаточно обучают будущих учителей применению коммуникационных и информационных технологий, решению конфликтных ситуаций, критическому мышлению и т. п. Содержательный аспект образования не всегда отвечает запросам общества, не способен сформировать необходимые компетентности будущих специалистов. Изменения, которые происходят в области образования Украины в последние годы, увеличили количество фактического материала в учебных программах. Поэтому одна из главных задач реформирования образования и интеграции в европейское пространство – это изменение учебных программ и ориентация их на формирование профессиональной компетентности, а также создание механизма ее реализации в дальнейшем.

В словаре иностранных слов «компетентность» подается как «осведомленность, авторитетность». «Компетенция» – круг вопросов, в которых данное лицо имеет определенные полномочия, знания, опыт [6].

Новый словарь украинского языка представляет термин «компетентность специалиста» так: «тот, который имеет достаточные знания в какой-нибудь области; который в чем-нибудь хорошо осведомлен; который имеет определенные полномочия, полноправный, полномочный» [8, 105].

Анализ использования понятий «компетентность» за рубежом показывает, что в США значительного внимания заслуживает модель «компетентного рабочего», которую составляют самостоятельность, потребность в самосовершенствовании и саморазвитии. Британский подход к структуре компетентности является отображением системы образования в Великобритании, в пределах которой, успешно закончив одну ступень образования, выпускник автоматически приобретает соответствующий уровень компетентности. В Германии особое значение в высшей школе уделяется формированию ключевых компетентностей, которые необходимы для работы по специальности. Эксперты стран Европейского Союза понятие «компетентность» рассматривают как способность эффективно и творчески применять знания и умения в межличностных отношениях.

Проблема определения понятия профессиональной компетентности не нова и для Украины. Довольно активно на протяжении последних лет это понятие используют психологи и педагоги, осуществляя попытки его обобщить. Так, И.Г. Ермаков при трактовании понятия «компетентность» с философской точки зрения говорит о формировании жизненных позиций, максимально адекватных социальным ситуациям. Это предопределяет необходимость разработки системы развития жизненных и профессиональных компетентностей. Жизненная компетентность, по мнению автора, – это знания, умения, опыт, необходимые для решения жизненных задач. Профессиональная компетентность предопределяет свое сознательное отношение к выполнению разного рода работ [4].

Украинский исследователь XX столетия Г.Г. Ващенко рассматривает профессионально-педагогическую компетентность как педагогическое мастерство, которое является показателем высокого уровня профессиональной деятельности. Он считает, что такой человек имеет достаточную образованность в разных областях знаний, осведомленность в психологии, педагогике, истории, философии [2].

Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова под профессиональной компетенцией понимают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. В.А. Болотов и В.В. Серикова считают, что природа компетентности такова, что, будучи продуктом обучения, она не прямо зависит от него, а является следствием самоорганизации и обобщения опыта. Компетентность – это знание и умение, которые оказывают содействие личностной самореализации, нахождению своего места в мире, вследствие чего образование ориентируется на востребованность личностного потенциала и осознание своей значимости.

Другой подход к пониманию профессиональной компетентности предлагает Б.С. Гершунский. Он определяет ее уровнем «профессионального образования, индивидуальными особенностями человека, опытом, стремлением к образованию и самосовершенствованию» [3, 5]. Ученый подчеркивает, что человек профессионально компетентный должен быть лишь в ограниченной сфере трудовой деятельности.

В понимании А.К. Марковой [5] профессиональная компетентность охватывает ряд сторон трудовой и педагогической деятельности: общение; обученность; воспитанность. А.К. Маркова связывает данную компетентность с развитием личности и обретением ею такого состояния, которое разрешает продуктивно действовать во время трудовых функций и достижения результатов.

Если рассматривать работы Т.Г. Браже, то в состав профессиональной компетентности включаются мотивы деятельности и стиль взаимоотношений.

При этом ученый указывает на роль культуры человека и ее основного компонента – гуманитарных знаний – в формировании профессиональной компетентности учителя [1]. В контексте этого направления развивает свои взгляды и А.И. Панарин, который считает профессиональную компетентность «главной характеристикой подготовки учителя» [7]. Хотя саму компетентность он сводит к совокупности ряда умений, не учитывая знания личности, что, по нашему мнению, есть ошибочный подход.

Также многими учеными рассматривается содержательный аспект понятия «профессиональная компетентность», при этом специфика структуры профессиональной компетентности будущих учителей обусловлена наличием специально-профессиональных компетентностей. Специально-профессиональная компетентность отображает специфику конкретного вида профессиональной деятельности, подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, способность самостоятельно приобретать новые знания и умение по специальности.

Рассмотренные литературные источники дают возможность выделить следующие качества профессиональной компетентности: актуальная квалификация; когнитивная подготовленность; коммуникативная подготовленность; креативная подготовленность; осознанное положительное отношение к технической деятельности; потребность и готовность к профессиональному усовершенствованию.

Таким образом, проанализировав понятие профессиональной компетентности, мы можем выделить основные ее компоненты: опыт профессионально-педагогической деятельности; умение организовать учебно-воспитательный процесс; эффективное общение; нахождение контактов для обмена информацией; способность к самоанализу, профессиональному самосознанию и самосовершенствованию; владение педагогическим мастерством, педагогические, психологические, предметные знания и их интегративный характер.

Анализ многочисленных научно-методических и педагогических литературных источников доказал наличие разнообразных подходов к раскрытию понятия «профессиональная компетентность будущих учителей». Нами представлен короткий обзор этих подходов. Тем не менее, уже сейчас мы допускаем, что в результате формирования профессиональной компетентности педагог сможет обеспечить качественные результаты в обучении, воспитании и развитии подрастающего поколения.

Литература

1. Браже, Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т.Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70–73.
2. Бугайцева, Г.М. Педагогічна майстерність – показник високої професійної діяльності педагога (з педагогічної спадщини Г.Г. Ващенко) / Г.М. Бугайцева // Психолого-педагогічне забезпечення навчально-професійної діяльності : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 1998. – Вип. 10. – С. 31–32.
3. Гершунский, Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3–12.
4. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / за ред. Л.В. Сохань, І.Х. Єрмакова, Г.М. Несен. – Киев : Богдана, 2003. – 520 с.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
6. Мельничук, О.С. Словник іншомовних слів / О.С. Мельничук. – Киев : Радянська школа, 1977. – С. 345.
7. Панарин, А.И. Многоуровневое педагогическое образование / А.И. Панарин // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 53–57.
8. Яременко, В. Новий словник української мови / В. Яременко, О. Сліпущко. – Киев : Аконті, 2000. – С. 305.

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА

Н.А. Гаруля (УО МГПУ имени И. П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Здоровьесберегающая педагогика – это направление педагогической деятельности, разрабатывающее специфические закономерности, принципы, подходы, содержание, формы и методы медико-педагогических воздействий, способствующих оптимизации процессов обучения и воспитания детей и подростков с целью сохранения и укрепления их здоровья. Здоровьесберегающая педагогическая деятельность характеризуется следующими закономерностями:

- взаимообусловленность учебно-воспитательного процесса и состояния здоровья учащихся;
- эффективность здоровьесберегающей деятельности зависит от степени использования педагогами и руководителями образовательных учреждений экспертного подхода, который позволяет выявлять и изучать влияние новых технологий, программ на здоровье учащихся;
- соответствие методов и содержания обучения цели – сохранить здоровье детей в процессе их обучения и воспитания;
- зависимость эффективности здоровьесберегающей деятельности от вариативности ее содержания;
- необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей школьников в процессе обучения.

По нашему мнению, необходимо так организовать учебный процесс, чтобы каждый учитель на каждом уроке не только способствовал сохранению здоровья учащихся, но и формировал это здоровье. А для этого следует максимально раскрыть возможности педагогики в аспекте здоровьесбережения, выявить теоретические основы здоровьесберегающей педагогики, а также направления их внедрения в практику современной школы.

Результаты исследования по данной теме показали, что здоровьесберегающая педагогическая деятельность эффективна, если на практике реализован экспертный подход, который позволяет выявлять и изучать влияние новых технологий, программ на здоровье учащихся, проводить анализ педагогической деятельности каждого учителя. Нами установлено, что условиями осуществления эффективной здоровьесберегающей педагогической деятельности являются:

- оптимальное сочетание педагогических методов, форм, средств, технологий в учебно-воспитательном процессе;
- разработка программы проведения экспертизы методов, форм, средств и технологий обучения с точки зрения их влияния на здоровье учащихся;
- оптимизация режима и организации учебно-воспитательного процесса, санитарно-гигиенических условий и режима двигательной активности учащихся;
- создание системы мониторинга здоровья и физического развития детей в образовательном учреждении;
- повышение компетентности педагогов в решении вопросов сохранения здоровья учащихся;
- формирование ценности здоровья у учащихся и их родителей.

Таким образом, проблема здоровья учащихся становится приоритетным направлением развития образовательной системы современной школы, стратегическая цель которой – воспитание и развитие свободной жизнелюбивой личности, обогащенной научными знаниями о природе и человеке, готовой к созидательной творческой деятельности и нравственному поведению. Школа в своей деятельности

исходит из необходимости творческого развития личности, содействует становлению, развитию интеллектуальных, психофизических способностей, социальному самоопределению. Все это возможно только при наличии развивающей среды в образовательном учреждении, условий психологического комфорта учащегося и учителя, системно организованной воспитательной работы по формированию стиля жизнедеятельности.

Успешность обучения в школе определяется уровнем состояния здоровья учащихся. В настоящее время на здоровье людей влияют различные факторы социального, генетического и экологического характера. Статистические данные свидетельствуют о том, что каждый пятый школьник имеет хроническую патологию, у половины школьников отмечаются функциональные расстройства. Рост числа заболеваний среди учащихся стремительно набирает темпы.

В такой ситуации работа учителя с учащимися по сохранению и укреплению здоровья имеет очень важное значение. В этой работе можно выделить ряд направлений:

1. Изучение состояния здоровья учащихся в классе. Учителя-предметники должны знать о хронических болезнях детей.

2. Плановая диспансеризация, позволяющая выявить различные заболевания у учащихся.

3. Работа по поддержанию санитарного состояния кабинета.

4. Внешний вид учащихся. Учитывая тенденции современной моды (полуоткрытые спины и животы), необходимо беседовать с девочками класса, обращая их внимание на то, что такая одежда, особенно в холодное время года, может привести к серьезным заболеваниям мочеполовой системы, что в будущем может отрицательно сказаться на их репродуктивном здоровье. Совместно с родителями и учениками следует решить вопросы сменной обуви.

5. Работа по организации питания учащихся. Классный руководитель должен сопровождать учащихся на завтрак и на обед и следить за тем, как они питаются. Кроме того, на уроках обслуживающего труда необходимо знакомить ребят с принципами рационального и здорового питания (режим питания, разнообразие питания, сбалансированность питания).

Рациональное питание чрезвычайно важно для растущего, постоянно изменяющегося организма. Пища должна обеспечивать поступление в организм таких веществ, которые составляют основу формирования новых клеток тканей, возмещают энергетические затраты организма, способствуют нормальному физическому и нервно-психическому развитию, улучшению работоспособности.

Первый и самый важный навык, который необходимо привить учащимся – это то, что они должны употреблять разнообразную пищу, содержащую все необходимые для их развития компоненты. Такие знания школьники получают на уроках обслуживающего труда («Значение питания в жизни человека. Режим питания», 5 класс. «Рациональное питание. Нормы питания», 6 класс. «Состав пищевых продуктов. Их роль для организма человека», «Снижение содержания нитратов и радиоактивных элементов в пище», 7 класс. «Питательная ценность и значение фруктов и ягод в питании человека», 8 класс. «Консервы в домашнем питании», 9 класс).

В разделе «Основы приготовления пищи» также изучаются вопросы культуры питания; даются основные сведения о пищевых продуктах, правилах их покупки и хранения; вырабатываются умения готовить блюда и использовать современные кухонные приборы и принадлежности; формируются умения готовить завтрак, обед, ужин, сладкие блюда и блюда из теста, блюда в походных условиях; закладываются

основы здорового питания. Знакомство с темой «Белорусская кухня» способствует сохранению и возрождению народных традиций.

Таким образом, уроки обслуживающего труда позволяют в полной мере применять здоровьесберегающие технологии и нетрадиционные методы обучения, являющиеся важнейшим аспектом в сохранении здоровья учащихся.

В настоящее время данной проблемой занимаются многие психологи и педагоги (И.С. Якиманская, Н.В. Репкина, С.В. Покровская), которые большое внимание уделяют здоровьесберегающим технологиям в работе учителя, здоровьесберегающей среде, разрабатывают критерии оценки влияния образовательных технологий на здоровье учащихся [1, 2, 3]. В связи с актуальностью, данная проблема привлекает внимание и учителей-новаторов, которые на практике проверяют различные теории, констатируют факты, формулируют методические рекомендации.

Литература

1. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 96 с.
2. Репкина, Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике / Н.В. Репкина // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 40–51.
3. Покровская, С.В. Развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова / С.В. Покровская, А.В. Кулак // Психологія. – 2005. – № 1. – С. 22–23.

РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЧЕРЧЕНИЯ

Ф.А. Гаруля (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

В условиях быстрого развития передовых технологий и внедрения их в технику и в повседневной жизни общества подготовка подрастающего поколения к высокопроизводительной творческой деятельности приобретает очень важное значение. Одним из путей решения проблемы развития технических способностей является приобщение к творческому труду, изучение основ конструкторско-изобретательской деятельности.

Особенно большими возможностями для развития технических способностей и дальнейшего формирования творчески активной личности, наряду с физикой, трудовым обучением, располагает черчение. Этот курс оказывает неоценимую помощь учащимся в развитии их способностей к техническому творчеству, которое возможно только при высоком уровне технических способностей.

Как известно, учителя должны не только вооружить школьников определенной системой графических знаний, умений и навыков, но и сформировать у них способность оперировать графическими средствами любого уровня. Иными словами, главным является не столько степень овладения техникой выполнения графических изображений, сколько умение мысленно преобразовывать образно-знаковые модели, иметь пространственное воображение, мышление и техническую наблюдательность.

Рассмотрим, как в процессе обучения построению и чтению чертежей формируются и развиваются некоторые компоненты технических способностей и формируется личность, способная творчески решать поставленные задачи.

Известно, что в процессе построения чертежа по образцу можно выделить три этапа: наблюдение изображаемого предмета, измерение предмета с нанесением на бумагу его размеров и само построение.

Наблюдение при выполнении чертежа имеет особое значение, так как в результате его формируется правильный или неправильный образ того предмета, который следует начертить. Основная трудность, испытываемая учениками при

построении чертежей, состоит в том, что они не умеют расчленять виды спереди, слева и сверху, т. е. представлять один и тот же предмет в трех положениях, а также соотносить видимые и невидимые части. Расчленение целостного образа предмета также представляет для учащихся сложную задачу. Эти аналитические умения формируются в процессе специально организованного наблюдения.

Обычно на первых занятиях, посвященных изучению основ проецирования, в качестве основного средства наглядности используют прямой трехгранный угол. С его помощью можно выявить соотношение плоскостей проекций, определить их оси, показать образование эпюра и установить проекционные связи.

Другим наглядным средством может служить демонстрация изменений видимой формы предмета при его вращении. Наблюдение таких изменений позволяет сформировать у всех учащихся дифференцированное представление предмета.

Выявлено, что важным условием эффективного развития умения наблюдать является применение таких методов, которые обеспечивают связь зрения и осязания. Для этого используется раздаточный материал, который можно не только рассматривать, но и ощупывать. Осязание позволяет корректировать зрительный образ.

Одна из больших трудностей, которая часто встречается при обучении черчению (особенно при преобразовании изображений), заключается в недостаточной развитости пространственных представлений. Многие учащиеся, начавшие с увлечением заниматься черчением и даже конструированием, часто испытывают затруднения из-за низкого уровня развития пространственного воображения. Чтобы это устранить, рекомендуется учащимся с недостаточным развитием пространственного воображения изготавливать некоторые простейшие предметы или макеты, а затем изображать их на чертеже.

Необходимо, чтобы в начальный период обучения чтение чертежей тесно увязывалось с выполнением эскизов реальных предметов. Решение учебных задач лучше проводить на чертежах реальных предметов, а не на изолированном построении точек, линий и поверхностей, т. к. для школьников легче начинать с изучения реальных предметов, непосредственно воспринимаемых органами чувств, а затем выделить в них отдельные точки и линии.

Для правильного построения мало представить форму изображаемого предмета, необходимо также знать его размеры. Некоторые учителя дают готовые данные, на основе которых учащиеся строят чертежи. Это не способствует умственному развитию учащихся. Важно, чтобы ученики сами измеряли предметы, чертеж которых они должны построить. Только при таком условии возможно развитие умения измерять.

При развитии измерительных умений необходимо использовать разборные и прозрачные детали, имеющие обозначения основных размеров, а также плакаты, демонстрирующие последовательность изготовления изделий по заданным размерам.

Под чтением чертежей понимают такой процесс, при котором на основе изучения чертежа формируется пространственный образ предмета. Чтению чертежей должна предшествовать выработка умения расчленять форму предмета на простые геометрические тела и видеть геометрические фигуры в окружающих предметах. Нельзя научиться читать чертежи без систематических упражнений в чтении чертежей отдельных геометрических фигур, а затем их сочетаний, образующих комбинированные тела. Поэтому при обучении чтению чертежей необходимо максимально реализовывать межпредметные связи с геометрией.

Курс черчения может сыграть большую роль в развитии творческого мышления учащихся, если в нем широко применяются проблемные ситуации. Так, например, при изложении темы «Развертка боковой или полной поверхности» учителя обычно

прибегают к трехгранной пирамиде. Материал излагается как для общего случая. Однако одновременно перед классом ставится вопрос: «Как быть с длиной ребра, если она на проекциях всегда дается в искаженном виде?» Этот вопрос наводит учащихся на мысль о поиске истинной величины ребра, а при наклонном сечении геометрических тел – на поиск истинной фигуры сечения.

В курсе черчения в школе должны применяться сверхпрограммные задания, например, задачи-головоломки, которые служат увлекательным и эффективным средством для развития технических, а затем и творческих способностей учащихся.

Таким образом, для того, чтобы более эффективно развивать технические способности и, соответственно, формировать творчески деятельностных учащихся, преподаватель на уроках черчения должен максимально активизировать их мыслительную деятельность, следуя некоторым рекомендациям, которые были предложены нами.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАБОТКИ МЕТАЛЛОВ

С.Н. Гладкий (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Качественная подготовка специалистов на современном этапе определяется необходимостью внедрения в учебный процесс целостной системы контроля знаний обучаемых на основе педагогических критериально ориентированных тестов, которые все более прочно завоевывают себе место в системе образовательных услуг в Республике Беларусь. Учитывая это, необходимо готовить как преподавателей, так и студентов педагогических вузов к созданию тестов и тестовых заданий, а также проведению процедуры тестирования.

Являясь наиболее перспективным видом контроля знаний, умений и навыков обучающихся, тестирование выступает в качестве одного из основных методов психолого-педагогической диагностики, позволяющих надежно и валидно оценивать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых состояний личности и качества обучения.

В этой связи следует отметить, что тестовая методика имеет следующие основные преимущества использования: объективность; дифференцированность оценки; наглядность в продвижении каждого обучающегося к цели; большой потенциал для развития навыков само- и взаимоконтроля у студентов; возможность вовремя выявить направления корректировки знаний и умений студентов; возможность оценки степени надежности результатов тестирования; повышение мотивации у студентов за счет более полной информации о собственных достижениях, а также возможность формирования студентом индивидуальной учебной стратегии.

Содержание обучения по дисциплине «Технология обработки металлов», а следовательно и объекты контроля по этой дисциплине, могут быть выделены и представлены на трех уровнях: уровень узнавания; уровень воспроизведения и продуктивный уровень. Поскольку тесты создаются для проверки уровня усвоения заданного содержания обучения, то целесообразно характеризовать их соответствующими тремя уровнями.

Тесты первого уровня усвоения должны проверять качество узнавания учащимися ранее изученного учебного материала. Это тесты на узнавание. Они содержат одновременно и задание, и ответ, а от учащегося требуется узнать их соответствие. По форме различают три типа тестов первого уровня: опознание, различение и классификация.

Заданиями тестов на опознание являются простые, естественные вопросы типа: «Применяется ли в суппорте токарного станка червячная передача?». Возможные ответы: «да» или «нет».

Задание теста на различение обладает некоторой искусственной формой, не часто встречающейся в реальной обстановке, задание теста содержит как вопрос, так и варианты ответов для выбора. Между вопросом и выбором ответа никаких действий, кроме прямого выбора, производить не требуется. Вот пример такого теста: «Укажите какой из приведенных углов резца является наибольшим: а) α ; б) δ ; в) β ?».

Задание теста на классификацию представляет собой задачу на сопоставление взаимно соответственных элементов. К примеру: «Укажите соответствие элементов режимов резания и единиц их измерения»: 1. Скорость резания; 2. Глубина резания; 3. Подача. Второй ряд соответствий: мм; мм/об; м/мин.

Тестами второго уровня усвоения проверяется умение учащегося воспроизводить усвоенную информацию по памяти, без внешней подсказки, и решать на этой основе типовые задачи. Типовой задачей считается такая задача, условия которой допускают непосредственное применение усвоенных алгоритмов, правил или формул для ее разрешения.

Различают три разновидности тестов второго уровня: тесты-подстановки, тесты конструктивные и типовые задачи.

Тесты-подстановки требуют от учащегося дополнить высказывание, представленное в любой форме: речевой, символической или материальной при наличии намека на число элементов ответа.

Речевая форма: «Шпиндель – это ... рабочий орган токарного станка».

Символическая форма: «Дополните формулу подсчета числа оборотов шпинделя токарного станка: $n = \text{---}$ ».

Материальная форма: «Укажите недостающий элемент (элементы) в конструкции».

Конструктивные тесты требуют от учащихся воспроизведения информации по памяти без намеков и подсказок. Вот как будут выглядеть приведенные выше тесты-подстановки в конструктивном виде: «Что такое шпиндель токарного станка?»; «Напишите формулу для подсчета числа оборотов шпинделя токарного станка»; «Из деталей данного набора соберите механизм».

Тесты типовые задачи требуют от учащегося воспроизведения известного правила действия и применения его для получения искомого результата. Например: «На какую частоту вращения шпинделя следует настроить токарный станок, если диаметр обрабатываемой заготовки 40 мм, а требуемая скорость резания 40 м/мин?».

Второй пример: «Какого диаметра отверстие необходимо просверлить для нарезания внутренней резьбы М8?». Ответ учащийся либо припоминает, либо находит по таблицам в справочнике.

Тесты третьего уровня – это нетиповые задачи, которые требуют от учащегося эвристической деятельности, то есть преобразования исходных условий и часто поиска дополнительных данных для подведения задачи под типовой алгоритм. Например: «Определите величину подачи при сверлении заготовки толщиной 10 мм, если при частоте вращения шпинделя станка 300 мин⁻¹ эта заготовка просверливается за 20 с.

При использовании в течение ряда лет программированного контроля для оперативной оценки знаний студентов по дисциплине «Технология обработки металлов» были выработаны рекомендации, которые в совокупности могут служить методикой, используемой при составлении вопросов и ответов. Суть этих рекомендаций сводится к следующему:

1. Все ответы к данному вопросу должны выглядеть правдоподобно, заставляя обучаемого анализировать каждый вариант ответа и выявлять в нем неточность или ошибку.

2. В некоторых заданиях стоит привести несколько истинных ответов, каждый из которых, являясь верным, в той или иной степени дополняет остальные правильные ответы. Подобный прием позволяет уяснить на практике возможность неоднозначности ответа, более широко подойти к решению предлагаемой задачи.

3. Правильное утверждение не должно быть полностью созвучно определению, данному в учебнике или на лекции, чтобы в нем не сразу угадывался правильный ответ. Это заставляет осмысливать определения, а не механически их заучивать. Для этого же допускается приводить заведомо неверные ответы, созвучные приведенным в учебниках (на лекциях) определениям.

4. Желательно, чтобы варианты ответов расчетных задач содержали не чисто случайные значения, а лишь те, которые получены при решении с введением типичных ошибок. Это минимизирует случайность, возникающую при выборе любого из ответов, если его собственный не совпадает ни с одним из приведенных.

5. Вопросы по каждой теме стоит подбирать таким образом, чтобы они наиболее полно охватывали все разделы и позволяли контролировать как усвоение учащимися теоретических знаний, так и их навыки в решении расчетных задач.

6. Процесс создания вариантов тестов всегда должен включать опытную стадию, поэтому прежде чем использовать задания для контроля и оценки знаний студентов всей группы, их необходимо предложить для решения небольшой группе студентов. Этот метод в сочетании с разбором решения наиболее эффективно выявляет все ошибки, допущенные при составлении тестов.

Следует отметить, что тестами не отменяются все другие методы контроля усвоения. Каждый из видов контроля имеет свои свойства и свою область применения: тесты применяются тогда, когда надо получить точный и объективный ответ о качестве обучения. Все другие методы дают приблизительный и субъективный ответ на этот вопрос. Поэтому тесты надо применять на различных экзаменах, для получения поэтапной или итоговой оценки, тогда как все другие методы – для приблизительной ориентировки о ходе процесса обучения.

Очень важно также проводить этап корректировки познавательной деятельности учащегося. Осознать и исправить допущенные ошибки при выполнении теста также важно, как и первоначально изучать предмет. Важно только, чтобы студент самостоятельно это сделал, а не только лишь получил указание преподавателя о наличии ошибок. Другими словами, этап корректировки – это элемент целостной учебной деятельности, а не некоторый довесок к ней. Учителям начальной школы удастся полноценно проводить этот этап обучения в виде «работы над ошибками». Учителя старших классов и преподаватели вузов часто игнорируют этот этап обучения, считая достаточным лишь указать учащемуся на ошибку, не предлагая ему специальных упражнений для ее полноценного осознания и исправления. А ведь учащийся, совершивший ошибку, не просто исправляет ее, он исправляет неверное усвоение, которое уже в некоторой степени автоматизировано. На это требуется почти такое же усилие, как и на первоначальное усвоение.

Опыт использования программированного контроля знаний при проверке знаний по «Технологии обработки металлов» студентов разных курсов факультета технологии позволил сделать вывод о том, что регулярность и основательность их подготовки к каждому занятию находятся в прямой зависимости от наличия и глубины проводимых контрольных мероприятий. Очевидно, что в подобных случаях интенсивный и всеохватывающий контроль является мощным инструментом, помогающим студентам в освоении изучаемых дисциплин.

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ТЕХНОЛОГИИ

Т.А. Горшкова (ФГБОУ ВПО УлГПУ имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, РФ)

Образование в современной России вышло на новый этап своего развития, который связан с созданием широкого круга возможностей для обучения каждого человека, начиная с самых ранних лет. В этих условиях становится актуальной подготовка студентов, будущих учителей, к реализации гендерного подхода в обучении школьников, так как целью гендерного подхода в обучении является содействие формированию и сохранению неповторимой индивидуальности личности каждого обучающегося.

Прежде чем включать студента в преподавательскую деятельность по реализации гендерного подхода, целесообразно сформировать у него базовые общепедагогические умения и навыки (ориентация в педагогической реальности и педагогическом общении, анализ педагогических явлений, информационные, гностические, организаторские, коммуникативные умения), которые изучаются блоком психолого-педагогических дисциплин вузовской подготовки.

Кроме того, на базе факультета технологии и предпринимательства ФГБОУ УлГПУ им. И.Н. Ульянова нами было переработано содержание дисциплины ОПД.Ф.04 «Теория и методика обучения технологии и предпринимательству», являющейся инвариантной частью содержания образования и основополагающей в методической подготовке будущего учителя технологии, с целью обогащения знаниями по гендерной педагогике. Цель изучения дисциплины была расширена и уточнена: систематизация технологических знаний о способах обработки материалов и информации, изучаемых в рамках разделов образовательной области «Технология» в общеобразовательных учреждениях; овладение основными приемами и методами педагогической деятельности учителя технологии, в том числе по реализации гендерного подхода; раскрытие функциональных обязанностей учителя технологии; усвоение основных закономерностей деятельности учителя и учащихся в процессе обучения технологии с учетом их гендерных особенностей (особенности деятельности мальчиков и девочек, наиболее целесообразные виды заданий для учащихся в зависимости от гендерных особенностей, осознание студентами собственной гендерной роли и гендерного стиля поведения в рамках педагогической деятельности, помощь учащимся в гендерной социализации и корректировке их предубеждений в отношении выбора профессии и др.); подготовка студентов к профессиональной деятельности учителя технологии и предпринимательства в урочное и внеурочное время; к руководству кружками системы дополнительного образования.

Рассмотрим особенности реализации гендерного подхода в обучении школьников на примере образовательной области «Технология» (ООТ) [3], главной целью которой является подготовка учащихся к самостоятельной трудовой деятельности в условиях рыночной экономики.

В период обучения в среднем звене (5–7 кл.) учащийся приобретает способность заниматься не примитивными, как это было в начальной школе, способами обработки материалов, например, вырезание и наклеивание бумаги, сборка конструктора, а актуальными (социально-востребованными), комбинированными (по использованию материалов) объектами труда, заставляющими активно рефлексировать, имеющими функциональную, а значит, и обучающую ценность. Обработка различных материалов изобилует приемами ручной обработки, требующими от школьника, как от мальчика, так и от девочки, постоянного самоконтроля, осознания собственных возможностей. Незаменима она и с точки зрения развития мелкой моторики рук, требуемой

во многих профессиях. Именно поэтому в ООТ разделах «Художественная обработка материалов», «Технологии обработки конструкционных материалов», «Технологии обработки ткани и пищевых продуктов», «Проект» придается приоритетное значение в этом возрасте. В более старших, 8–11 классах, программой ООТ предусматривается изучение следующих разделов: «Домашняя экономика и основы предпринимательства», «Профессиональное самоопределение», «Электротехника», «Техническое творчество» или «Основы художественного конструирования», «Графика» (совместное, без деления класса на подгруппы по половому признаку).

Мы полагаем, что описанное содержание технологического образования следует расширить и наполнить в соответствии с гендерными интересами, способностями и профессиональными намерениями учащихся обоих полов. Учитель технологии при обучении учащихся помимо освоения ими общетрудовых и частично специальных знаний, умений, навыков (в соответствии с половой принадлежностью учащихся) должен давать возможность школьникам проявить свои способности *в деятельности иного, «несвойственного» рода*, то есть как бы учащимся «поменяться местами». Для мальчиков необходимо делать упор на социальную значимость того или иного вида деятельности, так как у них ярко выражена потребность в самореализации. Девочек больше привлекает сам процесс усвоения, занятия рассматриваются ими как средство развития мышления, поэтому необходимо показывать практическую (жизненную) значимость изучаемых предметов. В качестве примера девочкам необходимо попробовать свои возможности при выполнении мужских видов работы: выпиливание лобзиком, вырезание резьбы, выжигание, работа на станке, сборка простейших электрических схем и др., а мальчикам – выполнение работ по самообслуживанию: уход за одеждой и обувью, уборка квартиры, оформление стола к приему пищи и др. Следует отметить, что в учебной программе (вариант для мальчиков) предусмотрен раздел «Культура дома», в котором нашли свое отражение некоторые из вышеописанных практических работ, но лишь для учащихся 5 класса. Использование таких нестандартных форм уроков технологии как в масштабе урока, так и виде отдельных методических приемов, этапов занятия, предоставляет учащимся некоторую свободу выбора, возможность раскрыть свои способности, отказаться от стереотипов деятельности мужчин (реализация в профессии, сложные виды работ) и женщин (ведение домашнего хозяйства), что благоприятно повлияет в дальнейшем на степень подготовленности к самостоятельной трудовой деятельности.

Помимо этого, учитель технологии должен уметь создавать на уроке условия для выполнения заданий разными способами мальчикам и девочкам, правополушарным и левополушарным. Учитель в праве модифицировать задания и материалы, предлагаемые учебником. Особого внимания заслуживают задания, предложенные в диссертационной работе О.А. Константиновой [1, 77–78], которые следует использовать в ходе учебного процесса, в том числе и на уроках технологии. При составлении заданий, предназначенных для учащихся правополушарного типа (чаще мальчиков), учителю стоит предусматривать следующие возможности: замены словесного объяснения, картинками, диаграммами, схемами; визуализации; инсценировки; аналогии; иллюстрации (конкретных предметов и понятий, а также абстрактных); использования практических умений и навыков в различной деятельности; изучения технологии на примерах истории; придумывания задач на основе жизненных ситуаций, эмоционально близких детям; приобретения экспериментального опыта в совместном поиске решения учебной проблемы при работе в группах по 3–4 человека. Задания, ориентированные на школьников левополушарного типа, свойственного в основном девочкам, преимущественно отличаются логичностью, четкой структурированностью и предусматривают

сортировку, группировку и классификацию; аналогии; конструирование; изобретение; творческие задания; решение логических задач; анализ понятий.

При совместном обучении технологии мальчиков и девочек с учетом гендерного подхода учителю целесообразно провести *переориентацию на интересные виды деятельности* для каждой половой группы. Например, изучение нового термина, явления целесообразно начать для девочек с демонстрации термина не как части науки, а отразить его применение и извлечение пользы для жизни; для мальчиков – с феноменальности явления, взаимосвязи с окружающим миром. В таком случае обе половые группы учащихся будут мотивированы на изучение термина, явления. Далее можно предложить изучение материала урока, раздела и т. п.: для мальчиков – с применением синтеза, составления схем, выделения ими сути, формулирования правил или понятий, поиска известной информации и сопоставления фактов, для девочек – выявить различия, создать определенную систему, выделить нужные детали.

С целью развития самореализации, саморазвития, самоопределения личности школьника *следует создавать ситуации «успеха»*, но также с учетом специфики гендера. Для мальчиков – это в большей степени ситуации предвосхищаемого успеха, актуализирующие поисковую деятельность, направленную на осознание потребности в достижениях, появление интереса к результату деятельности. А для девочек лучше использовать ситуации констатируемого успеха, направленные на подкрепление и закрепление усилий девочек, стимулируемых действиями авторитетного для них учителя [2, 86].

Гендерный подход может осуществляться и в *разнообразии форм учебной работы*. В дополнение к уроку учащийся может использовать те формы обучения, которые наиболее близки ему: самостоятельную работу в библиотеке, в учебном кабинете с различным оборудованием, поиск информации, внеклассную работу, в том числе и в рамках конкурсов, выставок, олимпиад и других мероприятий, также в учреждениях дополнительного образования и в стихийно возникающих группах.

Например, учитель технологии для достижения профориентационной цели занятия знакомит школьников с миром профессий и целесообразно приводит примеры профессий, в которых могут реализоваться и мужчины, и женщины (дизайнер-модельер одежды – Коко Шанель, В. Зайцев, В. Юдашкин; воспитатель детского сада – фрагмент российского фильма «Усатый нянь»; искусством приготовления пищи – кулинарией – владеют в разной степени женщины и определенная часть мужчин, но, как правило, известные шеф-повара в большинстве своем мужчины и т. п.). Так, макраме (в переводе «узелковое плетение») как вид декоративно-прикладного творчества зародилось благодаря морякам и рыбакам, которые, сплетая свои сети, изобрели множество крепких узлов и тем самым способствовали его переходу в женский вид рукоделия, благодаря которому сейчас выполняются украшения нашего быта.

Гендерный подход актуализирует проблему переориентации ведущего источника информации с сигнально-словесного на зрительно-образный, либо сочетание различных источников информации. Ведь используемый ведущий условный сигнал – слово (учебники, книги, вербальные формы обучения) – более доступен девочкам, чем мальчикам.

На наш взгляд, одним из базовых условий применения гендерного подхода в обучении должен стать *стиль преподавания учителя*, его гендерная образованность. Каждый учитель – источник информации, обладающий собственным стилем изложения учебного материала и приемами общения с аудиторией, обусловленными его гендерными особенностями. От имеющейся у него профессиональной компетенции и педагогического мастерства зависит ориентация программ и методики обучения

на личность конкретного ребенка, возможность и способность создания благоприятных условий для всестороннего раскрытия способностей учащихся и создания ситуации успеха независимо от половой принадлежности ребенка. Педагоги чаще поощряют мальчиков к самовыражению, настойчивости и активности, а девочек – к послушанию, терпимости и прилежности, опрятному внешнему виду; с мальчиками проводится больше индивидуальных занятий, им посвящается больше времени, чем девочкам. Такие нормативные идеалы мужественности и женственности становятся препятствием на пути развития индивидуальности и личностного потенциала школьников и все чаще вступают в противоречие с изменениями, происходящими в жизни всех индустриальных стран, включая и сегодняшнее российское общество [4]. Кроме того, некоторые современные формы преподавания (экзамен в форме тестов, индивидуальные доклады, соревнования за оценки) опираются на маскулинные способы общения, поощряют «мужественность», тем самым не позволяя развивать и у мальчиков, и у девочек навыки критического мышления, умения задавать вопросы, отстаивать свою точку зрения, коллективно обсуждать и решать проблему.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что специфика гендерного подхода в обучении школьников технологии определяется необходимостью учета особенностей мальчиков и девочек в процессе подготовки их к несвойственным с точки зрения сложившихся гендерных стереотипов видам трудовой и социальной деятельности и требует готовности учителя технологии, независимо от его половой принадлежности, к педагогическому взаимодействию с учащимися обеих половых групп. Одновременно с этим реализуемый в обучении гендерный подход, в том числе и по технологии, затрагивающий содержание обучения, его организационные формы и методическую сторону, позволит каждому обучающемуся проявить и реализовать свой личностный, социальный и интеллектуальный потенциал.

Литература

1. Константинова, О.А. Гендерный подход к обучению школьников : дис. ... канд. пед. наук / О.А. Константинова. – Саратов, 2005. – 174 л.
2. Образовательный процесс и развитие личности: теоретические и прикладные аспекты : монография / В.А. Балуева [и др.]. – Волгоград : Волгоград. науч. изд-во, 2008. – 217 с.
3. Программы. Трудовое обучение. Технология / под ред. Ю.Л. Хотунцева, В.Д. Симоненко. – М. : Просвещение, 2005. – 238 с.
4. Шустова, Л.П. От «бесполой» педагогики к гендерно ориентированному образованию / Л.П. Шустова. – Режим доступа : http://ipk.ulstu.ru/files/ipk/internet_tribuna/shustova.doc.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ (этнокультурный аспект)

Е.М. Громова (ФГБОУ ВПО УлГПУ имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, РФ)

В современную образовательную практику прочно вошло понятие «проект». Одними из первых на постсоветском пространстве разработкой проблемы организации проектной деятельности школьников стали заниматься педагоги в области технологического образования. Сегодня в результате активного внедрения метода проектов в технологическую подготовку учащихся стало очевидно, что это сложная и многогранная задача, требующая дальнейшей разработки.

Так что же в современном образовании понимается под методом проектов? Метод проектов – это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию личности учащегося путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под контролем учителя новых товаров и услуг, обладающих объективной или субъективной новизной, имеющих практическую значимость.

На наш взгляд, более точным является следующее определение: «Метод проектов – совокупность педагогических приемов и операций, осуществляемых преподавателем и учащимся в процессе лично значимой деятельности с целью активизации познавательных интересов учащихся, направленных на получение и закрепление новых знаний, умений и навыков, развитие творческих способностей и приобретение опыта практического решения самостоятельно поставленных задач».

В рамках научно-исследовательского проекта «Этнокультурная идентичность современных российских подростков (на примере Поволжья)», выполняемого нами при финансовой поддержке гранта РГНФ (проект № 11-36-00365а2), мы рассматриваем проектирование как современную методику социализации учащихся.

Учебное проектирование является в настоящее время единственным методом обучения, в котором перед учащимся напрямую ставятся задачи поиска нерешенных проблем в окружающем мире и формулировки требований к объекту проектирования. Использование проектов в учебном процессе позволяет реализовать индивидуальный подход в обучении, сделать обучение лично значимым [3].

Метод проектов – это особая философия образования, направленная не на формирование теоретической образованности, а на цель, деятельность и результаты достижения. Направленность учебно-познавательной деятельности школьников на результат достигается благодаря решению той или иной практически или теоретически значимой для ученика проблемы. При этом внешний результат можно будет увидеть, осмыслить, применить на практике. Внутренний результат – опыт деятельности – это бесценное достояние учащегося, соединяющее знания и умения, компетенции и ценности. Метод проектов был отторгнут советской школой, нацеленной на качество знаний. Но он востребован современной школьной практикой, поскольку позволяет органично соединить несоединимое – ценностно-смысловые основы культуры и процесс деятельной социализации.

Идентичность личности является результатом процесса социализации. В связи с этим мы предлагаем использовать в учебном процессе проекты этнокультурной тематики, что способствует формированию нормальной этнокультурной идентичности школьников.

В рамках технологического образования доминирует следующая точка зрения на сущность данного метода: «Метод проектов – это способ организации познавательной трудовой деятельности учащихся с целью решения проблем, связанных с проектированием, созданием и изготовлением реальных объектов (объектов труда)» [2].

При этом под учебным проектом по технологии понимается специально организованная учебная деятельность с целью приобретения и закрепления школьниками знаний, умений и навыков, развития творческих способностей, получения опыта самостоятельной деятельности в изучаемом направлении технологической подготовки в процессе решения практикоориентированных задач. Вышеназванный подход, преобладающий в технологическом образовании учащихся указывает только лишь на практикоориентированные проекты. Рассмотрим подробнее классификацию проектов по доминирующей деятельности учащихся, чтобы наглядно представить то разнообразие проектов, которое может быть реализовано в технологическом образовании:

– практикоориентированный проект отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников. Ценность проекта заключается в реальности использования продукта на практике и его способности решить заданную проблему. Форма конечного продукта при этом разнообразна – от изделия ручного труда до учебного сайта;

– исследовательский проект по структуре напоминает научное исследование. Он включает в себя обоснование актуальности выбранной темы, постановку задачи исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение и анализ полученных результатов. При выполнении проекта должны использоваться методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос и др.;

– информационный проект направлен на сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью анализа, обобщения и представления информации для широкой аудитории. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры и возможности ее коррекции по ходу работы. Выходом проекта часто является публикация в СМИ, в т. ч. в сети Internet;

– игровой проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к его выполнению и презентации результатов. Это могут быть театрализации, видеофильмы, спортивные игры и т. п.;

– ролевой проект. Разработка и реализация такого проекта наиболее сложна. Участвуя в нем, проектанты берут себе роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев с целью воссоздания различных социальных или деловых отношений через игровые ситуации. Результат проекта остается открытым до самого окончания. Чем завершится судебное заседание? Будет ли разрешен конфликт и заключен договор?

Кроме данной классификации проектов в психолого-педагогической литературе предлагаются следующие типологические признаки:

Предметно-содержательная область:

- монопроект (в рамках одной области знания);
- межпредметный проект.

Характер координации проекта:

- непосредственный (жесткий, гибкий);
- скрытый (неявный, имитирующий участника проекта – характерно для телекоммуникационных проектов).

Характер контактов:

- среди участников класса (внутриклассный);
- среди участников одной школы (внутришкольный);
- среди участников региона, страны (региональный);
- среди участников разных стран мира (международный).

Количество участников проекта:

- персональные;
- парные;
- групповые.

Продолжительность проекта:

- мини-проекты (1 урок);
- краткосрочные (4–6 уроков);
- недельные (проектная неделя);
- долгосрочные (учебный год).

Каким же проектам следует отдать предпочтение в технологическом образовании при решении задачи формирования нормальной этнокультурной идентичности школьников?

Одна из крупнейших современных исследователей учебных проектов Е.С. Полат (г. Москва) считает, что метод проектов эффективен лишь в сочетании с «технологией работы в группах сотрудничества», то есть указывает на преимущества групповой работы. Действительно, при работе над групповым проектом формируются навыки

сотрудничества; проект может быть выполнен наиболее глубоко и разносторонне; на каждом этапе работы над проектом, как правило, есть свой ситуативный лидер: лидер-генератор идей, лидер-исследователь, лидер-оформитель продукта, лидер-режиссер презентации; в рамках проектной группы могут быть образованы подгруппы, предлагающие различные пути решения проблемы, идеи, гипотезы, точки зрения, и элемент соревнования между ними, как правило, повышает мотивацию участников и положительно влияет на качество выполнения проекта.

Так, например, учащимся может быть предложен групповой практикоориентированный проект (желательно сформировать полиэтническую группу школьников) по разработке сценария национальных праздников «Масленица», «Вайнахт», «Сабантуй», «Алла-алан» и др.; составление и творческое оформление сборника кулинарных рецептов разных народов; выпуск журнала мод со стилизацией моделей одежды под национальные костюмы и пр. [1].

Кроме того, в технологическом образовании могут и должны реализовываться исследовательские, информационные, игровые и ролевые проекты. При этом, безусловно, следует расширять «характер контактов», что будет естественным отражением поликультурности окружающего мира.

Литература

1. Громова, Е.М. Воспитание этнической толерантности у школьников / Е.М. Громова // Школа и производство. – 2005. – № 2. – С. 16–19.
2. Громова, Е. М. Основы творческо-конструкторской деятельности : учеб.-метод. пособие. / Е.М. Громова. – Ульяновск : Симбирская книга, 2007. – 46 с.
3. Переверзев, Л. Проектный подход и требования к учителю / Л. Переверзев // Школа и производство. – 2002. – № 1. – С. 14–16.

ТВОРЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.Л. Денисова, Е.В. Тихонова (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Современная динамичная социальная реальность ставит задачу подготовки ученика, способного к осуществлению разнообразных функций в постоянно трансформирующихся условиях. О качестве образования предлагается судить не по объему знаний и широте кругозора, а по тому, насколько выпускник учебного заведения способен осуществлять разнообразные виды деятельности на всех ее этапах – от постановки цели до рефлексии ее достижения. На решение подобных задач ориентирован компетентностный подход.

Традиционно при компетентностном подходе выделяется ряд компетенций, которые мы понимаем как отдельные, действующие только в какой-то определенной области деятельности составляющие компетентности, осознаваемой в виде целостной подготовленности к осуществлению данной деятельности во всей многогранности ее аспектов: ключевые, межпредметные, предметные [1].

Декларирование и признание необходимости компетентностного подхода автоматически не вызывает его реализации. Необходимы конкретные методики, формы, приемы его использования в практике преподавания отдельных предметов.

Задачей процесса обучения является создание для учащихся ситуации, в которой бы они ощутили необходимость максимально реализовать собственные возможности и отрефлексировать готовность реально включиться в определенную деятельность, в которой и проявить собственную компетентность в данной области.

Творческое проектирование как метод обучения, когда познавательная деятельность осуществляется в условиях максимальной неопределенности

и проблемности, обусловленной отсутствием образца решения поставленной задачи, требует включенности всех сфер личности обучаемого в активную преобразовательную деятельность по решению конкретной практической задачи, вследствие чего может выступать одним из основных способов реализации компетентного подхода в обучении.

Так как компетентность – это личностное образование, имеет смысл говорить об индивидуальном своеобразии процесса ее формирования. Организация творческой проектной деятельности обучаемых может разрешить противоречия между индивидуальным характером процесса формирования определенных компетенций личности и групповыми формами обучения, традиционно используемыми в общеобразовательной школе.

В условиях творческого проектирования на уроках трудового обучения предметом и целью как учебной, так и прикладной деятельности является творческий проект, который мы понимаем как разработанное и выполненное обучаемым под руководством учителя учебное задание, которое активизирует творческую деятельность учащихся по проектированию и созданию нового, оригинального и практически значимого объекта [2].

Однако при организации проектной формы учебно-исследовательской деятельности следует помнить, что достижение при этом нового уровня развития компетентности личности невозможно в рамках лишь продуктивной ценности. Целесообразно опираться на процессуально-ценностный подход, т. е. прохождение и осознание обучаемыми всех этапов творчества в процессе учебно-исследовательской работы. Затруднения в проектировании используются для рефлексии творческого процесса, активизации мыслительной деятельности и всех сфер личности.

Творческая проектная деятельность, предоставляя условия выбора вариантов способов деятельности, методов преобразования пространственно-предметного окружения, способствует формированию различных ключевых компетенций.

Ценностно-смысловая компетенция формируется в процессе осознания обучающимся собственного участия в решении конкретной прикладной задачи, т. е. своей роли в преобразовании действительности, принятии на себя ответственности за это решение, формулировании конкретной цели и задач своей проектной деятельности.

Творческая проектная деятельность в значительной степени стимулирует формирование *общекультурной* компетенции учащихся, поскольку для выбора оптимального решения ученик должен быть хорошо осведомлен в области функционирования объекта проектирования, знать достижения культуры в этой сфере, понимать, что в основе формирования материальной среды лежит духовная основа, культура и традиции определенной нации, принимать эти традиции. Успешность проектирования в организационном аспекте в значительной степени зависит от сформированности данной компетенции.

Эффективность каждого из этапов творческого проектирования непосредственно определяется уровнем развития *учебно-познавательной* компетенции, включающей знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. Об уровне ее развития можно судить по способности интуитивно выделять и отбирать значимые факты и сведения, использовать различные методы познания – как эмпирические, так и теоретические, проектировать стратегию использования данных методов.

Базой творческой деятельности по проектированию какого-либо материального объекта выступает деятельность аналитическая, предметом которой является совокупность уже созданных и функционирующих объектов подобного рода.

Данная аналитическая деятельность в значительной мере способствует формированию *информационной* компетенции, выработке умений самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, сохранять ее в наиболее оптимальном виде, а также преобразовывать и транслировать. Источником необходимых сведений может быть содержание учебных предметов, дополнительной литературы, материалы средств массовой информации, а также личный жизненный опыт обучаемого и осуществляемый им анализ окружающей природной и социальной среды.

Необходимость публичной защиты творческого проекта ставит задачи и вместе с тем обеспечивает возможность формирования *коммуникативной* компетенции, которая проявляется умением выбрать верный способ взаимодействия с определенным собеседником, принять роль при работе в группе, представить свой проект и доказать его значимость.

В непосредственной связи с деятельностью по решению прикладной задачи в материале, изготовлением проектируемого объекта труда выступает и формируется *социально-трудовая компетенция*. Только когда учащийся осознает, для чего или кого он изготавливает изделие, как это отразится на его или еще чьей-то жизни, кому это будет полезно, – только тогда проектная деятельность будет осознанной, целенаправленной, результативной. Развитая социально-трудовая компетенция будет способствовать верному профессиональному самоопределению обучаемого, его успешному социальному становлению. Значение не только творческого проектирования, но и уроков трудового обучения в целом в этом процессе направления сложно переоценить.

Творческое проектирование позволяет обучаемому раскрыть все свои потенциальные возможности, создавая тем самым условия для формирования компетенции *личностного самосовершенствования* путем активизации всех сфер личности:

- духовно-нравственной (при решении проблем вводной части проекта и при его оценке: зачем? для кого? не навредит ли? добро ли это? и т. п.);
- художественно-эстетической (при разработке эскизов и реализации образа изделия: красиво ли? гармонично ли? как согласуется с законами композиции? и т. п.);
- физически-операционной (при непосредственной работе с материалом: так ли я делаю? так ли держу инструмент? соблюдаю ли параметры? и т. п.).

Помимо этого, работа с творческим проектом активизирует и волевую сферу, и мотивационную, оказывает влияние на восприятие, мышление, черты характера исполнителя.

Развитие личности – бесконечный процесс зарождения новых возможностей и превращения их в реальную действительность, процесс формирования определенных компетенций и реализации их в виде предметной компетентности.

Различные виды компетенций могут интенсивно развиваться при разработке индивидуально-творческих проектов, потому что эта работа активизирует интересы и мотивы, а также все стороны творческой направленности, т. к. при этом индивидуализируется задача, проблема, путь ее разрешения, то есть и процесс работы, и ее результат.

Наличие образовательной среды, сформированной на основе компетентностного подхода, не является достаточным условием для того, чтобы развитие ребенка происходило целенаправленно и планомерно. Важнейшим условием для формирования компетентности обучаемого является развитие у учащегося способности быть субъектом процесса своего развития, инициатором собственного творчества.

Литература

1. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
2. Яворская, Л.М. Современные педагогические технологии на уроках трудового обучения / Л.М. Яворская. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2008. – 213 с.

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.С. Дорофеева (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Проблема активизации учебно-познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества обучающихся была и остается одной из актуальных задач педагогики.

В современных исследованиях теоретической и практической педагогики особое внимание уделяется освоению и включению в учебный процесс активных и интерактивных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых формах познания.

В русле деятельностного подхода психолого-педагогической основой обучения является «активная познавательная деятельность самого учащегося, приводящая к формированию умения творчески мыслить, используя приобретаемые в процессе деятельности знания, навыки и умения» [1, 46]. Источник активности большинство практиков и теоретиков ищут в самом человеке, его мотивах и потребностях; познавательная активность определяется как «личностное свойство, которое приобретается, закрепляется и развивается в особом образом организованном процессе познания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся» [2, 47].

Ряд исследователей источник активности видят в естественной среде, окружающей человека, и рассматривают такие факторы, стимулирующие активность, как: познавательный и профессиональный интерес; творческий характер учебно-познавательной деятельности; состязательность, игровой характер проведения занятий и т. д.

Определяющее значение в организации активного обучения, источником активности учебно-познавательной деятельности является личность учителя и приемы его работы. В качестве приемов активизации обучения рассматриваются:

– проблемность, взаимообучение, исследование, индивидуализация и самообучение, механизмы самоконтроля и саморегулирования;

– создание условий для новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации личности, или мотив роста по Маслоу...)» [3, 169]; вооружение учащихся новыми и более эффективными средствами «для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями»; интенсификация умственной работы учащегося «за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой» [3, 171].

Целью активного обучения является организация активности обучаемых. Активное обучение в практическом плане представляет собой такую организацию и осуществление учебного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желателно комплексного, использования как педагогических, общедидактических, так и организационно-управленческих средств. Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и по пути совершенствования организации и управления учебным процессом.

Сущность технологии активного обучения заключается в моделировании предметного и социального содержания учебной деятельности с целью создания условий для наилучшей реализации общеобразовательных и воспитательных задач учебного процесса. Реализуется данная технология с помощью различных принципов, методов активного обучения. Их включение в образовательный процесс определено методологическими подходами и теоретическими основаниями, выработанными

в системе современного образования, ориентирующегося на принципы гуманизации и гуманитаризации.

В рамках личностно-ориентированного подхода, который позиционирует учащегося как субъекта обучения, как ведущий принцип активного обучения определяют принцип индивидуализации. При этом обучение имеет личностную, индивидуализированную и субъективированную окраску, которая способствует формированию креативных качеств учащегося, ведёт к идентификации и самоидентификации личности как субъекта культуры и общества, формированию мировоззренческих и идейно-нравственных ориентиров на основе личностного выбора.

Под индивидуализацией понимается создание системы многоуровневого обучения, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся, позволяющей избежать унификации обучения, предоставляющей каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования.

Индивидуализация обучения может осуществляться по:

- содержанию, когда ученик имеет возможность корректировки направленности получаемого образования. Эта возможность реализуется через различные диагностические тесты, анализ которых позволяет корректировать процесс обучения;

- объёму учебного материала, что позволяет способным ученикам более глубоко изучать предмет в познавательных целях. Для этого также могут использоваться индивидуальные планы работы. Примером этому служит многоуровневая система подготовки специалистов – система среднего и высшего образования, магистратуры. Для этих целей должно проводиться снижение доли обязательных занятий и увеличение самостоятельных. Применяются специальные технологии, такие, например, как «План Келлера», основанный на индивидуализации обучения по времени и объёму, предоставляя возможность способным ученикам более глубоко изучить предмет, пока менее способные или более медлительные изучают обязательный материал;

- времени усвоения, допуская изменение в определённых пределах регламента изучения определённого объёма учебного материала в соответствии с темпераментом и способностями учеников. Индивидуализация обучения по времени используется при некоторых формах заочного и очного обучения, а также в «Плане Келлера» [3, 171].

Активизация учебно-познавательной деятельности достигается за счёт повышения уровня учебной мотивации, которая, в свою очередь, наблюдается при максимально возможном приближении темпа, направленности и других аспектов организации учебного процесса к индивидуальным стремлениям и возможностям ученика. При этом методы организации активного обучения характеризуют следующие черты:

- гибкость – сочетание вариативности подготовки с возможностью оперативного, в процессе обучения, изменения её направленности. Варианты подготовки должны появляться и изменяться уже в процессе обучения, учитывая изменения интересов ученика;

- элективность – предоставление ученикам максимально возможной самостоятельности выбора образовательных маршрутов – элективных курсов, получением на этой основе уникального набора знаний, отвечающего индивидуальным склонностям ученика, специфике планируемой им будущей профессиональной деятельности или просто познавательным интересам;

- контекстный подход – подчинение содержания и логики изучения учебного материала, в первую очередь общеобразовательных дисциплин, исключительно интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение

приобретает осознанный, предметный, контекстный характер, способствуя усилению познавательного интереса и познавательной активности;

- развитие сотрудничества – практическое осознание необходимости перехода на принципы доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности учеников и учителей в процессе обучения. Реализация на практике принципов педагогики сотрудничества. Оказание ученикам помощи в организации их учебной деятельности в сочетании с сохранением требовательности к её результативности. Развитие уважения, доверия к ученику с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат [2, 84].

Методы активизации познавательной деятельности учащихся повышают развивающий эффект обучения, создают атмосферу творческого поиска, вызывают у учащихся положительный отзыв на учебную ситуацию, способствуют лучшему усвоению знаний и развитию способностей. В практике учебных занятий используются следующие методы:

- «коммуникативная атака» - используется на начальном этапе урока с целью мобилизации внимания учащихся, быстрого включения в урок. Это может быть неожиданный вопрос или захватывающий факт;

- моделирование – задания на самостоятельное моделирование ситуации, идеи, способствующие обучению учащихся конструктивно, творчески мыслить;

- алгоритмизация – точное предписание о выполнении в указанной последовательности действий, приводящих к результату; этапы работы, которые повышают результативность практической части урока;

- опорные схемы – выводы, заключения, утверждения, которые рождаются у детей на глазах в процессе объяснения;

- «мозговой штурм» - хорошее дополнение к репродуктивным формам учебы, метод развития творческого мышления. Учащиеся тренируют умение кратко и четко выражать свои мысли, слушать и слышать друг друга. Выработанные решения часто дают новые подходы к изучению темы. На его основе легко организовать деловую игру;

- «атака веером» - эффективный метод при проведении уроков-зачетов. Класс делится на несколько команд, которые заранее готовят ситуации-вопросы по определенному разделу программы [2, 154].

Использование методов активного обучения в педагогической практике – решение проблемы активизации учебной деятельности в школе – лежит в основе всех современных педагогических теорий и технологий. Большинство из них направлено на преодоление таких, давно ставших привычными и трудноразрешимыми, проблем школы, как: необходимость развития мышления, познавательной активности, познавательного интереса, введение в обучение эмоционально-личностного контекста. При этом все они в качестве средств достижения поставленных целей используют те или иные инструменты из числа методов активного обучения.

Литература

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Просвещение, 2001. – 246 с.

2. Коротаева, Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е.В. Коротаева. – М. : Просвещение, 2003. – 187 с.

3. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М. : Просвещение, 2003. – 322 с.

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**
О.С. Дорофеева, Н.Г. Чиркова (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Изучение современных технологий обучения, применяемых в преподавании изобразительного искусства, методических рекомендаций по их применению - необходимое условие качественной организации эффективного учебного процесса, в которую включаются: построение урока, отбор и выстраивание учебного материала по конкретной теме, выбор образовательной стратегии и построение методически выверенного учебно-воспитательного процесса.

В отличие от обычного урока, где ведущей формой мышления является рационально-логическая, а дети осваивают какое-либо понятие или реальность, на уроке изобразительного искусства ребёнок мыслит образами, познаёт и формирует отношение к реальности. На данном уроке ученику предлагается не просто изобразить какое-то явление, а передать своё собственное отношение к этому явлению. Для усиления эмоционального воздействия применяются новые педагогические технологии и формы обучения. Ребёнок, вживаясь в образ, вникая в суть, внутренне освобождается, снимаются комплексы, он учится доверять, – доверять учителю, коллективу сверстников, себе.

Правильно и умело организованное, методически грамотное использование современных технологий, форм и методов обучения на уроке изобразительного искусства способствует повышению эффективности процесса обучения, воспитания и развития, а именно:

- способствует повышению активности, заинтересованности учеников, развитию любви к изобразительному искусству;
- развивает такие качества, как внимание, воображение, восприятие, мышление, память, речь, самоконтроль и др.;
- способствует быстрому и прочному усвоению знаний, которые преобразуются в умения и навыки;
- формирует умения применять полученные знания на практике [1, 38].

Понятие педагогической технологии основывается на систематичном и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Педагогическая технология – это проект определённой педагогической системы, реализуемый на практике. Любая технология обучения включает в себя: целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий преподавателя и учащегося; критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании [2, 52].

Современная технология обучения разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора (различают технологии процесса передачи знаний, умений и навыков; технологии развивающей педагогики и т. д.). Технологическая цепочка действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата. Функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность преподавателя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения. Органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности [2, 54].

В процессе работы с детьми на уроках изобразительного искусства используются различные современные технологии обучения. Приведём характеристики некоторых из них, а именно: технология активного обучения, технология игрового обучения, информационно-коммуникационные технологии.

Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которые направлены на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого использования как педагогических, так и организационно-управленческих средств. Целью активного обучения является организация активности обучаемых. Сущность технологии активного обучения заключается в моделировании предметного и социального содержания учебной деятельности. Реализуется данная технология с помощью различных принципов, методов активного обучения.

Целью игрового обучения является обеспечение лично-деятельного характера усвоения знаний, навыков, умений. Сущностью данной технологии является самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку и усвоение учебной информации. Реализуется игровое обучение через игровые методы вовлечения обучаемых в творческую деятельность.

Игровому обучению присущи те же черты, что и игре: свободная развивающаяся деятельность, предпринимаемая по указанию учителя, но без его диктата, и осуществляемая учениками по желанию, с удовольствием от самого процесса деятельности; творческая, импровизационная, активная по своему характеру деятельность; эмоционально напряженная, приподнятая, состязательная, конкурентная деятельность; деятельность, проходящая в рамках прямых и косвенных правил, отражающих содержание игры и элементов общественного опыта; деятельность, имеющая имитационный характер, в котором моделируется профессиональная или общественная среда жизни человека; деятельность, обособленная местом действия и продолжительностью, рамками пространства и времени [1, 67].

К важнейшим свойствам игры относят тот факт, что в игре и дети, и взрослые действуют так, как действовали бы в самых экстремальных ситуациях, на пределе сил преодоления трудности. Причем столь высокий уровень активности достигается спонтанно. Высокая активность, эмоциональная окрашенность игры порождает и высокую степень открытости участников. Человек приоткрывается, отбрасывает в игре психологическую защиту, теряет настороженность, становится самим собой.

Игровое обучение отличается от других педагогических технологий тем, что игра хорошо известная, привычная и любимая форма деятельности для человека любого возраста. Это одно из наиболее эффективных средств активизации, вовлекающее участников в игровую деятельность за счет содержательной природы самой игровой ситуации и способное вызывать у них высокое эмоциональное и физическое напряжение. В игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры.

Игра мотивационна по своей природе. По отношению к познавательной деятельности она требует и вызывает у участников инициативу, настойчивость, творческий подход, воображение, устремленность, позволяет решать вопросы передачи знаний, навыков, умений, добиваться глубинного личностного осознания участниками законов природы и общества.

Игра многофункциональна, её влияние на человека невозможно ограничить каким-либо одним аспектом, но все её возможные воздействия актуализируются одновременно. Она существует преимущественно как коллективная, групповая форма деятельности, в основе которой лежит соревновательный аспект. В качестве соперника,

однако, может выступать не только человек, но и обстоятельства, и он сам (преодоление себя, своего результата).

Игра нивелирует значение конечного результата. В игре участника устраивает любой приз: материальный, моральный (поощрение, широкое объявление результата), психологический (самоутверждение, подтверждение самооценки) и другие. Причем при групповой деятельности результат воспринимается им через призму общего успеха, он отождествляет успех группы, команды как собственный. Игра в обучении отличается наличием четко поставленной цели и соответствующего ей педагогического результата [1, 78].

Примером технологии игрового обучения могут служить различные дидактические игры. Дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания.

Информационные технологии в совокупности с правильно подобранными технологиями обучения создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания. Среди дидактических возможностей применения информационных технологий на уроках изобразительного искусства можно выделить: фрагментарное использование информационных технологий в зависимости от цели этапа урока; осуществление индивидуализации обучения; сочетание обучения с игрой; управление самостоятельной деятельностью школьников на различных этапах обучения.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий оптимизирует образовательный процесс, видоизменяет традиционные формы подачи информации, обеспечивает лёгкость и удобство. Отцифрованные фото- и видеоматериалы создают базу для разработки презентаций для уроков. Компьютерные образовательные программы в игровой форме предлагают виртуальное посещение музеев, картинных галерей, концертных залов, дают возможность проникнуть в тонкости творчества живописцев, композиторов, архитекторов, скульпторов.

Применение цифровых образовательных ресурсов позволяет существенно снизить затраты времени на преподнесение нового материала, дает возможность получить большую отдачу от работы детей в учебное время, организовать внеклассную работу, развивать интерес к предмету, организовать проектную деятельность.

Современный урок – понятие многогранное. Это и логика изложения, и разнообразие дидактического материала, и организация работы учащихся, и постоянные поиски форм и методов преподавания, и техническое оснащение урока. Все эти средства, структурированные в педагогических технологиях, направлены на преодоление таких трудноразрешимых проблем школы, как необходимость развития мышления, познавательной активности, познавательного интереса, введение в обучение эмоционально-личностного контекста, формирование гармоничной личности ребенка.

Литература

1. Коротаева, Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е. В. Коротаева. – М. : Просвещение, 2003. – 187с.
2. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Просвещение, 2003. – 322 с.

ИЗ ОПЫТА СИСТЕМНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

А.Г. Дорошенко, А.Н. Ростовцев (ФГБОУ ВПО КузГПА, г. Новокузнецк, РФ)

О.Ю. Попов (МОУ ДОД ЦДТТ «Меридиан», г. Новокузнецк, РФ)

Проблема системного формирования творческих способностей учащихся очень многогранна и в связи с этим сложна, особенно, когда речь идет о техническом творчестве. На протяжении десятилетий многие исследователи рассматривали различные аспекты этой деятельности, были проанализированы психолого-педагогические вопросы творчества школьников, разработаны различные методики формирования творческих способностей. И все равно этот вопрос стоит не менее остро, чем раньше.

Творчество как созидательная деятельность всегда протекает в конкретных социально-исторических условиях, в тесной связи с окружающим миром. Любая творческая работа, в том числе и учебная, включает в себя деятельность, связанную с изучением потребностей, переосмыслением имеющегося опыта, анализом прототипов, преобразованием исходных данных, решением технических и социальных задач. Творческое обучение представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают потребность в овладении специальными знаниями и навыками в создании новой, не имеющей аналога в опыте учащегося, схемы решения, а также новых способов действия.

Работа по развитию технического мышления (РТМ) у младших школьников была начата в начале 90-х годов в детско-юношеском центре научно-технического творчества «СЮТ» (сегодня – Центр детского (юношеского) технического творчества «Меридиан»). Перед коллективом СЮТ тогда были поставлены задачи:

- проанализировать литературу и программы в области технического творчества, трудового обучения и технологии для младших школьников;
- определить общую схему образовательного комплекса «школа – учреждение дополнительного образования (УДО)»;
- разработать систему проведения уроков и решить организационные вопросы по их проведению.

Базовым элементом являлось УДО, которое обеспечивает квалифицированными педагогами – специалистами в области технического творчества, разрабатывает программы обучения РТМ, отслеживает результаты, участвует в создании материально-технического и методического обеспечения. Школы создают условия для проведения эксперимента, включают занятия по программе РТМ в базисный учебный план в рамках образовательной области «Технология», предоставляют кабинеты и формируют материально-техническую базу. Для создания учебно-образовательных комплексов были определены пять школ. На первом этапе эксперимента были задействованы 1–2 классы, количество учащихся – 1627 человек.

При разработке содержания курса РТМ исходили из логики построения технико-творческих дисциплин. Необходимым элементом технического творчества, процесса конструирования и моделирования является умение читать и составлять различные графические изображения, уверенно работать с чертежными и измерительными инструментами, правильно и рационально выполнять разметку деталей и т. д. Эти знания ребята получали при изучении темы «Графическая подготовка», которая стоит по программе одной из первых. Далее – знакомство с процессом конструирования и моделирования объектов, с деятельностью конструкторов

и изобретателей, этапами конструирования, элементами планирования работы, правилами рабочего человека. Одновременно рассматриваются способы и приёмы работы с различными материалами. Всё это готовило учащихся к изучению технических объектов, истории их развития. Параллельно этому велась работа с учителями и методистами школ. Обсуждались вопросы престижа курса РТМ в школах, способы повышения заинтересованности учащихся в самостоятельной творческой деятельности. В конце учебного года проводилось итоговое заседание методического объединения с целью обобщения лучшего опыта работы по программе РТМ.

В процессе всей работы выявилась необходимость проведения мероприятий для учащихся с целью повышения их мотивации. Деятельность учащихся на уроке неразрывно связана с практическими делами, конструированием, изготовлением различных изделий. Повышение мотивации к занятиям техническим творчеством и их популяризация, отслеживание роста достижений учеников потребовало обязательной организации выставок творческих работ учащихся в школах. Итогом всей деятельности стала районная выставка достижений учащихся.

В следующем учебном году работа по внедрению эксперимента продолжилась. Количество учащихся составило 1979 человек. Были определены основные условия проведения эксперимента в школах:

- организация кабинета РТМ в школе для учащихся 1–3 классов, необходимость наличия которого диктуется рядом причин:
- совместная аналитическая работа учителей начальных классов и учителей курса РТМ по выявлению и развитию творческих способностей учащихся;
- дифференцированный способ обучения, деление класса на 2 подгруппы;
- создание программы реализации эксперимента в каждой школе для выполнения следующих задач:
 - техническое обеспечение образовательного процесса;
 - совершенствование методики интеграции предмета РТМ в учебный процесс школы;
 - последовательная организация новых студий технического творчества и проведение эксперимента на их базе.

Потребовалась доработка тематических планов для 1–3 классов с учетом опыта работы педагогов по прошлому учебному году, поэтому была продолжена работа в этом направлении. Тематические планы были систематизированы и на их основе разработано краткое их поурочное содержание. Одновременно определилась структура занятия, в нем выделены компоненты: *теоретическая* часть занятия, *практическая* часть для закрепления полученных знаний и их углубления (обязательная связь теории с практикой), *развивающая* часть, которая включила в себя игровые и занимательные задания в соответствии с изучаемой темой. В программу включены были также развивающие игры, адаптированные к курсу РТМ: «Сложи узор», «Внимание», «Уникуб», «Кирпичики». Основные темы расширились и усложнились с 1-го по 3-й класс. Составлен 2-й (дополненный) вариант программы «Развитие технического мышления».

Кроме структуры занятий, было предложено уделить особое внимание методам технического творчества, обучению им не только учащихся, но и педагогов. С этой целью было начато формирование лаборатории по теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), на базе которой были организованы теоретические семинары для педагогов РТМ, включающие знакомство с ТРИЗ и обобщение опыта работы над программой (три семинара в год).

Позже к эксперименту подключилось еще одно образовательное учреждение (СЮТ–4), что потребовало внесения дополнений в схему комплекса «школа – УДО». Предложено расширить эксперимент по ряду причин:

- заинтересованность администраций учебных заведений;
- возросший интерес к РТМ у учащихся;
- повышенная успеваемость учеников по другим предметам;
- использование разной социальной среды для полного анализа эксперимента (в учебно-образовательный комплекс решено включить школы из других районов города).

Расширение эксперимента по школам города, привлечение новых педагогов, прошедших переподготовку в ИПК г. Новокузнецка, вызвали необходимость продолжения внутренних семинаров для педагогов курса «Развитие технического мышления» с целью обучения методике преподавания программы и повышения их квалификации. На семинарах рассматривались темы курса, уточнялись наиболее сложные для изучения и преподавания, педагоги обменивались опытом работы и методическими находками. Директор центра выступал с разъяснением основных направлений работы и знакомил со своей авторской методикой – творческим техническим заданием. Впервые был проведен открытый семинар для всех желающих проводить педагогический эксперимент в школах и учреждениях дополнительного образования области.

Была продолжена организация мероприятий для учащихся и определена структура ежегодных образовательно-творческих мероприятий для учащихся по курсу РТМ:

- *российский интеллектуально-творческий марафон*, участие в котором организовано для выхода учеников за рамки города, для показа своей изобретательности, смекалки и творческого потенциала на более высоком уровне;
- *детские эвристические игры методом мозгового штурма* – мероприятие, которое показывает знания, умения и навыки учащихся, приобретенные в ходе изучения элементов ТРИЗ;
- *техническая олимпиада*, которая выявила ребят, отличающихся способностями в области технического творчества;
- *открытый турнир ТТЗ*, на котором дети могут представить и защитить свои проекты.

Работа в этом направлении дала свои результаты. В российском интеллектуально-творческом марафоне приняли участие 11 учеников, двое из них стали лауреатами. Организованы и проведены 1-е эвристические игры методом мозгового штурма (школьные и городские) по теме «Найди идею». Количество участников школьных отборочных игр – 275 человек, городской финальной игры – 20 человек, команды 5 школ города. С успехом проведена техническая олимпиада по теме «Градостроительство». Участники – команды 11 школ города. Организован и проведен первый открытый турнир ТТЗ. Количество участников – 11 человек. Общее количество участвующих в городских мероприятиях – 337 человек.

Олимпиады по техническому творчеству среди школьников проводятся ежегодно уже более десяти лет. Первоначально, исходя из специфики эксперимента, основной упор был сделан на работу с младшими школьниками. Базой проведения олимпиады являлся технологический факультет (ТЭФ) пединститута.

Победители олимпиад награждались грамотами и ценными призами от департамента образования и науки Кемеровской области, Областного центра детского (юношеского) технического творчества и безопасности дорожного движения. Кроме победителей, жюри традиционно выделяло по несколько лауреатов в каждой возрастной группе, показавших высокие результаты. Они были отмечены дипломами Кузбасской государственной педагогической академии.

В рамках областного этапа олимпиады для педагогов и учителей проводилось семинарское занятие по теме «Опыт применения методов ТРИЗ на занятиях техническим творчеством», подготовленное методистами центра технического творчества «Меридиан». Пока жюри определяло победителей, для участников олимпиады была организована обширная культурная программа. Перед участниками выступали различные творческие коллективы города Новокузнецка, проводились веселые конкурсы.

Таким образом, совместная работа педагогов и учителей различных образовательных учреждений позволяет организовать настоящий праздник для школьников, в процессе которого они показывают свои знания, умение логически мыслить и творчески подходить к решению поставленных задач.

Сложившееся социальное партнерство вуза и учреждений дополнительного образования дает положительные результаты. В Кемеровской области достаточно эффективно развивается техническое творчество детей. Это направление деятельности дополнительного образования является очень значимым, так как развивает у ребят техническое мышление. Юные техники Кузбасса после окончания вузов составляют основной костяк молодых и талантливых специалистов как на крупных промышленных предприятиях Кемеровской области, так и в других сферах деятельности.

Литература

1. Дорошенко, А.Г. Из опыта работы по развитию технического мышления школьников / А.Г. Дорошенко, О.Ю. Попов // Технологическое образование и устойчивое развитие региона / ГОУ ВПО НГПУ ; под ред. В.В. Крашенинникова. – Новосибирск, 2008. – Ч. 2. – С. 132–137
2. Дорошенко, А.Г. Техническая олимпиада как элемент системного подхода к обучению школьников техническому творчеству / А.Г. Дорошенко, О.Ю. Попов, А.Н. Ростовцев // Проблемы технологического образования в школе и вузе / под ред. Ю.Л. Хотунцева. – М. : Изд-во МИОО, 2008. – С. 268–272.
3. Дорошенко, А.Г. Системное формирование творческой направленности личности / А.Г. Дорошенко // Подготовка специалистов в области технолого-экономического и профессионального образования: состояние, проблемы, перспективы / ИГПИ им. П.П. Ершова ; под общ. ред. О.В. Сидорова. – Ишим, 2009. – С. 73–76.
4. Дорошенко, А.Г. Системное обучение техническому творчеству: развитие технического мышления / А.Г. Дорошенко // Технолого-экономическое образование: достижения, инновации, перспективы. – Тула : изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009. – Ч. 1. – Т. С. 33–38.
5. Развитие технического творческого мышления как социальный заказ / А.Г. Дорошенко [и др.] ; под ред. Ю.Л. Хотунцева, Л.Н. Серебренникова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010. – С. 303–304.
6. Дорошенко, А.Г. Социальное партнёрство как условие системности формирования творческих способностей учащихся / А.Г. Дорошенко // Технологическое и профессиональное образование в России и за рубежом как фактор устойчивого развития общества. – Новокузнецк, 2010. – Часть 1. – С. 135–136.
7. Дорошенко, А.Г. Техническое творчество: состояние и перспективы [Электронный ресурс] / А.Г. Дорошенко // Технолого-экономическое образование в XXI веке: проблемы и достижения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2011. – Режим доступа : <http://ftipdo.nspu.net>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

Е.В. Дроботова (УО ПГУ, г. Новополоцк, РБ)

Гуманизация и личностная ориентация общего и высшего образования заставляют сегодня по-новому осмыслить природу педагогической деятельности и пути подготовки к ней. Гуманизация педагогического образования предполагает реально функционирующую систему, обеспечивающую единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности будущего педагога. В этих условиях цель педагогического образования предстает как непрерывное общее и профессиональное развитие личности студента, как интеграция личностной позиции будущего педагога (мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности) и его профессиональных знаний и умений (профессиональная компетентность). Прежде всего она должна быть направлена на преодоление наблюдаемого разрыва между учителем-человеком, гражданином и учителем-специалистом. Единство позиций характеризуется таким уровнем развития личности будущего учителя, на котором действия и поступки детерминируются не столько внешними обстоятельствами, сколько опосредуются внутренними условиями, самосознанием, мировоззрением, установками, всем характером мотивационно-потребностной сферы.

Личностное развитие и профессиональный рост педагога как органическое единство возможно тогда, когда в процессе профессионализации (выбор профессии педагога, профессиональное обучение, осуществление педагогической деятельности) осуществляется целенаправленное разрешение ряда противоречий. Прежде всего это противоречие, возникающее в смысловом пространстве личности между актуализирующимся в индивидуальном сознании образом профессии педагога и самосознанием. В этом случае самосознание, Я-концепция выступают ядром, и, соответственно, вершиной жизненных смыслов. Образ профессии педагога, становясь целью его развития, постепенно занимает место на вершине смысловой иерархии, подчиняя параметрам как смысловое пространство педагога, так и пространство объективных явлений. Таким образом, становление педагога как профессионала во многом опосредовано развитием его самосознания. Развитость профессионального самосознания педагога, то есть осознание себя, своего места и роли в профессиональной деятельности, осознание индивидуальной модели своей профессиональной деятельности, ее целей и средств связана с глубинными психологическими механизмами становления педагогического мастерства.

В связи с этим многие ученые придают особое значение глубинным регуляторам социальной ориентации учителя, ценностно-смысловым структурам его личности, ведущую роль среди которых играет профессиональное самосознание. Новейшие философские, педагогические и психологические исследования рассматривают профессиональное самосознание как генетически фундаментальную подструктуру личности, определяющую эффективность ее социального и профессионального поведения. Следовательно, профессионально-личностное развитие студента во многом предопределяется уровнем его профессионального самосознания. Профессиональное самосознание студента рассматривается в качестве сложной личностно-профессиональной Я-концепции – системы представлений студента о самом себе как личности и будущем учителе, о социальном значении и личностном смысле педагогической деятельности.

За время обучения студента педагогической специальности происходит становление Я-концепции учителя. Осознание самого себя как субъекта педагогической деятельности составляет сущность профессионально-педагогического самосознания студента.

Результаты эмпирических исследований профессионально-педагогического самосознания показывают, что эффективность преподавания предопределяется позитивной Я-концепцией учителя. Следовательно, совершенствование школьной системы образования необходимо начинать с педагогического образования, с позитивного формирования Я-концепции студента. Р. Бернс по этому поводу отмечает, что гораздо проще способствовать позитивной трансформации Я-концепции студента, чем пытаться на более поздних этапах менять установки и стиль преподавания учителей. Поэтому характер и направление личностного развития студентов – будущих учителей – имеет не меньшую важность, чем его академические успехи.

Обращение к личности будущего педагога как к субъекту общения, познания и социального творчества повышает и роль самого студента в освоении педагогической профессии. Перед каждым из них стоят индивидуальные задачи: за время обучения развить в себе такие профессиональные качества, сформировать такой уровень подготовки к работе по специальности, выработать в себе такие личностные качества, которые позволят решать сложные задачи образования и воспитания подрастающего поколения. Студенту сегодня необходимо четко представлять цель и задачи своей деятельности, видеть пути профессионально-педагогического становления. Сегодня важно, чтобы студент осознал, что новой школе нужен новый учитель, который может и хочет работать с детьми, создавать условия для их развития, который способен пробудить у учащихся потребность в саморазвитии и самообразовании.

Многочисленные исследования отмечают огромную силу позитивной Я-концепции учителя, которая способна выполнять мотивирующую роль, ориентировать на творчество в педагогической деятельности, развивать самопонимание, самооценку и самоконтроль в профессиональном и повседневном поведении. При этом успехи будущего педагога заключаются не только в том, чтобы быть лучшим студентом, отличником, а выражаются в активном отношении как к собственным внутренним резервам, так и к возможностям, которые предоставляет образовательная система педагогического вуза.

Следовательно, для формирования профессионально-педагогического самосознания студента необходимы условия для самореализации личности будущего педагога, выявление его личностных качеств, потенциальных возможностей, своеобразия педагогического поведения и деятельности, оказания ему помощи в познании самого себя и своих возможностей, в его самодвижении к конечному результату. Для этого необходимо получение информации о сложившейся Я-концепции (образа студента о самом себе как будущем учителе).

Результаты проведенных исследований сформированности у студентов 1–5 курсов педагогического факультета, обучающихся по специальности «Технология», профессионально-педагогического самосознания (Я-концепции учителя) позволили сделать следующие выводы: большинство исследуемых студентов 3–5 курсов имеют средний уровень сформированности профессионального самосознания, который характеризуется невысоким показателем сформированности рефлексивных процессов, ограниченным представлением о самом себе как личности и как о будущем учителе технологии. Они невысокого мнения о достоинстве и значении своей профессии, но достаточно самокритично оценивают уровень развитости своих личностных и профессиональных качеств.

Данные исследования позволили сформулировать ряд условий эффективного решения рассматриваемой проблемы:

- организация самопознания профессионально-личностных качеств на занятиях педагогики, психологии, методики преподавания технологии, во время прохождения педагогической практики;
- использование различных форм, методов формирования адекватного оценочного отношения к себе и к другим, развитие самооценки профессионально важных качеств учителя технологии (деловые игры, творческие проекты, тренинги, самохарактеристика, составление профессиограмм и др.);
- включение в программу подготовки учителей вопросов психологического консультирования.

ОБУЧЕНИЕ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ

И.Л. Дульчаева (Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ, РФ)

Дизайн представляет собой творческую деятельность, объединяющую в процессе проектирования достижения различных областей человеческой деятельности – техники, экономики, социологии, искусства, информационных технологий.

Профессиональное дизайн-образование решает задачу подготовки дизайнеров, имеющих широкую фундаментальную подготовку в области теоретической и практической методологии проектирования.

Ведущая роль в формировании профессиональной направленности студентов принадлежит учебным дисциплинам, их содержанию и методике обучения.

Именно графические дисциплины обеспечивают будущему педагогу в области дизайна необходимый уровень профессионально-технической подготовки для организации практического обучения учащихся.

В высшей школе в условиях дефицита учебного времени, выделяемого на изучение предмета, и с учетом необходимости сохранения программного материала задача построения сбалансированной методики обучения графическим дисциплинам, обеспечивающей высокий уровень усвоения графических знаний, становится особо значимой.

Модульная педагогическая технология является наиболее целесообразной для формирования компетентного специалиста. Она позволяет создать условия для самостоятельной творческой работы.

Модульная технология обучения является наиболее гибкой из существующих педагогических систем, легко сочетается с групповой и индивидуальной формами подготовки. При модульном структурировании весь цикл графических дисциплин разделен на большие блоки, изучаемые в отдельных семестрах. Каждый блок содержит модули, которые, в свою очередь, представлены набором субмодулей, разделенных при необходимости на микромодули. Под модулем мы понимаем определенный объем учебной информации, необходимой для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности.

Дидактическое обеспечение модульной технологии должно состоять из регламентирующих и учебно-методических документов, включающих:

- общую информацию о курсе;
- рекомендуемый график прохождения тем и разделов по данной учебной дисциплине;
- формы и время отчетности;
- график консультаций;
- учебную программу дисциплины;
- методические рекомендации по работе с учебным материалом;
- список рекомендуемой литературы;
- вопросы к зачету и экзаменам;
- критерии оценивания различных видов работ.

Связи между преподавателем и студентом осуществляются через содержание модуля, точнее через его контролируемую часть. Учебные цели модуля определяют объем и уровень усвоения, указывают на конечный результат и перспективы использования. Последнее сказывается на формировании личностной значимости учебных целей, которые, в свою очередь, воздействуют на формирование мотивов и обеспечивают активизацию самостоятельной учебной работы студентов.

Вторым педагогическим условием активизации учебной деятельности студентов является рейтинговая система оценивания выполнения учебных поручений.

Основой этого является хорошо продуманная система организации учебного процесса и СРС, в частности, важнейший ее элемент – контроль, как со стороны преподавателя (педагогический контроль), так и со стороны студента (самоконтроль) [1].

В качестве примера приведем программу модуля «Способы преобразования чертежа» дисциплины «Начертательная геометрия».

Содержание модуля «Способы преобразования чертежа»: Понятия и определения. Способ замены плоскостей проекций. Способ плоскопараллельного перемещения. Способ вращения. Позиционные и метрические задачи, решаемые с помощью способов преобразования ортогональных проекций. В таблице 1 приведен план лекций и лабораторно-практических занятий модуля «Способы преобразования чертежа».

Таблица 1 – Тематический план изучения модуля «Способы преобразования чертежа»

Темы лекций содержания модуля	Объем часов	Тема лабораторно-практических занятий	Объем часов
Понятия и определения. Способ замены плоскостей проекций.	2	Выполнение заданий по теме: «Способ замены плоскостей проекций».	2
Способ плоскопараллельного перемещения.	2	Решение позиционных и метрических задач.	2
Способ вращения.	2	Контрольная работа по модулю «Способы преобразования чертежа».	2

В таблице 2 приведено содержание, методика и критерии ее оценивания в условиях модульного обучения.

Таблица 2 – Самостоятельная работа студентов при изучении модуля «Способы преобразования чертежа»

Виды самостоятельной работы	Контроль и самоконтроль
Выполнение эшюра 2, задача 1.	Эшюр 2, задача 1 максимально оценивается в 15 баллов.
Выполнение эшюра 2, задача 1.	Эшюр 2, задача 2 максимально оценивается в 15 баллов.
Выполнение эшюра 2, задача 1.	Эшюр 2, задача 3 максимально оценивается в 15 баллов.
Выполнение эшюра 2, задача 1.	Эшюр 2, задача 4 максимально оценивается в 15 баллов.
Выполнение тестового задания по модулю «Способы преобразования чертежа».	Максимальная оценка 20 баллов.
Решение задач по данному модулю на лабораторно-практических занятиях и дома.	Максимальное количество баллов по выполненным задачам 20 баллов.

Создание модульных программ является этапом перехода к модульно-рейтинговой системе обучения.

Как показал формирующий эксперимент, использование рейтинговой системы позволило нам, прежде всего, правильно спланировать самостоятельную работу: определить ее формы, методы, оценить каждый ее вид в зависимости от трудоемкости и сложности. Кроме этого, решается задача систематического контроля за выполнением студентом заданий в ходе самостоятельной работы. При этом происходит повышение уровня активности студентов на протяжении всего периода обучения.

Литература

1. Неделеяев, В. Рейтинговая система оценки знаний при изучении общетехнических дисциплин / В. Неделеяев, Т. Мартынова // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 103–107.
2. Савицкая, А.В. Особенности графической подготовки в профессионально-педагогическом вузе / А.В. Савицкая // Вестн. учеб.-метод. объединения по профессионально-пед. образованию. – Екатеринбург, 2005. – Вып. 1.– С. 63–68.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ М.В. Емельянова (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

В современной педагогике прослеживается отчетливая ориентация педагогического образования на компетентность преподавателя. В этой связи принято различать такие понятия, как «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход».

Понятия «компетенция», «компетентность» происходят от латинских основ и имеют значения: полномочность должностного лица; знания, опыт, способности, социально-профессиональный статус человека. Исходя из этого, компетенции – это знания, умения, опыт и результат их индивидуального усвоения конкретным лицом.

Компетентность – это квалифицированное, умелое выполнение своих профессиональных обязанностей.

Компетентностный подход предполагает образование, основанное на компетенциях, способствующих повышению компетентности специалиста.

В связи с этим происходит модернизация содержания методов и форм подготовки учителя в высшей школе. Компетентность связана со знаниями и профессиональной деятельностью. В процессе профессионального развития

компетентность приобретается, расширяется и реализуется в различных ситуациях. Преподаватель профессионал – это тот, кто является профессиональным собеседником, думающим аналитически и творчески, кто может принимать решения и решать проблемы. Кроме того, современному учителю необходимо быть в курсе технических, социологических, экономических и других перспектив развития общества. Задача высших учебных заведений – воспитывать и развивать стремление к самообразованию студентов с тем, чтобы, работая в системе образования, они сохранили желание и потребность в познавательной деятельности, постоянно повышали уровень квалификации, т. к. в век научно-технического прогресса информация в области наук быстро стареет. Бесспорным является положение о том, что компетентному педагогу для эффективной образовательно-воспитательной деятельности необходимы навыки обращения с ТСО, владение компьютерными технологиями, глобальной сетью Интернет и другими современными средствами для своевременного получения самой последней информации. При этом компетентный педагог должен уделять особое внимание практическому применению этой информации.

Исходя из всего вышесказанного, главным условием реализации компетентностного подхода к подготовке учителя является использование в ходе педагогического процесса современных образовательных технологий.

Современные образовательные технологии, используемые на кафедре педагогики, можно суммировать в 3 группы: а) информационные технологии; б) игровые технологии; в) технологии активного взаимодействия.

Использовать информационные технологии в процессе обучения студентов позволяет наличие электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), которые включают в себя:

1. Исходные нормативные документы (образовательный стандарт, учебная и рабочая программа).
2. Учебник и учебное пособие на электронном носителе (копия учебников и пособий).
3. Курс лекций или конспект лекций (электронная копия конспекта или курса лекций).
4. Учебно-методические материалы (планы и задания к семинарским, практическим и лабораторным занятиям, учебно-методические пособия, методические рекомендации для проведения семинарских и др. занятий).
5. Видео- и аудиоматериалы.
6. Распределенный комплекс контроля знаний, умений и навыков.
7. Прохождение педагогической практики.

В образовательном стандарте отражаются требования к знаниям и умениям по дисциплине. Должно быть показано, что выпускник должен знать, уметь характеризовать, анализировать, какие навыки и качества он должен приобрести, а также минимум содержания образовательной программы по курсу.

Рабочая программа формируется на основе образовательного стандарта по дисциплине. Она определяет содержание, объем и уровень усвоения материала, состав и структуру методов познания, задает требования к уровню профессионального становления студента, включает методические указания для студентов по рациональной технологии усвоения учебного материала.

Учебная программа позволяет самостоятельно обучающемуся и порой не имеющему должных навыков студенту ориентироваться в научной информации, предлагаемой ему вузом. В электронных УМК пункты программы могут быть связаны ссылками с соответствующими частями академического текста.

Электронные копии учебников или лекций – компьютерная верстка в текстовом процессоре WORD традиционных учебных изданий.

Электронное учебное издание (ЭУИ) для изучения педагогических дисциплин – электронная обучающая система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения, дающая возможность в диалоговом режиме, как правило, самостоятельно освоить учебный курс или его раздел с помощью компьютера – строится по модульному принципу с открытой архитектурой.

ЭУИ должно содержать, по возможности, **три составляющих**:

информационно-демонстрационную – для предъявления учебной информации четырех уровней (1 – в вербализованной форме, т. е. только тексты; 2 – в вербализованной и невербализованной, т. е. образной форме статичной двух- и трехмерной графики; 3 – мультимедиа в виде трехмерной динамичной графики, видео и аудио, анимации и лишь частично в вербализованной форме; 4 – виртуальной реальности);

практическую – для отработки заданий, с помощью которых закрепляются полученные знания, умения и навыки на репродуктивном или на продуктивном уровнях;

диагностическую – для контроля знаний.

Хрестоматия включает публикации классиков, известных ученых по материалу дисциплины, изложение отличных от общепринятых взглядов на проблемы учебной дисциплины авторов, описание классических экспериментов, новейшие публикации.

Рабочая тетрадь предназначена для краткого изложения вопросов учебного материала, ориентированного на формирование методов познания и деятельности; организации самостоятельной работы студента по выполнению заданий текущего контроля и решению задач итогового контроля.

Курс или конспект лекций предназначены для полного или краткого изложения структурированного на модули и блоки учебного материала дисциплины, обеспечения оперативного самоконтроля, а также управления познавательной деятельностью студентов с использованием результатов контроля и возможностей других элементов учебно-методического комплекса.

Планы и задания к семинарским, лабораторным и др. занятиям позволяют каждому студенту в группе работать самостоятельно на основе имеющихся знаний по предмету и своих индивидуальных познавательных способностей, учитывая характер, темперамент и т. д; проводить практические занятия на основе уровневой дифференциации.

Видеоматериалы включают лекции по учебной дисциплине как в целом, так и по отдельным, наиболее трудным, ее разделам, демонстрации проведения экскурсий, уроков в школе, фрагменты кинофильмов и т. д.

Аудиоматериалы представляют различные учебные и производственные проблемные ситуации по материалам учебного курса, могут включать тексты для языковой подготовки, выступления ученых и политиков.

Распределенный контрольно-тестирующий комплекс должен включать в себя определение исходного уровня подготовки обучаемого, материалы для самоконтроля (как общие, так и детальные тесты).

Применяя игровые технологии в учебном процессе университета, мы исходим из того, что педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом.

Из большого количества видов игр мы используем в процессе занятий преимущественно 2 классификации игровых технологий: по цели педагогического

процесса и характеру игровой методики. В классификации игровых технологий по цели педагогического процесса в ходе занятий используются следующие группы игр: обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные и творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические.

Из классификации игровых технологий по характеру игровой методики в учебном процессе нами применяются операционные, сюжетно-ролевые, деловые, имитационные игры, игры-драматизации. Применение игровых технологий в процессе учебно-познавательной деятельности студентов способствует не только формированию у будущих педагогов профессиональных умений, но и развитию их мышления, интереса к предмету и будущей деятельности, а также творческого воображения. Применение определенного вида игр зависит от характера и содержания учебного материала и этапа работы над его усвоением.

В основе технологии использования интерактивных методов преподавания лежит активное взаимодействие, которое рассматривается как непосредственная межличностная коммуникация. Интерактивный процесс – это процесс целенаправленного взаимодействия и взаимовлияния участников педагогического процесса, который характеризуется высокой интенсивностью коммуникации, обменом, сменой и разнообразием видов деятельности, профессиональностью, целенаправленной рефлексией. Среди основных признаков и инструментов активного взаимодействия ведущими являются: полилог, диалог, мыследеятельность, смыслотворчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, ситуация успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия.

Таким образом, современная организация преподавания в высшей школе невозможна без использования современных образовательных технологий, которые составляют основу компетентностного подхода к подготовке специалиста.

МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ДЕЛОВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Л.И. Еремеева (ФГБОУ ВПО ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, РФ)

Профессиональная деятельность в сфере образования предполагает устойчивые коммуникативные связи с разными деловыми партнерами: учащимися, коллегами, родителями, администрацией, общественностью. Для продуктивного достижения образовательных целей педагогу, психологу, воспитателю очень важно устанавливать взаимоотношения с партнерами на уровне сотрудничества. Формирование личности, как управляемый процесс, предполагает наличие определенной технологии: «Формирование личности – род развития психики, изменение психологической динамической функциональной структуры личности, но главным образом, ее содержания под влиянием внешних на нее воздействий. Формирование личности имеет несколько видов, каждый из которых специфичен для определенного ее иерархического уровня: тренировка, упражнение, обучение и воспитание» [1, 161–162].

Особое место в процессе формирования личности занимает обучение. Пути повышения эффективности обучения ищут ученые всего мира. В отечественной дидактике результативность обучения как проблема разрабатывается на основе: психологии обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.А. Крутецкий,

А.Н. Леонтьев и др.); теории управления (С.М. Архангельский, В.П. Беспалько, В.А. Якунин др.); концепции алгоритмизации обучения (Т.А. Ильина, Н.Д. Никандров, А.М. Матюшкин и др.); управления познавательной деятельностью учащихся (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник и др.); научной организации педагогического труда (И.П. Раченко, Л.Ф. Колесников и др.). В связи с введением кибернетической основы теории программированного обучения стали употребляться понятия «управление», «внешняя» и «внутренняя», «обратная связь». В соответствии с этим подходом обучение рассматривается в качестве сложной динамической системы, включающей в себя и управляемую систему (обучаемые), и управляющую систему (преподаватель), которая осуществляет это управление на основе обратной связи.

Программированное обучение, кибернетический подход заложили основу разработки технологии обучения. Данную проблему активно исследовали (В.П. Беспалько, П.И. Пидкасистый, Л.И. Рувинский, Н.Д. Хмель и др.). Впервые термин «технология обучения» был использован в США более полувека назад. Это результат поиска путей построения учебного процесса, который стал бы эффективнее в условиях массового образовательного учреждения и безотказно действовал в руках опытного преподавателя. Авторы большинства определений технологии обучения отождествляют ее с системным подходом, выделяя предмет технологии как конструирование систем школьного обучения и профессиональной подготовки. В нашем исследовании за основу формирования профессионализма делового сотрудничества будущего специалиста взят программно-целевой подход, который является конкретизацией системного подхода.

Программно-целевой подход позволяет: охватить все структуры деятельности (мотив, действие, результат); включить объект управления (студента) в активную деятельность как субъекта, который имеет четкие представления об этой деятельности, программу, предполагаемые результаты и средства их достижения; определить четкие параметры содержания этой деятельности и методики измерения; установить обратную связь и внести коррективы в исполняющую и управляющую программы для достижения цели.

Сущность мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ), разработанного И.К. Шалаевым [2, 3], заключается в целенаправленном воздействии руководителя на мотивационную сферу членов коллектива посредством нормы – образца деятельности и социально-психологических условий ее интериоризации, при которой мотивационная сфера пересматривается адекватно поставленной управленческой цели, и члены коллектива начинают действовать в направлении, опосредованно заданному руководителем. Норма-образец рассматривается исследователем как модельное представление идеала деятельности с качественно-количественными характеристиками. Технологические основы МПЦУ составляют:

1. Логика функциональных связей между его подструктурами (управляющей программой, деревом целей, исполняющей программой).

2. Технологический алгоритм, в основе которого лежат действия, обращенные к построению дерева целей (первый шаг), к разработке исполняющей программы (второй шаг), к отработке и реализации управляющей программы (третий шаг).

Первый шаг предусматривает: осознание актуальности проблемы и постановки цели как конечного результата решения проблемы по научно обоснованным критериям; установление фактов, препятствующих достижению целей между составляющими проблемы; структурирование под конечный результат дерева целей МПЦУ.

Второй шаг предполагает разработку адекватно дереву целей исполняющей программы, составление соответствующего плана работы исполнителей и включение их в совместную деятельность, определение норм-образцов в виде качественной характеристики профессиональной деятельности оптимального уровня и определение конкретных мер достижения норм-образцов. В конечном результате должно обеспечиваться: повышение уровня организации труда формирующего специалиста; повышение привлекательности учебного, научно-исследовательского и производственного труда; повышение качественного уровня формирующего специалиста по заданным параметрам нормы-образца.

Третий шаг включает обработку и реализацию мотивационно-управляющей программы как продукта интеграции традиционного управленческого цикла с социально-психологической стратегией и тактикой. В отличие от массовой практики, ориентированной на линейную реализацию управленческого цикла, программно-целевой подход базируется на системе алгоритмов по управленческому циклу.

Таким образом, основываясь на технологии мотивационного программно-целевого подхода формирования профессионализма делового сотрудничества будущего специалиста, необходимо: построить дерево целей, разработать адекватно дереву целей исполняющую программу, осуществить реализацию управляющей программы, организовать условия для реализации исполняющей программы, осуществить многоуровневый контроль и коррекцию управляющей и исполняющей программ в процессе формирования профессионализма делового сотрудничества будущих специалистов. Для реализации данной технологии была сконструирована норма-образец, определены параметры ее измерения с качественными и количественными характеристиками. В нашем исследовании в виде нормы-образца была определена программно-целевая модель профессионализма делового сотрудничества.

Основываясь на программно-целевом подходе (И.К. Шалаев) и ориентируясь на структуру и содержание модели профессионализма педагогической деятельности (И.Д. Багаева), мы выделили в модели профессионализма делового сотрудничества 4 структурных компонента (направленность на сотрудничество, знания основ делового сотрудничества, умения диалогического взаимодействия, умения самосовершенствования делового сотрудничества) и 4 функциональных компонента («хочу», «могу», «делаю», «получаю») (рисунок 1).

Все компоненты профессионализма делового сотрудничества взаимосвязаны между собой, как звенья одной цепи. Направленность проявляется в желании («хочу») взаимодействовать с коллегами на уровне сотрудничества, знания делового сотрудничества являются фундаментом для осуществления делового сотрудничества («могу») и проявляются в умении диалогического взаимодействия и самосовершенствования делового сотрудничества («делаю»).

Компонент направленности на сотрудничество включает такие показатели: потребность в регулярном деловом общении с коллегами, интерес к деловому общению, совместной деятельности с коллегами, стремление поделиться своими знаниями и умениями с коллегами, желание учиться у других, перенимать, творчески адаптируя, опыт коллег, доброжелательное отношение к людям, терпимость к чужим идеям, мелким недостаткам.

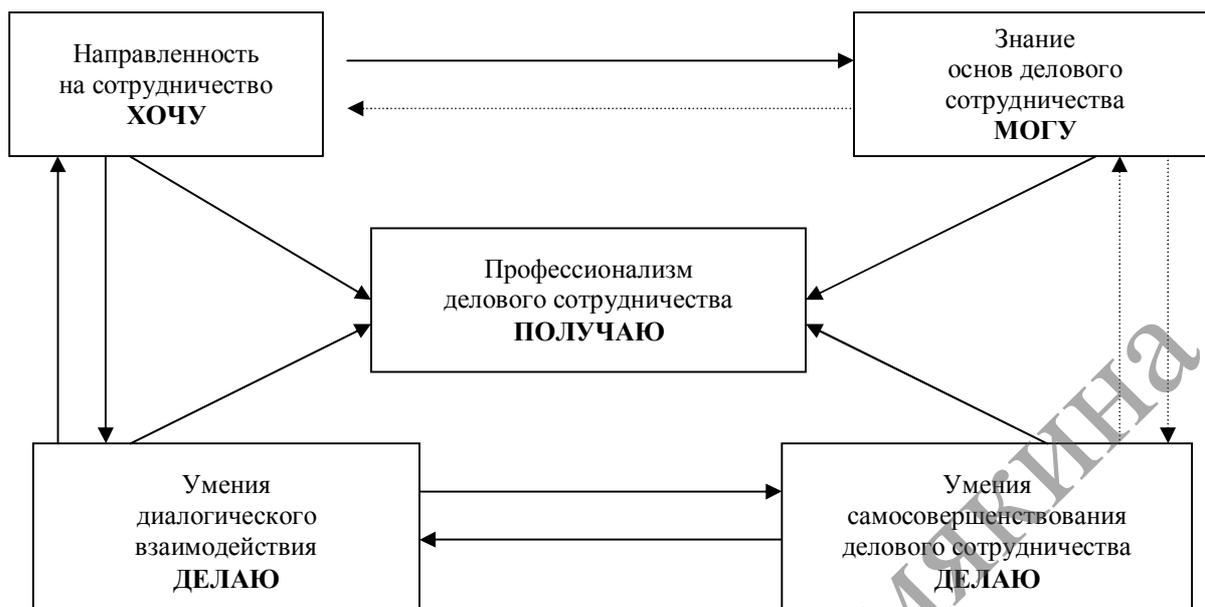


Рисунок 1 – Структура программно-целевой модели профессионализма делового сотрудничества

Второй компонент, знание основ делового сотрудничества, характеризуется такими показателями, как знание законов, техники делового общения, содержания понятия делового сотрудничества, особенностей разных типов взаимодействия в деловом общении, форм делового взаимодействия, методов делового сотрудничества, психолого-педагогической характеристики личности в общении.

К показателям третьего компонента, умения диалогического взаимодействия, мы отнесли умения оказать помощь, поддержку коллеге в решении профессиональных вопросов, вести конструктивный диалог, результативно использовать формы делового сотрудничества, эффективно применять методы сотрудничества, понимать и объективно оценивать взгляды, позицию партнера в деловом общении.

Четвертый компонент, умения самосовершенствования делового сотрудничества, включает: умения адекватно оценивать свою роль, позицию в деловом общении, находить и устранять причины, мешающие эффективному взаимодействию, снимать напряженность в конфликтных ситуациях, анализировать свои деловые отношения с партнерами с целью их улучшения, укреплять и совершенствовать деловые отношения с коллегами.

Таким образом, на основе анализа литературы, исследований по проблеме формирования профессионализма педагогической деятельности, технологии программно-целевого подхода была сконструирована программно-целевая модель профессионализма делового сотрудничества. Определены качественные и количественные характеристики уровней сформированности структурных компонентов профессионализма делового сотрудничества и методика их измерения.

Для достижения цели исследования была разработана и апробирована система формирования профессионализма делового сотрудничества на основе мотивационного программно-целевого подхода, осуществлена реализация управляющей программы, организованы условия для реализации исполняющей программы, осуществлен многоуровневый контроль и коррекция управляющей и исполняющей программ

в процессе формирования профессионализма делового сотрудничества будущих специалистов.

Полученные результаты доказывают необходимость целенаправленной работы по формированию у будущих специалистов профессионализма делового сотрудничества на основе мотивационного программно-целевого подхода [4].

Литература

1. Платонов, К.К. Краткий словарь психологических понятий / К.К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1981. – 175 с.
2. Шалаев, И.К. Мотивационное программно-целевое управление: теория, технология, практика / И.К. Шалаев. – Барнаул : БГТИ, 2001. – 263 с.
3. Хрестоматия по эффективности управления образованием: мотивационный программно-целевой подход / под ред. И.К. Шалаева. – Барнаул : БГТУ, 2003. – 820 с.
4. Еремеева, Л.И. Формирование профессионализма делового сотрудничества будущего учителя на основе программно-целевого подхода / Л.И. Еремеева. – Ханты-Мансийск, 2011. – 168 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ТЕХНОЛОГИИ

Н.П. Жадик (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Формирование творческого отношения к труду у молодого человека напрямую зависит от того, как рано мы приобщим учащегося к техническому творчеству.

Техническое творчество – целенаправленная деятельность учащегося в области техники, в процессе которой осуществляется поиск и применяются оригинальные решения технических задач или выполнения заданий, а результат обладает объективной или субъективной новизной.

Одним из проявлений творческого отношения к труду является разработка и использование нематериалоемких технологий.

Под разработкой и изготовлением нематериалоемких объектов труда понимается не только создание новых, но и усовершенствование известных изделий с целью уменьшения их материалоемкости, оптимизации технологических процессов. Иначе говоря, разработка нематериалоемких объектов и их изготовление включают в себя решение технических задач, направленных на ресурсосбережение и защиту окружающей среды, т. е. задач, которые учитель часто выпускает из вида в процессе своей деятельности.

На основе полученных результатов осуществляется изготовление разнообразных изделий, технических устройств, моделей машин и механизмов, технических приспособлений, макетов, образцов приборов, аппаратов, механизмов и машин [1]. Вовлечение школьников в разработку нематериалоемких изделий и их изготовление позволит решить ряд общеобразовательных и воспитательных задач:

– расширение и углубление знаний и представлений о содержании трудовой деятельности рабочих, технических работников, инженеров в различных отраслях народного хозяйства, об орудиях труда (механизмах и машинах), технологических процессах и организации производства;

– ознакомление с путями реализации научных идей в технике, с основами развития научно-технического прогресса на производстве;

– формирование и развитие навыков технической культуры, умений работы с технической литературой, овладение путями получения необходимой информации по интересующим вопросам;

– ознакомление с основами изобретательской и рационализаторской деятельности, профессиями и путями их получения;

- развитие любознательности, технической направленности и устойчивого интереса к отраслям техники и производства региона;
- формирование и развитие интереса к истории создания машин и механизмов;
- формирование уважения к высококвалифицированным мастерам, деятелям науки, техники и производства, культуры.

Разработка и изготовление нематериалоемких объектов труда даст положительные результаты в том случае, если она базируется на знании объективных законов природы, свойств используемых материалов. Результаты, как правило, плодотворнее у тех, кто имеет больший практический опыт в решении разнообразных технических задач, обладает более высоким уровнем мастерства. Вот почему очень важно, используя интерес детей к технике, к производству, вовлечь их в разработку и изготовление нематериалоемких объектов труда, сформировать их техническое мышление и показать практическую значимость полученных знаний.

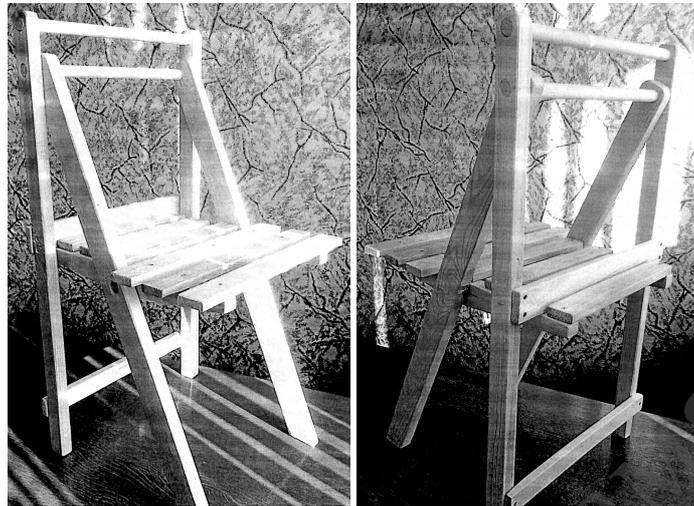
Разработка и изготовление нематериалоемких объектов труда могут осуществляться как на учебных занятиях, так и в процессе кружковой работы. И в том, и в другом случае важно выбрать и применить совокупность методов, которые были бы адекватны содержанию технической творческой деятельности и давали бы в результате наибольший эффект. Остановимся на подборе методов и приемов включения учащихся в техническую творческую деятельность в процессе обучения. К таким методам и приемам можно отнести конструирование, моделирование и макетирование, применение технической документации с неполными данными, решение творческих задач по уменьшению материалоемкости объектов труда, творческие задания, поиск и устранение неисправностей в различных технических устройствах.

Из опыта работы передовых учителей известно, что с техническими достижениями – результатами творческой деятельности – можно и нужно знакомить учащихся на занятиях по любой теме программы по трудовому обучению. В процессе практической деятельности важно закрепить способность ученика выполнять то или иное задание. Показателем проявления творческих способностей служат организационно-подготовительный, технологический, заключительный этапы и изготовленное изделие. Сочетание творческой и исполнительской деятельности учащихся в процессе трудовой подготовки не только способствует развитию их творческой самостоятельности и инициативы, но и является фактором формирования у них устойчивого интереса к технике и подготовки к творческому труду в условиях интенсивно изменяющихся технологий производства.

Большое значение для успешной организации производительного мотивированного труда учащихся имеет правильный подбор объектов труда. Все нематериалоемкие объекты труда учащихся должны соответствовать следующим основным требованиям:

- ярко выраженная общественная полезность, производственное назначение;
- соответствие учебной программе;
- осуществление связи с основами наук, наличие возможности формирования у учащихся политехнических знаний, конструкторских умений и навыков;
- комплексность входящих в технологический процесс операций;
- типичность операций;
- соответствие уровню подготовки учащихся;
- возможность применения различных форм организации труда (индивидуальная, коллективная);
- оптимальная сложность и трудоемкость объектов труда;
- серийность объектов;
- безопасность выполнения работ;
- доступность и технологичность для имеющейся учебно-материальной базы.

С помощью студентов факультета технологии УО МГПУ им. И.П. Шамякина за достаточно короткое время разработаны нематериалоёмкие полезные и нужные изделия: столик для учащегося с изменяющейся по высоте и наклоном крышки стола; стул для учащегося с изменяющейся высотой сидения и складной стул (рисунок 1).



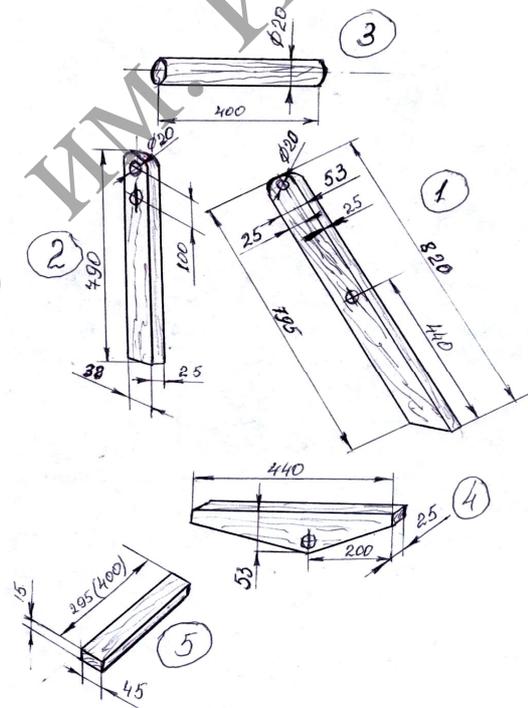
a

б

a – вид спереди; *б* – вид сзади.

Рисунок 1 – Складной стул

Ниже приведена детализировка стула складного, выполненного из древесины сосны, изготовленного без применения сборочных деталей, за исключением сборки сидения (рисунок 2).



1 – ножка наклонная; 2 – ножка-стойка; 3 – проножка;
4 – опора сидения; 5 – планка

Рисунок 2 – Детали стула складного

Стул состоит из двух наклонных ножек, соединенных посередине одной проножкой. На проножке установлено поворотное сидение, собранное на двух опорах и семи планках, три из которых длиннее остальных четырех. Две ножки стойки, соединенные двумя проножками в верхней части стула, на нижнюю из которых опирается наклонная ножка, связаны планкой, к которой крепится фиксатор, обеспечивающий рабочее состояние конструкции.

Порядок сборки изделия заключается в следующем:

– на короткую проножку одеваем две опоры сидения и на шурупах собираем сидение из четырех коротких и трех длинных планок, предварительно просверленных под шурупы;

– наклонные ножки одеваем на короткую проножку сидения (предварительно промазанную клеем); длинную проножку пропускаем через верхние отверстия наклонной ножки;

– на две верхние проножки (предварительно промазанные клеем) одеваем две ножки стойки;

– связываем две ножки стойки планкой (предварительно просверленной под четыре шурупа); место установки планки промазываем клеем;

– к планке крепим фиксатор, обеспечивающий рабочее состояние конструкции.

Литература

1. Жадик Н.П. Занимательно-экологический подход к формированию трудового мастерства / Н.П. Жадик // Тэхналагічная адукацыя. – 2001. – Вып. 2. – С. 80–84.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КАЧЕСТВАМ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО, РАБОТАЮЩЕГО С РЕБЕНКОМ-ИНВАЛИДОМ, РЕБЕНКОМ С ОПФР

И.В. Журлова (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Осуществляемое реформирование системы образования требует нового поколения педагогов, осуществляющих свою деятельность на основе гуманистических принципов и социальной открытости. В этом отношении особая роль принадлежит педагогу социальному, ибо его деятельность направлена на защиту прав и интересов детей и молодежи, оказание им социально-педагогической поддержки и помощи в саморазвитии, достойном самоутверждении и самореализации.

Современная социальная ситуация требует нового поколения социальных педагогов, умеющих реализовывать свои профессиональные функции на самом высоком уровне. Качество профессиональной подготовки данных специалистов должно обуславливать их способность проявлять социально-педагогическую и психологическую компетентность, личностно-этические качества, составляющие основу профессиональной культуры педагога социального.

В этом отношении следует отметить, что профессиональная культура социального педагога (социального работника) определяет зону доверия между людьми, путь к их взаимопониманию, взаимопомощи и взаимответственности. На этой основе сегодня определяются профессиональные качества педагога социального, которые, несмотря на наличие общих подходов в деятельности, конкретизируются в соответствии со сферой их применения, что также является показателем уровня профессиональной культуры этого специалиста.

На современном этапе одним из актуальных направлений в работе педагога социального является его деятельность по социальной реабилитации и адаптации

детей-инвалидов, детей с ОПФР, что подтверждается рядом документов (Положение о патронате лиц с особенностями психофизического развития (постановление министерства образования РБ от 19.07.2011 № 92); Кодекс Республики Беларусь об образовании (от 2 декабря 2011) и др.).

Социальная реабилитация предусматривает выработку совместными усилиями социального работника, медицинского психолога и врача, с одной стороны, и ребенка и его окружения (в первую очередь семейного), с другой стороны, качеств, помогающих оптимальному приспособлению ребенка к социальной среде.

Участие социального педагога в реабилитации детей-инвалидов и детей с ОПФР носит многоаспектный характер, который предполагает не только разностороннее образование, но и наличие соответствующих профессиональных и личностных качеств, позволяющих людям с ограниченными возможностями относиться к ним с доверием. Все это ориентирует современную систему высшего образования на комплекс требований, предъявляемых к профессиональным качествам педагога социального.

В процессе подготовки специалистов социальной сферы прежде всего следует помочь студентам усвоить сущность основных функций социальной службы, реализуемых в работе с лицами с особенностями развития. В числе таких функций следующие:

- осуществление мероприятий по социальной реабилитации и социально-педагогическому сопровождению и патронату воспитанников с ОПФР и их семей;
- работа по выявлению детей-инвалидов, детей с ОПФР и их семей, находящихся в социально опасном положении (на основе декрета Президента РБ № 18 от 24.11.2006 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях»);
- ведение банка данных о наличии детей-инвалидов и детей с ОПФР в городе (районе).

Исходя из сказанного, в ходе учебного процесса следует ознакомить студентов с профессиональными функциями социального работника (педагога), реализуемыми в процессе работы с ребенком с ОПФР:

- ✓ диагностика и коррекция «особенностей» ребенка;
- ✓ организаторская;
- ✓ информативная (в том числе и в отношении прав и льгот ребенка и его семьи);
- ✓ посредническая;
- ✓ осуществление психолого-педагогической и социально-бытовой адаптации и поддержки ребенка и его семьи.

Таким образом, можно говорить о многофункциональности социальных работников (социальных педагогов), что, в свою очередь, требует от них комплекса разнообразных знаний, умений и навыков. Это обязывает, в свою очередь, формировать у будущих социальных педагогов психолого-педагогическую компетентность, необходимую в работе с ребенком-инвалидом, ребенком с ОПФР. Такая компетентность, как правило, основывается на следующих профессиональных знаниях:

- ✓ психолого-педагогических,
- ✓ медицинских,
- ✓ знаниях в области дефектологии (коррекционной педагогики),
- ✓ знаниях в области законодательства.

Помимо комплекса знаний, компетентность социального педагога предполагает наличие следующих умений, необходимых в работе с детьми-инвалидами, детьми с ОПФР:

- ✓ сопереживать (эмпатия),
- ✓ тонко чувствовать внутренний мир ребенка и быстро реагировать на его внутренние и внешние изменения,
- ✓ работать в команде,
- ✓ осуществлять гибкий подход к решению проблем.

Эффективность подготовки будущих социальных педагогов обуславливается также сформированностью у них определенных навыков. Как показывает социально-педагогическая практика, при оказании помощи детям-инвалидам и детям с ОПФР социальному педагогу необходимо применять следующие *навыки*:

- ✓ организаторские,
- ✓ коммуникативные,
- ✓ посреднические,
- ✓ оказания первой медицинской помощи.

Обращение к профессиональным качествам педагога социального, осуществляющего реабилитацию детей-инвалидов, детей с ОПФР было бы не полным, если не акцентировать внимание на личностных качествах специалиста, необходимых в работе с указанной категорией населения.

В числе таких личностных качеств отзывчивость, терпеливость, милосердие, самообладание, мудрость, дисциплинированность, деликатность, открытость, коммуникабельность, аутентичность, стрессоустойчивость.

Если формирование системы вышеназванных знаний, умений и навыков возможно в условиях образовательного процесса, то развитие необходимых личностных качеств будущих специалистов социальной сферы требует особых организационных условий. В этом отношении значимую роль играет волонтерское движение, которое осуществляется на факультете технологии студентами специальности «Социальная педагогика».

Работа волонтеров ведется на базе инспекции по делам несовершеннолетних, городского приюта, действующего на базе социально-педагогического центра, дошкольного детского дома, центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Таким образом, можно заключить, что существует определенный комплекс профессиональных и личностных качеств, необходимых социальному педагогу при работе с детьми-инвалидами, детьми с ОПФР и их семьями. Формирование и развитие этих качеств у будущих специалистов социальной сферы определяется их ориентацией в педагогическом процессе на: 1) гуманистический подход (подход к ребенку-инвалиду как к равному, уважение личности ребенка); 2) командный подход (согласованность действий специалистов); 3) поддерживающий (концепция «самопомощи»); 4) компенсаторный (развитие ребенка в определенных сферах в соответствии с его возможностями).

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ НЕПРЕРЫВНОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В.Э. Завистовский (УО ПГУ, г. Новополоцк, РБ)

Одной из ведущих тенденций инновационного развития в системе технологического образования является усиление внимания к проблеме подготовки кадров качественно нового уровня. В связи с этим приоритетными становятся вопросы реализации современных подходов к процессу обучения в университетах.

Реализация такого подхода в образовательном процессе требует внедрения новых обучающих технологий и педагогических приемов.

Традиционная дискретно-дисциплинарная модель реализации содержания обучения на протяжении продолжительного периода обеспечивала подготовку поколений высококвалифицированных специалистов, соответствовавших требованиям своего времени, однако новые общественно-экономические отношения, а также изменение требований к современному специалисту обуславливают необходимость ее коррекции.

В настоящее время интеграция рассматривается как перспективное направление совершенствования современного образования. При этом различают несколько уровней интеграции:

- межвузовский (учебно-методические объединения вузов);
- междисциплинарный (междисциплинарные связи);
- внутрдисциплинарный (интеграция форм, методов и средств обучения)

и др. [1, 2].

Междисциплинарная интеграция. Основным принципом междисциплинарной интеграции заключается в том, что элементы знаний общеинженерных и специальных дисциплин должны конструироваться из элементов знаний фундаментальных дисциплин путем их укрупнения. При таком подходе к организации учебно-познавательной деятельности обеспечивается непрерывность и преемственность в изучении дисциплин, отсутствие дублирования материала.

Обеспечению принципа преемственности дисциплин могут служить образовательные стандарты нового поколения. Однако при формировании графиков учебного процесса последнее слово остается за вузом, а конкретнее, за кафедрами. Содержание дисциплин регламентируется минимумом содержания образовательных программ, а также кафедрами, к которым «принадлежат» те или иные дисциплины. Кроме того, даже в рамках одной дисциплины, преподаваемой для различных специальностей, имеет место и разночтение отдельных понятий, и различная терминология, и отличные условные обозначения отдельных параметров. И именно на этом этапе, зачастую, возникают нестыковки.

Технологический аспект проектирования интегрированного содержания раскроем на примере развития междисциплинарных связей на базе классической механики в рамках таких учебных дисциплин, как «Теоретическая механика», «Теория механизмов и машин», «Сопротивление материалов», которые в значительной мере формируют специфику профессионального мышления. Преодоление внутрикафедральных «барьеров» в преподавании этих родственных дисциплин возможно путем объединения их содержания в рамках учебно-методического комплекса «Прикладная механика». Основная идея заключается в расчленении содержания интегрируемых монодисциплин на элементарные составляющие – (дескрипторы) и формировании из них учебных тезаурусов. Далее производится взаимное «наложение» тезаурусов монодисциплин, выделение областей их взаимного перекрытия и их синтезирование [3, 4].

Первый этап развития междисциплинарных связей на базе классической механики достаточно удачно реализован в рамках специальности «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов» путем создания ряда методических разработок по разделам курсов «Физика» и «Прикладная механика» [5, 6]. Законы механики позволяют с необходимой точностью заранее вычислять параметры, характеризующие движение и равновесие твердых, жидких и газообразных тел. Для многих областей естествознания механика составляет

их главное содержание. Изучение механики в высшей школе имеет определяющее значение для формирования навыков и мышления будущего специалиста. Именно здесь студент впервые узнает, как результаты исследования представлять в виде удобных формул и числовых расчетов и одновременно указывать границы их применимости.

Формы повышения практической подготовки студентов. Важнейшим моментом повышения качества практической подготовки, на наш взгляд, является привитие студентам навыков самостоятельного принятия обоснованных технических или технологических решений. Этому во многом способствует современная организация в вузах курсового проектирования [7]. В процессе курсового проектирования студенты должны освоить единство конструктивных, технологических и экономических решений, компромиссный характер конструкции любого изделия, а также уяснить необходимость многовариантности конструктивных решений как отдельных узлов, так и объекта проектирования в целом. При проектировании объектов студенты должны широко использовать знания, полученные при изучении теоретического курса и выполнении лабораторных и практических работ. И конструирование, и проектирование предполагают пользование справочной литературой, стандартами, таблицами, номограммами, требуют составления расчетно-пояснительной записки и оформления чертежей, способствуют приобретению начальных знаний в области инженерных расчетов, систематизации этих знаний, получению первых навыков инженерно-технической деятельности.

Одной из эффективных форм совершенствования практической подготовки студентов технологических специальностей университета является ведение ими «сквозных» атласов конструкторских и технологических решений в рамках теоретического обучения, курсового и дипломного проектирования по конкретной специальности. Примерами такого эффективного приема могут служить курсы «Прикладная механика» и «Машины и аппараты химических производств», в которых практическая подготовка определяется качеством выполненного курсового проекта. В рамках курса «Прикладная механика» студенты, изучая раздел «Детали машин и аппаратов», ведут атлас конструкций наиболее часто используемых в практике конструирования химической техники технических решений, а именно: конструкции резьбовых и фланцевых соединений, сварных и литых конструкций; валопроводов, включающих конструкции валов, подшипников и муфт, выполненных в едином конструкторском решении; конструкций ременных и зубчатых передач и др. В курсе «Машины и аппараты химических производств» атлас дополняется специальными устройствами и узлами. В дипломном проектировании атлас выполняет незаменимую помощь в подготовке новых конструкторских и технологических решений.

Источниками информации служат современные учебники и учебные пособия, рекламная продукция, оперативно-техническая информация, сведения из сети Интернет и др. Преподаватель, руководитель курсового или дипломного проектирования, периодически просматривают атлас, делает замечания и дает рекомендации по усилению того или иного раздела, рекомендует литературные источники и т. д.

Междисциплинарный подход и опыт работы с техническими новинками позволяет студентам с успехом конкурировать на рынке труда. Кроме того, современный специалист должен обладать определенными личностными качествами, быть способным к самообучению, чтобы соответствовать уровню развития технологии. Мобильные и высококвалифицированные специалисты становятся основным ресурсом развития экономической и производственной мощи государства.

Литература

1. Пульбере, А. Интегрированные технологии / А. Пульбере, О. Гукаленко, О. Устименко // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 123–124.
2. Семин, Ю. Междисциплинарный учебный комплекс / Ю. Семин // Высшее образование в России. – 2002. – № 2. – С. 107–110.
3. Завистовский, В.Э. Развитие межпредметных связей на базе классической механики / В.Э. Завистовский // Реализация в вузах образовательных стандартов нового поколения : материалы науч.-практ. конф., Новополоцк, 5–6 февр. 2008 г. / Полоцк. гос. ун-т ; редкол.: В.В. Булах [и др.]. – Новополоцк, 2008. – С. 31–33.
4. Развитие теории интегративного технического образования на базе классической механики / В.Э. Завистовский [и др.] // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2008. – № 11. – С. 74–80.
5. Физические основы классической механики. Глоссарий по разделам курсов «Физика» и «Прикладная механика» / В.Э. Завистовский [и др.]. – Новополоцк : изд-во ПГУ, 2005. – 55 с.
6. Классическая механика и физика колебаний. Междисциплинарный лаборатор. практикум / Н.В. Ощепкова [и др.]. – Новополоцк : изд-во ПГУ, 2006. – 99 с.
7. Завистовский, В.Э. Междисциплинарный подход в обеспечении качества инженерной подготовки студентов / В.Э. Завистовский, О.Н. Жаркова // Материалы, технологии и оборудование в производстве и эксплуатации, ремонте и модернизации машин : материалы Междунар. науч.-техн. конф., Новополоцк, 24–25 апр. 2009 г. : в 3 ч. / Полоц. гос. ун-т ; редкол.: М.Л. Хейфец [и др.]. – Новополоцк, 2009. – Ч. 1. – С. 244–247.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В.Э. Завистовский (УО ПГУ, г. Новополоцк, РБ)

В.В. Малаховская (УО ВГУ, г. Витебск, РБ)

Инженерное образование предусматривает серьезную графическую подготовку будущих специалистов, качество которой призваны обеспечить такие преподаваемые в вузе общепрофессиональные дисциплины, как начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика. Они способствуют развитию пространственного воображения, творческого и конструктивного мышления специалиста, а также воспитанию профессиональной и графической культуры обучающихся.

Использование компьютера в учебном процессе изменяет соотношение методов, форм и средств обучения, то есть происходит реорганизация всего методического аппарата. Это приводит к изменению объема и содержания учебного материала; введению алгоритмизации решения задач; использованию инструментальных программных средств с целью развития логического и наглядно-образного мышления; вариативности в выборе видов учебной деятельности и способов представления учебного материала; обеспечению индивидуальной и дифференцированной работы над учебным материалом.

На протяжении всего периода работы кафедры начертательной геометрии и графики УО «Полоцкий государственный университет» преподавателями ведутся поиски эффективных приемов, средств и методов обучения графическим дисциплинам. Для успешной организации обучения на кафедре проводятся работы по нескольким направлениям, одним из которых является разработка и внедрение мультимедийных технологий обучения в практику технического образования с целью более эффективного усвоения знаний; изучаются педагогические возможности применения мультимедийных технологий при изучении графических дисциплин.

На кафедре разрабатываются мультимедийные лекции по начертательной геометрии, которые представлены рядом слайдов-заготовок, разработанных в среде Power Point.

Компьютерная лекция в среде Power Point имеет следующие достоинства:

- высокое качество отображаемой информации;
- высокий уровень усвоения информации, который обеспечивается применением технологии Mind Mapping;

- наглядность передаваемой информации;
- экономия времени за счет более высокого темпа изложения информации;
- легкая навигация по структуре лекции.

Применение программной среды Power Point для создания мультимедийных презентаций позволяет проводить всё построение чертежа аналогично тому, как это бы выполнялось при традиционном ведении лекции. В качестве примера на рисунке 1 представлен фрагмент лекции по начертательной геометрии по теме «Методы проецирования», выполненной в среде Power Point.

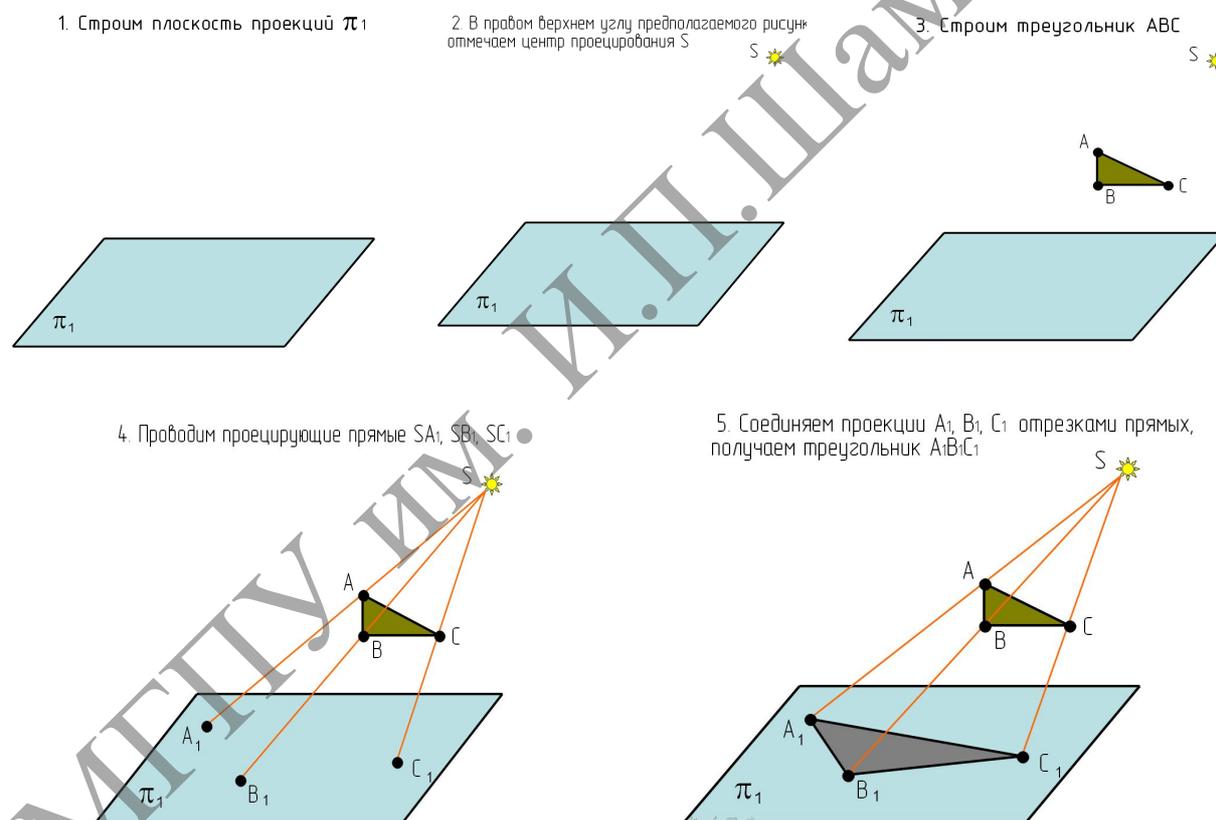


Рисунок 1 – Фрагмент лекции

Многие студенты при изучении курса начертательной геометрии испытывают трудности, связанные с необходимостью представить объекты в пространстве, опираясь на плоский чертеж. Для облегчения понимания изучаемого материала ранее изготавливались различные модели и макеты. С развитием средств компьютерного объемного моделирования появилась возможность реальные модели заменить на виртуальные (рисунок 2).

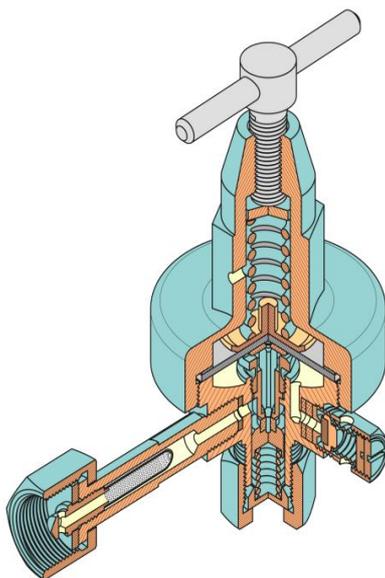


Рисунок 2 – Виртуальная модель кислородного редуктора

Использование в лекциях трехмерных моделей позволяет достичь наилучшей наглядности. Достижение наиболее полного понимания изучаемой темы обеспечивается демонстрацией трехмерных моделей с различных сторон. Анимация обеспечивает динамику процессов формирования чертежей и выполнения геометрических алгоритмов. Эффекты анимации заостряют внимание студентов на наиболее важных моментах изучаемой темы, обеспечивают более глубокое запоминание.

Использование мультимедийных лекций в учебном процессе позволяет наглядно представить весь изучаемый материал, сконцентрировать внимание на отдельных, наиболее трудных местах, многократно повторить его быстро, без больших временных и энергетических затрат, и, таким образом, приводит к повышению эффективности учебного процесса.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что использование мультимедийных лекций в учебном процессе не только сокращает время на изложение учебного материала, облегчает восприятие изучаемого материала, но и активизирует внимание студентов, повышая учебно-познавательную мотивацию.

РОЛЬ И МЕСТО ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЧЕРЧЕНИЕ»

С.Э. Завистовский (УО ПГУ, г. Новополоцк, РБ)

В рамках выполнения НИР «Современная образовательная среда», координируемой НМУ НИО МО РБ, на кафедре технологии и методики преподавания Полоцкого государственного университета с 2010 года проводятся исследования по теме: «Разработать содержание, методы и средства социокультурного образования с учетом современной образовательной среды».

В рамках проведения указанных исследований разработаны дидактические материалы по оценке результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету «Черчение» для 9 класса за период обучения на II ступени общего среднего

образования. Необходимость разработки данных материалов диктуется настоятельными требованиями современных условий жизни и производства.

В настоящее время приоритетными направлениями развития общества и экономики становятся объекты техники и технологии, проектирование которых позволяет создавать художественно ценные изделия и архитектурные сооружения. Развитие этих направлений невозможно без знания графического языка, позволяющего отобразить художественный образ, созданный дизайнером, архитектором в техническом проекте, подготовив тем самым необходимую документацию для его воплощения в материале.

Необходимость изучения курса черчения диктуется условиями повседневной жизни человека, в которой ему нередко приходится читать графические изображения различного содержания и назначения. Решить такие задачи можно, используя графические знания и умения. Часто возникает потребность прочтения графических изображений изделий, содержащихся в технических паспортах, с целью уяснения правил их эксплуатации. Это возможно если человек владеет графическим языком.

Графическое образование школьников направлено на подготовку грамотных в области графической деятельности выпускников школ, владеющих совокупностью знаний о графических методах, способах, средствах, правилах отображения, сохранения, передачи, преобразования информации и их использовании в науке, производстве, дизайне, архитектуре, экономике и общественных сферах жизни; владеющих совокупностью графических умений, а также способных использовать полученные знания и умения не только для адаптации к условиям жизни в современном обществе, но и для активного участия в репродуктивной и творческой деятельности.

Целью обучения черчению является приобщение школьников к графической культуре, а также формирование и развитие мышления школьников и творческого потенциала личности.

Цель графического образования конкретизируется в основных задачах:

- формировании представлений о графических средствах отображения, создания, хранения, передачи и обработки информации;
- изучении и освоении методов, способов, средств графического отображения и чтения информации, используемых в различных видах деятельности;
- развитии пространственного воображения и пространственных представлений, образного, пространственного, логического, абстрактного мышления школьников;
- формировании умений применять геометро-графические знания и умения для решения различных прикладных задач;
- ознакомлении с содержанием и последовательностью этапов проектной деятельности в области технического и художественного конструирования;
- формировании и развитии эстетического вкуса;
- овладении компьютерными технологиями для получения графических изображений (при наличии компьютерной техники).

Образовательный стандарт учебного предмета «Черчение» (9 класс) определяет следующие требования к уровню подготовки учащихся за период обучения на уровне общего базового образования.

Учащийся должен:

знать:

- правила построения чертежей по способу проецирования, требования ЕСКД к их оформлению;
- условия выбора видов, сечений и разрезов на чертежах; порядок чтения чертежей в прямоугольных проекциях;
- возможности применения ЭВМ для получения графической документации;

уметь:

- выбирать рациональные графические средства отображения информации о предметах;
- выполнять чертежи и эскизы, состоящие из нескольких проекций, технические рисунки, другие изображения изделий;
- производить анализ геометрической формы предмета по чертежу; получать необходимые сведения об изделии по его изображению;
- использовать приобретенные знания и умения в качестве средств графического языка.

Указанные требования формируются в процессе учебной работы учащихся. Тематическим планом по учебному предмету «Черчение» предусмотрено проведение 34 уроков.

Контроль знаний и умений учащихся посредством выполнения графических работ несет в себе множество функций: контролирующую, обучающую, воспитывающую, развивающую.

Контролирующая функция является основной, а обучающая, воспитывающая и развивающая функции – очень важными сопутствующими.

Контролирующая функция графической работы заключается в проверке усвоения графических знаний, умений учащихся и установлении соответствия их нормативным.

Обучающая функция графической работы проявляется в работе над ошибками, допущенными при ее выполнении.

Воспитывающая функция проявляется в воспитании личностных качеств учащихся, таких как аккуратность, самостоятельность, внимание, наблюдательность, формировании эстетического вкуса.

Развивающая функция графических работ состоит в развитии мышления, воли, внимания, усидчивости и т. д.

В связи с этим необходимо тщательно продумать организацию урока по контролю знаний. Заранее подготовить варианты заданий с учетом требований учебной программы.

Слишком сложные варианты заданий негативно отражаются на нервной системе подростков: лишают их уверенности в своих силах, создают напряженную обстановку.

Слишком простые варианты не способствуют развитию интеллектуальных способностей школьников, снижают интерес к учебе. Если задания содержат объекты, знакомые школьникам, то это вселяет надежду в успешность выполнения работы, способствует правильному прочтению и анализу формы, ускоряет процесс выполнения работы, повышает интерес к ней.

Большинство контрольных графических работ сопряжено с кропотливой работой учащегося над тем или иным тестом. Для того чтобы уменьшить время и при этом обеспечить хорошее качество проверки графических работ, тесты следует компоновать в соответствии со следующими требованиями:

- тесты должны охватывать, по возможности, весь материал предметной области;
- тесты должны быть построены в соответствии с последовательностью изучения материала;
- тесты должны быть как в текстовой, так и в графической форме, вплоть до необходимости показа учащимся практических навыков в предметной области путем фактического дочерчивания недостающих изображений и размеров.

Особенностью структуры изучения предмета «Черчение» является органическое единство теоретических знаний и практических навыков. В связи с этим итоговый

контроль знаний должен быть построен на основе неформальной системы, учитывающей указанные особенности в рамках охвата всего изучаемого материала.

Предлагаемая система итогового контроля основывается на комплексном подходе к оценке знаний. При этом контрольные вопросы выполнены в виде тестов на основе текстовых и графических заданий. Вместе с тем, контрольные вопросы включают в себя задания, связанные с необходимостью графического дополнения недостающих объектов и геометрических размеров.

В соответствии с особенностью предмета в качестве тестовых графических заданий итогового контроля выносятся следующие разделы предмета «Черчение»: шрифты; линии чертежа; форматы; оформление чертежей; виды; прямоугольное проецирование; нанесение размеров; разрезы; сечения; резьбы; сборочные чертежи.

Представленная методическая разработка является документом открытого типа, содержание которого может быть оперативно доработано учителем применительно к конкретным условиям реализации учебного процесса. С этой целью методическая разработка дополнена значительным количеством ссылок на разработки подобного рода, используемые в учебном процессе учебных заведений различного типа.

МЕТОДИКА ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПО РЕЗУЛЬТАТАМ НЕФОРМАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

С.Э. Завистовский, Т.И. Завистовская (УО ПГУ, г. Новополоцк, РБ)

Существующая методика оценки знаний учащихся во многом является архаичной и призвана констатировать факт изучения какого-либо материала и степень его усвоения учащимся. Современные требования ориентированы на применение таких методик, использование которых позволило бы максимально перейти к самостоятельному сознательному обучению и приобретению новых знаний. В этом случае возрастает роль и место не самой отметки в системе оценки знаний, а рейтинга отметки и знания основных тенденций их изменения.

Процесс оценки знаний учащихся во многом является субъективным, поэтому по уровню отметок не всегда можно судить об уровне остаточных знаний учащихся и о правильности назначения методики преподавания. Нельзя абсолютно судить о педагогическом мастерстве преподавателя и о его личном вкладе в процесс получения нового знания учащимися.

Более объективным показателем оценки личного вклада преподавателя является характер изменения и тенденции в оценке знаний вне зависимости от их фактического уровня. Если рассмотреть процесс оценки знаний учащихся как условно вероятностный процесс (хотя он таковым в полной мере не является), то результаты такого процесса для определенного количества учащихся можно представить в виде кривых распределения случайных величин.

В тех случаях, когда результаты исследований дают распределение в виде нормального закона распределения Гаусса ($\mu = 0$), следует считать, что процесс накопления и оценки знаний является сугубо вероятностным и при этом личный вклад преподавателя в приобретение нового знания близок к минимуму. На лицо результат личностного потенциала учащихся, образующих среднестатистическую учебную группу.

Особыми случаями следует считать представленные материалы, результаты которых могут быть отражены в виде закона распределения Максвелла с явным смещением математического ожидания в ту или иную сторону. В тех случаях,

когда определено смещение влево ($\mu < 0$), следует говорить о неверной методике преподавания данной дисциплины.

Наиболее предпочтительным является наличие правого смещения исследуемой функции ($\mu > 0$). Чем больше правое смещение математического ожидания, тем больше количества отметок высшего достоинства.

Таким образом, для реализации методики объективной оценки педагогического мастерства по результатам неформальной оценки знаний учащихся необходимо:

- оценить знания учащихся в соответствии с принятой данным преподавателем десятибалльной системой оценки;
- построить полигон распределения отметок;
- выявить общесистемные закономерности и свести полученные данные к тому или иному виду распределения случайных величин;
- рассчитать математическое ожидание и дисперсию случайных величин;
- разработать неформальные критерии оценки;
- сравнить результаты исследований для различных групп учащихся с результатами оценки знаний другим преподавателем;
- сделать вывод об уровне преподавательского мастерства и оценки знаний учащихся.

Для выполнения поставленной цели планируется разработать специальную прикладную программу с интерфейсом, позволяющую адаптировать прикладную задачу к решению сложных психолого-педагогических задач.

МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

Г.Н. Зеленко, Н.В. Зеленко (ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», г. Армавир, РФ)

В профессиональном образовании под мониторингом понимают «процесс непрерывного, научно обоснованного, диагностико-прогностического, планово-деятельностного слежения за состоянием и развитием педагогического процесса подготовки специалиста с целью наиболее оптимального выбора образовательных задач, а также средств и методов их решения» [1]. Суть мониторинга заключена в идее «максимально возможной управляемости процесса интеграции психолого-педагогических знаний, прежде всего, основного его звена – формирования целостного системного знания. Технологический смысл – в конструировании учебного процесса, гарантирующего достижение поставленной цели» [2].

Мониторинг – многоуровневый процесс, в нем выделяют следующие этапы:

- запрос на получение информации о состоянии объекта;
- сбор информации;
- обработка полученных данных;
- активация механизма реагирования на полученную информацию;
- использование информации для прогноза возможного развития объекта, коррекции модели обучения и генерации адекватного ее варианта;
- реализация разработанной модели обучения;
- повторение цикла движения информационного потока.

Актуальность применения мониторинга в методической подготовке обусловлена как ее многокомпонентным и многоуровневым характером, так и недостаточной изученностью процесса формирования методических компетенций.

Традиционное диагностирование методической подготовки, на наш взгляд, имеет ряд недостатков. Ключевыми из них являются:

- подмена результатов методической подготовки результатами изучения предмета «методика преподавания технологии»;
- доминирование итогового контроля (зачет, экзамен) над системным отслеживанием процесса формирования методических знаний и умений;
- отсутствие должного механизма промежуточного контроля на каждом из этапов обучения (теоретическое осмысление, репродуктивное применение, мировоззренческое осмысление, концептуальное, интегративное методическое творчество);
- пятибалльный характер оценки (на практике – трехбалльный – удовлетворительно, хорошо, отлично) не всегда позволяет зафиксировать динамику или влияние отдельных факторов учебного процесса;
- комплексный принцип оценивания не позволяет анализировать различные аспекты методической подготовки, не дает открытой картины сформированности конкретных методических компетенций;
- недостаточная объективность оценки в силу того, что преподаватель к каждому студенту относится с определенной долей субъективизма.

В процессе исследования системы методической подготовки нами предложена система мониторинга (отслеживания) процесса и результатов сформированности методических компетенций. При разработке системы мониторинга мы исходили из того, что значительные возможности для более объективной оценки методической подготовки содержит в себе рейтинговая система оценки [3]. Специфичной и характерной особенностью ее является накопительный характер оценки. Каждое задание или вид деятельности, предлагаемые для усвоения, оцениваются определенным количеством баллов. Суммирование баллов, полученных в процессе обучения, позволяет оценить степень сформированности знаний и умений, определить рейтинг.

Предлагаемая нами структура мониторинга методической подготовки представлена 4-мя этапами (уровнями) сформированности знаний и отношений:

- понятийно-представленческим (наличие исходных представлений об объекте исследования, умение раскрыть сущностные стороны объекта, способа действия);
- деятельностным (оперирование полученными знаниями при решении практических задач);
- мировоззренческим (наличие мировоззренческих суждений и обобщений, выражающих личностное отношение к изучаемым сторонам деятельности и их реализация в практической деятельности);
- концептуальным (умение разрабатывать и реализовывать концепцию и программу деятельности для решения определенного вида педагогических задач).

Для определения уровня сформированности методических компетенций были предложены следующие показатели:

I. Понятийно-сущностный уровень. Знать/понимать:

1. Цели образовательного процесса, их виды;
2. Содержание ОО «Технология»;
3. Педагогический инструментарий, способы планирования деятельности;
4. Методы контроля и оценки;
5. Методы анализа состояния и результатов обучения.

II. Практико-деятельностный уровень. Уметь:

1. Определять текущие и перспективные цели образовательного процесса;
2. Отбирать учебный материал в соответствии с целями обучения;

3. Реализовывать учебно-воспитательный процесс (применять педагогический инструментарий) на основе имеющихся методических разработок;
4. Осуществлять контроль знаний и умений учащихся;
5. Проводить анализ и самоанализ методической деятельности.

III. Мироззренческий уровень. Обладать умением использования на уровне профессионального творчества:

1. Теоретически обоснованного выбора и коррекции целей образовательного процесса обучения технологии;
2. Проектирования или коррекции содержания обучения технологии с учетом объективной необходимости;
3. Корректировки, оптимизации педагогических технологий;
4. Проектирования и реализации современных средств диагностики;
5. Проведения анализа и самоанализа педагогической деятельности.

IV. Концептуальный уровень. На основе собственных концептуальных подходов быть способными к:

1. Системному осмыслению и постановке целей инновационной методической деятельности;
2. Разработке содержания образования в соответствии с концептуальными основаниями;
3. Многоуровневому проектированию образовательных процессов и явлений;
4. Системному мониторингу педагогической деятельности;
5. Целенаправленной корректировке методической подготовки на основе системного анализа и рефлексии.

Чтобы иметь возможность оценить качество методической подготовки в баллах, мы провели ранжирование результатов обучения в соответствии с уровнями подготовки. Минимальное количество баллов присваивается за наличие методических знаний и представлений. Максимальное – за наличие концептуальных оснований в методической деятельности.

Каждый из вышеперечисленных уровней, в свою очередь, тоже имеет свои подуровни. Расположив их в порядке усложнения, мы определили оценочные баллы:

I. Понятийно-представленческий уровень:

- наличие ключевых понятий – 1 балл;
- наличие прочных и системных знаний – 2 балла.

II. Практико-деятельностный уровень:

- деятельность осуществляется под непосредственным контролем преподавателя на основе устных и письменных инструкций (репродуктивный несамостоятельный) – 3 балла;
- деятельность осуществляется на основе типовых алгоритмов (репродуктивный самостоятельный) – 4 балла.

III. Мироззренческое осмысление деятельности:

- творческий подход к методической деятельности – 5 баллов;
- системные обобщения состояния и результатов методической деятельности – 6 баллов.

IV. Концептуальная обоснованность деятельности:

- концептуально обоснованы отдельные элементы деятельности – 7 баллов;
- наличие логически завершенной концепции деятельности – 8 баллов.

Для обеспечения наибольшей достоверности информации, получаемой в процессе мониторинга, нами была разработана система творческих заданий, позволяющих выявить владение методическими компетенциями. Анализ состояния профессионально-методической подготовки может проводиться по каждой из

конкретных компетенций. Оценочная шкала в этом случае равняется двадцати баллам. При комплексном исследовании методической подготовки максимально возможное количество набранных баллов равняется 100.

Наряду с поэлементным рассмотрением данная система позволяет отследить динамику формирования методических компетенций. По количеству набранных баллов можно судить об уровне сформированности методической подготовки как у конкретного студента, так и в среднем на курсе. Для понятийно-сущностного уровня максимальной будет оценка в 10 баллов, для практико-деятельностного – 20 баллов, для мировоззренческого – 30 баллов, для концептуального – 40.

Результаты деятельности каждого студента по каждому из показателей методической подготовки заносятся в диагностическую карту (оценочный лист) студентов (Таблица 1), после чего проводится компьютерная обработка.

Таблица 1 – Диагностическая карта методической подготовки студентов

Ф.И.О.	Понятийно-сущностный уровень (макс. 10 бал.)					Практико-деятельностный уровень (макс. 20 бал.)					Мировоззренческий уровень (макс. 30 бал.)					Концептуальный уровень (макс. 40 бал.)					Итого баллов	Оценка
Элементы																					100	
Иванов А.																					31	4
Петров Б.																					49	5
Белов В.																					25	3

При необходимости можно перейти к традиционной системе оценки. Если студентом набрано менее 20 баллов (отсутствуют профессионально значимые знания и умения) – оценка «неудовлетворительно», 20–30 – репродуктивный уровень – оценка «удовлетворительно», 31–45 – репродуктивно-творческий – «хорошо», 46–60 – мировоззренческий уровень – «отлично», 61–100 – концептуальный уровень – «отлично».

Концептуальный уровень не предусмотрен образовательным стандартом. Только отдельные студенты, обладающие опытом работы и хорошей научной подготовкой, могут его достичь. Он может быть достигнут лишь в тех случаях, когда студент в своей работе вышел за рамки учебной программы, самостоятельно освоил дополнительный учебный материал, который не рассматривался в данном курсе. Но мы сочли целесообразным оставить его как ориентир для совершенствования методического мастерства.

Результаты системного мониторинга позволяют обеспечить получение структурно-детерминированных диагностических параметров, оптимизирующих построение траектории саморазвития с учетом учебных достижений студента, профессиональных компетенций и уровней реализации.

Образовательный стандарт как модель профессиональной подготовки учителя технологии определяет наиболее существенные вехи траектории методического развития и саморазвития. Построение траекторий методического развития и саморазвития будущего учителя технологии реализуется на поэтапной основе и предполагает решение системы иерархических задач по формированию методических компетенций. Полученное в процессе решения методических задач представление о своих методических умениях, ошибках и затруднениях служит основой для проектирования будущим учителем траектории методического саморазвития.

Развитие рефлексивных умений обеспечивает объективную самооценку своих действий. Познавательные барьеры являются движущими силами профессионального

саморазвития и стимулируют поиск оптимальных методических подходов, позволяющих, в конечном счете, обеспечить реальное восхождение вчерашних абитуриентов к новым высотам методического мастерства.

Наличие в структуре мониторинга разработанных уровней и показателей сформированности методических компетенций, а также педагогическая поддержка и оперативная помощь в разработке траектории методического саморазвития определяет не только эффективность учения, но и познавательную активность студентов.

Литература

1. Качалова, Л.П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов / Л.П. Качалова // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 60–66.
2. Сирина, С.Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С.Н. Сирина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 47–53.
3. Зеленко, Н.В. Использование рейтинговой системы для оценки знаний студентов / Н.В. Зеленко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 6. – С. 22–24.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Н.В. Зеленко (ФГБОУ ВПО «АГПА», г. Армавир, РФ)

И.Г. Жадан (МОУ СОШ № 4, г. Тимашевск, РФ)

Начало 21-го века ознаменовано для России большими переменами. Переход к новому, научно-индустриальному, этапу в развитии производства, обусловленный интеграционными процессами, вызывает в условиях рыночной экономики крупные изменения в структуре и содержании профессиональной деятельности рабочих и служащих. В динамике экономических и социальных процессов интеграция ведёт к изменению характера и содержания труда, взаимопроникновению специальностей, возникновению новых универсальных, интегрированных профессий. В результате от будущих специалистов требуются разносторонние и интегрированные знания, возникает новый тип профессии – «социально-интегрированный», синтезирующий в себе лучшие черты различных профессий. Подготовку таких кадров необходимо начинать в школе, на старшей ступени обучения, путём введения предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Профильное обучение – особый вид дифференциации и индивидуализации обучения; форма организации учебной деятельности старшеклассников, при которой учитываются их интересы, склонности и способности, создаются условия для максимального развития учащихся в соответствии с их познавательными и профессиональными намерениями. Теоретическую базу исследования в области профильного образования определили труды отечественных ученых (Чистякова С.Н., Сасова И.Л., Орлов В.А. и др.).

Осуществляемая профильная дифференциация позволяет, с одной стороны, избежать узкой специализации, с другой – создает условия для допрофессиональной подготовки и социально-профессиональной адаптации. Профильное обучение способствует осознанию школьником себя действительно субъектом профессионального выбора.

Профильному обучению предшествует предпрофильное, осуществляемое в основной школе. Его цель в определенном смысле противоположна цели профильного обучения – не удовлетворение запросов и развитие способностей личности в определенной области познавательной деятельности, а выявление интересов, проверка возможностей ученика на основе широкой палитры небольших курсов, охватывающих основные области знания, позволяющих составлять представление о характере профессионального труда людей на основе личного опыта.

Соответственно, особую важность приобретают задачи предпрофильной подготовки девятиклассников как комплексной их подготовки к жизненно важному выбору.

Уже в 9-м классе основной школы ученик должен будет получить информацию о возможных путях продолжения образования в отношении территориально доступных ему образовательных учреждений, оценить свои силы и принять ответственное решение. Во втором полугодии для родителей учащихся 9-х классов на общешкольном собрании предлагается презентация существующих профилей в школе. В начале четвёртой четверти среди ребят проводится анкетирование, в результате которого происходит самоопределение учащихся относительно будущего профиля обучения.

Начиная с 1996 года, педагогическим коллективом МОУ СОШ № 4 г. Тимашевска Краснодарского края избрано стратегическое направление развития – социализация и профилизация образовательной системы, решаемое в комплексе «ДЕТСКИЙ САД – ШКОЛА – ССУЗ – ВУЗ».

I ступень – школа–детский сад – предполагает реализацию программ дошкольного и общего образования, направленных на выполнение следующих задач:

- развитие коммуникативных качеств личности, мышления, навыков культурного поведения;
- отработка двигательных навыков, пространственной ориентировки;
- сенсорное развитие ребёнка;
- укрепление здоровья, психологической и мотивационной готовности детей к школе.

II ступень – начальная школа (1–4 классы) – продолжает начатую в дошкольном учреждении работу под контролем медико-психологической и социологической служб с учётом индивидуальных особенностей детей и вариативности обучения:

- общеобразовательные классы;
- компенсирующие классы;
- коррекционно-развивающее обучение;
- программы развивающего обучения.

III ступень – 5–9 классы – средняя школа с общеобразовательными, лицейскими, коррекционно-развивающими классами и классами углубленного изучения отдельных предметов. На этой ступени реализуется базовый компонент образования с предоставлением учащимся возможности свободного выбора направлений обучения:

- гуманитарного;
- технического;
- технологического;
- естественно научного;
- физико-математического;
- прикладного;

– классов с углубленным изучением отдельных предметов с правом перехода от одного дополнительного курса к другому при сохранении гибкой трёхуровневой системы обучения сообразно способностям школьников и психолого-социологическому сопровождению учебно-воспитательного процесса, корректирующего развитие каждого ребёнка.

IV ступень – средняя полная школа: лицейские, профильные и общеобразовательные классы. Классы комплектуются в зависимости от выбора профиля на базе сотрудничества с ССУЗами и вузами. Во всех классах осуществляется допрофессиональная специализация, вводятся факультативы, спецкурсы, организуются

в соответствии с заключёнными договорами систематические занятия. Старшеклассники привлекаются к учебно- и научно-исследовательской деятельности, выполняют задания соответствующих кафедр микрогруппами или работают по индивидуальным планам.

В 2002 году педагогический коллектив пришёл к необходимости создания проекта «Модели сетевой организации профильного обучения на старшей ступени общего образования». Данная модель представляет собой структуру, состоящую из следующих блоков.

1. **Предпрофильная подготовка** осуществляется в СОШ № 4 по четырем направлениям:

- профориентационная работа;
- информационная работа;
- ориентационные учебные курсы по предметам профильных специализаций;
- учебные курсы по выбору учащихся.

Все предметы предпрофильной подготовки представляют собой краткосрочные модульные курсы, состоящие из теоретической и практической части. Большую часть времени ученики занимаются в постоянных группах предпрофильной подготовки, изучая спецкурсы, помогающие познать самого себя, освоить навыки решения жизненных ситуаций, повысить уровень осознанной мотивации выбора профиля обучения.

Учебные экскурсии позволяют учащимся познакомиться с рынком труда и образовательных услуг города, района и края.

Учебный курс «Введение в профильное обучение» помогает отрабатывать технологию формирования рейтинговой оценки, составлять индивидуальный учебный план.

2. **Профильные классы.** Согласно разработанному положению о профильных классах, из числа учащихся школы и других образовательных учреждений района комплектуются 10-е профильные классы. На данной ступени реализуются учебные планы в части федерального, регионального и школьного компонентов, обеспечивающие организацию работы начального звена системы непрерывной многоуровневой подготовки, разработанные совместно с Новочеркасским техникумом пищевой промышленности и Краснодарским колледжем электронного приборостроения. Созданы условия для осуществления дополнительного образования.

3. **Лицей.** Наряду с образовательными программами общего образования реализуются программы повышенного уровня по направлению, избранному учащимися и их законными представителями в зависимости от потребностей, интересов, психологических склонностей, семейных традиций.

4–5. **Краснодарский колледж электронного приборостроения и Новочеркасский техникум пищевой промышленности** – среднее специальное и профессиональное образование повышенного уровня с последующим поступлением на третий курс Таганрогского радиотехнического университета, Луганской академии пищевой промышленности и других вузов.

На данный момент в школе действует пять профильных классов социально-экономического, естественно-математического, информационно-технологического профилей и лицейский класс. По завершению обучения в лицейских классах на базе колледжей учащиеся получают диплом о среднем профессиональном образовании по специальностям «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования»; «Монтаж и техническая эксплуатация холодильно-компрессорных машин и установок»; «Технология бродильных производств и виноделие»; «Технология мяса и мясных продуктов»; «Технология молока и молочных продуктов»; «Технология продукции

общественного питания»; «Стандартизация и сертификация»; «Реклама»; «Ресторанный и гостиничный сервис».

В лицейском классе на базе Краснодарского колледжа приборостроения в настоящее время практически все программы и методические пособия колледжа согласовываются и проходят экспертизу в профильных классах школы. За 10 лет сотрудничества с ККЭП 475 человек получили диплом о среднем профессиональном образовании по специальностям: «Вычислительные машины»; «Комплексы, системы и сети»; «Автоматизированные системы обработки информации и управления»; «Защита информации в автоматизированных системах»; «Радиоаппаратостроение»; «Экономика и бухгалтерский учет».

Около 100 человек по сокращенной программе закончили вузы, 143 человека продолжают обучение в Таганрогском радиотехническом университете и других вузах края, 72 выпускника в настоящее время работают на предприятиях и в учреждениях района. В социально-экономических, информационно-технологических классах учителя-предметники работают по модифицированным и авторским программам. Благодаря обучению в профильных классах учащиеся получают интегрированные знания.

Опыт совместной работы школы с отдельными предприятиями и учреждениями района, где учащиеся проходят практику, позволяет обучающимся более осознанно ориентироваться в выборе будущей профессии, а также способствует повышению профессионального уровня преподавательского состава.

Решая таким образом вопросы организации профильного образования, мы помогаем учащимся по окончании нашего учебного заведения сделать самостоятельный выбор в соответствии с их познавательными и профессиональными намерениями, строим процесс обучения на основе новых информационных технологий, что способствует повышению качества образования и развитию творческих способностей обучаемых.

Благодаря положительным результатам введения профильного обучения в нашей школе продолжает развиваться внедренная система непрерывного образования «школа–колледж–университет».

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

В.П. Зинченко (ГНПУ имени А. Довженко, г. Глухов, Украина)

Проблему подготовки будущих учителей технологий к профориентационной работе следует изучать через призму «профориентационной компетентности». Компетентностный подход - современная парадигма изучения профессиональных функций педагога. Если раньше основные аспекты подготовленности педагога заключались в знаниях, навыках и умениях, то современный подход предполагает не только их комплексное сочетание, но и целесообразное использование в различных изменяющихся условиях. Разработке основных теоретических принципов компетентностного подхода посвящены работы многих ученых [1, 3, 4].

Мы придерживаемся точки зрения, что компетенция - это заранее определенные требования к образовательной подготовке, совокупность знаний, способов деятельности, круг полномочий, опыта, качеств личности, а компетентность - уже существующее качество, реальная демонстрация приобретенных знаний и соответствующих умений, навыков человека как субъекта профессиональной деятельности, владение им соответствующими компетенциями и способность их применять в соответствующих профессиональных ситуациях.

Критерием качества подготовки выпускников высших учебных заведений является профессиональная компетентность. В публикациях исследователей представлены: специфика, структура, содержание и пути формирования профессиональной компетентности учителей разных специальностей.

В большинстве исследований, за исключением работ Т.С. Борисовой [2], Х.В. Процко [5], А.Л. Шайковой [6] и некоторых других, не выделялась профориентационная компетентность, хотя в условиях профилизации школы владение ею является необходимым для всех учителей и в первую очередь учителя технологий.

Профориентационную компетентность мы рассматриваем как комплекс личностных возможностей педагога, позволяющих ему эффективно и целесообразно реализовывать цели и задачи профориентационной работы.

Профориентационную компетентность составляют компоненты, которые отражают структуру системы профессиональной ориентации: профинформационная, профдиагностическая, профконсультационная, профессиографическая компетенции.

Для определения путей развития профориентационной компетентности будущего педагога необходимо рассмотреть процесс ее формирования, определить, какие виды деятельности и предметы имеют существенное влияние на ее становление.

Понятие «процесс» означает последовательную смену состояний или явлений, которые приводят к закономерному развитию системы; совокупность событий, состояний, изменений, которая имеет определенную целостность и направленность.

Учитывая принцип выделения ведущей задачи при формировании профориентационной компетентности и опираясь на деятельностную теорию обучения (мотивация - ориентационная основа - действие - уточнение ориентационной основы действий - умение - перенос умения в новые условия – компетентность), мы выделили следующую структуру процесса:

1) мотивация - выяснение роли профориентационной компетентности в профессиональной деятельности педагога; определение цели формирования профориентационных умений; формирование установки на овладение этими умениями как профессионально необходимыми;

2) актуализация имеющегося уровня знаний, умений и навыков и способности использовать их в конкретной ситуации: а) определение степени готовности студентов к восприятию материала; б) установление уровня познавательной активности; в) определение негативных и позитивных сторон собственного опыта; г) формирование установки на осознание опыта;

3) раскрытие и характеристика путей формирования профориентационных умений и перспектив овладения деятельностью;

4) формирование у студентов научных знаний и элементов профориентационных умений: а) информационных; б) диагностических; в) консультационных; г) профессиографических;

5) закрепление профориентационных знаний и формирование навыков и умений в процессе педагогического тренинга: а) анализ профориентационных педагогических ситуаций; б) решение учебных педагогических задач; в) наблюдение и анализ за работой педагогов-организаторов профориентационной работы; г) анализ собственной деятельности; е) деловые профориентационные игры;

б) использование приобретенных знаний и умений в процессе непрерывной педагогической практики. Наблюдение и анализ деятельности педагога по профориентации учащихся. Уточнение ориентационной основы профориентационной деятельности;

7) систематизация полученных в период непрерывной практики знаний и умений. Определение критериев, характеризующих деятельность учителя как организатора профориентационной работы;

8) использование приобретенного опыта профориентационной деятельности при изучении дисциплин специального профориентационного и методического циклов. Анализ и систематизация профориентационных знаний и умений. Педагогический тренинг: а) микропреподавание фрагмента урока или профориентационного мероприятия; б) анализ и оценка результатов выполненного студентами профориентационного задания. Подготовка к учебно-воспитательной педагогической практике;

9) применение и развитие профориентационных умений во время педагогической практики. Анализ успехов и неудач, которые возникали при использовании опыта профориентационной работы в конкретных ситуациях. Систематизация и коррекция результатов педагогической практики. Установление недостатков в профориентационной работе, знаниях и умениях, определение причин и путей их преодоления. Формирование основ компетентности;

10) определение личной ценности профориентационной компетентности учителя. Применения приобретенных знаний, умений с целью формирования новых знаний, умений и навыков в процессе изучения предметов методического и специального циклов. Коррекция недостатков, имевших место в период педагогической практики. Подготовка к следующей педагогической практике;

11) формирование и систематизация профориентационных умений при прохождении стажерской педагогической практики. Проверка и применение умений учитывать сильные и слабые стороны собственной деятельности и личности в реальных ситуациях;

12) определение путей дальнейшего совершенствования профориентационной компетентности и формирование индивидуального стиля деятельности.

Важной характеристикой процесса формирования профориентационной компетентности является определение уровней ее развития, которые отражают степень овладения педагогом системой действий по оказанию помощи школьникам в профессиональном самоопределении.

Кратко остановимся на характеристике уровней становления профориентационной компетентности будущего учителя.

1. Исходный. Осознается цель профориентационной деятельности и способы ее выполнения. Педагогические факты, явления, ситуации, связанные с выбором профессии, воспринимаются на эмоциональном уровне, без достаточного осознания и установления логических связей. Решение профориентационных задач осуществляется с помощью приобретенного опыта способом проб и ошибок. Отсутствует ориентировочная основа действий.

2. Начальный. Изучаются и осознаются основные положения, закономерности, требования к компонентам профориентационной деятельности, используются они в обычных учебных условиях под руководством преподавателя. Проявляются отдельные профориентационные умения (информационные, диагностические, консультационные), но при выполнении действий в нестандартных условиях возникают затруднения.

3. Средний уровень. Отдельные умения по организации профориентационной деятельности объединяются в систему. Происходит анализ, контроль, сравнение процесса и результатов своей деятельности с деятельностью коллег на уровне установленного эталона, примера. Расширяется ориентировочная основа деятельности, но еще на репродуктивном уровне.

4. Достаточный уровень. Развито умение анализировать конкретные условия осуществления профориентационного процесса. Сформирована ориентировочная

основа действий. Сознательное владение комплексом профориентационных умений в нестандартных ситуациях.

5. Высокий уровень. Сформированны умения делать своевременный анализ, контроль, корректировку действий, связанных с профессиональной ориентацией. Творческое решение проблем, связанных с подготовкой школьников к выбору профессии в нестандартных ситуациях. Формирование индивидуального стиля профориентационной деятельности с опорой на сильные стороны своей личности.

Анализ процесса обучения в вузе свидетельствует о том, что не все студенты выпускных курсов овладевают умениями сознательно планировать и организовывать профориентационную деятельность, то есть овладевают умениями среднего уровня.

Основные пути формирования профориентационной компетентности будущего педагога реализуются в различных видах деятельности. Среди них: привлечение студентов к работе, аналогичной деятельности учителя; моделирование отдельных действий (педагогический тренинг); включение в педагогический процесс в школе или другом учебном заведении. Каждый из выделенных путей обеспечивается соответствующими средствами:

1) включение в аналогичную деятельность: обеспечение профориентационной направленности содержания учебных дисциплин, преподавания и учения;

2) моделирование деятельности педагога: решение профориентационных педагогических задач; анализ педагогических фактов и ситуаций; микропреподавание; деловые и имитационные педагогические игры;

3) включение в педагогический процесс: наблюдение за деятельностью педагога; анализ учебных планов и программ дисциплин с целью выявления их профориентационных возможностей; проведение уроков и воспитательных мероприятий профориентационной направленности; анализ собственной профориентационной деятельности; анализ деятельности коллег-студентов; приобщение к деятельности по набору в университет и другие учебные заведения.

Существенное влияние на формирование профориентационной компетентности будущих педагогов в период обучения в вузе имеют предметы психолого-педагогического, методического, специального циклов, общественные поручения, педагогическая практика, научно-исследовательская работа, спецкурс по теории и методике профессиональной ориентации. Особое место в этом комплексе занимает спецкурс по профессиональной ориентации. Он обеспечивает формирование и систематизацию профориентационных умений, углубление знаний теоретических основ профессиональной ориентации, овладение методикой профориентационной работы.

Литература

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – С. 47–52.

2. Борисова, Т.С. Формирование профориентационной компетентности у будущих учителей технологии и предпринимательства в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. С. Борисова. – Нижний Новгород, 2008. – 18 с.

3. Зеер, Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

4. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Основна школа. – 2005. – № 3/4. – С. 51–52.

5. Процько Х.В. Характеристика критеріїв та рівнів сформованості профорієнтаційної компетентності майбутніх вчителів технологій / Х.В. Процько // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Сер., Педагогічні науки. – Вип. 71. – 2009. – С. 121–124.

6. Шайкова, А. Особистісна готовність психологів до профорієнтаційної роботи в психологічній науці / А. Шайкова // Гуманіт. вісн. Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія : науково-теоретичний збірник. – 2006. – Вип. 10. – С. 243–246.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

М.В. Игнатенко (МГГУ, г. Мурманск, РФ)

Педагогическая инноватика - особая сфера научного знания, изучающая процессы развития школы, связанные с созданием новой практики образования.

Инновация - (от латинского «innovation» - нововведение, изменение, обновление) – деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нового, с целенаправленным изменением, вносящим в среду внедрения новые элементы, вызывающие изменение системы из одного состояния в другое.

Различаются следующие новшества:

- по предмету изменений (цели, условия, формы организации образовательного и управленческого процессов в образовательном учреждении);
- по глубине преобразований (модифицирующие - обеспечивающие усовершенствование, частичное изменение; комбинированные - новое сочетание традиционных элементов; радикальные - принципиально новые);
- по масштабности (локальные - частичные изменения в технологии; модульные - целостные изменения в какой-либо из подсистем школы; системные - перестройка всей школы на основе новой идеи);
- по ресурсоемкости (объем материальных, временных, интеллектуальных и иных затрат, необходимых для внедрения);
- по уровню разработанности (полностью подготовленные - прошедшие апробации, и недостаточно подготовленные новшества) (В.С. Лазарев) [1].

Важнейшие составляющие педагогической инновации (П.Г. Щедровицкий):

- наличие соответствующего исследовательского компонента;
- наличие соответствующего проектного компонента;
- наличие соответствующего управленческого компонента.

Феномен «псевдо новизны» заключается в стремлении к оригинальности любой ценой; прожектерстве; стремлении сделать не столько лучше, сколько иначе.

Псевдо новизна в процессе модернизации образования проявляется в следующих явлениях:

- в подстраивании нововведений под прежние отжившие нормы («приручение новшеств»);
- в формальной смене названий и вывесок;
- в конъюнктурном воссоздании исторических форм учебных заведений;
- в формальном привлечении в школу титулованных научных руководителей («заигрывании с научными структурами»);
- в массовом создании различных «интеллектуализированных» служб (методологических, социологических) и формальных экспертных советов.

Инновации в технологическом образовании обусловлены переходом на многоуровневую систему подготовки специалистов.

РГПУ им. А.И. Герцена, в лице факультета технологии и предпринимательства, является головным вузом по разработке Государственных образовательных стандартов многоуровневого технологического образования для педагогических вузов России.

Образовательные программы по подготовке бакалавров и магистров технологического образования построены на основе эргономического подхода к трудовой деятельности человека и идеях гуманизации. Они предполагают формирование у студентов широкой системы знаний о современных технологиях трудовой деятельности, создаваемых в интересах человека. Программы ориентированы

на подготовку специалистов в сфере образования, обслуживания, производства, предпринимательства и направлены на эффективную практическую деятельность выпускника.

Усиление блока общепрофессиональной подготовки в новом образовательном стандарте за счет базовых психолого-педагогических, методических и технологических дисциплин позволило расширить спектр направлений профильной подготовки: от введенных (технология конструкционных материалов; технология обработки ткани и пищевых продуктов) до востребованных в современных рыночных отношениях (технология профессионального обучения; технический и графический дизайн; технология конструирования и моделирования одежды; автодело и сервисное обслуживание автомобиля; дизайн бытовых и промышленных изделий; предпринимательство в сфере малого производственного бизнеса и др.).

Бакалавр технологического образования - это специалист особого рода, способный интегрироваться в новые рыночные отношения и формировать готовность к социально-профессиональной интеграции у обучающихся. Специалист в данной области должен способствовать развитию самосознания и профессионального самоопределения обучаемых, для чего ему необходимо овладеть фундаментальными общенаучными знаниями и умениями в области современных технологий (производственных, научно-исследовательских, социальных, психолого-педагогических, информационных) и предпринимательской деятельности.

Программа подготовки магистра технологического образования направлена на формирование у обучающихся умений проектировать и моделировать образовательный процесс в соответствии с образовательными стандартами; организовывать опытно-экспериментальную и инновационную работу в педагогических коллективах; осуществлять внутри региональное, межрегиональное сотрудничество в области технологического образования; выстраивать маркетинговую политику образовательного учреждения в условиях функционирования рынка образовательных услуг. Основным теоретическим подходом является идея подготовки магистра как преподавателя-эксперта, способного к самостоятельному выявлению, творческому анализу и решению проблем развития технологического образования.

Основная цель послевузовского уровня - подготовка и переподготовка специалистов по направлению «Технологическое образование» через обучение в аспирантуре, освоение нового профиля или специализации через дополнительные образовательные программы.

Технологическое образование предполагает своеобразие объекта деятельности выпускника, требующего не простой репродукции знаний, а быстрой ориентировки в заданиях, сообразительности, умения применять знания на практике и быстро переходить от мысли к действию и обратно, незамедлительно выходя из затруднений; умения актуализировать именно ту систему знаний, которая необходима для решения создавшейся ситуации; необходимости вероятностного подхода при решении многих задач и выборе оптимального решения. Поэтому цель технологического учебного процесса заключается не только в усвоении готовых знаний, но и усвоении определенного способа мышления, обеспечивающего получение и производство новых знаний на протяжении всей жизни человека, владеющего методами и приемами познавательной деятельности.

Литература

1. Лазарев, В.С. Обобщенная модель инновационного процесса / В.С. Лазарев // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2009. - № 3. - С. 22-29.

ИЗУЧЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОИЗВОДСТВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Е.А. Ильин (МОУ СОШ № 2 с. Доброе Добровского района Липецкой области, РФ)

На уроках технологии в 5–9 классах для повышения эффективности внедрения проектной методики нами используется изучение различных типов производств и фрагментарное использование их отдельных элементов в условиях школьных мастерских.

Фрагменты школьного поточного производства разрабатывались при изучении разделов школьной программы по технологии: «Общие принципы технологии – науки о преобразовании материалов, энергии и информации. Роль технологий и техники в развитии общества. История технологий и техники», «Черчение и графика», «Электротехника и электроника», «Машиноведение», «Техническое творчество», «Технологии обработки конструкционных материалов», «Семейная экономика и основы предпринимательства». Такая организация учебного процесса способствовала повышению уровня усвоения трудовых и технологических знаний, умений и навыков учащихся.

На создание поточного производства с элементами автоматизации учащихся вдохновило изучение истории становления поточного метода Генри Форда.

Внедрение конвейерного метода во все отрасли народного хозяйства страны после окончания Великой Отечественной войны способствовало достижению высоких результатов во всех отраслях.

Производство новых видов орудия в ограниченных технологических, сырьевых и временных рамках было достигнуто благодаря конвейерному способу, который подразумевал использование гибкого конвейера (быстрая смена технологических операций), внедрение новых приспособлений, облегчающих труд рабочих и увеличивающих производительность труда в несколько раз, внедрение новых технологий обработки металла, установка специальных и агрегатных станков.

Революция в промышленности позволила внедрить технологии производства новых конструкционных материалов и современных видов их обработки. Конвейерный метод позволяет быстро освоить изготовление нового объекта труда. В наших условиях учащиеся имеют возможность освоения всех операций, входящих в технологическую цепочку изготовления изделия, используя последовательный переход от одной технологической операции к другой. Этот метод на уроках технологии способствует качественному усвоению знаний, развитию умений и навыков изготовления изделий.

Конвейерный метод успешно используется на уроках технологии и в нашей школе при изготовлении разнообразных объектов труда. Использование этого метода способствует развитию у учащихся стремления к самостоятельному усовершенствованию и модернизации выполняемых технологических операций. Упрощение выполнения технологических операций (изготовление шаблонов, приспособлений) ведет к увеличению производительности труда, соблюдению технологической дисциплины и развитию логического мышления. Мы можем рассмотреть конвейерный метод на примере изготовления и сборки табурета.

Для изготовления и сборки табурета используются следующие технологические операции:

1. Доводка ножки табурета:
 - а) снятие фаски напильником 2 х 45;
 - б) шлифовка ножек наждачной шкуркой.
2. Разметка по шаблону глухих отверстий для проножек:
 - а) разметка внутренней плоскости (длинная разметка, диаметр отверстия 16–17 мм);

- б) разметка внутренней плоскости (короткая разметка диаметром 16–17 мм).
3. Изготовление проножки на ТВ-6 (диаметр 16–17 мм, длина 230 мм).
4. Снятие фаски у проножки с обоих концов.
5. Сверление глухих отверстий на сверлильном станке в ножках табурета.
6. Промазывание отверстий клеем ПВА.
7. Соединение ножек проножками.
8. Изготовление крышки размером 320x320 мм с использованием столярного инструмента.
9. Разметка крепежных отверстий.
10. Сверление сквозных отверстий диаметром 7 мм.
11. Соединение крышки и ножек стула евровинтами.
12. Покрытие поверхностей табурета лаком или краской.

Для выполнения технологических операций учащиеся разбиваются на бригады по два человека (при малокомплектных классах по одному учащемуся). Каждая бригада выполняет одну определенную технологическую операцию:

- I. Доводка деталей.
- II. Разметка деталей.
- III. Сверление отверстий.
- IV. Нанесение клея.
- V. Сборка изделия.
- VI. Покрытие поверхности лаком или краской.

Таким образом, использование конвейерного метода позволяет выпускать продукцию в больших объемах, соблюдая при этом требования к качеству изделия, что является неотъемлемым требованием современного рынка.

Данный метод предполагает:

- использование минимального количества инструментов;
- меньшие затраты человеко-часов;
- меньшие затраты электроэнергии;
- работу без брака;
- высокую производительность труда;
- уменьшение себестоимости продукции;
- повышение конкурентной способности изделия;
- эффективное закрепление нового материала;
- проявление индивидуальных способностей учащихся в модернизации объектов труда;
- разработку учащимися дополнительных приспособлений, облегчающих труд и увеличивающих производительность труда.

Выполнение одной технологической операции может казаться монотонным и неинтересным, поэтому необходимо менять выполнение технологической операции разными учащимися класса, то есть ученик должен пройти весь технологический процесс сборки и изготовления изделия.

На Всероссийской олимпиаде по технологии нами был выставлен творческий проект «Поточная линия производства изделий из древесины с использованием электротисков ЭТГ–300» с электронным интерактивным пособием по внедрению этого метода в школьных мастерских.

На рисунке 1 показаны фрагменты нашего интерактивного пособия.

С помощью гиперссылок есть возможность изучить отдельные элементы поточной линии: технологическую оснастку, саму технологию, станок полуавтомат, принципы его изготовления и работы.



Рисунок 1 – Фрагменты интерактивного пособия

Знания и опыт, которые получил учащийся 11 класса Голосов Иван, пригодились ему при выборе дальнейшей образовательной пути. В данный момент он является студентом Липецкого государственного технического университета.

Изделия, изготовленные в учебных мастерских с использованием конвейерного метода, имеют более высокое качество, что позволяет учащимся участвовать в ярмарках и выставках-продажах, успешно реализуя свою продукцию. На вырученные средства обновляется оборудование учебных мастерских, закупаются электроинструмент, фурнитура, крепежные детали, ручной инструмент, пиломатериалы и т. д.

Наши усилия привлекли внимание предпринимателей, которые оказывают нам поддержку, мы сотрудничаем с мебельными цехами Добровского района. Отделение Ассоциации работников технологического образования Добровского района Липецкой области провело несколько акций по поддержке учителей технологии Липецкой области, при этом некоторым учителям подарены инструменты и приспособления для внедрения поточного метода производства в своих школах, осуществлена передача пиломатериала школам района.

СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРИМЕНЕНИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Ю.С. Исаченко (ФГБОУ ВПО БГУ имени акад. И.Г. Петровского, г. Брянск, РФ)

В настоящее время современное общество обладает своими особыми характеристиками, которые его выгодно выделяют на фоне других исторически сложившихся социумов. Прежде всего, это всевозможные «революции», которые привнесли значительные качественные изменения в общественное развитие, и человечество практически не обращает внимания (или это носит в большей мере весьма формальный характер) на те негативные последствия, которые повлекли за собой случившиеся преобразования.

Изменяющийся под воздействием человеческой деятельности земной мир требует, как неизбежность, изменения в укладе жизни людей и сложившемся взаимодействии их с природной окружающей средой. Но насколько готов эволюционно сложившийся тип современного человека принять сегодня в полной мере произошедшие революционные изменения?

У нас созданы разного рода природосберегающие организации, введен курс экологии в образовательный процесс, но насколько они эффективны? Как отражаются последствия тех или иных общественных процессов на жизни конкретного человека или конкретного общества? Задумывается ли конкретный человек о том, как отразятся его действия на его собственной жизни? Компетентен ли он в обозначенной проблеме?

И. Кант в своих лекциях «О педагогике» писал:

«Во-первых, ребенку начиная с самых ранних пор всегда и во всем надо предоставлять свободу, если только он не хватается за острый нож и его свобода не вступает в противоречие со свободой других...

Во-вторых, необходимо дать ему возможность убедиться в том, что он может достичь своих целей, только позволяя и другим достигать своих, например, не оказывать ему желательных для него услуг, пока он не выполнит своих обязанностей.

В-третьих, он должен понять, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею, что развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, т.е. не зависеть от посторонней опеки...» [4]. В какой мере современный уровень образования соответствует сказанному? Как сформировать у человека элементарное представление о том, «что такое хорошо и что такое плохо»? Что такое действительная свобода, а что ее извращенное толкование? Как определиться человеку в том, каким быть, куда идти и что вообще представляет собой современное общество?

Не случайно в Законе об образовании указывается на самоопределение как ведущую цель обучения и воспитания школьников и студентов. Свое индивидуальное место в жизни человек находит благодаря своей беззаветной работе в пределах профессии, в общем деле, объединяющем людей, в устремлении к сверхличным задачам.

Анализируя особенности развития современной Брянской области, следует отметить те негативные последствия экологического характера, которые оказывают свое негативное влияние на все сферы жизнедеятельности современного социума. Прежде всего, это авария на Чернобыльской АЭС, затронувшая и перевернувшая жизнь населения нескольких районов Брянской области, помимо этого общие экологические проблемы, характерные для населения всей Российской Федерации: отходы

производства фабрик и заводов, выбросы автомобилей, потенциально опасные военные склады (с химическим оружием), техногенные аварии и катастрофы и т. д. И, как показывает опыт, без грамотных, компетентных специалистов эту ситуацию изменить в положительную сторону невозможно.

В связи с этим компетентный подход в образовании следует выводить на уровень стержневой основы в условиях экологического кризиса.

Но для решения этой проблемы образовательным учреждениям необходимо создать педагогические условия профессионального самоопределения школьников, так как именно в школе закладываются основы общего и профессионального развития личности и создаются предпосылки для её успешного профессионального становления.

Как известно, среднее (полное) общее образование включает в себя базовые и профильные общеобразовательные предметы, а также элективные учебные предметы. Именно они по существу и являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, т. к. в наибольшей степени связаны с выбором каждым школьником содержания образования в зависимости от его интересов, способностей, последующих жизненных планов. Элективные курсы как бы «компенсируют» во многом достаточно ограниченные возможности базовых и профильных курсов в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей старшеклассников. Эта роль элективных курсов в системе профильного обучения определяет широкий спектр их функций и задач.

Анкетирование учащихся 9 класса Стругово-Будской средней школы Гордеевского района Брянской области (территория, подвергшаяся радиоактивному загрязнению в результате аварии на Чернобыльской АЭС) позволило сделать следующие выводы о целесообразности введения и применения элективного курса:

1. На выбор курса повлиял интерес, связанный с профессией, это подтвердили ответы 58% учащихся.

2. Курс понравился 92% учащихся, следовательно, такой курс целесообразно вводить в предпрофильную подготовку учащихся.

3. 58% учащихся элективные курсы помогли определиться с выбором профиля обучения в старшей школе, следовательно, они активизируют познавательные процессы, связанные с выбором профессии.

К 10 классу учащиеся уже на 90% определились с выбором будущей профессии. О целесообразности применения элективного курса «Основы компьютерного делопроизводства» профильной подготовки учащихся 10–11 классов можно сделать следующие выводы.

1. Среди учащихся элективный курс «Основы делопроизводства» пользуется популярностью, что подтверждается анкетированием и выбором учащихся, т. к. 89% учащихся 10 класса выбрали элективный курс.

2. Элективный курс понравился 100% учащимся, и они считают, что знания, полученные при изучении данного курса, пригодятся в жизни, а некоторые уже пригодились в учебе.

3. Все разделы курса в равной степени вызывают интерес учащихся. В данных разделах курса используются инновационные технологии, а также активные методы обучения.

4. Все учащиеся, которые в 9 классе изучали элективный курс «Основы делопроизводства», а это 61%, решили прослушать курс «Основы компьютерного делопроизводства», а также дали совет друзьям о целесообразности посещения данного курса (27% учащихся).

Опросслушателей элективного курса «Творческая деятельность социального работника», проводимый среди учащихся 11 класса, позволил сделать следующие выводы: знания, предложенные в данном элективном курсе, пригодятся в дальнейшей учебе (62%); курс пользуется популярностью, т. к. 89% учащихся подтвердили это при анкетировании; также радует то, что на выбор данного элективного курса оказывают влияние выпускники школы (39%), следовательно, данный курс пригодился в их учебе. Особой популярностью среди учащихся 11 класса, учащихся младших классов школы и воспитанников дошкольного звена пользуются творческие занятия, проводимые в рамках этого элективного курса. Творческие занятия являются методами активизации познавательной активности школьников.

Анкетирование выпускников школы, прослушавших вышеизложенные элективные курсы, позволяет сделать следующие выводы:

1. 73% учащихся выбрали профессию, связанную с профилем обучения в старшей школе.

2. Знания, которые получали учащиеся при изучении элективных курсов, пригодились 75% учащихся.

3. 63% учащихся удовлетворены выбором будущей профессии.

Таким образом, полностью подтвердилось наше предположение о достаточно высокой эффективности предлагаемых элективных курсов, что позволяет учащимся более тщательно подойти к выбору будущей профессии.

Литература

1. Исаченко, Ю.С. Обучение учащихся сельских школ образовательной области «Технология» в посткатастрофических условиях : учеб.-метод. пособие / Ю.С. Исаченко. – Брянск : БГУ, 2002. – 81 с.

2. Особенности организации образовательного процесса на посткатастрофических территориях : монография. – М. : Ладомир, 2007. – 170 с.

3. Исаченко, Ю.С. Концептуальные основания образования школьников в условиях экологического кризиса : монография / Ю.С. Исаченко. – Брянск : БГУ, 2010. – 227 с.

4. Бим-Бад, Б.М. Образование для свободы в России / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 5–6.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ТЕХНОЛОГИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А.А. Калекин (ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» г. Орёл, РФ)

Образование в настоящее время выступает в качестве основного фактора прогрессивного развития общества и производства, а также способствует успешной деятельности человека во всех сферах жизни. Его уровень оказывает решающее влияние на процесс и результаты профессиональной деятельности человека и способствует росту производительности труда, экономической эффективности производства.

Необходимость модернизации и инновационного развития экономики России требуют усиления внимания к технологическому образованию школьников через образовательную область «Технология».

Введение профильного обучения на старшей ступени школы коренным образом меняет традиционный облик нашего общего среднего образования в соответствии с новым образовательным постулатом XXI века: «Не учить всех всему, а учить каждого по его способностям и потребностям».

В основе нового направления общешкольного образования лежит не только развитие технологического потенциала ученика, но и постоянное саморазвитие учителя.

На «переднем крае» технологического образования и профессионального самоопределения школьников при выборе будущих профессий, особенно в сфере современного материального производства, стоит учитель технологии (ныне бакалавр технологического образования) (согласно российского федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) направления подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» профиля «Технология»).

Проблема профессиональной подготовки бакалавра технологии имеет определенную специфику, особенно для работы в профильных школах (классах) с индустриально-технологическим направлением, которое в большей степени, чем другие направления профилизации, ориентирует старшеклассников на выбор профессий после окончания школы в сфере современного материального производства.

Если под технологической деятельностью человека понимать активное отношение к окружающему миру и последовательность действий при целесообразном преобразовании материалов, энергии и информации для создания материальных и духовных ценностей в интересах людей, то она занимает центральное место в структуре его трудовой деятельности. Следовательно, одной из главных функций бакалавра технологии является передача школьникам опыта осуществления этой деятельности. Но для того, чтобы четко представлять ту или иную отрасль современного материального производства, бакалавру технологии необходима специальная, более углубленная, подготовка, названная нами *отраслевой профессиональной подготовкой*.

Отраслевая профессиональная подготовка будущего бакалавра технологии по сравнению с традиционной в педагогических вузах отличается тем, что здесь знания, умения и навыки выпускника вуза соотносятся с определенной отраслью материального производства. Такой бакалавр способен грамотно ориентировать школьников на выбор технологических профессий. Под технологической профессией понимается род трудовой деятельности, требующий специальной подготовки для работы в сфере современного индустриально-технологического производства при создании материальных ценностей в интересах общества.

С 1995 г. в Орловском государственном университете на кафедре технологии и предпринимательства ведутся исследования по совершенствованию подготовки учителя технологии (ныне бакалавра технологического образования) для работы в профильной школе (классах) с индустриально-техническим направлением профилизации [1]. Исследования позволили на данной стадии получить следующие результаты.

1. Концептуальные основы понятия «отраслевая профессиональная подготовка бакалавра технологии профильной школы» позволяют определить его как специалиста с высокой профессионально-педагогической подготовленностью, способного к осуществлению педагогической деятельности в профильных школах (классах) с индустриально-технологическим направлением профилизации старшеклассников на специальности сферы современного материального производства, внутренне обусловленные высокоразвитыми личностными качествами (профессиональная компетентность с общеинженерной компетенцией, образовательный потенциал,

творческая активность, творческий интеллектуальный потенциал, индустриально-технологические способности) и проявляющиеся в деятельности, отличающейся высокой степенью профессионализма.

2. Разработана концепция системы отраслевой профессиональной подготовки будущих бакалавров технологии, которая представляет собой комплекс ключевых положений, всесторонне раскрывающих ее суть, содержание и особенности. Ее основными компонентами являются:

- теоретико-методологические основания, представленные единством теоретико-методологических подходов к исследованию системы отраслевой профессиональной подготовки бакалавра технологии, где общенаучной основой выступает системный подход, теоретико-методологической стратегией – деятельностный подход, практико-ориентированной тактикой – личностно-ориентированный подход;

- ведущей авторской идеей концепции является положение о том, что знания, умения и навыки при подготовке будущего бакалавра соотносятся с отраслями сферы современного материального производства за счет отраслевых специализаций или регионального компонента;

- система принципов проектирования педагогической системы: системность, адекватность, синергетика и поэтапность;

- этапы проектирования системы: организационно-подготовительный, моделирования, технологический и аналитический;

- педагогические и социальные условия, отражающие важные факторы образовательной среды, оказывающие непосредственное влияние на эффективность реализации системы отраслевой профессиональной подготовки будущего бакалавра технологии: технологическая революция XXI века, связанная с интенсивным развитием и использованием нанотехнологий, робототехники, биотехнологий и других перспективных технологий; недостаточная реклама трудовой технологической деятельности молодежи и как результат – переход на профильность обучения старшеклассников («наша новая школа»);

- особенности реализации, заключающейся в межпредметной интеграции отраслевых технологических дисциплин, что в конечном итоге приводит к высокой профессиональной (образовательной) компетентности будущего бакалавра технологии с общеинженерной компетенцией за счет системы отраслевой профессиональной подготовки.

3. Разработана модель системы отраслевой профессиональной подготовки будущего бакалавра технологии, базирующаяся на принципах: функциональной полноты, минимизации и оптимизации; интеграции и дифференциации; саморазвития, содержащая компоненты: целевой, информационный, познавательный и управляющий.

4. Разработан и теоретически обоснован комплекс научного и учебно-методического обеспечения, предоставляющий возможность реализации обоснованной и апробированной системы отраслевой профессиональной подготовки будущего бакалавра технологического образования для работы в профильных школах (классах) с индустриально-технологическим направлением профилизации как основы формирования компетентности современного выпускника вуза и как подсистемы профессионального образования в педагогическом вузе [2].

5. Эффективность разработанной системы отраслевой технологической подготовки будущего бакалавра технологии профильной школы подтверждена экспериментально. Динамика трудоустройства выпускников вуза специальности 050502 «Технология и предпринимательство» показала, что учитель технологии на сегодняшний период

состояния нашего общества более мобилен на рынке труда из-за имеющейся у него отраслевой технологической подготовки.

Вместе с тем, результаты проведенного исследования не исчерпывают всех аспектов рассматриваемой проблемы и не претендуют на полноту изучения и освещения всех сторон подготовки в вузе будущего бакалавра технологии. В рамках одного исследования, которое является первым опытом разработки и реализации системы отраслевой профессиональной подготовки будущего бакалавра технологии, трудно полностью рассмотреть и решить столь разностороннюю проблему. Сделав акцент на теоретической части проблемы, разработав концептуальную модель и реализовав ряд ее положений на практике, мы видим и наиболее важные направления дальнейших исследований. Это, например, исследования по разработке и учебно-методическому обеспечению подготовки бакалавра профиля «Технология» согласно ФГОС ВПО направления 050100.62 «Педагогическое образование», соответствующих спросу рынка труда; разработка инновационных программ общетехнических и технологических дисциплин системы отраслевой профессиональной подготовки будущих бакалавров технологии профильных школ; разработка личностно-ориентированных технологий подготовки бакалавров технологии; исследования по совершенствованию технологической подготовки будущих бакалавров технологии для их работы с умственно отсталыми детьми или детьми с замедленными темпами развития в специальных (коррекционных) школах-интернатах и др.

В связи с модернизацией российского образования, дальнейшим возможным направлением исследования может стать совершенствование рассмотренной системы отраслевой профессиональной подготовки бакалавра технологии в условиях многоуровневой системы образования: бакалавриат – магистратура – аспирантура – докторантура.

Литература

1. Калекин, А.А. Формирование общеинженерной компетенции учителя технологии [Текст] : монография / А. А. Калекин. – Орел : ОГУ, 2009. – 478 с.
2. Калекин, А.А. Гидравлика и гидравлические машины : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки специалистов 050500 «Технологическое образование» [Текст] / А.А. Калекин. – М. : Мир, 2005. – 512 с.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА РУЧНОГО ТКАЧЕСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Л.Г. Кануза, А.А. Кривошей (УО «БарГУ», г. Барановичи, РБ)

Узорное ткачество (ткачество полотенец, покрывал, скатертей и т. п.), ткачество гобеленов – эти виды ручного ткачества на современном этапе развития декоративного искусства имеют хорошие перспективы. Растет их значение и популярность среди взрослых и детей. Существует специальная подготовка педагогических кадров в этом направлении. Вузы нашей страны готовят специалистов-педагогов декоративного искусства.

Проблемы использования разных видов декоративно-прикладного искусства в подготовке будущих учителей анализировали М.А. Гусакова, В.И. Коваленко, Е.М. Сахута, А.С. Хворостов, Л.М. Холмянский, Г.В. Черемных, Т.Я. Шпикалова, Е.Д. Щедрин и др.

Вопросами производительности механических ткацких станков занимались Т.С. Грановский, В.И. Неелов и др.

Использование ручных ткацких станков в процессе ткачества описано в работах Л.И. Алексеевой, И.К. Дворкиной, Е.Е. Колошкиной, Б.В. Нешумова.

Анализ теоретических исследований констатирует отсутствие фактических сведений по эффективности использования ручных ткацких станков, а также по проблеме интенсификации процесса ручного ткачества на занятиях декоративно-прикладного искусства.

В целях однозначного понимания понятия «интенсификация» считаем целесообразным вывести рабочие определения.

Интенсификация (от лат. *intensio* – напряжение, усиление и интенсификация), усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности [4, с. 501].

Интенсивный. 1. Напряженный, усиленный. Интенсивный труд. 2. Дающий высокую производительность. Интенсифицировать – сделать (делать) интенсивным, более интенсивным. Интенсифицировать труд [3, с. 247].

С точки зрения Ю.К. Бабанского «интенсификацию обучения можно определить как повышение производительности учебного труда учителя и ученика в каждую единицу времени» [1, с. 6].

В данной статье под интенсификацией процесса ручного труда мы будем понимать увеличение его производительности, действенности на занятиях ручного ткачества.

В создании тканых работ основным оборудованием является ткацкий станок. Необходимо отметить, что слабым звеном существующих ткацких станков являются недостаточно совершенные приспособления для образования зева, что в свою очередь влияет на быстроту прокладывания утка, а значит и на время изготовления тканой работы [2, с. 57].

Мы попытались устранить недостатки, объединить положительные стороны в исследованных конструкциях станков и нам удалось получить более совершенную модель (рисунок 1, а, б).

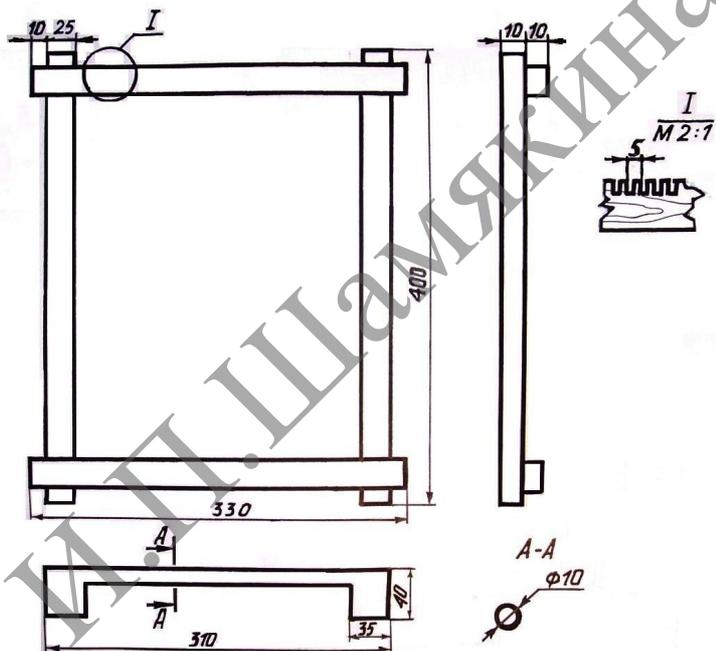
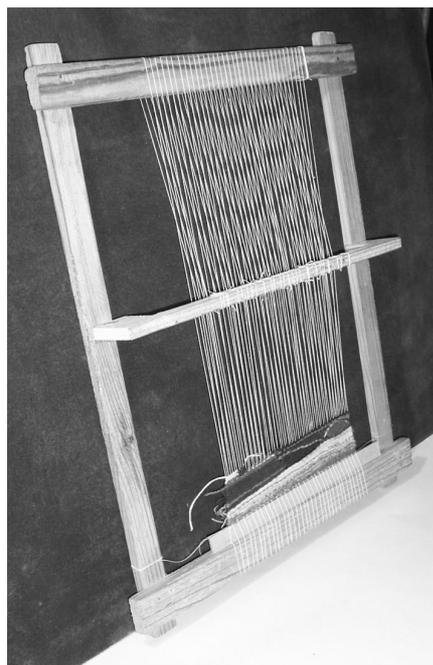
Станок конструктивно прост. Он состоит из двух боковин размером 40x2,5x1 см и двух перекладин 33 x 2,5 x 1 см, эти детали соединяются с помощью клея и шурупов внахлест. По внешним сторонам перекладин сделаны надрезы для крепкого и равномерного удержания нитей основы на станке.

Основным усовершенствованием станка является п-образная перекладина, которая служит для образования зева. Все детали изготовлены из дерева.

Кратко остановимся на заправке ткацкого станка и технологии ткачества.

На раму вкруговую вокруг горизонтальных планок натягивается основа из прочных хлопчатобумажных или льняных нитей. Станок кладется на стол боковинами вниз. Это позволяет протягивать нити утка не только пальцами рук, но и с помощью крючка, челнока. Далее прокладывается снизу основы уравнивательная плетенка.

Следующий этап – установка посередине станка п-образной перекладки на боковины и привязка ремизок. Прочной хлопчатобумажной нитью длиной 15 см обвивается нижняя нить основы и перекладка, одновременно сужая расстояние между ними. Нижняя нить должна быть поднята выше верхних на 5–7 мм. Сверху перекладки связываются концы ниток ремизок. Привязываются все ремизки – и станок к работе готов.



1, 2 – перекладки; 3 – боковина;
4 – п-образная перекладка

а) внешний вид (фото)

б) чертеж модели станка

Рисунок 1 – Модель усовершенствованного ткацкого станка

В образовавшемся зеве прокладывается нить утка в одном направлении. Далее перекладка кладется плашмя на основу. В результате этого меняется положение нитей основы и образуется зев для прокидки нити в обратном направлении. Используя описанный алгоритм работы с п-образной перекладкой, ведется ткачество далее.

На станке можно выполнить тканую работу размером 20x20 см (максимальный размер мини-гобелена), однако при увеличении параметров деталей и соответственно размеров станка можно выткать большее полотно.

Изготовленная нами модель станка отличается от традиционных соединением образующих раму боковин и перекладок, а также включением в конструкцию станка п-образной перекладки. Эти изменения позволяют:

- прокладывать нити утка двумя руками (это удобнее, чем одной);
- образовывать зев по всей ширине основы;
- крепко удерживать ремизками нити основы.

Апробированный нами станок значительно сокращает время на выполнение тканых работ. Универсальные свойства станка (что немаловажно в учебном процессе) позволяют

изготавливать гобелены и осваивать технологию народного ткачества. Станки просты в изготовлении, безотказны в работе, при складировании занимают немного места.

Благодаря вышеперечисленным качествам станка процесс ручного ткачества становится более комфортным, производительным и менее трудоемким, а значит, более эффективным и привлекательным.

Ценность и удобство использования станков данной конструкции заключается еще и в том, что они могут найти применение в обучении ручному ткачеству в учреждении образования лиц разных возрастов.

Исходя из вышеизложенного, усовершенственная модель настольного ткацкого станка будет способствовать интенсификации учебно-воспитательного процесса на занятиях ручного ткачества.

Литература

1. Бабанский, Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский – М., 1987. – 93 с.
2. Капуза, Л.Г. Ткацкий станок для ручного ткачества (новое в конструкции) / Л. Г. Капуза // Мастацкая адукацыя і культура. – 2007. – № 3. – С. 56–59.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М: ООО Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО Издательство «Мир и образование», 2003. – 896 с.
4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЙ «ИЗМЕРЕНИЕ» И «РАЗМЕТКА» В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

И.А. Карабанов, О.О. Артемьева (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Измерение как философская категория по определению характеристик «материальных объектов с помощью соответствующих измерительных приборов» [3], прошло длительный путь развития в технологической деятельности человека. Все измерения легли в основу многих сторон этой деятельности, нормализуя при этом различные условия жизни людей. Они стали к тому же существенной частью материального производства в различных видах общественного развития [1]. Среди разнообразных и хорошо известных измерений особое место занимают *линейные*, получившие широкое распространение в науке, технике, быту. Без линейных измерений практически невозможно изготовить ни одной детали, изделия, механизма или машины в целом.

Одна из распространённых в технике и производстве физических величин – *длина*. Единица длины – это фундамент современной системы единиц. Длина характеризует протяжённость линий. Известно, что длина отрезка прямой, например, представляет собой расстояние между его концами, измеренное каким-либо предметом, принятым за *единицу*.

Средство измерения, предназначенное для воспроизведения физической величины заданного размера, является *мерой*. Мера, как известно, – это философская категория, выражающая органическое единство качественной и количественной определённости предмета или явления [3].

История развития измерений связана с выбором и совершенствованием различных мер. Первоначально в технологической деятельности наших далёких предков применялись отдельные части тела человека в качестве таких мер – рука, нога, ступня [1] и др. Они, как говорится, находятся «под рукой», доступны и соответствуют уровню конкретного производства. Первоначально измерения и их меры выбирались случайно, но в пределах каждого государства они были узаконены.

В Египте, Древнем Риме, Вавилоне использовали для измерений *палец* (1 палец = 18,75 мм.), *ладонь* (1 ладонь = 4 пальца), *руку* (1 рука = 5 пальцев), *локоть* (1 локоть =

28 пальцев), *стадию* (1 стадия у римлян – 185 м, у вавилонян – 194 м, у греков и египтян – 190 м).

В давние времена утвердилась, например, такая мера длины, как *пядь*. Различали малую пядь (около 19 см) как расстояние между концами двух раздвинутых пальцев руки – большого и указательного, а также большую пядь (превышение малой пяди на 3 – 4 см) – расстояние между большим пальцем и мизинцем [1, 2]. Люди и сейчас нередко пользуются этой мерой в таких видах технологической деятельности, как строительно-ремонтные работы – особенно, когда «под рукой» нет длинной линейки, измерительного метра или рулетки. Это – свидетельство того, что столетиями пядь имела устойчивое хождение в технике и быту, передавалась от поколения в поколение.

В Древнем Египте в качестве меры длины при строительных работах применяли *локоть* как расстояние от кончика среднего пальца до локтя (примерно 525 мм). В одном из храмов даже был установлен «чёрный гранит» в качестве эталона длины в *один локоть*. На нём было написано: «на вечные времена».

Древнейшей мерой длины на Руси была *сажень*. Упоминание об этой мере встречается в летописи 1017 года киевского монаха Нестора. Саженьями в старину измеряли длину и ширину участков земли на полях и огородах, а также пройденный путь. Ими пользуются и сейчас при различных сельхозработах, на пришкольных участках и др. Сажень представляет собой инструмент, состоящий из двух палок, соединённых в виде треугольника. Расстояние между концами палок у современного саженя равно 2 м, а в старину различали ещё *маховую* и *косую* сажень (длину распростёртых в стороны рук с расстоянием от кончика пальцев поднятой вверх руки до земли).

На Руси в старину использовали также меру длины – *аршин*. Русская длина аршина составляла 0,71 м. Линейка такой длины, разделённая на четверти и вершки, также называлась аршином.

Действующая ныне метрическая система мер зародилась и сформировалась в конце XVIII века. В настоящее время в качестве инструментов для линейных измерений используют различные линейки, рулетки, циркули, уровни и др.

● Литература

1. Бронников, Н.Л. Страницы истории техники и технологии: учеб. пособ. в 2-х ч. – / Н.Л. Бронников, И.А. Карабанов, под ред. В.Д. Симоненко, И.А. Карабанова. – Мозырь: МГПИ им. Н.К.Крупской, 2000. – Ч. 1. – 126 с.
2. Евдокимов, В.Д. От молотка до лазера / В.Д. Евдокимов, С.Н. Полевой. – М.: Знание, 1987. – 192 с.
3. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1981 – 446 с.

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

С.И. Карась, Е.А. Шевандо (УО МГПУ имени И.П.Шамякина, г. Мозырь, РБ)

В условиях реформирования национальной системы образования и ученые, и педагоги-практики направляют свои усилия на то, чтобы вся система учебно-воспитательной работы не только и не столько обогащала детей знаниями, но и развивала их познавательную активность и самостоятельность, прививала им навыки самообразовательной деятельности. Как подчеркивается в Концепции учебного предмета «Трудовое обучение» от 29.05.2009 года, «в результате смены предметно-организационного содержания технологического образования учащихся на доминанту

культурологической деятельности и творчества главным полем трудового обучения учащихся становится самостоятельная работа учащихся» [1, 5].

Проблема активизации самостоятельной работы учащихся была и остается объектом пристального внимания психолого-педагогических исследований. Несмотря на то, что эта проблема достаточно традиционна для дидактики, вместе с тем она не только не потеряла своей актуальности, наоборот, в условиях, когда трансформируются цели и задачи педагогического образования, осуществляется переориентация его на новые потребности общества, на развивающую самостоятельную активность учащихся, приобрела новое звучание.

Эффективность организации самостоятельной работы школьников во многом зависит от понимания педагогами данного понятия и его места в современном учебном процессе.

Самостоятельную работу можно определить как индивидуальную или коллективную учебную деятельность, которая осуществляется без непосредственного руководства учителя в специально отведенное для этого время. Целью организации самостоятельной работы учащихся на уроке могут выступать: поиск новых знаний; их осмысление, закрепление и повторение; формирование и развитие учебных умений и навыков; обобщение и систематизация приобретенных знаний; контроль за усвоением знаний, умений и навыков [2].

Эффективность самостоятельной работы учащихся зависит от того, насколько грамотно учитель сможет: пробудить у школьников интерес к овладению данным знанием; подготовить всю необходимую информацию о предмете изучения; создать учебно-методические средства и помочь каждому учащемуся организовать свою учебно-познавательную деятельность наиболее рациональным для него образом; обеспечить действенный и своевременный контроль процесса обучения.

В теории и практике педагогического образования существуют различные подходы к организации самостоятельной работы учащихся: одни педагоги сосредоточивают свое внимание на проблемах контроля; другие – предлагают совершенствовать некоторые традиционные виды занятий; третьи, прежде всего, разрабатывают и совершенствуют активные методы обучения, такие, как деловые игры, проблемное обучение, сквозные творческие работы и т. д.

Уроки трудового обучения открывают большие возможности для развития самостоятельности школьников благодаря следующим особенностям: во-первых, наряду с усвоением теоретических знаний значительная роль отводится самостоятельной созидательной деятельности учащихся; во-вторых, содержание предмета и его направленность на созидательную деятельность позволяет осуществить усвоение предмета, внедрять, осваивать и сопровождать.

Вопросы научной поддержки инновационной деятельности в образовании относятся к области педагогической инноватики.

Педагогическая инноватика – молодая наука, о ней начали говорить только в конце 80-х гг. прошлого века. Сегодня педагогическая инноватика находится в стадии научной разработки.

Понятие «инновация» происходит от английского слова «novation», обозначающего новшество, замену чего-либо новым.

Инновация (анг. innovation – нововведение) – изменение внутри системы (in – внутри); создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые прогрессивные изменения в социальной практике [1].

Различают социально-экономические, организационно-управленческие, технико-технологические инновации. Одной из разновидностей социальных инноваций являются педагогические инновации.

Педагогическая инновация – это педагогическое нововведение; целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом [2].

Педагогическая инновация – это, во-первых: целенаправленное изменение, связь урочной и внеурочной работы. Таким образом, развитие самостоятельности школьников может осуществляться поэтапно: на уроке, при изучении факультативного курса, в творческом объединении.

Особую роль на занятиях по трудовому обучению играет проектная деятельность, т.к. именно проекты являются оптимальными выразителями самостоятельных творческих идей.

Проектный метод обучения на современном этапе выступает основным звеном в организации творческой самостоятельной работы учащихся. Включение метода проектов в учебный процесс дает возможность учителю значительно расширить и раскрыть свой творческий потенциал, разнообразить формы проведения занятий, развить мотивационную сферу школьников.

Действительно, основные этапы проектирования - определение потребности и формулировка задачи, выработка идей и проведение исследования, выбор и проработка одной идеи, изготовление изделия - позволяют учащимся приобрести навыки самостоятельной деятельности.

Проектирование – процесс интересный и увлекательный для школьников. Они испытывают удовлетворение не только от результатов своей работы, но и от сознания, что работа выполнена самостоятельно, от ощущения собственной значимости. Роль педагога заключается в оказании помощи и создании условий для успешной деятельности школьников с учетом их интересов и подготовленности.

Проектная деятельность – процесс многоэтапный и многоплановый. Каждая стадия проектирования в зависимости от ее цели, типа задач, уровня проблемности требует от школьника соответствующих самостоятельных решений или самостоятельных действий:

- на аналитической стадии учащиеся углубленно изучают учебную и справочную литературу для исследования и анализа прототипов выбранного объекта разработки;
- на этапе эскизного проектирования учащиеся выражают в графической или компьютерной форме свои первоначальные и еще не утвердившиеся идеи, которые на этом же этапе корректируются и комментируются в соответствии с критериями, составленными школьниками под руководством учителя;
- при выборе лучшего образца разрабатываемого объекта труда от учащегося требуется посредством анализа и обобщения самостоятельно принять решение и выразить его в виде окончательного эскиза с указанием причин этого решения.

Для учителя организация самостоятельной работы учащихся с помощью проектирования является значимым рычагом управления их познавательной активностью и самостоятельностью. На каждом этапе руководитель имеет возможность использовать разнообразные варианты организации самостоятельной работы учащихся над проектом:

- предоставление возможности школьникам для работы с такими носителями информации как учебно-методические пособия, иллюстрации, чертежи, банк с ранее выполненными творческими проектами;
- использование системы контролируемых мероприятий (тесты, задания);

- применение компьютерных технологий (работа учащихся в таких программах, как COREL DRAW, PHOTOSHOP).

Таким образом, в ходе выполнения проекта школьники применяют различные виды самостоятельной работы, которые позволяют обучаемым получать принципиально новые для них знания и навыки и дают возможность наиболее эффективно использовать эти знания в своей творческой деятельности. Метод проектов способствует развитию самостоятельности ученика, обеспечивает его субъектность в образовательном процессе, следовательно, проектная деятельность может рассматриваться как средство активизации самостоятельной работы учащихся, средство повышения качества образовательного процесса.

Литература

1. Концепция учебного предмета «Трудовое обучение» // Тэхналагічная адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 4–8.
2. Пуйман, С.А. Педагогика: Основные положения курса / С.А. Пуйман. – Минск: «Тетра-системс», 2001. – 256 с.

ИНТЕГРАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОДУКТИВНОСТИ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ *З.Н. Кветко (УО БарГУ, г. Барановичи, РБ)*

Одной из задач реализации технологического образования является развитие у школьников эстетического отношения к жизни для становления их духовного мира. Советскими учеными В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.И. Скаткиным и др. в 1980-е годы прошлого столетия содержание образования определено как социальный опыт. Необходимо отметить, что подобная структура содержания образования долгое время лишь декларировалась, а на практике процедуре передачи как опыта творческой деятельности, так и опыта эмоционально-ценностных отношений не придавалось особого значения.

Данное положение противоречит процессу гуманизации образования, который в этом контексте рассматривается как поворот школы к ребенку. Он предполагает уважение личности школьника, его достоинства, принятие его личных интересов, запросов, целей, т. е. создание максимальных благоприятных условий для раскрытия его способностей, для его самоопределения. Согласно нашему предположению, интеграция эстетических и педагогических условий процесса осуществления трудового обучения школьников обеспечит его продуктивность, создаст благоприятные условия для гуманизации обучения и творческой самореализации учащихся.

Теоретическими основаниями осуществления нашей исследовательской деятельности в рамках заявленной выше проблемы служат труды указанных ниже ученых.

Педагогические условия широко представлены в трудах таких педагогов, как Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанского, Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, Б.П. Никитина, А.Ф. Харламова, Дж. Смита и др.

Эстетические условия основываются на теории дизайна и эргономических требованиях к организации окружающей среды, вопросами которой занимались: В.П. Глазычев, И.М. Демина, В.П. Зинченко, Л.М. Холмянский, И.П. Юров и др.

Интеграция эстетических и педагогических условий в единую систему организации школьного учебного пространства была осуществлена Р. Штейнером в процессе создания вальдорфских школ. Попытки аналогичного синтеза были предприняты педагогами С.А. Анискиным, Н.Л. Арининой, В.А. Караковским, Г.Б. Кобахидзе и др.

Субъективные условия продуктивного осуществления процесса трудового обучения школьников имеют, по нашему мнению, двустороннюю структуру. С одной стороны – это субъективно-индивидуальные, физиологические, психологические и интеллектуальные особенности школьника, позволяющие ему усвоить знания в той или иной степени необходимые для развития мыслительных процессов, формирующих творческое мышление. С другой стороны – это интеллектуально-психологические особенности педагога, лежащие в основе его творческой личности.

Интеграцию педагогических и эстетических условий трудового обучения, содействующую его продуктивности по нашему мнению, возможно реализовать, если в образовании будет востребован учитель с новым педагогическим мышлением, направленным на

- формирование творческой личности, раскрытие своеобразия индивидуального развития каждого ребенка, с учетом его собственной воли и жизненных устремлений;
- приоритет гармоничного комплексного воспитания человека перед дифференцированным процессом его обучения через использование всех видов деятельности детей (игровой, трудовой, художественной, учебной, спортивной), когда коллективная, фронтальная ее форма постепенно становится индивидуальной;
- творческое начало образования, деятельное ознакомление школьника с миром, соединение обучения с художественным и производительным трудом.

При данной организации процесса трудового обучения обучающийся является свободным субъектом школьной жизни, учебно-воспитательного процесса, всех видов деятельности (художественной, трудовой, общественно-организационной).

Индивидуально-эстетические условия предполагают также двухкомпонентную интеграцию: эстетический внешний облик педагога и учеников, их духовная гармоничность. Они соответствуют следующим эстетическим показателям:

- стиль одежды, его соответствие целям и ситуации, гармония с окружающей предметно-цветовой средой;
- совокупность профессиональных, морально-этических, интеллектуальных качеств личности педагога, определяющих индивидуальный стиль учителя и направленных на выявление способностей и призвания ребенка;
- определенный уровень развития психолого-интеллектуальных качеств школьника, необходимых для обеспечения развития его творческого мышления и соответствующих качеств личности.

Духовная гармоничность педагога включает три основных составляющих:

- морально-этические качества (доброта, порядочность, такт, честность и так далее),
- эстетическое сознание, эстетическое отношение к действительности, эстетические убеждения, вкусы, культура, мировоззрение;
- мастерство (высокий уровень интеллекта, профессионализм, артистичность, развитие творческого мышления и потребность в творчестве).

Воздействием эстетики педагога на школьника происходит формирование его в целостную духовно гармоничную личность. Данный процесс направлен на воспитание в школьнике тех качеств, которые необходимы для ответственного существования в технологически организованном мире, на приобщение его к духовному и эмоциональному опыту, заложенному в искусстве народов земли, через собственное творчество и создание художественных образов в процессе трудовой деятельности.

Субъективно-объективные условия интеграции заключаются в создании эмоционально-благоприятной атмосферы в классном коллективе. Данная группа условий формируется на фоне эстетического отношения коллектива к выполняемой трудовой деятельности и эстетических проявлений межличностных коллективных

отношений. Она включает мажорный тон, демократический стиль общения педагога с учениками, эмоционально-психологическую комфортность каждого школьника, свободу выбора творческих форм и методов творческой деятельности.

Учитель выполняет в коллективе компенсаторную функцию, создавая такую атмосферу, которая способствует снятию стрессовой ситуации и сохранению чувства собственного достоинства каждого ребенка.

Вышеперечисленные факторы, составляющие часть субъективно-объективных условий, касающиеся реализации творческого потенциала посредством создания соответствующей эмоционально-психологической комфортности для учащегося во время учебно-воспитательного процесса, можно определить как социально-эмоциональные условия.

Создание данных условий основано на использовании определенных форм и методов работы, с помощью которых достигается необходимая для продуктивности атмосфера коллектива. Существенное значение имеет живой интерес к предмету самого учителя, его творческий подход к процессу обучения, вовлечение в этот процесс самих детей, его умения наладить взаимопонимание с учащимися.

Творческие формы и методы учебной работы предполагают постоянное использование эстетических качеств среды и эстетических ценностей – продуктов человеческой деятельности, – в качестве наглядно-иллюстративного, стимулирующего креативность материала. Они характеризуются оригинальностью, образностью, новизной и эмоциональностью, доступностью и целесообразностью, возможностью импровизации.

Следующая группа условий, обозначаемая в педагогике как объективные условия, заключается в создании оптимальных для обучения и воспитания внешних средовых факторов, объединяющих в себе различные эстетические качества окружающего мира. Их называют учебно-дизайнерскими. Данная группа условий включает две стороны: эргономическую и эстетическую организацию физической и предметной школьной среды.

Освоение их содержания должно проходить на уровне его практического «проживания», через общение с конкретными предметами разных видов искусства как выражение чувств, мыслей, жизненной позиции их творцов. Ни один школьный предмет не может заменить великую силу искусства в формировании духовных, нравственных качеств личности, в самопознании, самооценке, самовоспитании и саморазвитии. Только в художественной среде появляются и формируются люди, способные широко и свободно мыслить, способные создавать интеллектуальные и материальные ценности.

Согласно выводов ученых (Л.Н. Безмоздиной, С.П. Ильина, К.И. Лазарева, В.Я. Петрушик и др.) обеспечение положительного воздействия на организм человека некоторых эргономических факторов находится в зависимости от эстетической организации среды.

При организации процесса трудового обучения школьников в данном аспекте необходимо предусмотреть условия, обеспечивающие:

- композиционную целостность предметной среды;
- выражение в форме назначения предмета и его взаимосвязи с человеком;
- использование выразительности средств конструкции интерьеров и оборудования, выбор цвета и фактуры поверхности;
- использование объемно-пространственного решения предметной среды, графических элементов, визуальных коммуникаций;
- привлечение художественных элементов и декора при создании композиционных акцентов.

Данные условия predeterminedены целями создания эстетической организации педагогической среды:

– достижение экспрессивных и образных характеристик среды, то есть придание ей определенной эмоциональной направленности, соответствующей роду выполняемой учебной деятельности;

– выявление стилевых возможностей интерьера и направляющих его предметных элементов.

Вышесказанное подтверждает факты включения эстетических и педагогических аспектов во все группы условий продуктивной реализации трудового обучения школьников, их тесную связь между собой. Это позволяет считать предложенную систему интеграции эстетических и педагогических условий реализации учебного процесса возможной и целесообразной.

ОБ ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

И.И. Кеник (УО МГПУ имени И. П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Процессы, происходящие в обществе на современном этапе развития, обусловили изменения в сфере образования, которые связаны как правило, с новыми педагогическими разработками. Инициаторы нововведений неизбежно сталкиваются с проблемами, и вынуждены искать пути их решения. Для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий требуется понимание этих новшеств вносящих в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающих характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом, во-вторых, процесса освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т. п.); в-третьих, поиска идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление. Инновационные процессы в системе образования – управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств, это признанное в педагогике новшество, не требующее доказательств. Следовательно, инновационная педагогическая деятельность – это использование в образовательной практике новшеств, улучшающих ее качественные характеристики [3].

Педагогические инновации могут осуществляться как за счет собственных ресурсов образовательной системы, так и за счет привлечения дополнительных мощностей – новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т. д.

Педагогическими инновациями могут быть педагогические идеи, процессы, средства, методы, формы, технологии, содержательные программы и т. п. [2].

Понятие «инновационное образование» в литературе рассматривается в двух направлениях: ряд авторов рассматривают инновации с точки зрения философско-теоретической, другие – описывают рационализацию учебного процесса за счет использования какого-либо фактора, например, активных методов обучения или технических средств.

Инновационное образование предполагает внесение радикальных изменений в существующую культуру взаимодействия и социальную среду, мобильность педагогического отклика на возникающие проблемы. Инновационный тип обучения связан с творческим поиском на основе жизненного опыта студентов. Инновационность как характеристика обучения относится не только к дидактике, но, прежде всего, к социально значимым образовательным результатам [2].

Главный смысл образовательных инноваций заключается в их прикладном характере: они призваны формировать инновационную способность мышления выпускника вуза. Именно профессиональная школа призвана разработать механизмы и технологии формирования инновационного мышления. Технологии служат звеном между теорией и практикой, высшим образованием и жизнью, их можно считать тем каналом, по которому профессиональные знания транслируются в систему обучения. Следовательно, под инновационным высшим образованием понимается образование, которое основано на новых знаниях и инновационной динамике [4]. А. Савельев под инновационной динамикой понимает логическую последовательность технологий преобразования новых знаний в техническую или социальную реальность, превращение научных знаний в товар или услугу [5].

Целями инновационного образования являются:

- обеспечение высокого уровня интеллектуально-личностного и духовного развития студента;
- создание условий для овладения ими навыками научного мышления;
- изучение методологических основ нововведений в социально-экономической и профессиональной сферах.

Инновационное образование ориентируется на студента и педагога, так как они являются субъектами образовательного процесса. Их интересы - духовные, интеллектуальные, культурные - служат предпосылкой становления профессионального мышления. Это предполагает высокий уровень самостоятельности студента, его способности к самоуправлению, от преподавателя требуется высокий уровень педагогической компетентности, инициативности и технологической грамотности.

Ключевым понятием инновационного образования является понятие «профессионализм». Под профессионализмом современные педагоги понимают:

- определенный уровень мастерства решения профессиональных задач;
- способность в рамках своей профессии к надежной, безотказной деятельности;
- творчество в нестандартных ситуациях, поиск эффективных решений;
- высокий интеллектуально-личностный уровень развития;
- наличие ключевых квалификаций и компетенций [6].

Традиционный образовательный процесс в вузе дает студентам учебные знания, но привязка этих знаний к конкретной профессиональной деятельности происходит эпизодически, например, во время курсовой, преддипломной или производственной (педагогической) практик. Оснастить студента реальными профессиональными знаниями и качествами в этих условиях довольно сложно. Инновационное же образование ориентировано на формирование профессиональных знаний и качеств в процессе освоения инновационной динамики, например, в процессе освоения типичных инноваций (технологий), демонстрирующих ход развития данной профессиональной сферы деятельности. Таким образом, понятие профессионализма становится ведущим качеством выпускника. Осознание студентом себя как профессионала влияет на исход образовательного процесса, так как активизирует мотивацию саморазвития, превращает процесс обучения в источник удовлетворения потребностей развивающейся личности. В итоге студент осуществляет реальный переход из формального состояния (студент как субъект образования) в состояние фактическое (студент – субъект собственной жизнедеятельности) [4].

Итак, инновационное образование выстраивает учебный процесс как движение от социальных и общекультурных знаний и умений своей профессии (от профессии к культуре) к технологическим, дающим студенту понимание способов и методов

решения профессиональных задач, а от них к методологическим, позволяющим отслеживать динамику изменения качества своей профессиональной деятельности (от технологии к инновационному мышлению).

Инновационное мышление формируется у студента, если он, во-первых, активно мотивирован в обучении, реализует требования индивидуального самоуправления для достижения жизненных целей; во-вторых, если учебный процесс отражает полный цикл профессиональной деятельности с ее новшествами и противоречиями.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ведущими функциями инновационного обучения можно считать:

- интенсивное развитие личности студента и педагога;
- демократизацию их совместной деятельности и общения;
- гуманизацию учебно-воспитательного процесса;
- ориентацию на творческое преподавание, активное учение и инициативу студента в формировании себя как будущего профессионала;
- модернизацию средств, методов, технологий и материальной базы обучения, способствующих формированию инновационного мышления будущего профессионала [4].

Литература

1. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межириков / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.
2. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
3. Еленский, Н.Г. Инновационная педагогическая деятельность / Н. Г. Еленский // Пачатковая школа. – 2007. – № 7. – С. 10–12.
4. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учеб. пособие / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во Алтайский государственный университет, 2002. – 150 с.
5. Савельев, А.Я. Инновационное образование и научные школы / А.Я. Савельев // Вестник высшей школы. – 2000. – № 3. – С. 15–18.
6. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Сов. Педагогика. – 1990. – № 8. – С 82–88.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ТЕХНОЛОГОВ

И.А. Кильмасова (ФГБОУ ВПО ЧГПУ, г. Челябинск, РФ)

Образование сегодня, решая проблему формирования специалиста, соответствующего требованиям современного общества, обращается к компетентности как интегративному качеству личности, способствующему не только усвоению знаний, умений, но способов деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. В этой связи самостоятельная работа будущего специалиста должна рассматриваться в качестве одного из средств формирования профессиональных компетенций.

Компетентностный подход в рамках личностно ориентированной парадигмы, задает набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую любого вида педагогической деятельности. Обладая такими компетенциями, т. е. знаниями и умениями, возникающими в результате специально инициированной учебной деятельности, будущий педагог технологии получает возможность выстраивать свою педагогическую деятельность адекватно современным требованиям.

Компетенция проявляется в качестве лично осознаваемой, вошедшей в субъективный опыт, имеющей личностный смысл системы знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение, т. е. может быть использована в разных видах педагогической деятельности при решении множества жизненно значимых проблем. Ключевые компетенции – это личные цели студента, личные смыслы его образования (профессиональной деятельности).

Технологические компетенции – это владение знаниями и умениями в области техники, технологии различных отраслей производства, свойствами и качествами различных материалов и пищевых продуктов; способами преобразования и применения электрической, тепловой, гидравлической и других видов энергии в производстве и быту; способами изображения деталей, узлов, машин, кинематических, электрических и магнитных цепей; общих основ научной организации труда и производства; социально-коммуникативных взаимодействий и отношений в трудовой и профессиональной деятельности.

Интеграция основных научных закономерностей содержания и обучения, в том числе формирование технологических компетенций и общетрудовых навыков, на основе реализации компетентного подхода, позволяет выстроить методологическую структуру общего образования с учетом включения ООТ в фундаментальное ядро проекта ФГОС:

- метапредметные (ключевые) компетенции (умение быть ответственным, работать в коллективе, участвовать в совместном принятии решений учебных, практических и социальных задач, толерантность к разным этнокультурам и религиям, владение развитой речью и иностранными языками, воспринимать, интерпретировать и видоизменять полученную информацию, ориентирование в социально-коммуникативных технологиях, умение непрерывно учиться и развиваться);

- межпредметные (универсальные) компетенции (выполнение роли гражданина и потребителя; владение методами самостоятельной познавательной и технологиями преобразующей деятельности, общетрудовыми навыками; технологиями компьютерного программирования, включая общение через Internet; умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать ее профессиональные возможности, владение аспектами собственного здоровья, безопасности жизнедеятельности, семейного бытия);

- ИКТ компетенции (владение основами информатики и опыта пользователя ПК с использованием современных информационных технологий на цифровых и электронных носителях, выполнение основных чертежно-графических действий и экономических расчетов, связанных с технологией проектирования, конструирования и изготовления доступных и полезных продуктов (изделий));

- технологические компетенции (объекты труда, оборудование, инструменты и рациональные приемы труда, этапы преобразующих действий на основе программного обеспечения ИКТ);

- проектно-творческие компетенции (поиск, обоснование и выбор проекта, в том числе с элементами экологии и дизайна, используя программное обеспечение, составление алгоритма технологических операций, анализ результатов деятельности в контексте социально-нравственных качеств личности);

- специальные (отраслевые) компетенции (понятия, научные закономерности развития техники и технологий современного индустриального и аграрного производства, включая высокие технологии и сферы коммуникаций и социальных услуг и др.);

– проориентологические компетенции (основные положения профессиоведческой компетентности и гуманизма личности – природа и человек, мир труда и личность в мире профессий).

Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. В связи с этим компетентностный подход представляется нам важным и перспективным, так как признает значимыми результаты образования за пределами самой системы образования. Таким образом, возникает необходимость изменения единиц организации содержания образования и изменения способов оценки эффективности процесса образования (оценка качества).

Реализация компетентностного подхода – это задача организации образовательного процесса, разработки и использования соответствующих образовательных технологий. Компетентностный подход переводит студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Следует признать, что самостоятельная работа студентов становится не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой.

В соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения разработана образовательная программа, которая формируется вузом с учетом профиля, уровня и вида профессиональной деятельности и становится главным инструментом организации, реализации и оценки результатов в высшем профессиональном образовании. Результаты освоения ООП ВПО определяются приобретаемыми выпускником компетенциями.

При создании образовательных стандартов и программ необходимо достижение четкости в определении целей обучения. Результаты образования и компетенции устанавливаются не только на уровне квалификации, но и на уровне учебных модулей и дисциплин, в рамках самостоятельной работы студентов. Внеаудиторная работа студентов должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени на ее выполнение для более четкого восприятия реализуемых компетенций. Сформированность той или иной компетенции должна просматриваться через содержание стандарта по дисциплине, определение целей и задач данной дисциплины, структуры организации самостоятельной работы.

К организации самостоятельной работы студентов надо подходить с позиции сквозного формирования компетенций, при этом в разработке заданий должна прослеживаться поэтапность формирования компетенций. В процессе организации самостоятельной работы студентов необходимо переходить от четко регламентированного, контролируемого обучения к самообучению, основанному на личной ответственности и стремлении повысить самооценку.

В то же время самостоятельная работа, ее планирование, организационные формы и методы, система отслеживания результатов являются одним из наиболее слабых мест в практике вузовского образования и одной из наименее исследованных проблем педагогической теории, особенно применительно к современной образовательной ситуации

В процессе разработки системы самостоятельной работы необходимо придерживаться общих положений: нормативной базы самостоятельной работы, условий самостоятельной работы, сформированности информационно-методического обеспечения самостоятельной работы, согласования с преподавателем индивидуальных планов самостоятельной работы студентов. Важно иметь единую точку зрения на виды и формы самостоятельной работы студентов в вузе: определение временных и единых

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

Внедрение стандарта нового поколения потребует высокого профессионализма, ответственности от преподавателей в проектировании образовательных программ, определении компетенций, внедрении образовательных модулей. Реализация компетентного подхода обеспечивает более широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Спецификой организации самостоятельной работы студентов-технологов является самостоятельная работа на основе многоуровневых творческих заданий и вовлечение студентов в разнообразные виды деятельности (технологическую, педагогическую, художественно-эстетическую, графическую и др.) при условии выбора каждым студентом содержания и способов деятельности из множества предложенных вариантов.

Методика самостоятельной работы зависит от структуры, характера и особенностей учебной дисциплины, индивидуальных качеств студента и условий учебной деятельности. На кафедре разработаны системы заданий для самостоятельной работы, темы рефератов и докладов, темы курсовых работ и проектов, темы квалификационных работ и дипломных проектов, вопросы к экзаменам и зачетам, списки обязательной и дополнительной литературы, инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ и т. д.

В результате выполнения самостоятельных работ студент должен:

- свободно оперировать предметными знаниями, уметь применять их на практике;
- аргументированно обосновывать технологические явления, процессы, выбирать оптимальные способы и средства решения технологических задач, уметь их осуществлять;
- самостоятельно организовывать деятельность (интеллектуальную и практическую), устанавливать алгоритм выполнения операций, режимы технологической обработки;
- осознанно разрабатывать технологическую документацию, технологический процесс в условиях учебной мастерской;
- владеть системой методов по организации поиска нового способа, процесса, продукта деятельности, осуществлять исследование;
- осуществлять самоанализ, само- и взаимоконтроль деятельности;
- уметь формулировать проблему, ставить задачи, проводить эксперимент.

Важная роль в организации самостоятельной работы студентов-технологов принадлежит преподавателям, ведущим дисциплины профессиональной подготовки, они работают не со студентами «вообще», а с конкретной личностью, с ее индивидуальными особенностями. Задача преподавателя – увидеть и развивать лучшие качества студента как будущего педагога современной школы.

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИХ КРИЗИСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Е.А. Колесниченко (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Вопреки обыденным представлениям психологи относятся к кризисам не просто с «пониманием», но и с «уважением». Известное высказывание Л.С. Выготского о том, что «если бы кризисов не было, их следовало бы выдумать теоретически, иначе никак

нельзя объяснить развитие личности ребенка» [1], относится, на наш взгляд, не только к возрастной психологии, но и к психологии становления профессионала.

Кризис в профессиональном самоопределении и становлении самосознания профессионала может рассматриваться как своеобразный «шанс» для человека стать лучше, а для профессионала – перейти на следующий этап своего развития, ведь недаром говорится, что каждый последующий этап развития должен быть еще «выстрадан» или «заслужен» человеком. И наоборот, если человек каким-то образом (незаслуженно) оказывается на последующем этапе своего развития, то за это обычно приходится расплачиваться и ему самому, и окружающим его людям (родственникам, коллегам или клиентам). Применительно к профессиональному развитию можно привести остроумное замечание В.П. Зинченко: «Каждый этап должен исчерпать себя, тогда он обеспечит благоприятные условия перехода к новому этапу и останется на всю жизнь» [2].

Для будущего учителя трудового обучения проблема заключается в том, чтобы умело использовать энергию своего кризиса (кризиса учебно-профессионального развития) и направить ее в конструктивное русло. Возможно, формирование у себя такого умения является для будущего специалиста даже более важным результатом всего обучения на выбранном факультете, чем все знания и умения вместе взятые. Хотя формально результат обучения выражается в экзаменационных оценках, зачетах, в защищенных курсовых и дипломных работах, и мы с этим, конечно же, не спорим.

Согласно концепции профессионального становления личности, кризисы можно определить как резкие изменения вектора ее профессионального развития. Непродолжительные по времени, они наиболее ярко проявляются при переходе от одной стадии профессионального становления к другой. Кризисы протекают, как правило, без ярко выраженных изменений профессионального поведения. Однако происходящая перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция и ревизия социально-профессиональной позиции подготавливают смену способов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях – к смене профессии.

Мы рассмотрим факторы, детерминирующие кризисы профессионального развития. Так, в качестве детерминант могут выступать постепенные качественные изменения способов выполнения деятельности. На стадии первичной профессионализации наступает момент, когда дальнейшее эволюционное развитие деятельности, формирование ее индивидуального стиля невозможны без коренной ломки нормативно одобряемой деятельности. Личность должна совершить профессиональный поступок, проявить сверхнормативную активность либо смириться. Сверхнормативная профессиональная активность может выразиться в переходе на новый образовательно-квалификационный либо творческий уровень выполнения деятельности.

Другим фактором, инициирующим кризисы профессионального становления, может стать возросшая социально-профессиональная активность личности вследствие ее неудовлетворенности своим социальным и профессионально-образовательным статусом. Социально-психологическая направленность, профессиональная инициатива, интеллектуально-эмоциональная напряженность нередко приводят к поиску новых способов выполнения профессиональной деятельности, путей ее совершенствования, а также к смене профессии или места работы.

В качестве факторов, порождающих профессиональные кризисы, могут выступать социально-экономические условия жизнедеятельности человека: ликвидация

предприятия, сокращение рабочих мест, неудовлетворительная зарплата, переезд на новое местожительство и др.

Кризисы профессионального развития могут инициироваться изменениями самой жизнедеятельности (перерыв в работе, связанный с уходом за малолетними детьми; «служебный роман» и т. п.).

Также к факторам, обуславливающим кризис профессионального развития, относят возрастные психофизиологические изменения: ухудшение здоровья, снижение работоспособности, ослабление психических процессов, профессиональную усталость, интеллектуальную беспомощность, синдром «эмоционального сгорания» и т. д.

Профессиональные кризисы нередко возникают при вступлении в новую должность, участии в конкурсах на замещение вакантной должности, аттестации и тарификации специалистов. Наконец, фактором длительного кризисного явления может стать полная поглощенность профессиональной деятельностью. Специалисты, одержимые работой как средством достижения признания и успеха, иногда серьезно нарушают профессиональную этику, становятся конфликтными, проявляют жесткость во взаимоотношениях.

Кризисные явления нередко сопровождаются нечетким осознанием недостаточного уровня своей компетентности и профессиональной беспомощностью. Иногда наблюдаются кризисные явления при уровне профессиональной компетентности, более высоком, чем требуется для выполнения нормативной работы. Как следствие возникает состояние профессиональной апатии и пассивности.

Советский психолог Л.С. Выготский, анализируя проблему возрастных кризисов, выделил три фазы: предкритическую, собственно критическую и посткритическую. По его мнению, в первой фазе происходит обострение противоречия между субъективной и объективной составляющими социальной ситуации развития; в критической фазе это противоречие начинает проявляться в поведении и деятельности; в посткритической – противоречие разрешается путем образования новой социальной ситуации развития [1].

Основываясь на выдвинутых Л.С. Выготским положениях, охарактеризуем кризисы профессионального развития личности. Предкритическая фаза обнаруживается в неудовлетворенности существующим профессиональным статусом, содержанием деятельности, способами ее реализации, межличностными отношениями. Эта неудовлетворенность не всегда отчетливо осознается, но проявляется в психологическом дискомфорте на работе, раздражительности, недовольстве организацией, оплатой труда, руководителями и т.п.

Критическая фаза отличается уже осознанной неудовлетворенностью реальной профессиональной ситуацией. Намечаются варианты ее изменения, проигрываются сценарии дальнейшей профессиональной жизни, усиливается психическая напряженность. Противоречия усугубляются, и возникает конфликт, который становится ядром кризисных явлений.

Анализ конфликтных ситуаций в кризисных явлениях позволяет выделить следующие типы конфликтов профессионального развития личности: мотивационный, обусловленный потерей интереса к учебе, работе, утратой перспектив профессионального роста, дезинтеграцией профессиональных ориентации, установок, позиций; когнитивно-деятельностный, детерминированный неудовлетворенностью содержанием и способами осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности; поведенческий, обусловленный противоречиями в межличностных отношениях в первичном коллективе, неудовлетворенностью своим социально-профессиональным статусом, положением в группе, уровнем зарплаты и т. п.

Как правило, конфликт сопровождается рефлексией, ревизией учебно-профессиональной ситуации, анализом своих возможностей и способностей.

Разрешение конфликта приводит кризис в посткритическую фазу. Способы разрешения конфликтов могут иметь конструктивный, профессионально-нейтральный и деструктивный характер. Конструктивный выход из конфликта предполагает повышение профессиональной квалификации, поиск новых способов выполнения деятельности, изменение профессионального статуса, смену места работы и переквалификацию. Такой путь преодоления кризисов требует от личности проявления сверхнормативной профессиональной активности, совершения поступков, которые прокладывают новое русло для ее профессионального развития. Профессионально-нейтральное отношение личности к кризисам приводит к профессиональной старности, равнодушию и пассивности. Личность стремится реализовать себя вне профессиональной деятельности: в быту, различного рода хобби, садоводстве и т. п. Деструктивные последствия кризисов выражаются в нравственном разложении, профессиональной апатии и стагнации, синдроме эмоционального выгорания и т. п.

Знание психологических механизмов, закономерностей и особенностей кризисных явлений позволит их учитывать и конструктивно преодолевать. Кризисы нельзя игнорировать, не замечать. Уход от них грозит специалисту профессиональной дезадаптацией, крушением профессиональных надежд, несостоятельностью профессиональной биографии.

Кризисные явления – неотъемлемый атрибут динамического процесса профессионального становления личности. Степень осознания личностью кризисов индивидуальна. Она зависит от способа протекания кризисной ситуации, так как при благополучном ее прохождении человек редко осознает данное явление как кризис. Количество выделяемых кризисов во многом зависит от социально-профессиональной направленности, активности личности. Человек, интересующийся своим внутренним миром, стремящийся познать себя и испытывающий вследствие этого неудовлетворенность, рассматривает в своей профессиональной биографии большее количество кризисных явлений. Если же личность уходит от кризиса, старается его игнорировать, то она чаще сталкивается с крушением профессиональных надежд, несостоятельностью своей профессиональной биографии.

Преодоление кризисных явлений требует от личности профессионального поступка и психологически компетентного отношения к себе. Не всякая личность может самостоятельно найти конструктивный выход из кризиса. Высокая психическая напряженность, отрицательные эмоции, пассивное отношение к себе, заниженная самооценка часто приводят к деструктивному профессиональному поведению. Личность, находящаяся в ситуации кризиса, нуждается в своевременной психологической поддержке и помощи руководителей, друзей. Компетентную помощь могут оказать практические психологи. Действенным средством преодоления кризисов являются тренинги личностного и профессионального роста, семинары по выработке альтернативных сценариев профессионального становления, составление психобиографии и траектории профессионального становления личности.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244–268.
2. Зинченко, В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М., 1995. – 165 с.

СЛАГАЕМЫЕ УСПЕХА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. Колос, В.Н. Науменко (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Принципиальные изменения в гуманистически ориентированном учебно-воспитательном процессе претерпевают позиция учителя, его педагогическая культура. Школьники хотят видеть в учителе нравственный образец поведения, отношения к людям, надеются встретить в учителе понимание сложности и противоречивости становления их как личностей, сочувствия, сопереживания и содействия в этом процессе. Этика – один из главных компонентов профессионализма учителя, который опосредует всю систему взаимоотношений с учащимися, их родителями, коллегами. Однако на практике далеко не каждый учитель проявляет в общении с детьми элементарную воспитанность и человечность, осознанно соблюдает нравственные нормы и правила педагогической этики, прилагает усилия для организации диалога с воспитанниками.

Анализ педагогической практики (Е.В. Бондаревская, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, Н.Е. Щуркова) показывает, что учащиеся испытывают в школе дефицит сопереживания со стороны учителей, а также подвергаются большему давлению, чем в семье. Так, на вопрос «Кто тебя чаще всего обижает и неправильно оценивает твое поведение?» 26% опрошенных учащихся ответили, что чаще всего – это учителя, 21% – ровесники и 18% – родители [1, 46–47]. Неспособность или нежелание учителя понять ребенка, его чувства и переживания, его точку зрения, отсутствие эмпатии, грубые нарушения принципов профессиональной этики, низкая педагогическая культура могут привести к такому негативному психическому состоянию воспитанника, как дидактогения, которое в дальнейшем отрицательно сказывается на отношениях учащегося с окружающими и учебной деятельности. Утратив веру в себя, в справедливость и защищенность, в возможность стать лучше, – такие учащиеся попадают в категорию «трудных».

Исследователи отмечают, что причины правонарушений и девиантного поведения учащихся чаще всего в следующем:

- отсутствие искренности и открытости в общении учителя и учащегося;
- отсутствие объективной самооценки и оценки друг друга;
- неумение сочетать педагогическое воздействие и взаимодействие в системе отношений «учитель-ученик»;
- неумение учителя переживать чувство ответственности за каждого школьника;
- ожидание проявления несправедливости во взаимоотношениях «учитель-ученик»;
- отсутствие традиций в коллективе;
- неумение организовать свободное время и досуг школьников;
- неуважение тайн и секретов учеников [2, 276].

Как видим, учителю необходимо быть не просто предметником, умеющим ориентироваться в образовательных технологиях, а прежде всего человеком, обладающим необходимыми для профессиональной деятельности морально-этическими качествами и умеющим строить взаимоотношения с воспитанниками на основе сотрудничества и равноправного партнерства. Отсутствие педагогического такта, который является нравственной основой организации гуманного взаимодействия в системе «учитель-ученик», приводит к использованию авторитарного стереотипного воздействия в работе с учащимися, порождает морализаторство, нанося духовному здоровью и развитию воспитанников непоправимый вред.

Тактичность учителя – это внимательное и уважительное отношение к ребенку, соблюдение его прав и свобод, умение жить его жизнью. Основой педагогического такта является глубокое знание психологии учащихся, высокоморальное отношение учителя к детям, обусловленное необходимостью корректировать такие собственные эмоции, как радость, гнев, недовольство, восхищение и т. д. Оскорбления и крик, равнодушие и безразличие учителя к своим воспитанникам, колкости и едкие замечания в их адрес – нетерпимые черты педагогической бестактности. Примером может послужить следующий случай. «Однажды пришлось присутствовать на уроке яркого, знающего, влюбленного в свой предмет педагога, допускавшего вместе с тем унижительные (хоть и остроумные) реплики в адрес учащихся, раздражавшегося, когда кто-то из ребят делал ошибки. К концу урока активность детей значительно упала. При анализе урока сам учитель объяснил снижение активности детей отрицательным влиянием присутствия посторонних лиц. Тогда учащимся была предложена анонимная анкета, в которой был задан один вопрос: «В чем, по-твоему, причина падения творческой активности ребят к концу урока физики?». Ниже были названы более двадцати возможных причин: усталость, плохое самочувствие, присутствие гостей, сложный материал и т. д. Бестактность учителя в перечне не упоминалась, но была оставлена строка для того, чтобы каждый имел возможность дописать предполагаемую причину, если она отсутствовала в перечне. Результаты анкеты таковы: двадцать семь из тридцати учеников в той или иной форме сами написали о бестактности учителя» [3, 68]. Следовательно, умение управлять своими чувствами и поведением является эффективным условием предупреждения и преодоления моральных конфликтов.

Усвоение этики взаимоотношений позволит учителю овладеть пониманием формальных и неформальных отношений с учащимися, понять, из каких слагаемых состоит авторитет учителя: не только знания, профессиональный кругозор, но и индивидуальные качества. Успех педагогической деятельности зависит от коммуникабельности, педагогического такта, выдержки и вежливости, способности вникнуть в нужды и заботы, радости и огорчения воспитанников, найти к каждому из них индивидуальный подход и, что не менее важно – от чувства юмора учителя. Чувство юмора по отношению к себе, способность признать и возвыситься над своими недостатками – признак духовной силы и профессиональной культуры учителя. Принципиальность, объективность в оценке знаний и поступков, искренность и серьезность в обращении учителя с детьми, отсутствие высокомерия и снисходительности по отношению к ним создают атмосферу взаимопонимания и сотрудничества.

Как видим, существует несколько причин, которые могут породить отклоняющееся поведение учащихся: равнодушие к личности ученика, отсутствие индивидуального подхода со стороны учителя, неумение или нежелание понять переживания ученика, построить с ним гуманные взаимоотношения, отсутствие педагогического такта. Реализация учителем в своей деятельности основных принципов педагогической этики, выступает действенным инструментом педагогического влияния на воспитанников и условием успешной профессиональной деятельности. Учитель, работающий с душой человека, имеющий, благодаря своим знаниям, большую силу влияния, должен обладать высокой степенью моральной ответственности за своих воспитанников, за те воспитательные методы, которые он использует.

Опрос студентов педагогических вузов показал, что большинство из них часто не готовы войти в класс и имеют лишь отдельные представления о формах взаимодействия с детьми. У будущих учителей не выработан стиль общения, умения вести равноправный диалог, строить взаимоотношения с учащимися, их родителями

и коллегами. Все это убеждает в том, что в подготовке специалиста педагогического профиля имеются существенные пробелы. Они касаются, прежде всего, вопросов соблюдения принципов профессиональной этики, владения методами нравственного воспитания учащихся.

Таким образом, педагогический такт предполагает реализацию учителем в своей профессиональной деятельности таких качеств, как человеколюбие, сочувствие, сострадание, милосердие, терпимость, доброта, честь, достоинство, ответственность и др. Для учителя быть тактичным – это профессиональный долг перед обществом, перед другими, перед собой, залог личного и педагогического успеха, признак благородства. Поэтому, подготовка учителя к профессиональной деятельности должна осуществляться особенно тщательно. Большую роль в этом играет педагогическое образование, которому необходимо заложить прочный фундамент гуманистического мировоззрения будущего учителя, развивая профессионально-этическое самосознание, нравственные качества, навыки и привычки педагогического такта.

Литература

1. Кабуш, В.Т. Воспитание в современной школе / В.Т. Кабуш. – Минск: «Молодняк», 1995. – 187 с.
2. Станциц, М.А. Интеграция этической компоненты в содержание подготовки будущего учителя к превентивной деятельности как средство ее гуманизации / М.А. Станциц // Хуманизация и демократизация на университетского образование: сборник научни стати / СУ «Св. Климент Охридски»; редакционна коллегия: проф. д.п.н. Емилия Рангелова и др. – Болгария, 2007. – С. 272–276.
3. Поташник, М.М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Л.В. Кондракова (УИПКПРО, г. Ульяновск, РФ)

Урок во всём его многообразии и во всех разновидностях – необычайно сложное педагогическое явление. О сложности его можно судить хотя бы по тому, что за последние сто лет продолжительность урока варьировалась от 80 до 30 минут!

Как получить от каждой минуты урока максимальную отдачу? Над этим вопросом постоянно задумываются учителя. Вполне естественно, что единой модели для всех уроков нет и быть не может. Почти на каждом уроке технологии учителя сообщают новый материал, демонстрируют способы обработки материалов. А иногда на протяжении двух и более уроков учащиеся не получают нового учебного материала, а идет отработка технологических навыков.

Практически все учителя объединены общей педагогической проблемой, точнее, бедой. К уроку готовится только учитель, а учащиеся к предстоящей деятельности не подготовлены, и в течение урока вся активность приходится на долю учителя.

Действительно, на уроках, как бы хорошо они ни проводились, имеет место концентрированное запоминание, и знания переводятся лишь в оперативную, кратковременную память. Для того чтобы перевести последующее повторение изученного материала в долговременные прочные знания, требуется четкая организация домашней учебной работы, которая должна способствовать формированию у школьников самостоятельности мышления, подготавливать их к творческой деятельности, служить средством разумной и содержательной организации внешкольного времени.

Таким образом, домашняя работа школьников является весьма важной составной частью процесса обучения и выступает одной из существенных форм его организации.

К сожалению, существует и такая точка зрения, что домашние задания необходимо свести до минимума или вообще отменить. Большой объем информации в современном обучении приводит к перегрузке, это негативно сказывается на здоровье учащихся. Темп жизни резко увеличивается, поэтому необходимо уже за школьной партой вводить школьника в этот ритм, и в течение сорока минут урока он должен узнать, усвоить, осмыслить, проанализировать и т.п. С другой стороны, полноценный творческий подход, глубокое исследование несовместимо со спешкой: раздумье требует времени, которое выходит за рамки урока и может быть его продолжением при выполнении домашнего задания.

Это противоречие приводит к мнению о том, что домашние задания необходимы, но требуется изменить подход к их организации.

Для успешного выполнения целей – развитие творческих способностей, формирование умений самостоятельно работать – домашние задания нужно дифференцировать с учётом индивидуальных особенностей учащихся. Однако деятельность учащихся не должна сводиться к отработке практических навыков. Необходимы такие задания, которые нацелят учащихся на добычу новых знаний по поставленному вопросу. Причём вопросы для домашних заданий должны носить проблемный характер.

Вопросам технологии дифференциации обучения большое внимание уделяли признанные ученые: Г.К. Селевко, Инге Унт, Л.Н. Рожина, Н.Н. Никитина и другие. Проблеме повышения эффективности учебного процесса посвящены методически рекомендации следующих ученых: О.В. Атауловой, Х. Дрелелова, Н.Н. Поспелова, С.А. Смирнова, И.Ф. Харламова, Н.В. Кузьминой, З.П. Шабалиной и др. Они указывали на то, что именно домашняя работа играет важную роль в развитии учебной мотивации школьника и его творческого потенциала.

Анализ состояния проблемы свидетельствует о наличии интереса к этим темам со стороны как учителей, так и исследователей.

Использование дифференцированных домашних заданий рассмотрены в диссертационных исследованиях А.Ф. Дергачевой [1] (при обучении физике), Л.А. Филоненко [3] (при обучении математике).

Анализ различных научных подходов к понятию «дифференцированное обучение» (Селевко Г.К., Осмоловская И.) и «домашняя работа» (Кузьмина Н.В., Харламов И.Ф.) позволил нам сформулировать свое понятие: *дифференцированное домашнее задание*, которое служит основой для более прочного усвоения новой информации для учащихся и состоит в самостоятельном выборе из предложенных разноуровневых заданий, которые позволяют учитывать и использовать индивидуально-технологические особенности и склонности личности школьника с последующим выполнением выбранного задания для более глубокого усвоения изучаемого материала [2, 136–139].

На сегодняшний день, к сожалению, в большинстве случаев домашние задания по технологии не задаются, а если и задаются, то такие, как доделать работу, начатую на уроке, и приготовить материал к следующему уроку. Это практиковать нельзя. В среднем школьном возрасте у подростков развиваются познавательные интересы, и игнорировать их – значит, убивать интерес к предмету в целом. Кроме того, правильные домашние задания способствуют всестороннему развитию личности ребенка, т.к. предполагают привлечение знаний по другим школьным предметам.

Вывод: требования жизни к организации воспитания и обучения нацеливают на поиск новых, более эффективных педагогических подходов, направленных на приведение методов обучения в соответствие с психологическими особенностями учащихся. Поэтому проблема организации дифференцированных домашних заданий

учащихся получает особое значение, так как от ее решения зависит повышение эффективности закрепления знаний, умений и навыков, формирование самостоятельности учащихся и развитие творческой личности.

Литература

1. Дергачева, А.Ф. Вариативность домашнего задания как средство индивидуализации обучения школьников физике: автореф. дисс. канд. пед. наук / А.Ф. Дергачева. – СПб., 2001. – 15 с.
2. Кондракова, Л.В. Дифференциация домашней учебной работы школьников / Л.В. Кондракова. – Непрерывное образование учителя технологии: интегрированный подход: материалы VI международной научно-практической конференции, 14 октября 2011г. / под общей ред. О.В. Атауловой. – Ульяновск: УИПКПРО, 2011. – 404 с.
3. Филоненко, Л.А. Учебные исследования в домашних заданиях по математике как средство развития творческой самостоятельности учащихся 5–6 классов: автореф. дисс. канд. пед. наук / Л.А. Филоненко. – Омск, 2004. – 17 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ДИЗАЙНЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

В.А. Коноплич (УО Полесский ГУ, г. Пинск, РБ)

Художественная обработка природных материалов является одним из первых ремесел, которым овладел человек. Утилитарные изделия с декоративными элементами давно вошли в быт людей. Это направление деятельности людей особенно характерно для Беларуси, природа которой наградила человека красивыми, прочными, легкообрабатываемыми материалами (береста, древесина, соломка и т. д.).

Сложившиеся традиции в художественной обработке природных материалов являются национальной особенностью народа Беларуси и поэтому нашли свое отражение в содержании подготовки учащихся.

В современной школе художественная обработка материалов является составной частью технологической подготовки школьников и направлена на развитие их творческих способностей. Особое место в этой подготовке занимает развитие дизайнерских способностей как высшего проявления творчества.

В условиях непрерывного образования развитию творческих способностей уделяется внимание на всех этапах обучения подрастающего поколения. В современной общеобразовательной школе учащиеся включаются в творческую деятельность на уроках трудового обучения, что прослеживается на всех этапах технологической подготовки школьников.

Сама структура предмета построена так, что содержание обучения в каждом классе предполагает наличие определенного творческого потенциала учащегося с учетом его возрастных особенностей.

Однако, как показывает анализ работы общеобразовательной школы по технологической подготовке школьников и деятельности внешкольных учреждений, технологическая подготовка учащихся в целом идет через отдельные элементы (ответственное отношение к делу, рациональная организация труда, рациональная организация рабочего места).

Вместе с тем, включение школьников в творческо-конструкторскую деятельность в общеобразовательной школе предполагает: пропаганду достижений науки и технологии в конкретной области; включение в творческую деятельность непосредственно на занятиях; включение в творческо-конструкторскую художественную деятельность через внеучебные формы по интересам, факультативные занятия.

Продвижение школьника в творческом плане происходит не только при выполнении определенного объекта труда, но и творческого проекта, что определено содержанием учебной программы.

Структура предмета «Трудовое обучение» в общеобразовательной школе предполагает не только два направления (технический и обслуживающий труд), но и наличие внутри направления новых разделов: техническое творчество и художественная обработка материалов. Эти разделы имеют не только технологическую, но и творческую направленность, которая непосредственно связана с художественной подготовкой школьников.

Как показывает опыт работы современной общеобразовательной школы, проведенных олимпиад школьников по трудовому обучению, самой высокой оценки заслужили творческие проекты с художественной составляющей.

В более старших классах по итогам изучения этих разделов учащиеся самостоятельно проектируют и изготавливают проекты, имеющие творческую направленность. Основой этих проектов являются изделия с дизайнерской и художественной составляющей.

Следует обратить внимание на то, что требования к творческому проекту определенного объекта в школе в значительной степени совпадают с требованиями, предъявляемыми к проектированию малых архитектурных форм для будущих дизайнеров. Так, требования к проектированию малых архитектурных форм предполагают:

- социальные требования (учет потребностей общества, культурных традиций);
- экологические требования (обеспечение охраны природы, учет условий произрастания растений, загрязнения воздуха, воды и почв);
- экономические требования (рациональное использование материальных ресурсов, трудозатрат);
- требования безопасности (предотвращение возможностей получения травм, противопожарных и санитарно-гигиенических требований);
- функционально-конструктивные требования (определение габаритов, подбор материалов);
- технологические требования (учет особенностей и возможностей материалов, технологических приемов);
- эстетические требования (учет архитектурных, композиционных и художественных закономерностей формообразования, организации пространства);
- градостроительные требования (учет градостроительной и ландшафтной ситуации).

Исходя из общности основных требований, можно сказать, что опыт, полученный учащимися в общеобразовательной школе, является основой их будущей проектной деятельности при подготовке специалистов-дизайнеров различных направлений в ВУЗе.

Кроме этого, любой объект ландшафтного дизайна имеет общность с творческим проектированием в школе и предполагает наличие следующих этапов:

- характеристика и описание объекта ландшафтного проектирования;
- графическое проектирование необходимого объекта;
- определение малых ландшафтно-архитектурных форм;
- выбор необходимых материалов;
- определение технологической последовательности выполнения проекта;
- экономическое и экологическое обоснование проекта.

Большинство из этих этапов студенты ВУЗа усвоили еще на уроках трудового обучения, кружковых и факультативных занятиях в общеобразовательной школе.

Основой любой проектировочной деятельности является разработка проектной документации для объекта дизайна, которая предполагает наличие:

- задания на проектирование (экономические, экологические, технические и технологические аспекты реализации проекта);
- начальных данных для проектирования (данные, определяющие условия реализации проекта);
- предпроектного анализа (дополнительные данные, обследования, уточняющие направленность проекта);
- разработки концепции проекта (определение главных направлений реализации проекта);
- разработки оптимального варианта проектного решения (поиск наиболее эффективного проекта);
- детализации наиболее оптимального проекта (разработка комплекса социальных, экономических, экологических, функционально-планировочных и других проектировочных задач, а также оформление графических и текстовых материалов);
- обсуждения определенного проекта с целью учета замечаний и предложений;
- согласования проекта (выработки общего мнения различных заинтересованных структур);
- государственной экспертизы проекта (соответствие законам и нормативным требованиям);
- реализации проектного задания.

Подготовка к самостоятельной дизайнерской деятельности в ВУЗе - длительный и сложный процесс.

Так, на первом этапе такой деятельности преподаватель может дать студентам задания, ограничивая их лишь параметрами. К простейшим конструкторским задачам можно отнести: выбор материалов, чтение чертежей и выполнение предполагаемого проектного задания и др.

Преимуществом подготовки специалистов дизайнерского профиля в ВУЗе предполагает решение конструкторских задач на более высоком профессиональном уровне.

Исходя из изложенного выше, можно заключить, что знания, умения и навыки, полученные учащимися общеобразовательной школы при изучении предмета «Трудовое обучение» в ходе кружковых, факультативных занятий, являются основой подготовки высококвалифицированных специалистов дизайнерского направления.

К ВОПРОСУ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Т.В. Конюхова (ГОУ ВПО ТПУ, г. Томск, РФ)

Е.Т. Конюхова (ГОУ ВПО КузГПА, КузГПА, г. Новокузнецк, РФ)

Н.В. Шевцов (ГОУ ВПО ТПУ, г. Томск, РФ)

Качество жизни современного человека привлекает внимание исследователей многих направлений, помогает объяснить природно-социально-психологические условия жизни человека, факторы, влияющие на здоровье, профессиональную деятельность, образование, социальный успех, степень комфортности человека как внутри себя, так и в рамках профессии, общества. В образовательном пространстве подготовки специалистов планируется рост затрат на овладение специальными знаниями, культурными ценностями, повышение качества подготовки, расширения возможностей людей в формировании собственного будущего.

Первые публикации по проблеме появились в начале 20-го века, когда сущность качества жизни человека сводилась к «пяти основным потребностям» – в пище, одежде, жилье, здоровье, образовании [2], а в 60-е гг. исследователи указывали, что человек может обеспечивать свое качество жизни.

Отношение к личности в условиях модернизационных процессов образовательного пространства требует развития тех направлений, которые оказывают влияние на рост качества жизни субъекта и общества [1]. Личностно-психологические, профессионально-экономические аспекты развития человека доминируют в процессе социализации. Окружающая среда может быть изменена в целях повышения качества жизни субъекта по мере обращенности к личностным особенностям, эмоциональной сфере, мотивации, профессиональным ценностям, установкам и др.

Социализация происходит под воздействием социально-контролируемых или стихийных процессов общественной жизни, реформирования образовательного пространства. Рост качества жизни является следствием социализирующего влияния на молодого человека многоуровневой системы образования и свидетельствуют об индивидуальной продуктивности. Система интегрированной подготовки молодого человека к жизни и профессии в образовательном пространстве выдвигает задачи освоения студентом социальных ролей, овладения социально-профессиональными способностями и умениями, тем самым, формируя социально-психологические установки на рост качества жизни. Субъективное качество жизни рассматривается как актуальное отношение человека к наиболее значимым, важным для него аспектам жизнедеятельности, где осуществляется его связь с обществом на уровне личностного смысла, включенности в систему социально-профессионального взаимодействия.

Исходя из этого, следует изучать разные условия, которые позволят выявить особенности (социокультурные, личностные, профессионально-экономические и др.), взаимосвязи оценки жизни и переживания благополучия в ходе социализации. Целенаправленная работа в этом направлении осуществляется в ходе намеренного воздействия на личность путем предъявления и освоения систематизированных знаний, умений и навыков, специально разработанных тренингов, что позволяет личности успешно включаться в изменяющийся социокультурный контекст жизни.

В настоящее время возникает необходимость диагностики и анализа личностных, социально-психологических, профессионально-экономических детерминант успешности, удовлетворенности субъекта, которые зависят от взаимодействия и взаимовлияния различных внутренних и внешних составляющих. Образ социально-психологического, профессионального успеха личности выступает важным ориентиром качества жизни. Исследователи склонны утверждать, что успех – это личностно-значимые и социально оцениваемые достижения, которые объясняют самореализацию и субъективную удовлетворенность процессом жизни и деятельности, осознание своих способностей и компетентности

Одной из детерминант качества жизни являются установки человека, обеспечивающие 90% успеха выполняемой деятельности в системе социально-профессионального взаимодействия [3]. Установки личности на постматериалистические ценности (самореализацию, любовь, эмоциональный опыт отношения к разным сторонам жизни) вносят новый смысл в объяснение «качество жизни». В ситуации стратегического выбора жизненных альтернатив, личность опирается на систему ценностей профессиональной деятельности в иерархии жизненных целей личности, сложившихся социально-психологических установок, которые становятся доминантными в оценке личностью субъективного благополучия, успешности, собственного качества жизни.

Динамичный характер субъективного качества жизни детерминирован индивидуально-типологическими особенностями, активностью человека, осознанием себя и своего места в мире, особенностями самореализации, системой ценностных ориентации, сложившимися установками и т. д.

«Качество жизни» – как интегральное понятие связано с вопросами возрастной периодизации и социализации в период освоения профессионально-образовательного пространства. Решающую роль приобретает способность человека разобраться в сущности социальных изменений, создать новые жизненные ориентиры, понять, осознать, осмыслить происходящее, а также выработать адекватную обстоятельствам стратегию собственного качества жизни [4].

В период юности, который является сензитивным в социально-профессиональном становлении субъекта, «проблемное поле» качества жизни образуют многообразие факторов, имеющих ценность, значимость для отдельной личности и для общества в целом. К таким факторам относятся: социальное самочувствие субъекта, степень развитости жизненных сил, уровень организации жизненного пространства, успешная адаптация к условиям профессиональной подготовки, процесс учёбы, «подработки» во время учёбы, востребованность и занятость молодежи на рынке труда, удовлетворенность трудом, положение молодежи в современной социальной структуре общества, ценностно-мотивационная сфера и отношение к труду, социально-психологические установки и др. В юношеском возрасте показатели качества жизни интегрируются в общественное сознание, групповое настроение, ожидания, психологическую устойчивость личности, систему социальных отношений, социально-психологических установок на высокое качество жизни.

Целью нашего исследования стало выявление содержания, смысла понятия «качество жизни», выявление доминирующих факторов у студентов технологического факультета КузГПА. В качестве методов статистической обработки результатов использовали описательную статистику, факторный анализ с помощью программы SPSS.13. Объем выборки составил около 50 человек.

Первоначально мы выяснили, с чем студенты ассоциируют качество жизни. Анализ ответов показал, что 40% студентов ассоциируют качество жизни с оплатой за труд, направленностью на поиск высокооплачиваемой работы. 21% с наличием собственного жилья, поскольку молодому человеку в этой возрастной группе хочется иметь свое жилье, но, как показывает практика, не всем оно доступно. 15% студентов качество жизни соотносят со здоровым образом жизни, 10% ассоциируют с медицинскими препаратами и приборами, 5% с полученным образованием, которое в их представлении не является престижным, 5% с профессией, молодые люди имеют возможность чаще менять место работы, заниматься поиском работы, позволяющей обеспечить высокое качество жизни, 4% с качественными продуктами питания, которые, мало влияют на информационное поле ассоциативно-предметных связей качества жизни в период обучения студентов.

На втором этапе исследования из составленного списка признаков высокого качества жизни факторным анализом с помощью Варимакс-вращения выделилось 7 субфакторов с определенным факторным весом.

У студентов среднее значение интегрированных факторных весов субфакторов оказалось в диапазоне средней выраженности (.45). Среди субфакторов, которые раскрывают «качество жизни» студентов, доминирует фактор «обеспеченность эффективной жизнедеятельности» (.88). Он характеризуется оценкой наличной ресурсной базы, возможностью ресурсной обеспеченности, ориентацией на поиск средств, направленностью на материальную защищенность, материальную компоненту качества жизни. В силу незаконченности профессиональной подготовки фактор

«профессиональная подготовка» (.30) имеет низкий факторный вес, что достаточно реально для студентов.

Стоит отметить, что студенты не относят к наиболее значимым фактор «состояние здоровья» (.43), что в недалеком будущем не обеспечит им высокое качество жизни, заставит обращаться к медицине при решении проблем со своим здоровьем. Фактор «обеспеченность базовых потребностей» (.42) выявлен у испытуемых, но в силу социально-экономического положения в обществе (отсутствие роста зарплат, небольшая стипендия, высокая инфляция, сложность найти подработку, безработица и др.), он не является высокостатусным. Вызывает сожаление, что фактор «культурный потенциал» (.31) у студентов также имеет невысокий факторный вес, что отразится в обеднении социокультурного пространства взаимодействия людей. Аналогичное положение в группе студентов с фактором «трудовая деятельность» (.32). Полученный результат явно свидетельствует об упущенной возможности формирования социально-психологической установки отношения к труду в процессе профессиональной подготовки.

Таким образом, выявленные факторы качества жизни объясняют ценность каждого из них для испытуемых в студенческом возрасте. Полученные результаты ориентируют на создание программ развития студентов в специально организованных условиях образовательного пространства их профессиональной подготовки и определяют стратегию исследования социально-психологических установок в определении «качества жизни».

Литература

1. Богатырева, Т. Культура как качество жизни / Т. Богатырева [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://viperson.ru>. – Дата доступа: 10.04.2011.
2. Петрушина, И.Ю. Субъективные индикаторы качества жизни в социологии США: обзор современных интерпретаций // Социологические исследования. 1981. – № 1. – С. 111–114
3. Узнадзе, Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе; под ред. И.В. Имедадзе. – М.: Смысл, 2004. – 413 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА

Л.В. Красовская, Ю.О. Кузьменко (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РФ)

В современной педагогической науке происходит гуманизация образовательной среды и наблюдается переход от информационной модели обучения к деятельностной и личностной. Одной из наметившихся тенденций развития трудового обучения стала реализация личностно-ориентированного подхода.

В основе личностно-ориентированного подхода лежит субъектный опыт учащегося, его личностные потребности, интересы, устремления, каждый ученик предстает как уникальное явление, которому необходимо помочь реализовать свой потенциал, достичь своих учебных целей и развить личностные смыслы обучения. Реализация личностно-ориентированного подхода невозможна без использования индивидуальных способов учебной работы, индивидуальных механизмов усвоения, учета личностного отношения к предмету и сформированной положительной мотивации к учению.

Однако, несмотря на проникновение в школу идей личностно-ориентированного обучения, число учителей, обращающих внимание на мотивационную составляющую процесса обучения, продолжает оставаться невысоким. Это доказывает и проведенное нами исследование. Только треть из опрошенных педагогов целенаправленно и

систематично уделяют внимание формированию положительной мотивации учащихся на уроке.

Известно, что процесс обучения можно рассматривать с двух сторон: оперативной и мотивационной. Оперативная сторона - это развитие у учащихся теоретических и практических навыков, необходимых для познания и преобразования действительности. Мотивационная сторона является движущей силой любой человеческой деятельности, а значит, и любого вида учебы. В педагогике мотив определяется, как потребность, побуждение, влечение, как состояние, от которого зависит возможность и направление активности организма [1].

Целью нашего исследования стала разработка методов для формирования положительной мотивации в учении на уроках обслуживающего труда.

В процессе исследования мы опирались на наиболее значимые принципы организации личностно-ориентированного урока:

- использование субъектного опыта ребенка, поскольку это способствует установлению связей прошлого опыта и нового знания;
- вариативность заданий, предоставление ребенку свободы выбора при их выполнении и решении задач, использование наиболее значимых для него способов проработки учебного материала;
- обеспечение на уроке личностно значимого эмоционального контакта учителя и учеников на основе сотрудничества, сотворчества, мотивации достижения успеха через анализ не только результата, но и процесса его достижения.

В своём исследовании мы исходили из того, что мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах. Мотивы можно определить как отношение школьника к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. «В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы» [2, 360].

Мотивы учения иногда подразделяют на внешние и внутренние, осознанные и неосознанные, реальные и мнимые.

Составить представление о преобладании и действии тех или иных мотивов учения можно, наблюдая отношение школьника к учению. Исследования позволяют выделить несколько ступеней включенности обучаемого в процесс учения: отрицательное, безразличное (нейтральное), положительное.

Положительное отношение имеет 3 уровня: положительное (аморфное, нерасчлененное), положительное (познавательное, инициативное, осознанное), положительное (личностное, ответственное, действенное). От уровня к уровню наблюдается постепенное нарастание мотивации от неустойчивой к осознанной. В учебной деятельности наблюдается поиск нестандартных способов решения учебных задач, переход к творческой деятельности, увеличение доли самообразования [3].

Важными показателями положительной мотивации в учебной деятельности, наряду с отношением школьника к учебе, являются также: быстрота включения учащихся в учебную работу, степень устойчивости их интереса к ней и настойчивости в решении учебных задач.

Для изучения процесса формирования положительной мотивации в учебной деятельности необходимо определить критерии ее оценки. Исходя из выше сказанного, в качестве таковых были выделены *быстрота включения учащихся в работу, активность учащихся и эмоциональное состояние школьников в ходе урока.*

Апробация разработанных нами методов осуществлялась в школах г. Мозыря, среди учеников 5–6 классов, на уроках обслуживающего труда.

Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были понятны

и внутренне приняты им, т. е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании. Для этого мы старались максимально использовать потенциал, заложенный в таком структурном элементе урока, как актуализация знаний.

Учащимся предлагалось самостоятельно проанализировать, где и каким образом могут быть использованы знания и умения, подлежащие усвоению на данном уроке. Таким образом, реализовывалось такое требование личностно-ориентированного обучения, как опора на субъектный опыт учащихся. Процесс учения становился осмысленным. Кроме того, это способствовало развитию у учащихся способности анализировать, высказывать свое мнение. Эффективность этапа актуализации знаний повышалась, если учителю удавалось создать на уроке условия для проявления познавательной активности учащихся и достижения успеха каждым учеником.

В более старших классах в ходе этапа актуализации знаний учащимся можно предложить задание проанализировать, какие знания и умения конкретно должны помочь осуществлять данный вид деятельности, оценить, что они уже умеют, как хорошо они это делают, чему им еще надо научиться. Наряду с формированием положительной мотивации к учению, подобный анализ учебного материала формирует и развивает способность учащихся ставить личностные цели деятельности. Таким образом, определяется вектор развития каждого ученика, который учитель должен учитывать и поддерживать. Для этого ему необходимо иметь разноуровневые задания, которые способствовали бы развитию учащихся и, вместе с тем, провоцировали бы их на «добывание» новых знаний.

Психолого-педагогические исследования показывают, что применение на уроке специально разработанного дидактического материала, использование разноуровневых заданий позволяет ученику самому выбирать вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую). Это способствует созданию для ученика ситуации успеха.

Применение уровневых заданий на уроках обслуживающего труда дало нам возможность осуществлять диагностику и следить за динамикой интеллектуального развития учащихся. Учет индивидуальных особенностей учеников позволил составлять задания таким образом, чтобы способствовать реализации возможностей каждого ребенка в рамках личностно-ориентированного обучения.

Следует отметить, что только систематическое использование таких заданий должно способствовать достижению хороших результатов.

Ощущение себя активным субъектом учебного процесса является едва ли не главным источником учебной мотивации. Формированию активной позиции в учебном процессе способствуют проблемное изложение материала, коллективный мозговой штурм и исследовательская деятельность учащихся. Они дают ученику замечательную возможность принять активное участие в процессе «добывания» знаний, а не быть их пассивным потребителем. Для этого мы использовали технику «проблемные вопросы». Существует серия общих вопросов, которые можно применять в самых разных учебных ситуациях: «Что случится, если ...?», «Приведите пример...», «В чем сильные и слабые стороны...?», «На что похоже...?», «Что мы уже знаем о...?», «Каким образом... можно использовать для...?», «Чем похожи ... и...?», «Каким образом ... влияет на ...?», «Какой ... является лучшим и почему?».

Благодаря этим вопросам учащиеся учатся думать, применять знания на практике, ориентироваться в жизненных ситуациях. При этом необходимо помнить, что у каждого есть право на ошибку. Задача учителя – уметь найти рациональное зерно в каждом ответе ученика, поддерживать его, помогать ему высказывать свое мнение.

Эффективным приёмом повышения положительной учебной мотивации является обучение ребенка приемам рефлексии. Это способствует пониманию, откуда и куда он движется в учебном процессе, учит целеполаганию и планированию. Организовать рефлексивную деятельность на уроке можно, используя разнообразные игры. С целью формирования у учащихся положительной мотивации в учебной деятельности мы использовали игры, разработанные нами самостоятельно и интерактивные игровые технологии С. С. Кашлева. Некоторые из них мы оставили без изменения, другие были наполнены новым содержанием и адаптированы именно к урокам обслуживающего труда.

Проведенное нами исследование показало, что ученики в классах, где реализуется личностно-ориентированный подход в обучении, характеризуются устойчивым интересом к предмету, умеют осознанно планировать свою деятельность, цели деятельности ставят самостоятельно. Учащиеся имеют высокий уровень познавательной мотивации и активности, позитивную самооценку, проявляют интерес к учебному материалу.

Литература

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
2. Подласый, И.П. Педагогика: новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И.П. Подласый. - М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.
3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.

ПОРТФОЛИО КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ СПОСОБ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Ю.В. Крупская (БГУ им. акад. И.Г. Петровского, РФ)

Портфолио - альтернативный способ оценки достижений учащихся. Его активное использование в учебном процессе в последнее время говорит о недовольстве многих учителей способом оценки учебных достижений с помощью тестов, которые, по их мнению, не в состоянии дать полной картины подлинных умений (компетентностей) их учеников. При создании портфолио ученик - в противоположность тестам - получает возможность представить свои способности в разных областях более или менее самостоятельно. Решающим здесь становится момент самоопределения.

Что же такое портфолио?

«Портфолио» - совокупность сертифицированных документированных индивидуальных учебных достижений учащихся.

Цель «портфолио» - повышение саморефлексивности учащихся по отношению к процессам учения, которая рассматривается как предпосылка повышения ответственности ученика по отношению к учебе, движение в сторону самообучения и участие в процессе оценивания качества результатов учения.

Задача «портфолио» – выполнять роль индивидуальной накопительной оценки и, наряду с результатами экзаменов, определять рейтинг выпускников основной школы.

Всякая оценка предполагает измерение того, что есть, и его сравнение с тем, что должно быть. Сравнить реальное положение с нормой. Любая оценка субъективна. Она часто либо ниже заслуженной, либо выше, либо страдает усреднением. Часто оценка отражает личностные взаимоотношения ученика и учителя.

Известно, что как само слово «портфолио», так и основная идея собрания работ не есть изобретение XX века. В прошлом веке итальянским словом «портфолио» называли альбом с фотографиями, а в эпоху Ренессанса художники и архитекторы

привозили с собой «портфолио», когда они заявляли свои претензии на место в академии художеств или на строительный проект. При помощи представленных в портфолио документов можно было не только составить себе впечатление о качестве работы, но и о профессиональном пути претендента. В этом смысле, как идея, так и термин «портфолио» применяется до сих пор среди художников и фотографов. В финансовой системе термин «портфолио» обозначает выставление напоказ состояния ценных бумаг предприятий или частных владельцев.

Идея применения портфолио в школе пришла к нам из Соединённых Штатов, где она возникла в 80-х годах, а в конце 80-х - начале 90-х годов начался настоящий бум. Использование портфолио в школах с середины 80-х годов принимает лавинообразный характер. Число публикаций и книг, посвященных идее портфолио в обучении, за короткий срок резко возросло, достигло к 1995 г. своего пика и стало в настоящее время практически необозримым. Один из авторов говорит о настоящей «портфолиомании», захватившей образовательный мир. Идея портфолио становится всё более популярной в Европе и Японии, её называют одним из трёх основных трендов современного образования.

Однако обилие литературы не внесло ясности в саму идею, скорее наоборот. На вопрос о том, что имеется в виду под «портфолио» в связи со школой, ответить не так легко по различным причинам. До сих пор ни в англо-американской, ни во франко-канадской, ни в немецкой литературе нет единого понимания школьного портфолио.

Нет пока какой-то чёткой концепции, поэтому, говоря о портфолио, рекомендуется постоянно разъяснять, о чём идёт речь. Понимание и учёт этого факта особенно важны в российском контексте, так как работа со всем спектром литературы существенно затруднена.

Философия учебного портфолио предполагает:

- смещение акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме и данному предмету;
- интеграцию количественной и качественной оценок;
- перенос педагогического ударения с оценки на самооценку.

Основной смысл портфолио – показать все, на что ты способен.

Функции «портфолио»:

- **диагностическая** - фиксирует изменения и рост за определенный период времени;
- **мотивационная** - поощряет результаты учащихся, преподавателей и родителей;
- **содержательная** - раскрывает весь спектр выполняемых работ;
- **развивающая** - обеспечивает непрерывность процесса обучения от года к году;
- **рейтинговая** - показывает диапазон навыков и умений;
- **целеполагания** - поддерживает учебные цели.

Процедура самооценки включает:

- разработку учителем четких эталонов оценивания и ознакомление с ними обучающихся;
- создание необходимого психологического настроения обучающихся на анализ собственных результатов;
- обеспечение ситуации, когда эталоны оценивания учащимся известны и они самостоятельно сопоставляют с ними свои результаты;
- составление учениками собственной программы деятельности на следующий этап обучения с учетом полученных результатов.

Портфолио может включать:

- коллекцию работ учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс или достижения в определенной области;
- многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения учащихся.

Критерии оценивания.

- развитость мышления (гибкость, рациональность, оригинальность мышления);
- сформированность умения решать задачи;
- сформированность прикладных умений (способность решать практические проблемы, применять новые технологии для решения прикладных задач и др.);
- развитость коммуникативных умений (работать в малых группах, выступать с докладами, сформированность письменного языка, умение четко и аргументированно излагать мысли и др.);
- сформированность умений самоконтроля и самооценки (самокритичность, умение работать над ошибками, реалистичность в оценке своих способностей и др.).

Виды «портфолио»:

- ✓ Портфолио «Портрет»
- ✓ Портфолио «Коллектор»
- ✓ Портфолио «Рабочие материалы»
- ✓ Портфолио «Достижения»

Существует иная классификация видов портфолио:

- портфолио документации (рабочий);
- портфолио процесса;
- портфолио показательный;
- портфолио оценочный.

Портфолио документации (рабочий)

Этот портфолио показывает развитие и рост в обучении учащихся. В нем представлены работы и идентифицированные результаты, собранные на протяжении всего периода обучения. Этот портфолио может включать все, начиная от зарождения идеи до ее воплощения и конечного результата.

Портфолио процесса

Этот портфолио включает все документы, отражающие подходы ко всем аспектам процесса обучения. Показывает объединение имеющихся у учащихся знаний и навыков для выполнения различных видов работ. Отражает рефлексию учащегося на процесс обучения с помощью журналов, записей, отзывов и т. п.

Портфолио показательный

Используется для суммирования мастерства учащихся, полученного по определенным направлениям. Включает лучшие работы учащихся, отобранные как самими учащимися, так и учителями, причём только законченные работы; электронные отчеты по завершённой работе, фотографии, видеозаписи; письменный анализ или реакцию учащегося на законченный процесс, определяющий включенные работы.

Портфолио оценочный

Используется для контроля роста знаний и навыков учащихся, а также отношений в определенной учебной обстановке. Собирая оценочный портфолио, учащийся участвует в отборе содержания, обосновывает критерии для отбора содержания и его оценивания. Процесс сбора работ является целеустремленным, совместным, саморефлексивным. Оценочный портфолио касается деятельности,

которая развивается в ходе естественных взаимодействий и действий в классной комнате. «Культура портфолио» поддерживает общение учеников, которые берут на себя ответственность за демонстрацию того, что они знают и умеют делать.

Разделы портфолио: «портфолио документов», «портфолио работ», «портфолио отзывов».

«Портфолио документов» - сертифицированные документированные индивидуальные образовательные достижения: вкладыш в аттестат, диплом, свидетельство, грамоты.

«Портфолио работ» - собрание различных творческих и проектных работ ученика, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, соревнованиях, прохождении элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др. Сюда можно приложить творческую книжку с работами, фотографиями, электронными документами, видеозаписями, моделями, проектами.

«Портфолио отзывов» включает в себя характеристики отношения школьника к различным видам деятельности, представленные учителями, родителями, возможно, одноклассниками, работниками системы дополнительного образования и др., а также письменный анализ самого школьника своей конкретной деятельности и ее результатов. Он может включать тексты заключений, рецензии, отзывы, резюме, эссе, рекомендательные письма и прочее.

Портфолио – совокупность сертифицированных документированных индивидуальных учебных достижений – выполняет роль накопительной оценки и, наряду с результатами экзаменов, определяет образовательный рейтинг выпускников основной школы. Это поддерживается большинством образовательных учреждений. По общему мнению, сегодня необходимым представляется создание структур, механизмов и критериев для построения портфолио, анализа и оценки его составляющих.

Литература

1. Гладкая, И.В. Оценка образовательных результатов школьника: учебно-методическое пособие / И.В. Гладкая; под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2008. – 144 с.
2. Гужавина, Н.А. Будущее начинается сегодня, или зачем нужно портфолио / Н.А. Гужавина // Администратор образования. – 2007. – № 8 – С. 72–75.
3. Загвоздкин, В.К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты / В.К. Загвоздкин // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4. - С. 5–10.
4. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.
5. Личностное портфолио школьника. 5–7 классы: учеб.-метод. пособие / З.М. Молчанова, А.А. Тимченко, М.В. Токарева. – 2-е изд., стереотип. – М.: Глобус, 2010. – 96 с.
6. Личностное портфолио старшеклассника: учеб.-метод. пособие / З.М. Молчанова, А.А. Тимченко, Т.В. Черникова, Под ред. Т.В. Черниковой, – 4-е изд., стереотипное – М.: Планета, 2011. – 128 с.
7. Портфолио ученика средней школы / Авт.-сост. И.Г. Юдина. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград: Учитель, 2008. – 223 с.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ОРГАНИЗАЦИЕЙ И ЭКОНОМИКОЙ КРЕСТЬЯНСКИХ ХОЗЯЙСТВ НА КУБАНИ

Е.В. Крыжанстовская, Г.Н. Зеленко, К.В. Эпова (ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», г. Армавир, РФ)

Для крестьянина его хозяйство было всегда неотъемлемой органической частью жизни, отражало черты его социально-экономического положения. Оно наследовалось поколениями, было закреплено в трудовой морали и психологии крестьян.

Крестьянское хозяйство для добросовестных работников создает возможности реализации своих талантов, способностей, престижной оценки со стороны односельчан.

Проводимая в Советском Союзе коллективизация, направленная на создание крупных сельскохозяйственных предприятий, превратила крестьянина в рабочего сельскохозяйственного труда. Это привело к утере селянами «крестьянского духа», традиций, умений хозяйствовать на земле.

В начале 90-х годов в России было начато проведение радикальной реформы, одним из важных направлений которой в аграрном секторе явилось возрождение крестьянских хозяйств. Результатом реформ, проводимых в последнее десятилетие, стало то, что каждый сельский житель теперь имеет возможность создать свое крестьянское или фермерское хозяйство и получить кредит на его развитие.

Анализ научной литературы и опыта других стран показал, что от сельскохозяйственной деятельности крестьян зависит не только благополучие отдельной семьи, но и состояние агропромышленного комплекса и страны в целом. Развитие крестьянских хозяйств обеспечивает решение многих важных задач: в экономическом плане – повышается прожиточный уровень семьи, формируется семейный бюджет; в социальном плане – создаются условия занятости, сглаживается влияние безработицы, укрепляется социальный статус крестьянина, формируется социально-устойчивая среда.

Ведущую роль в развитии аграрного сектора России играет Кубань. Основными экономическими предпосылками развития сельского хозяйства в Краснодарском крае являются его агроклиматические ресурсы, разнообразие почвенного покрова, преимущественно равнинный характер территории, наличие трудовых ресурсов, возможности технического оснащения сельского хозяйства. Но самое главное – богатой Кубанской земле нужен рачительный хозяин. Хозяйство должно принадлежать хозяину, он за него отвечает, он ищет такие пути хозяйствования, которые дали бы лучший результат в изменившихся условиях жизнедеятельности.

Актуальность укрепления и развития крестьянских хозяйств обуславливает необходимость рассмотрения не только социально-правовых и экономических основ крестьянского хозяйства, но и научных основ подготовки сельских школьников к труду в условиях крестьянского хозяйства. Продолжительное время в сельском хозяйстве нашей страны приоритеты были отданы крупным государственным (совхозы) или коллективным (колхозам) предприятиям. Соответственно, школы были призваны ориентировать молодежь на механизированный труд в условиях крупного предприятия (сельский механизатор, оператор машинного доения и т. д.). Подготовка к труду в крестьянских хозяйствах (на тот момент это были личные подворья) должного внимания не уделялось.

Определяя содержание подготовки к труду в крестьянском хозяйстве, обратимся к понятию «крестьянское хозяйство». Долгое время в России в научной литературе единого и универсального определения термина «крестьянское хозяйство» не было. Проблемы развития крестьянского (фермерского) хозяйства в России нашли отражение лишь с конца 80-х начала 90-х годов двадцатого века в работах А.А. Коньгина, М.Я. Молоцкого, В.С. Баландина, М. Баккета, Г.В. Пичугиной, В.С. Пчелинцева, Ю.Д. Черниченко и др. При этом, во многих источниках понятие «крестьянское хозяйство» включало в себя различные оттенки и дополнения. Так, например, оно трактовалось как «домашнее хозяйство», «личное подсобное хозяйство» (ЛПХ), отождествлялось с «фермерским хозяйством» и т. д. Обобщенно можно считать, что все эти типы хозяйства объединяют общие черты: цель, общий бюджет, а также состав участников хозяйства, состоящих преимущественно из членов семьи и родственников. Вместе с тем, между двумя, на наш взгляд основными формами крестьянских хозяйств,

– «личное подсобное хозяйство» (ЛПХ) и «крестьянское (фермерское) хозяйство» (КФХ) имеется существенное различие, вытекающее из законодательства РФ.

В соответствии со ст. 2 Федерального Закона № 112-ФЗ от 7 июля 2003 года «О личном подсобном хозяйстве», личное подсобное хозяйство – форма непредпринимательской деятельности по производству и переработке сельскохозяйственной продукции. Личное подсобное хозяйство ведется гражданином или гражданином и совместно проживающими с ним и (или) совместно осуществляющими с ним ведение личного подсобного хозяйства членами его семьи *в целях удовлетворения личных потребностей* на земельном участке, предоставленном и (или) приобретенном для ведения личного подсобного хозяйства. Сельскохозяйственная продукция, произведенная и переработанная при ведении личного подсобного хозяйства, является собственностью граждан, ведущих личное подсобное хозяйство. Реализация гражданами, ведущими личное подсобное хозяйство, сельскохозяйственной продукции, произведенной и переработанной при ведении личного подсобного хозяйства, не является предпринимательской деятельностью. [1]

В соответствии со ст. 1 Федерального Закона № 74-ФЗ от 11 июня 2003 года «О крестьянском (фермерском) хозяйстве», крестьянское (фермерское) хозяйство (далее также – фермерское хозяйство) представляет собой объединение граждан, связанных родством и (или) свойством, имеющих в общей собственности имущество и совместно осуществляющих производственную и иную хозяйственную деятельность (производство, переработку, хранение, транспортировку и реализацию сельскохозяйственной продукции), основанную на их личном участии... **Фермерское хозяйство** осуществляет предпринимательскую деятельность без образования юридического лица. К предпринимательской деятельности фермерского хозяйства, осуществляемой без образования юридического лица, применяются правила гражданского законодательства, которые регулируют деятельность юридических лиц, являющихся коммерческими организациями... [2]

Можно выделить ряд факторов, влияющих на успешное функционирование и развитие фермерских хозяйств. По мнению большинства специалистов, условиями успешного ведения фермерского производства являются: создание условий, побуждающих фермеров к организационному объединению; создание межфермерских кооперативов, объединений, наличие финансового обеспечения; государственное регулирование рынка сельскохозяйственных продуктов, энергоносителей, сельскохозяйственного оборудования и техники методами налоговой системы, дотаций на сельскохозяйственную продукцию, таможенных сборов. Но самое главное – необходимо подготовить кадры. При переходе к рыночной экономике предъявляются новые требования к сельскому труженику, актуализируются качества личности хозяина на земле, способствующие рациональному ведению крестьянских (фермерских) хозяйств. Именно подготовка педагогических кадров и обучение подрастающего поколения способны сыграть значительную роль в становлении и развитии аграрного сектора экономики Краснодарского края и страны в целом.

Вполне закономерным является внимание государства к фермерскому движению, ставка на приоритет подготовки юных фермеров. В системе профессионального образования разработана долгосрочная программа подготовки фермеров, основными направлениями которой являются: принятие мер к совершенствованию начальной профессиональной ориентации и трудового воспитания в сельских школах; обеспечение ежегодной подготовки фермеров из числа молодежи в специальных учебных заведениях; организация разработки учебно-программной документации, учебной, методической и другой литературы; обеспечение дальнейшего развития ученических, производственных и арендных бригад, учебно-опытных подсобных хозяйств и других объединений школьников.

Формирование готовности к крестьянскому труду требует дополнительных педагогических средств, направленных на формирование мотивации труда, положительной оценки собственного статуса крестьянина, знания основ сельского хозяйства и его экономики, навыков самостоятельного действия и принятия решений в конкретной трудовой сфере.

Для решения этой задачи должна быть сформирована система подготовки сельских школьников к труду, включающая, в том числе, и их ознакомление с организацией и экономикой крестьянских хозяйств. Задача семьи и школы в этой системе – помочь старшекласснику стать хозяином своей судьбы, найти свое место в жизни, избежать дискомфорта, состояния обиды, когда происходит несовпадение реальной жизни подростка с ожидаемой.

Именно понимание значимости крестьянского хозяйства, его роли на данном этапе развития экономики страны увеличит готовность старшеклассников к преодолению нерешенных задач и проблем в своей жизни. Осознав свою роль в крестьянском хозяйстве вначале как ребенка, а затем как будущего полноправного члена семейного коллектива, старшеклассник легко адаптируется к жизни после окончания школы. Зачастую эти ребята уже обладают умениями и навыками сельского труда. Они с детских лет перенимают жизненный опыт родителей, родственников, вместе с ними переносят тяготы и неудачи жизни, радуются достижениям.

Ребята, живущие на селе, для успешного ведения крестьянского хозяйства должны четко уяснить, что без знания экономических основ одного желания для успеха мало. И чтобы не действовать интуитивно, опираясь лишь на семейные традиции и опыт, они должны приобрести организационно-экономические знания.

Будущим фермерам необходимо знать производственный и трудовой потенциал крестьянского хозяйства как ячейки аграрного производства; четко представлять признаки и черты крестьянских хозяйств, знать их экономическую характеристику, экономический статус; уметь определять хозяйственный потенциал и основные производственные фонды [3].

Это связано с тем, что, став полноправным работником, старшеклассник должен уметь оценить место крестьянского хозяйства в рыночной системе, суметь предугадать экономическую ситуацию и среагировать на нее правильно: рационально подойти к решению проблем и задач, принять оптимальные решения, исходя из поставленных целей и имеющихся ограничений их достижения.

Очевидно, что перед педагогической наукой и практикой стоит задача не просто обеспечить глубокое и прочное усвоение обучаемыми определенной суммы знаний, но, в гораздо большей степени, развить творческий потенциал каждого из будущих фермеров. В сельской школе необходимо создать такие условия, в которых наиболее полно раскроются возможности каждого без исключения обучающегося. На первый план выдвигаются нужды личности, ее потребности и интересы.

Формируя экономическое мышление сельских школьников, необходимо добиваться того, чтобы дети уже сегодня, а не в отдаленной перспективе, проявляли себя как созидатели, вырабатывая умение занимать в жизни не потребительскую, а созидательную позицию.

В современных условиях актуальны исследования, направленные на решение вопросов экономического образования и развития предпринимательских качеств учащихся (работы Т.П. Афанасьева, И. Ерошина, И.А. Сасовой, Т.И. Пуденко, Н.В. Фомина и др). Практика показывает, что экономические знания способствуют активному восприятию молодежью таких общечеловеческих ценностей, как демократия, правовое государство, гражданское общество, права человека, конкуренция, рынок. Особое внимание при обучении старшеклассников следует

уделить творческой проектной деятельности, обеспечивающей практико-ориентированный характер обучения. Владение проектной методикой позволит будущим фермерам делать экономическое обоснование сельскохозяйственных технологий, разрабатывать бизнес-планы.

Актуальность формирования у сельских школьников готовности к труду в условиях крестьянского хозяйства обуславливает необходимость подготовки учителей технологии к ознакомлению школьников с организацией и экономикой крестьянского хозяйства. Именно подготовка педагогических кадров и в дальнейшем соответствующее обучение школьников способны сыграть значимую роль в становлении и развитии аграрного сектора Краснодарского края и страны в целом.

Приобретение знаний по организации и экономике крестьянских хозяйств и опыта использования этих знаний в практической деятельности позволят ученику осознавать себя творцом своей деятельности, по-настоящему любить свою землю и получать удовлетворение от своего труда.

Литература

1. О личном подсобном хозяйстве: Федеральный закон от 07.07.2003 № 112-ФЗ
2. О крестьянском (фермерском) хозяйстве: Федеральный закон от 11.06.2003 № 74-ФЗ.
3. Крыжантовская, Е.В. Подготовка учителя технологии к ознакомлению школьников с организацией и экономикой крестьянского хозяйства в системе экономического развития Кубани: Монография / Е.В. Крыжановская, Н.В. Зеленко, К.В. Эпоева. – Армавир: РИЦ АГПУ, 2008. – 204 с.

ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Н.А. Кузьмина (ФБГОУ ВПО ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, РФ)

Очевидно, что на успешность обучения студентов в вузах могут повлиять самые различные факторы, в том числе материальное положение студента и его семьи; состояние физического и психологического здоровья; возраст студента; уровень его довузовской подготовки; владение навыками самоконтроля, самоорганизации, планирования своей деятельности. Мотивы выбора направления профессиональной подготовки, вуза и факультета, избранная форма обучения, наличие платы за обучение и ее посильность для данного студента могут оказывать не меньшее влияние на успешность обучения, чем особенности организации учебного процесса в вузе, его материальная база и уровень квалификации преподавателей, престижность избранного вуза и «трудозатраты» абитуриента при подготовке к поступлению. Не вызывает сомнений, что в значительной мере на успешность обучения при прочих равных условиях играют роль индивидуальные психологические особенности студентов. Одни из них много и добросовестно работают в процессе овладения профессией, мастерством, и возникающие трудности в обучении стимулируют старание, в то время как другие сдаются перед возникающими препятствиями, разочаровываются в будущей профессии и в себе.

Психологи и педагоги чаще всего ссылаются на различные индивидуально-психологические особенности обучающихся, выделяя в том числе, в первую очередь, уровень интеллекта, креативность, учебную мотивацию, высокую самооценку и высокий уровень притязаний и др. Однако и это далеко не всегда и не всё объясняет. Анализ литературных данных по названной проблеме очевидно демонстрирует, что любое исследование факторов успешности обучения студентов должно быть прежде всего комплексным, следует учитывать мнения всех заинтересованных лиц, и, в частности, мнение студентов [1]. Попытка реализовать такой подход к оценке роли и степени влияния различных факторов на успешность обучения студентов, с точки зрения самих студентов, была сделана в Югорском государственном университете.

Цель: изучить влияние различных факторов на успешность обучения в вузе с точки зрения самих обучаемых, а также выявление спектра мнений студентов по данной проблематике.

Были проведены опросы студентов разных факультетов ЮГУ по проблеме исследования, затем сравнивались данные о значимости различных факторов успешности обучения, с точки зрения студентов, обучающихся на различных факультетах (институтах) и на разных курсах.

Полученные выводы были сопоставлены с реальной успешностью профессионального обучения студентов, их академической успеваемостью.

На основе анализа результатов исследования выявлены определенные закономерности в сформировавшихся мнениях и представлениях студентов о влиянии различных факторов на успешность обучения в вузе.

Основными методами исследования были беседа и устный опрос. В качестве респондентов в работе приняли участие 353 студента, обучающихся на различных факультетах и в институтах Югорского университета (контингент был сформирован методом случайной выборки). Поскольку предполагалось, что успешность обучения в вузе существенно зависит, кроме прочего, от условий проживания в общежитии, в исследовании были использованы только материалы опроса студентов, проживающих в студенческом жилом комплексе университета.

Для создания необходимой атмосферы беседы студентам были предложены вопросы относительно нейтрального характера, не имеющие прямой связи с целью исследования («С каким настроением Вы обычно идете на учебу?», «Что подвигло Вас на поступление в ЮГУ?», т. п.). Однако ответы на эти вопросы, тем не менее, также дали достаточно интересный материал для анализа проблемы исследования. Основными были вопросы, прямо выявляющие мнение студентов («Какие факторы, по Вашему мнению, влияют на успешность обучения?»), а также вопросы для выяснения реальной успеваемости опрошенных студентов («Насколько успешно Вы сдали последнюю сессию?») и их мнения относительно собственной успешности в академической деятельности («Считаете ли Вы себя успешным студентом?»).

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы:

1. Более половины студентов ЮГУ (52%), проживающих в студгородке, чаще всего чувствуют себя достаточно комфортно в роли студента и, как правило, идут на занятия с хорошим настроением. Нередко (20%) настроение зависит от рациональности (с точки зрения студентов) расписания. Примерно 11% студентов регулярно не высыпаются, и поэтому часто приходят на занятия в плохом настроении, также, как и оставшиеся 17%, не пожелавших или не сумевших пояснить причин плохого настроения в связи с необходимостью посещать занятия.

2. Самыми распространенными причинами выбора конкретного университета в качестве учебного заведения для получения высшего профессионального образования оказались следующие:

- близость к дому,
- наличие бюджетных мест,
- а также группы факторов, в беседе названные условно «заманили» и «посоветовали», включающие в себя наличие престижной специальности и престижность самого университета, солидная материальная база ЮГУ, информационные ресурсы, а также советы и наставления родителей и друзей. Такие факторы отмечались как значимые представителями всех без исключения факультетов и институтов.

3. Часть респондентов признались, что выбор за них сделали другие люди или обстоятельства (условно – «заставили»), в том числе – желание избежать призыва в

армию. Интересно, что последняя причина может быть названа характерной для части студентов, получающих специальность в сфере информатики, студентов финансово-экономического направления обучения, гуманитарного института, но значительно реже отмечалась как значимая студентами инженерных специальностей. Возможно, что студенты, выбравшие «относительно непрестижные» в настоящее время технические и технологические специальности, проявили большую осознанность в выборе профессии. Есть среди представителей разных специальностей и направлений и те, кто разочаровался в своем выборе, но их относительно не много.

4. На успешность обучения по мнению студентов, влияет множество как внутренних (база знаний, полученных ранее; личные качества, такие, как наличие выраженного интереса и желания учиться в вузе, а также трудолюбие, самоконтроль, ответственность или, наоборот, лень; умение соблюдать правильный и здоровый режим дня, питания и т.п.), так и внешних факторов. К последним были отнесены: среда социализации (атмосфера в учебной группе и в комнате общежития), стимулы (стипендия), отношение к обучаемым и квалификация преподавателей. Характерно, что, по мнению студентов, решающее значение имеют именно внешние факторы.

5. Чем выше реальная успеваемость на курсе или на факультете, в институте, тем выше процент тех, кто считает себя успешным студентом. Так, по результатам зимней сессии на инженерном факультете самой высокой качественной успеваемости (56%) соответствует самый высокий процент тех, кто считает себя успешными студентами (76%). Вместе с тем, несмотря на то, что в целом лишь около половины (48%) студентов сдали последнюю сессию без «троек», значительно большее их число считает себя вполне успешными в обучении студентами (64%).

В качестве мер, способных дополнительно позитивно повлиять на успешность обучения, студентами были названы в процессе беседы следующие пожелания:

- увеличение доли творческих заданий;
- открытие читальных и мультимедийных библиотечных залов во всех корпусах жилого комплекса ЮГУ;
- проведение предметных недель;
- посещение кураторами студенческих общежитий и более тщательный контроль внеаудиторной работы студентов;
- рейтинговая система учета успеваемости;
- открытие новых специальностей и направлений в ЮГУ;
- организация большего числа факультативов и элективных курсов.

Результаты исследования показали также, что необходима более предметная подготовка самих студентов к «роли» успешного студента вуза, включающая в первую очередь формирование у них соответствующих психолого-педагогических знаний и на этой основе – умений эффективного использования обучающимися своих внутренних резервов для повышения качества обучения.

Литература

1. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М., 2001.

ИСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ОБЗОР ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЁЖИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

В.А. Курок (ГНПУ имени А. Довженко, г. Глухов, Украина)

Изучая проблему инженерной подготовки будущих специалистов, нам необходимо провести ее ретроспективный анализ в педагогической теории и практике. На подобный подход научного исследования указывали ученые: С. Архангельский, Э. Ефимов, Б. Моминбаев, В. Панасюк, В. Слостенин, А. Уемов, И. Якиманская и др.

По выражению С. Архангельского, «периодическое обращение к истории педагогической мысли позволяет выяснить ее развитие, достижения и просчеты предшественников, определиться с тем, что именно следует возродить и сохранить, а от чего отказаться» [1, 37–38]. Особое значение имеет обращение к накопленному опыту работы по поводу обновления содержания, определения путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, программного и учебно-методического обеспечения подготовки специалистов в переменных социально-экономических условиях развития общества. Это отмечали ведущие ученые: П. Андрианов, П. Атутов, П. Лернер, В. Мадзигон, В. Поляков, И. Сасова, В. Сидоренко, В. Симоненко, Д. Тхоржевский и др.

Изучая и анализируя многолетние результаты работы педагогов-теоретиков и учителей-практиков, усилиями которых был заложен фундамент отечественной педагогики, можно проследить актуальность исследуемой нами проблемы во все периоды, результаты внедрения полученных результатов в практику подготовки современного учителя. Так, например, в работах П. Атутова, В. Леднева, В. Мадзигона, В. Полякова, В. Сидоренко, В. Слостенина, Д. Тхоржевского и др. приводятся характеристики основных результатов трудовой, политехнической и общетехнической подготовки молодежи, которые были объектом нашего внимания в целях проведения собственного исследования по обозначенной проблеме.

История становления инженерной подготовки педагога очень тесно связана с развитием и реализацией идей трудового обучения и воспитания в отечественной школе.

Корни трудовой подготовки молодежи, как жизненно важной потребности в подражании опыту поколений по поводу добывания, присвоения, а позже и производства продуктов питания, создания орудий труда, построения жилья и т. д., берут свое начало из глубины первобытной формации позднего палеолита. Эта потребность реализовалась путем привлечения детей и подростков к посильной трудовой деятельности вместе со старшим поколением, в ходе которой в процессе освоения трудового опыта усваивались необходимые трудовые умения, жизненные навыки, нормы общения в труде и в быту.

С появлением земледелия и животноводства значительно расширились содержание и задачи трудовой подготовки, что было обусловлено необходимостью планомерного обучения земледелию, уходу за животными, различным разновидностям ремесла. Успех такой подготовки в значительной мере определялся знаниями, мастерством и педагогической способностью наставников.

Новые тенденции в развитии трудовой подготовки связаны с появлением и укреплением семьи и государства: она полностью становится заботой семьи. Формирование в семье готовности подрастающего поколения к жизни является важным общественным явлением, общечеловеческой ценностью. Оно традиционно функционирует в системе взаимоотношений взрослых и детей, усвоения молодежью социального опыта в результате привлечения их взрослыми в общественные отношения, необходимую предметно-практическую деятельность. Поскольку

замкнутые отношения в семье и натуральное хозяйство усиливали ограниченность трудового воспитания семейным опытом, все более актуальным становился вопрос о необходимости школьного образования.

Как показывает анализ философской и историко-педагогической литературы, расширение ремесленного производства, развитие мануфактуры и товарно-денежных отношений, усложнение самого характера труда объективно требовали развития общеобразовательной школы. Утверждение в конце XVIII – начале XIX века фабрично-заводского производства и появление тяжелой промышленности обусловили необходимость реформы школы и превращения ее в трудовую.

Потребность в элементарном образовании детей и подростков, а вместе с ней и необходимость трудовой подготовки подрастающего поколения обостряется по мере развития капиталистического промышленного производства. Именно в этих условиях в развитых странах мира начинает формироваться система народного образования. Наряду с этим приобретает актуальность высказанная Т. Мором в первой половине XVI в. идея трудовой школы, которая предусматривает привлечение всех детей к посильному производительному труду, а следовательно, и к процессу подготовки к такому труду. Она усиливается и находит свое развитие в теоретических разработках и практическом воплощении европейскими общественными деятелями и педагогами XVII–XIX веков.

Начиная с XVIII века, в России происходит становление педагогического образования, начало которому положено первой учительской семинарией, основанной в 1779 году при Московском университете. В этом заведении готовили учителей для гимназий, пансионов, а также для начальной школы. Однако, массовая подготовка учителей в подобных учебных заведениях начинается только в 70-х годах XIX века. В этот период происходит развитие общеобразовательных (начальных) школ, в учебные планы которых входят занятия ручным трудом [3].

Исследования, проведенные А. Выхрущем, показывают, что в начале XIX века учебными планами различных учебных заведений (училищ, гимназий) предусматривалось изучение таких предметов: «Начальные правила технологии, имеющие отношение к местному положению в промышленности», «Механика практическая». В этот период была предпринята попытка объединить общеобразовательную и профессиональную школу [2].

Во второй половине XIX века в училищах предлагались такие дополнительные предметы, как практическая механика, технология, основы механики с использованием их в обычных искусствах и др. Вместе с тем, исследователями отмечается, что учебный процесс был направлен на формирование у учащихся трудовых навыков обращения с несложными средствами труда.

Вторая половина XIX века, особенно после отмены крепостного права, ознаменовалась бурным социально-экономическим развитием России, обострением проблем создания трудовой школы.

В 1871 году, благодаря усилиям выдающихся деятелей народного образования (К. Ушинского, Н. Корфа, В. Одоевского, П. Максимовича и др.), подготовка учителей велась в первых восьми семинариях, в частности, в Киевской, Казанской, Петербургской, Харьковской, Одесской и др. Известно, что до 1917 года работала 171 учительская семинария. Они подготовили много специалистов для народных училищ, способных к обучению мальчиков садоводству, овощеводству, различным ремеслам, девочек – домашнему труду, рукоделию. Как показывает обзор литературных источников, к 1917 году учительские семинарии накопили ценный педагогический опыт в подготовке учителей начальных классов к преподаванию ручного и сельскохозяйственного труда, создали предпосылки для реализации идей подготовки

учителей к обучению школьников среднего и старшего звеньев различным видам технического, сельскохозяйственного и обслуживающего труда.

Обратим внимание на статью известного педагога К. Ушинского «Труд в его психическом и воспитательном значении», в которой автор, отстаивая идею утверждения трудовой школы, отмечал, что именно труд является главным фактором создания материальных ценностей и необходимым фактором для физического, умственного и морального совершенствования человека. Эту точку зрения поддержали лучшие отечественные педагоги того времени, среди которых В. Водовозов, Н. Корф, Л. Модзалевский, Д. Семенов и др. [3].

Решением проблемы трудовой школы на общеевропейском уровне занимались выдающиеся педагоги XIX века: Ф. Гансберг, Г. Гаудиг, В. Гетцс, Г. Шенштейнер (Германия), Р. Зейдель, А. Ферьер (Швейцария), С. Армстронг, В. Вашингтон, К. Вудворд, Д. Дьюи (США), Клаусон-Кас (Дания), У. Цигнеус (Финляндия), А. Соломон (Швеция), К. Цируль, Н. Касаткин, К. Сент-Илер (Россия).

Так, один из основателей трудовой школы, финский священник Уно Цигнеус, руководствуясь самыми лучшими намерениями, считал, что главным мотивом внедрения трудовой школы выступает стремление подготовить молодежь к труду, тем самым обеспечив им возможность приобрести профессию. Однако, как отмечает Д.О. Тхоржевский, уже в то время передовая педагогическая мысль была против использования ручного труда как средства профессионализации [4]. Отстаивался ее общеобразовательный характер, подчеркивалось значение ручного труда для всестороннего развития детей. В частности, известный шведский педагог Отто Соломон, разработав собственную систему трудового обучения, отмечал его исключительное значение для эстетического воспитания учащихся, которое выражается в развитии чувства формы и чувства прекрасного. Датский педагог Аксель Миккельсон акцентировал внимание на необходимости применять в процессе ручного труда рабочие позы, которые основываются на физиологических особенностях детей, а в основу конструирования инструментов положил их физические возможности. Этим же подчеркнул роль ручного труда для физического развития учащихся.

В царской России распространение ручного труда как общеобразовательного предмета отстаивали известные педагоги К. Цируль, И. Карелль, Н. Касаткин. Творчески воспринимая опыт других стран и обогащая его собственным, они разрабатывали оригинальные учебные программы и методические пособия. Как утверждают исследователи, во многих существенных методических вопросах деятели ручного труда России опережали своих западных коллег [4].

Как видим, среди педагогов не было единого мнения относительно форм и методов организации трудового обучения в школе. Одни считали, что его надо включить в учебный план как самостоятельный предмет, и это лучше обеспечит связь школы с жизнью. Другие возражали, аргументируя тем, что трудовое обучение следует воспринимать как определенную направленность учебного процесса, которая пронизывает все школьные учебные предметы. Третья точка зрения, которая на время была воплощена в жизнь, предлагала предоставить трудовому обучению центральное место в школе. Это предполагало устранение предметной системы, а элементы знаний по физике, математике, биологии и других предметов получались учащимися через выполнение трудовых заданий. Такая организация обучения не дала ожидаемых результатов, поскольку ученики не могли усвоить систему знаний по основам наук, а трудовое обучение также было подчинено случайным задачам. Эта ситуация была исправлена, и в школах возобновлена предметная система, в которой трудовое обучение функционировало как самостоятельный предмет.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема подготовки подрастающего поколения к труду рассматривалась в соответствии с потребностью и идеологическими устоями определенного времени.

Литература

1. Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе //С.И. Архангельский.– М.: Высшая школа, 1976. – 304 с.
2. Вихрущ, А.В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX-початок XX століття) / А.В. Вихрущ. – Киев, 1993. – 199 с.
3. Константинов, Н.А. История педагогики / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
4. Тхоржевський, Д.О. Методика трудового та професійного навчання. Частина 1. Теорія трудового навчання. Д.О. Тхоржевський. – Київ: РНЦ “ДІНІТ”, 2000. – 248 с.

УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ТЕХНОЛОГИЙ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

О.Г. Ларионова, Н.В. Емельянова (ФГБОУ ВПО БГУ, г. Братск, РФ)

А.Н. Ростовцев (ФГБОУ ВПО КузГПА г. Новокузнецк, РФ)

Официально объявленный переход Российской высшей школы на модель двухуровневого образования произошел в текущем, 2011 году. Вузы подготовили всю необходимую документацию, провели необходимые мероприятия и осуществили набор на первый курс будущих бакалавров. Одной из главных задач перестройки учебного процесса в вузе стала задача перехода на реализацию идей компетентного подхода, на основе которого созданы новые стандарты ФГОС ВПО. Для решения этой задачи каждый преподаватель должен выявить проблемные зоны в своей деятельности и определиться с технологиями, методами и формами обучения будущих бакалавров.

Сравнительный анализ государственных образовательных стандартов второго и третьего поколения четко демонстрирует стремление авторов сохранить содержание обучения специалистов и реализовать его в сроки обучения бакалавров. Естественно, что при этом время на усвоение содержания существенно сокращается. Тогда, очевидно, преподаватель должен выбирать такие формы и методы обучения, которые существенно интенсифицируют учебную деятельность студентов и увеличивают степень их самостоятельности. Наличие компетенций в новых стандартах и регламентация их обязательного формирования в рамках каждой учебной дисциплины обуславливает выход на первый план такой функции образования, как социализация молодежи. Не профессиональная подготовка, а включение студента в систему социальных отношений, норм и ценностей современного общества является результатом действия этой функции.

В условиях компетентного подхода преподаватель должен менять взгляды на свою роль в жизни студента, осваивать и внедрять новые методики обучения. Очевидно, что для массового изменения характера деятельности преподавателей, а затем и студентов в условиях реализации компетентного подхода в образовании необходима соответствующая психолого-педагогическая теория. Таковой может и должна выступать теория контекстного обучения, которая разрабатывается в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого (Москва) более 30 лет. Автор называет контекстным обучением, «...в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности» [1].

В контекстном обучении создаются соответствующие психолого-педагогические и дидактические условия для постепенного преобразования деятельности студента от

учения к труду, условия, в которых сам процесс учения приобретает личностный смысл, а объективная информация превращается в личное знание студента.

В теории контекстного обучения выделены три базовые формы деятельности студентов и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой. Базовыми являются учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность (моделирование в учебной аудитории на языке наук условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей), учебно-профессиональная деятельность, где и студент исполняет реальные исследовательские проекты (УИРС, НИРС, подготовка и защита дипломной работы), или практические функции на производственной практике, решая определенные, часто нестандартные, ситуационные задачи.

Перечисленным базовым формам деятельности соответствуют три обучающие модели: семиотическая, имитационная, социальная. Каждая имеет свои особенности, но все они взаимосвязаны таким образом, что в рамках использования одной из них подготавливаются условия для перехода к последующей.

Реализация базовых и промежуточных форм средствами обучающих моделей невозможна без системы методов, которые в контекстном обучении обобщаются термином «методические компоненты».

«Методическими компонентами технологий контекстного обучения будем называть деятельностные модули, обеспечивающие общение и взаимодействие субъектов образовательного процесса на выбранном содержании обучения, направленные на становление и развитие индивидуального опыта познавательной, коммуникативной, интеллектуальной, социальной и в целом будущей профессиональной деятельности» [1].

При этом формы общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса могут быть самыми разными: коллективными (ведущие формы), групповыми, парными, индивидуально опосредованными (с автором учебника, пособия, дидактического материала, компьютерной программы).

По сути своей методические компоненты технологий контекстного обучения несут в себе и содержание обучения и воспитания, и способы овладения им, обеспечивая адекватное усвоение студентами всех сторон профессиональной деятельности, выступая средством профессионального становления специалиста.

Одним из таких методических компонентов может быть метод проектов, который, по нашему мнению, в полной мере отвечает принципам контекстного обучения.

Вкратце рассмотрим обоснованность данного заключения.

В педагогической литературе существует множество определений метода проектов. В их основу положена суть понятия «проект» и связанная с ним прагматическая направленность учебно-познавательной деятельности учащихся на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы [2].

Метод проектов не является новым. Разработчик метода Дж. Дьюи и его ученик В.Х. Килнатрик предлагали строить обучение на активной основе, на решении проблем, взятых из жизни.

В России практически параллельно с американцами (в 1905 г.) группа педагогов под руководством С.Т. Шацкого активно использовала метод проектов в образовательной практике в России, а потом и при советской власти до осуждения метода в 1931 г. постановлением ЦКВКБ(б). При этом в зарубежных странах все последующие годы его по-прежнему широко применяли в обучении учащихся. В 90-х

годах прошлого столетия метод проектов в России был возрожден в образовательной области «Технология» усилиями В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцева и др.

После этого метод проектов активно развивается и довольно широко применяется как в школах, так и вузах, и не только на технологических факультетах [3–6].

Однако в качестве компонента технологий контекстного обучения метод проектов не рассматривался. Поэтому предлагаемый подход представляет теоретический и практический интерес.

Под учебным проектом подразумевается специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый учащимися на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации.

Метод проектов, соответственно, это способ обучения, при котором образовательные и воспитательные цели достигаются при выполнении студентами учебных проектов.

Главная особенность метода проектов в учебном процессе состоит в том, что он позволяет студенту, осваивая содержание обучения, одновременно формировать, развивать и совершенствовать различные компетентности будущего специалиста.

Участие в работе над проектами обуславливает понимание студентами единства различных видов деятельности, развивает способность пользоваться знаниями для решения поставленных задач в реальных жизненных ситуациях, обеспечивая связь обучения с жизнью. Во время работы над проектом учащийся, начиная с простейших, доступных ему, видов деятельности, постепенно переходит к выполнению действий более сложных. Это достигается за счет разнообразных контактов студента с однокурсниками, преподавателем, разными специалистами. Комплексный подход к разработке учебных проектов призван обеспечить сбалансированное освоение учащимися разных типов деятельности.

Реализация учебного проекта предполагает обязательное последовательное постижение пяти этапов: ценностно-ориентационного, планировочного, конструктивного, презентационного и оценочно-рефлексивного. Логике этого алгоритма и подчинена деятельность студентов в учебном проекте [2].

Проектная деятельность инициируется проблемой, и целью действий студентов становится совместный поиск способов решения проблемы. Результатом проектной деятельности является продукт, который планируется заранее, в самом начале работы над учебным проектом.

Ценностно-ориентационный этап проектной деятельности, который связан с процедурами диагностирования и осознания проблемы, целеполагания и выбора концепции ее решения, создает условия для приобретения опыта различных видов изыскательской и экспериментально-исследовательской профессиональной деятельности.

Планировочный этап представляет собой поиск средств реализации проекта и определение конкретных задач для достижения поставленной цели, что дает возможность освоения видов профессиональной деятельности, связанных с распределением обязанностей между сотрудниками.

Конструктивный этап учебной проектной деятельности подразумевает реализацию разработанной на предыдущем этапе технологии и учит будущих специалистов исполнению инструкций, алгоритмов, четкому выполнению порученных заданий в запланированные сроки.

Этап презентации включает подготовку проекта к защите и демонстрацию полученного продукта перед аудиторией. Здесь студенты могут проявить воображение, знание компьютерных технологий, художественные таланты и пр. Элемент соревновательности, необходимо проявляющийся при выполнении одинаковых проектов разными рабочими группами, обеспечивает развитие здоровой амбициозности, и ответственности за качество произведенного продукта. Необходимость представить самостоятельно изготовленный продукт перед другими людьми обеспечивает понимание ответственности за результаты своей работы перед коллегами по проекту, руководителем, перед самим собой. А для будущих специалистов любого производства принятие ответственности является показателем социальной зрелости.

На оценочно-рефлексивном этапе проводится анализ выполненной работы как своей собственной, так и своих соратников, устанавливается степень достижения цели и оцениваются полученные результаты. А в контексте будущей профессии у студентов на этом этапе формируется потребность критично относиться к своей работе, вырабатываются критерии для самооценки, совершенствуется умение прогнозировать результаты своей деятельности.

Каждый этап работы над проектом способствует освоению определенных видов будущей профессиональной деятельности. Так, ценностно-ориентационный, планировочный и конструктивный этапы представляют собой прообразы деятельности по созданию материального объекта. Презентационный и оценочно-рефлексивный этапы приучают студентов к критичному отношению к собственной работе, к необходимости оценки ее результатов, формируют способность принимать ответственность и признавать собственные ошибки.

Таким образом, из вышесказанного следует, что метод проектов может рассматриваться как эффективный методический компонент технологий контекстного обучения, позволяющий воссоздавать предметный и социальный контексты профессиональной деятельности. Кроме того, в ходе освоения различных действий в условиях учебного проекта для студентов выстраивается вектор «из прошлого – через настоящее – в профессиональное будущее», создаются условия понимания системности и межпредметности знания, динамического развертывания содержания обучения.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М.: Логос, 2009. - 336 с.
2. Емельянова, Н.В. Проектная деятельность студентов в учебном процессе / Н.В. Емельянова // Высшее образование сегодня. – 2011. – №3. – С. 82–84.
3. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н.В. Матяш, В.В. Рубцова. -Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. – 286 с.
4. Самородский, П.С. Основы разработки творческих проектов: Книга для учителя технологии и предпринимательства / П.С. Самородский, В.Д. Симоненко. – Брянск: ИГПУ, 1995. – 220с.
5. Ростовцев, А.Н. Интеллектуализация технологической подготовки в проектной деятельности / А.Н. Ростовцев, М.И. Бочаров // Актуальные вопросы технолого-предпринимательской подготовки студентов и школьников: Сборник научных статей. – Новокузнецк: НГПИ, 2001. – С. 17–19.
6. Ростовцев, А.Н. Компьютерная поддержка методов творческих проектов в ООТ / А.Н. Ростовцев, М.И. Бочаров: учебное пособие для студентов. – Новокузнецк: КГУ, 2001. – 94 с.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Н.В. Литвинова (ГНПУ имени А. Довженко, г. Глухов, Украина)

Производственная практика является одним из важных системообразующих элементов профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов

строительного профиля, так как формирование профессиональной компетентности происходит не только на теоретическом уровне, но и в реальном практическом процессе. Она призвана углубить и закрепить теоретические и методические знания, умения и навыки студентов по достаточно широкому спектру профессиональных дисциплин. В силу этого производственная практика выступает своего рода итогом совместных усилий студентов и преподавателей, по достижению общей цели – приобретение знаний, а также своего рода индикатором степени успешности или недостаточной эффективности этих усилий.

В словаре С. Ожегова под понятием практики понимается: деятельность людей, в которой они, воздействуя на материальный мир в процессе производства, преобразуют его; деятельность по применению чего-либо в жизни, опыт; приемы, навыки, обычные способы какой-нибудь работы; применение и закрепление на деле знаний, полученных теоретическим путем; работа, занятие по специальности как основа опыта и умения [3].

Практика для студентов – это первая, непосредственная встреча с избранной специальностью и соответствующей профессиональной средой. Она имеет большое значение для студентов и поэтому оказывает серьезное влияние на их профессиональное и психологическое становление.

Практика способна вызвать позитивную мотивацию у будущего специалиста и сыграть существенную роль в его становлении, то есть всецело стимулировать активизацию его профессиональных качеств. Успешности процесса формирования профессиональной компетентности будущего специалиста будет способствовать гармонизация влияния внешних и внутренних условий, что наилучшим образом может быть обеспечено в специально организованной производственной практике.

На основании этого положения системообразующим фактором формирования профессиональной компетентности будущего инженера-педагога нами была определена производственная практика, в которой осуществляется индивидуализированный процесс усвоения профессиональных знаний, умений и навыков в ходе решения производственных задач с использованием нового опыта, современных строительных технологий и механизмов, средств малой механизации, современных материалов и конструкций, трудовых приемов, передовых способов производства.

Таким образом, в процессе производственной практики для будущих инженеров-педагогов строительного профиля создаются условия для более полного и адекватного представления о специфике будущей профессиональной деятельности. Некоторые из них, на наш взгляд, имеют особое значение для профессиональной адаптации.

Многие ученые занимаются проблемой выявления условий, обеспечивающих эффективность учебно-воспитательного процесса. Проанализировав литературные источники, можно говорить о разных подходах к интерпретации «условия» как категории. По мнению М. Фролова, «условие» – философская категория, которая указывает на отношение предмета к окружающим его явлениям, существовать без которых он не может. Предмет объективного мира для человека является первичным относительно тех условий, которые описывают состояние этого предмета. В то же время условие является первичной или условно-постоянной средой для предметов, в котором они возникают и существуют, в отличие от фактора, который является побудительным мотивом зарождения явлений и процессов [1, 390].

В большом толковом словаре современного украинского языка подан термин «условие» как «необходимое обстоятельство, которое делает возможным осуществление, создание, образование чего-либо или способствует чему-то»[2, 1295].

Рассмотрим несколько педагогических условий, способствующих эффективному прохождению производственной практики.

Несмотря на кризис и сокращение штата на производстве, руководство отказывается принимать практикантов на свои предприятия. Руководители практик столкнулись с проблемой поиска места прохождения производственной практики для студентов. Наиболее простым решением проблемы часто является замена производственной практики на предприятии на проведение ее в учебных мастерских. В результате такой замены наблюдается резкое снижение уровня профессиональной подготовки и профессиональной адаптации выпускников, их готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Учитывая это, важно, чтобы производственная практика проводилась в реальных строительных условиях.

Надо учитывать, что современное профессиональное образование в нашей стране в определенной степени испытывает кризис. Этот кризис заключается в несовпадении тех знаний и навыков, которые дает ВУЗ, и требований, предъявляемых к выпускникам современным производством. Из-за отсутствия налаженных связей между компаниями отрасли и профильными образовательными учреждениями, предприятия не имеют представления о содержании учебных программ.

Учебные заведения испытывают острую потребность как в совершенствовании и модернизации материально-технической базы, так и в выявлении сущности стандарта профессионального образования, в разработке дидактических материалов и методических рекомендаций по подготовке, проведению, контролю и оценке результатов производственной практики и т. д. Для решения этих проблем необходимо, чтобы в разработке программы практики принимали участие не только преподаватели вуза, но и производственники.

Нужен системный подход и последовательность проведения практик, взаимодействие преподавателя и производственника (предпринимателя, работодателя).

Наибольшие трудности инженеры-педагоги строительного профиля испытывают при формировании компетенций, база которых в значительной степени закладывается на аудиторных занятиях. Для активации данных компетенций нужно чаще привлекать студентов к участию в выставках, экспериментах, семинарах-беседах новых научных достижений, в устных выступлениях с докладами, обзорами, к подготовке тезисов, статей и использованию других форм оценки результатов труда.

Не всегда материальная база учебного заведения имеет современные строительные материалы, механизмы, а также средства малой механизации, которые используются в строительстве. Это приводит к разочарованию студентов и потере уверенности в собственных силах. Нужно, чтобы при проведении лабораторно-практических занятий оборудование моделировало производственные условия, студенты знакомились с прогрессивными методами в строительстве.

Важно, чтобы преподаватель и производственник владели современными строительными технологиями, а также прогрессивными строительными методами. Естественно, им трудно своевременно реагировать на строительные инновации, корректируя перечень и учебно-образовательную базу, иначе говоря, правильно формировать профессиональную компетентность будущего инженера-педагога строительного профиля.

Предприятие – заказчик рабочих кадров – должен обеспечить всех студентов рабочими местами, которые отвечают требованиям учебных программ, правилам охраны труда и техники безопасности.

На время практики строительные компании готовы принять целые группы студентов, используя их для выполнения строительно-ремонтных работ. Студенты-

практиканты распределяются по разным участкам, иногда находясь далеко друг от друга, и руководители-наставники не могут уделять должного внимания каждому студенту, что не лучшим образом отражается на качестве прохождения практики. Желательно, чтобы каждый практикант имел возможность учиться самостоятельно выполнять все работы, предусмотренные учебной программой производственной практики.

Подготовка будущего инженера-педагога характеризуется тем, что одновременно предусматривает как групповое, так и индивидуальное овладение знаниями. Групповой подход требует типовой системы реализации задач обучения, а индивидуальный – создание условий для самореализации каждой личности.

Руководители, работающие с молодым коллективом, должны не бояться предлагать студентам-практикантам работу, которая предусматривает ответственность за определенный участок работы, на которой он может проявить себя. Ведь, по их мнению, сегодня среди студентов все больше перспективных, целеустремленных и в то же время амбициозных молодых людей, для которых на первом плане находится профессиональная реализация. Они готовы работать, брать на себя ответственность и внедрять на практике полученные знания. Хотя нельзя не учитывать тот факт, что студент, погрузившись в незнакомую рабочую среду и столкнувшись с нежеланием сотрудников организации оказать помощь, не сможет реализовать свои возможности при выполнении возложенных на него функций.

Проходя производственную практику, студенты вместе с получением определенных практических навыков более глубоко понимают основы выбранной профессии. Но за такой короткий отрезок времени мало кто из них действительно проникается духом профессии.

Следующий блок проблем, с которым сталкиваются студенты-практиканты во время прохождения производственной практики, касается прогулов и опозданий, несоблюдением сроков выполнения задач, поставленных перед ними.

Обозначенный выше спектр проблем способен существенным образом повлиять не только на результаты производственной практики, но и на профессиональную направленность студентов. Зачастую в них возникают разочарование от выбранной профессии или сомнение в своих профессиональных способностях для такой деятельности. Чтобы максимально минимизировать последствия, необходимо очень серьезно подойти к подготовке производственной практики на всех уровнях, а также решению целого ряда задач, не только теоретического и методического направления.

Проанализировав все представленные выше положения, можем подвести итог, сформулировав условия, обеспечивающие эффективность производственной практики будущих инженеров-педагогов строительного профиля для становления их профессиональной компетенции:

- производственная практика должна осуществляться в реальных строительных условиях;
- программу практики должны составлять совместно преподаватели вузов и производственники;
- при проведении лабораторно-практических занятий оборудование должно моделировать производственные условия;
- преподаватели и производственники должны осуществлять технологическую деятельность на современном уровне, а также владеть прогрессивными строительными методами;
- повысить у студентов уровень самостоятельности в приобретении знаний, формировании практических умений и навыков.

Дальнейшего внимания требуют вопросы по внедрению выше обозначенных педагогических условий в профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов строительного профиля.

Литература

1. Большой советский энциклопедический словарь / [авт.-сост. А.М. Прохоров] – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 1631 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел.] – К.: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – М.: Рус. яз., 1989. – 750 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

З.В. Лукашениа (БФУ имени И. Канта, г. Калининград, РФ)

Мышление школьника в процессе его трудовой подготовки предполагает обобщенное и опосредованное познание технологической действительности посредством осуществления предметно-практической деятельности. В процессе трудовой деятельности технологического характера мысль школьника бесконечно углубляется в суть окружающей технологической действительности, открывая ее закономерности.

Одновременно с реализацией предметно-практической деятельности активизируется целенаправленная мыслительная деятельность школьников, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей технологической информации, способствующей успешному выполнению трудовых приемов и операций.

В психолого-педагогическом словаре дается следующее определение понятия «мышление»: опосредованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных связях и отношениях [3, 356].

Согласно А.Н. Леонтьеву, мышление является процессом сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, в которые включаются недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты [2, с. 65].

Обратимся к определению понятия «мышление» в трактовке А.В. Брушлинского: неразрывно связанный с речью, социально обусловленный психический процесс самостоятельного искания и открытия существенно нового в ходе анализа действительности, возникающий на основе практической деятельности [1, с. 49].

Суммируя основные моменты в приведенных выше определениях, можно констатировать следующее:

- мышление – это психический процесс, который является обобщенным и опосредованным отражением общего и существенного в действительности;
- оно выполняет регулирующую функцию по отношению к поведению человека, поскольку связано с образованием целей, средств, программ деятельности;
- мышление является социально обусловленным процессом: оно не возможно без знаний, добытых в ходе человеческой деятельности.

Существенным признаком, отличающим мышление от других психических процессов, является направленность его на открытие новых знаний, т.е. его продуктивность.

Выразителями подхода к мышлению как к исключительно продуктивному процессу являются представители гештальтпсихологии (М. Вертгаймер, В. Келер,

К. Коффка и др.). Согласно их позиции, мышление возникает в условиях проблемной ситуации, включающей неизвестные звенья. Преобразование этой ситуации приводит к такому решению, в результате которого получается нечто новое, не содержащееся в фонде имеющихся знаний и не выводимое из него непосредственно на основе законов формальной логики. Это новое характеризуется своей оригинальностью. Условия возникшей проблемной ситуации обычно предполагают преодоление «барьера прошлого опыта», мешающего поиску нового, требующего понимания этой ситуации.

Идеи о продуктивном характере мышления человека, о его специфике, взаимоотношении с другими процессами (прежде всего, с памятью), о закономерностях его развития разрабатывались в исследованиях многих советских психологов (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, Ю.А. Самарин, Б.М. Теплов и др.). Продуктивность выступает в них как наиболее характерная, отличительная черта мышления, отличающая его от других психических процессов. В то же время в данных трудах рассматривается диалектическая, противоречивая связь продуктивности с репродукцией.

Процесс поиска новых знаний технологической направленности на занятиях трудовой подготовки школьников протекает скачкообразно. В нем используются как алгоритмические, так и эвристические приемы. Мышление не может быть продуктивным без опоры на прошлый опыт. Одновременно оно предполагает выход за его пределы, открытие новых технологических знаний, благодаря чему расширяется их фонд и тем самым увеличивается возможность решения более сложных задач технологического характера.

Продуктивное мышление характеризуется высокой степенью новизны получаемого на его основе продукта технологической деятельности, его оригинальностью. Движущей силой процесса мышления являются возникающие противоречия между целью и средствами, которыми располагает субъект технологической деятельности – школьник.

Признавая уникальность мыслительных процессов, считаем возможным выделение в них ряда общих черт. Считаем целесообразным осуществить это на примере этапов разрешения школьником проблемной ситуации технологической направленности при выполнении трудовой предметно-практической деятельности.

Проблемная ситуация при реализации школьником на практике теоретически усвоенного технологического процесса возникает как некое препятствие, разрыв в деятельности. Этапы разрешения проблемной ситуации технологического характера соотносимы, по нашему мнению, с этапами реализации продуктивного мышления:

- осознание проблемной ситуации как факта в реализации технологической деятельности;
- выделение в ней известного и неизвестного для перевода проблемы предметно-практической деятельности в технологическую задачу;
- ограничение зоны поиска на основе представлений о типе технологической задачи, ее структуре, опыта решения задач соответствующего типа;
- разработка гипотезы решения технологической задачи;
- проверка разработанной гипотезы интерпретацией или имитацией предметно-практической деятельности.

Представленный выше алгоритм выхода из проблемной ситуации в процессе деятельности технологического характера демонстрирует факт допущения, что удельный вес продуктивности в процессе мыслительной деятельности школьников может быть различным. Содержательный анализ проблемы технологической направленности диктует своеобразный путь ее решения: скачкообразность, включение эвристических, «поисковых» проб предметно-практической деятельности.

Репродуктивное мышление, характеризуясь меньшей продуктивностью, играет важную роль и в познавательной, и в предметно-практической деятельности школьника. Оно выступает «запускающим механизмом» продуктивного мышления: на начальном этапе, когда школьник пытается решить педагогическую задачу по реализации новой для него предметно-практической деятельности известными ему технологическими способами, он убеждается в том, что знакомые способы не обеспечивают ему успеха. Осознание этого приводит к возникновению «проблемной ситуации» технологического характера. Первоначально в умственном плане происходит отчленение внешних, случайных, второстепенных элементов осуществляемой технологической деятельности от основных, внутренних, отражающих ее сущность. Активизируется продуктивный вид мышления, обеспечивающий открытие новых знаний, формирование новых систем связей, которые позднее обеспечат школьнику решение аналогичных задач технологической направленности при осуществлении предметно-практической деятельности.

На основе репродуктивного вида мышления осуществляется решение технологических задач знакомой субъекту структуры. Осознание найденного субъектом пути решения, его проверка и логическое обоснование осуществляются также на основе репродуктивного мышления.

Реальная продуктивная деятельность, как процесс самостоятельного познания школьником окружающей технологической действительности, является результатом сложного взаимодействия репродуктивного и продуктивного видов мыслительной деятельности. Основанием деления видов мышления на репродуктивное и продуктивное является степень новизны для субъекта получаемых в процессе мышления знаний.

В данном процессе, наряду с словесно-логическими, хорошо усвоенными обобщениями, очень важны обобщения интуитивно-практические, не находящие сначала своего адекватного отражения в слове. Они возникают в процессе анализа наглядных производственных ситуаций, решения конкретно-практических технологических задач, реальных действий с предметами или их моделями. Интуитивно-практические обобщения значительно облегчают поиск неизвестного, однако сам процесс этого поиска находится вне ясного поля сознания (осуществляется интуитивно). Результатом продуктивного мышления на данном этапе выхода из проблемной ситуации является становление психических новообразований мыслящего индивида: новых систем связей, новых форм психической саморегуляции, свойств личности, ее способностей, что знаменует сдвиг в умственном развитии школьника.

Продуктивность мышления учащихся обеспечивает самостоятельность решения новых для них задач технологического характера, глубину и высокий уровень усвоения технологических знаний, быстрый темп овладения ими, широту их переноса в относительно новые условия, т.е. успешность выполнения учебной предметно-практической деятельности технологической направленности.

Литература

1. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: «Алетейя», 2003. – 272 с.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
3. Психолого-педагогический словарь / Сост. Е.С. Рапаевич. – Минск: «Современное слово», 2006. – 928 с.

РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

И.А. Макеренкова (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Социально-экономический прогресс мирового сообщества, проявляющийся в стремительных социальных и технологических изменениях, преобразованиях информационных и коммуникационных технологий, международной интеграции, движет мир к созданию экономической системы, основанной на новейших технологиях. Современный этап социально-экономического и научно-технического прогресса способствует углублению интеграции между наукой, техникой, производством и системой образования. Изменения, происходящие в системе высшего образования, его реформирование выдвигают на первый план проблемы качества образования: подготовки конкурентноспособных специалистов с высшим образованием, способных в быстро меняющихся условиях рынка труда приобретать и совершенствовать свои знания самостоятельно на протяжении всей жизни.

Как указано в Концепции развития системы педагогического образования в Республике Беларусь, современная система непрерывного педагогического образования динамично развивается. Показателем этого служит постоянное обновление её содержания и структуры на всех ступенях и уровнях. В учебный процесс вузов внедряются инновационные технологии: проектная, модульная, исследовательская, игровая и т. д. Вместе с тем, модернизация системы непрерывного образования должна носить опережающий характер по отношению к реформе образования в целом [1]. Проблема повышения качества обучения в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов, на наш взгляд, может быть успешно решена с использованием активных методов обучения, способствующих активизации самостоятельной творческой деятельности студентов. Как показывает опыт практической деятельности, к числу таких методов можно отнести и метод кейса – метод анализа конкретных ситуаций.

Данный метод обучения позволяет применить теоретические знания при решении практических задач. Суть метода заключается в следующем: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций. Обучающемуся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Будучи интерактивным методом обучения метод кейса завоевывает позитивное отношение, так как в нем заключается возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками. Метод кейса направлен не столько на освоение конкретных знаний или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала.

Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучаемых.

Эффективность метода заключается в том, что он достаточно легко может быть соединён с другими методами обучения.

Кейсы могут классифицироваться по степени воздействия их основных источников. Можно выделить практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение; научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

Метод кейса – это конкретные учебные ситуации, специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения. Идеи метода кейса следующие:

- метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т. е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности;
- акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя; отсюда принципиальное отличие метода кейса от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда студент по сути дела равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы;
- результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности;
- достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения;
- в методе кейса преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала.

При самостоятельной индивидуальной или групповой работе методом кейса студенты выполняют определённые требования:

- выявляют ключевые проблемы кейса;
- пытаются выбрать адекватный метод работы;
- осуществляют индивидуальный анализ ситуации;
- выясняют мнения других членов группы относительно анализируемой ситуации;
- подготавливают согласованные выводы и заключения, отражающие итоги работы.

Работа при использовании метода кейса осуществляется в несколько этапов. Первый этап – это этап погружения в совместную деятельность, основной задачей которого является формирование мотивации к совместной деятельности, проявление инициатив участников обсуждения. Вторым этапом является этап организации совместной деятельности. Задача данного этапа – организация деятельности по решению проблемы. Деятельность может быть организована в малых группах, или индивидуально. Третьим, заключительным, этапом является этап анализа и рефлексии совместной деятельности, задача которого – проявить образовательные и учебные результаты работы с кейсом. Кроме того, на данном этапе анализируется эффективность организации занятия, проявляются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы.

Организация работы с кейсом, в свою очередь, строится на методе модерации, который получил в последнее время широкое распространение в методиках обучения западных школ. Под методом модерации понимают организацию работы над

проблемой с использованием соответствующей методики для достижения наиболее эффективных учебных целей. Применение метода модерации ставит цель научить студентов (а также любых групп обучающихся) работать в одной команде и принимать решения в условиях ограниченной информации и недостатка времени. Модерация работы с кейсом также, как и проведение других деловых игр, ставит цель максимально активизировать каждого студента и вовлечь его в процесс анализа ситуации и принятия решений.

При организации работы методом кейса студенческая группа делится на отдельные подгруппы (команды), состоящие из 3–5 человек. При этом происходит максимальная вовлечённость каждого студента в работу над кейсом, повышается персональная ответственность за результат. Состав каждой команды формируется самими студентами по их желанию (хотя возможны и другие варианты).

Каждая команда выбирает руководителя (модератора). На модераторе лежит ответственность за организацию работы подгруппы, распределение вопросов между участниками, а также и за принимаемые группой решения. Принятие решений в группе основывается на информации, имеющейся в кейсе с использованием таких методов исследования, как аналитические, экспертные и экспериментальные. После завершения работы по теме занятий модератор делает доклад о результатах работы своей подгруппы.

Непосредственную работу с кейсом можно организовать двумя способами. В первом случае каждая подгруппа выполняет только одну тему в течение всех практических занятий и учебная группа представляет собой, по существу, одну команду, разбитую на подгруппы. Происходит обмен информацией как в процессе занятий, так и при обсуждении результатов. Во втором случае все подгруппы работают одновременно над одним и тем же разделом (темой) кейса, конкурируя между собой в поиске наиболее оптимального решения.

Педагогический потенциал метода кейса значительно больше педагогического потенциала традиционных методов обучения. Наличие в структуре метода кейса споров, дискуссий, аргументации тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. Преподаватель должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, обеспечивать соблюдение личностных прав студента. Эффективность деятельности преподавателя, реализующего метод кейса в своей педагогической практике, связана с воплощением ряда принципов:

- принцип многообразия и эффективности дидактического арсенала;
- принцип партнерства, сотрудничества со студентами, базирующийся на признании студентов партнерами в образовательной деятельности, на взаимодействии и коллективном обсуждении ситуаций;
- принцип смещения роли преподавателя с трансляции знаний к организации процесса их добывания;
- принцип творчества.

Таким образом, использование интерактивных методов обучения, в частности, метода кейса позволяет активизировать процесс обучения, повышает познавательную активность студентов, способствует развитию творческих способностей.

Литература

1. Концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь: проект / П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2008. – 32 с.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Т.В. Маслич (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Период, охватывающий вторую половину XIX – первую половину XX века, ознаменовался интенсивным внедрением в науку новых методов. Большие надежды возлагались и на новые методы в педагогике. Но педагогика длительное время не поддавалась нововведениям, несмотря на то, что их необходимость и полезность была очевидна.

Системный подход завоевал в современной науке прочные позиции. В начале второй половины XX века он начал проникать и в самую сложную науку с точки зрения диапазона и специфики применимых методов – педагогику, отвоёвывая всё новые позиции и открывая новые возможности. Использование новых методов дало возможность автору в шестидесятые – семидесятые годы построить теорию структуры содержания образования, позволившую обосновать необходимость единственной в XX веке новой предметной области общего образования – кибернетики, которая реализуется в содержании образования двояко: как отдельный учебный предмет, получивший наименование информатики, и как сквозная линия всех прочих предметов [1].

Оказалось, что использование новых методов в педагогике весьма специфично. Более того, потребовалось разработать не только специфические аспекты использования указанных методов, но и новые общие аспекты их методологии.

Наука давно пришла к выводу, что главным свойством реальности является её структурность – всё как-то устроено: все объекты реальности из чего-то состоят, имеют составляющие их части и, в то же время, сколь бы сложными они ни были, сами являются составными частями чего-то более сложного. И так до бесконечности, как в сторону увеличения масс и масштабов, так и в сторону их уменьшения. Притом всё находится в движении – всё течёт, всё изменяется.

Поэтому любые объекты реальности, в том числе, конечно, и сложные биологические или социальные системы, требуют двоякого их рассмотрения.

Система – это упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними.

Педагогическая система – это теоретическая модель объекта педагогической действительности; совокупность элементов, характеризующих сущность явления педагогической действительности [3].

Системный подход – направление методологии исследования, в основе которого лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть рассмотрение объекта как системы.

Говоря о системном подходе, можно говорить о некотором способе организации наших действий, таком, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования. При этом системный подход является не столько методом решения задач, сколько методом постановки задач. Как говорится, «Правильно заданный вопрос – половина ответа». Это качественно более высокий, нежели просто предметный, способ познания [4].

Системный подход позволяет разрабатывать стройную систему теории воспитания и теории обучения, охарактеризовать его основные элементы.

В современной научной литературе системный подход разработан достаточно детально. Нам хотелось бы обратить внимание на два следующих обстоятельства.

Первое: выбор позиции педагогом – исследователем – начальный шаг реализации им системного подхода. Существуют глубокие различия между системой – предметом и системой – процессом.

Второе: системный подход имеет значительное число относительно самостоятельных его направлений, каждое из которых решает собственные задачи: системно-генетический, системно-исторический, системно-структурный, системно-содержательный, системно-функциональный, системно-методический, системно-информационный и др. [1].

Итак, системный подход требует реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики. Педагогическая практика является действенным критерием истинности научных знаний, положений, которые разрабатываются теорией и частично проверяются экспериментом. Практика становится и источником новых фундаментальных проблем образования. Теория, следовательно, дает основу для правильных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной практике, порождают новые вопросы, требующие фундаментальных исследований.

Современная наука выделяет следующие принципы системного подхода:

- целостность, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней;
- иерархичность строения, то есть наличие множества (по крайней мере, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Реализация этого принципа хорошо видна на примере любой конкретной организации. Как известно, любая организация представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой. Одна подчиняется другой;
- структуризация, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры;
- множественность, позволяющая использовать множество кибернетических, экономических и математических моделей для описания отдельных элементов и системы в целом;
- системность, свойство объекта обладать всеми признаками системы [4].

Системный подход – это подход, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов (компонентов), имеющая выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь. Это наиболее сложный подход. Системный подход представляет собой форму приложения теории познания и диалектики к исследованию процессов, происходящих в природе, обществе, мышлении. Его сущность состоит в реализации требований общей теории систем, согласно которой каждый объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная система и, одновременно, как элемент более общей системы.

Развернутое определение системного подхода включает также обязательность изучения и практического использования следующих восьми его аспектов:

- системно-элементного или системно-комплексного, состоящего в выявлении элементов, составляющих данную систему. Во всех социальных системах можно обнаружить вечные компоненты, средства производства и предметы потребления, процессы (экономические, социальные, политические, духовные и т. д.) и идеи, научно-осознанные интересы людей и их общностей;
- системно-структурного, который заключается в выяснении внутренних связей и зависимостей между элементами данной системы, позволяющего получить представление о внутренней организации (строении) исследуемой системы;
- системно-функционального, предполагающего выявление функций, для выполнения которых созданы и существуют соответствующие системы;

- системно-целевого, означающего необходимость научного определения целей и подцелей системы, их взаимной увязки между собой;
- системно-ресурсного, который заключается в тщательном выявлении ресурсов, требующихся для функционирования системы, для решения системой той или иной проблемы;
- системно-интеграционного, состоящего в определении совокупности качественных свойств системы, обеспечивающих её целостность и особенность;
- системно-коммуникационного, означающего необходимость выявления внешних связей данной системы с другими, то есть, её связей с окружающей средой;
- системно-исторического, позволяющего выяснить условия во времени возникновения исследуемой системы, пройденные ею этапы, современное состояние, а также возможные перспективы развития [2].

Практически все современные науки построены по системному принципу. Важным аспектом системного подхода является выработка нового принципа его использования – создание нового, единого и более оптимального подхода (общей методологии) к познанию, для применения его к любому познаваемому материалу, с гарантированной целью получить полное и целостное представление об этом материале.

Литература

1. Философско-методологические исследования технических наук / Вопросы философии. – 1981. – № 10. – С. 172–180.
2. Блауберг, И. В. Системный подход в современной науке / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Проблемы методологии системных исследований. М.: Мысль, 1970, С. 7–48.
3. Блауберг, И. В. Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопр. Философии. – 1978. – № 8. – С. 39–52.
4. Щедровицкий, Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. – М.: Наука. – 1981. – С. 193–227.

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ И СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАШИНОВЕДЕНИЯ И ОСНОВ ПРОИЗВОДСТВА

С.С. Медведь (ГНПУ имени А. Довженко, г. Глухов, Украина)

В связи с изменением целей и задач, выдвигаемых на современном этапе перед высшей школой и с введением в программу средней школы интегративной дисциплины «Технология», встает необходимость корректировки образовательного процесса в педагогическом вузе, связанный с подготовкой будущих учителей технологии.

В основу совершенствования подготовки педагогических кадров, активизации профессионально-познавательной деятельности и направленности студентов должны быть положены следующие принципы: принцип формирования профессионально-ценностных ориентаций и активизации познавательной деятельности студентов; принцип формирования потребности в совершенствовании знаний, умений и навыков профессионально-педагогической подготовки; ориентация на творчество, индивидуальность каждого специалиста; единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности будущего специалиста; непрерывность и целостность развития системы педагогического образования; предполагающая гибкость, вариантность, динамичность изменений в содержании и формах подготовки учителя технологий; единство и преемственность в работе вузов,

органов управления образованием, школ по формированию и совершенствованию профессионального мастерства педагога.

В нашем исследовании мы поставили задачу рассмотреть процесс формирования профессионально-педагогической направленности в подготовке учителей технологий при изучении курсов машиноведческих дисциплин и основ производства. Она включает в себя вооружение студентов теоретическими и практическими знаниями по овладению специальными умениями и навыками, направленными на будущую профессиональную деятельность.

Процесс формирования профессионально-педагогической направленности при изучении студентами машиноведения и основ производства характеризуется определенными задачами и предполагает применения комплекса вполне определенных путей и средств достижения цели.

Анализ учебных программ подготовки учителей технологий показывает, что дисциплины машиноведческого цикла и основ производства располагают широкими возможностями в этом плане. Основным направлением подготовки будущих учителей к трудовому воспитанию и профориентационной работе школьников есть педагогизация учебного процесса, предполагающая усиление педагогической направленности преподавания, учения, содержания учебных предметов и технологической практики.

Педагогизация преподавания основывается на установлении преподавателем связей между изучаемым материалом и методами его изучения в школе. Так, например, при изучении темы «Основные понятия механизма и машины, классификация машин. Задачи анализа и синтеза механизмов» курса «Теория машин и механизмов» преподаватель дает конкретные рекомендации, каким образом обеспечить усвоение материала школьниками, как обеспечить его влияние на профессиональную ориентацию школьников. Преподаватель выделяет основные структурные учебные элементы: понятия «техника», классификация техники, понятия «машина» и ее составные части, классификация машин и механизмов по назначению; пути совершенствования техники и социально-экономическое значение модернизации техники в период бурного развития научно-технического прогресса. При этом преподаватель обязательно обращает внимание студентов на перспективы развития групп профессий, связанных с техникой, на все возрастающие требования, предъявляемые ими к человеку, на необходимость прочных и систематичных знаний.

Педагогизация учения обеспечивается включением в процесс изучения материала элементов педагогической деятельности. Одним из элементов этого является моделирование студентами деятельности школьного учителя и указание того, каким образом изученные сведения применять в школе. Так, например, в курсе «Теплотехника и тепловые машины» при изучении темы «Производство, передача и потребление электроэнергии» студенты указывают не только на значение электроэнергии во всех сферах жизни, способах ее производства, передачи и использования, а и на группу профессий, соответствующих такой отрасли, как энергетика.

Педагогизация содержания предполагает выделение в учебном материале машиноведческих дисциплин сведений, которые понадобятся будущему учителю технологий. При проведении занятий в школе по предмету «Технология» такими сведениями являются: в курсе «Технология конструкционных материалов» – новые материалы и прогрессивные технологии, коррозия металлов и способы защиты от нее; в курсе «Основы стандартизации и управления качеством» – стандартизация и ее роль в развитии научно-технического прогресса, методы измерений, контроль качества продукции; в курсе «Теория машин и механизмов» – основные сведения о машинах

и механизмах, роль техники в современном производстве, промышленные роботы в машиностроении и т. д.

Усиление профессионально-педагогической направленности технологической практики расширяет знания студентов в области организации и экономики предприятий, механизации и автоматизации производственных процессов, является важным средством подготовки будущих учителей к умению использовать машиностроительные чертежи и документацию, осуществлять профориентационную работу и трудовое воспитание в общеобразовательной школе. Вместе с тем, закрепляются полученные в вузе умения и навыки по обращению с различным монтажным и измерительным инструментом, знакомятся с элементами различных видов технического труда, энергетическим хозяйством и электронным оборудованием предприятия.

Каждый из выделенных путей усиления профессионально-педагогической направленности реализуется своими средствами, которые представлены в таблице 1.

Процесс усиления профессиональной направленности, не может быть неизменным на всех этапах его протекания, он видоизменяется не только от изменения цели, содержания и средств, но и от внешних условий, сопровождающих его.

Следует выделить два типа взаимосвязанных условий, которые оказывают влияние на процесс усиления профессиональной направленности будущих учителей технологии: внешние (объективные по отношению к студенту) и внутренние (субъективные).

Таблица 1

Пути усиления профессиональной направленности	Средства усиления профессиональной направленности
Усиление профессионально-педагогической направленности содержания.	Выделение в учебном материале машиноведческих дисциплин тем, которые включены в школьную программу предмета «Технология». Установление соотношения (для конкретной темы) между достижениями современной науки и техники, перспективами их развития и учебным материалом, отбираемым для изучения в школе. Включение материала экономического и экологического содержания. Использование практических рекомендаций для будущей работы.
Усиление профессионально-педагогической направленности преподавания.	Установление связи между методами изучения учебного материала в вузе и методами его изучения в школе. Демонстрация необходимых методических приемов изложения материала, способствующих формированию глубоких знаний, умений и навыков у школьников, с использованием мультимедийных технологий. Формирование приемов умственной деятельности на основе изучаемого курса. Обучение проведению опытной и расчетно-графической работы. Подбор комплексных, творческих дифференцированных заданий с профессиональным содержанием. Демонстрация на занятиях доступного изложения «школьного» материала. Обращение внимания на трудный школьный материал. Обучение использованию занимательного материала, пробуждение интереса к изучаемому предмету, осознание важности изучаемого курса, увлечение их изучаемым материалом.

Продолжение таблицы 1

<p>Усиление профессиональной направленности учения.</p>	<p>Включение в процесс изучения материала элементов педагогической деятельности: – моделирование при ответах деятельности учителя; – организация взаимоконтроля студентов при выполнении лабораторных и при проведении практических занятий; – самооценка студентами знаний и умений своих товарищей; – ассистентская помощь преподавателю; – введение элементов взаимообучения. Выполнение комплексных творческих заданий с профессиональным содержанием. Овладение необходимыми экономическими и экологическими знаниями для проведения работы по экономическому и экологическому воспитанию. Работа с научной, научно-популярной, методической литературой. Выполнение заданий, формирующих приемы умственной деятельности.</p>
<p>Усиление профессионально-педагогической направленности технологической практики.</p>	<p>Понимание важности технологической практики для будущей работы. Ознакомление с новыми достижениями в технологиях, используемых на предприятии, новыми принципами хозяйствования и организации производства. Практическая работа на металлорежущих и других станках (токарных, фрезерных, сверлильно-расточных) или участие в сборочных операциях при изготовлении продукции предприятия. Совершенствование умений и навыков по работе с измерительными инструментами и приборами, ознакомление с технологическим инструментом и приспособлениями.</p>

К внешним условиям отнесены знания задач, которые предстоит решать будущим учителям, знания школьной программы, владение прочными знаниями учебного материала и методики преподавания предмета.

К внутренним условиям усиления профессиональной направленности относятся: формирование у студентов установки, мотивации на овладения профессиональными знаниями и умениями, осознание значимости овладения материалом данных курсов.

Мотивация предполагает достижение осознания студентами необходимости изучать данный материал для будущей успешной педагогической деятельности. Для этого необходимо создать такую психологическую и практическую обстановку, при которой на занятиях по машиноведению и основам производства осуществлялась бы подготовка студентов к будущей педагогической работе.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ**

В.А. Мищенко (ФГБОУ ВПО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, РФ)

Как известно, в современных быстро меняющихся экономических условиях, одним из важных факторов социального и профессионального успеха молодого специалиста является его способность к смене специальности или профессии. Это обусловлено, главным образом, тремя ведущими факторами:

- постоянным возникновением перспективных для социального роста новых профессий и специальностей, что связано с динамичным развитием различных областей науки и техники;

- разного рода негативными явлениями и кризисами в экономике, вследствие чего на рынке труда наблюдается резкий спад интереса к некоторым ранее престижным профессиям и возрастает спрос на другие профессии. Эти процессы можно было наблюдать в России и многих странах СНГ на протяжении всего постсоветского периода;

- осознание студентом или молодым специалистом отсутствия у него готовности к успешной деятельности по ранее выбранной профессии и возникновение устойчивого желания сменить ее на другую. Этот фактор обусловлен уже не только внешними социально-экономическими условиями, но и личностными особенностями этого студента.

В подобной ситуации способность и готовность молодых специалистов к перемене профессиональной деятельности становится достаточно актуальной. В современной науке такое явление получило название «профессиональная мобильность». В последние годы оно подверглось достаточно подробному изучению в отечественной научной литературе как психолого-педагогической, так и социологической. Существуют различные определения понятия профессиональная мобильность, имеющие в основе психологическое, педагогическое, социологическое или интегративное содержание. Не останавливаясь на их сравнительном анализе, мы будем понимать под профессиональной мобильностью качество человека, отражающее его способности и готовность к смене профессии. Оно обусловлено личными способностями, внешними условиями жизни и социализацией, включая и направленную профессиональную и психологическую подготовку, полученную в различных образовательных структурах. Частным случаем профессиональной мобильности является «внутрипрофессиональная мобильность», которая подразумевает не кардинальную смену человеком своей профессиональной деятельности, а переход на другую специальность в рамках одной и той же профессии.

Как уже отмечалось, формирование профессиональной мобильности у студентов и молодых специалистов может, в том числе, осуществляться в период их обучения в вузах путем направленных психолого-педагогических действий преподавателей. Существуют различные пути подобного воздействия, связанные с содержанием образования, разными формами проведения занятий, профессиональной ориентацией студентов и т. п. Некоторые из них подразумевают использование инновационных педагогических технологий. Следует отметить, что само понятие «инновационные педагогические технологии» или его расширенный вариант «инновационные подходы к образованию» в современной научно-педагогической литературе имеет достаточно размытые границы, поскольку некоторые «инновационные» еще в прошлых десятилетиях педагогические подходы постепенно становятся «традиционными» [3, 348]. В настоящей статье к подобным инновациям в образовании, способным активно влиять на формирование профессиональной мобильности у студентов, будут, в частности, отнесены:

- организация и проведение различных форм профессиональных групповых тренингов;

- введение в учебные программы интегрированных специальных курсов;

- разработка и внедрение элементов опережающего образования.

Разумеется, этот перечень не исчерпывает всех видов инновационных подходов к образованию, которые могут быть использованы, в том числе и в целях формирования у студентов профессиональной мобильности. Вместе с тем, по мнению

автора, именно три вышеперечисленных подхода в настоящее время являются наиболее эффективными и могут быть реализованы на практике. Рассмотрим их подробнее.

Проведение групповых профессиональных психологических тренингов является одним из значимых способов выработки у студентов профессиональной мобильности. Для достижения этой цели нам представляется достаточно перспективным использование традиционной формы проведения подобных тренингов - ролевой игры в составе малой группы. При этом тренинговая программа должна строиться на основе сценария, предусматривающего взаимодействия лиц различных смежных специальностей или профессий в процессе их взаимодействия. Это обусловлено следующими факторами:

- ролевая игра, основанная на профессиональном взаимодействии представителей различных смежных специальностей, позволяет ее участникам представить себя в роли каждого из подобных специалистов, взглянуть на совместную деятельность с их позиций и, тем самым, формировать у себя готовность в будущем работать по каждой из них;

- ролевая игра в целом способствует выработке у участников высокой коммуникативности, уверенности в собственных возможностях и инициативности, которые являются важными составляющими профессиональной мобильности.

Таким образом, профессиональные тренинги позволяют сформировать у студентов определенную готовность выступить в роли представителя различных профессий и повышают такие их личностные психологические качества, без наличия которых невозможна высокая профессиональная мобильность.

В свою очередь, разработка и включение в учебные программы вузов интегрированных спецкурсов также способствует формированию профессиональной мобильности, поскольку расширяет сведения учащихся в различных областях научного знания. При этом в современных условиях представляется важным разрабатывать интегрированные учебные курсы по трем основным направлениям:

- интеграция различных фундаментальных и прикладных наук, что облегчает освоение вновь появляющихся профессий;

- интеграция смежных прикладных наук, что обеспечивает повышение внутривузовой профессиональной мобильности студентов;

- интеграция профессионально значимых учебных предметов с экономическими и юридическими, что способствует быстрому занятию молодыми специалистами административных и управленческих должностей.

Более подробно эта проблема рассмотрена в работе В.А. Ермоленко [2].

И, наконец, введение в содержание высшего профессионального образования элементов опережающего образования также позитивно сказывается на повышении профессиональной мобильности студентов. Это, в первую очередь, обусловлено перспективой возникновения новых профессий и специальностей, которые базируются на новейших достижениях современной науки и техники [1]. Впрочем, в этой области необходим достаточно точный научный прогноз, предусматривающий адекватный выбор наиболее перспективных путей развития фундаментальных и прикладных наук. В противном случае подобные «инновации» окажут лишь негативное воздействие на профессиональную подготовку студентов, что, к сожалению, уже имело место в нашей стране.

В заключение можно сделать вывод о том, что внедрение в высших учебных заведениях различных инновационных подходов к образованию способно, в частности, заметно ускорить формирование профессиональной мобильности у студентов. Объем настоящей статьи не позволяет более подробно остановиться на этой, весьма важной, по мнению автора, проблеме.

Литература

1. Ситаров, В.А. Дидактика / В.А. Ситаров. – М.: Академия, 2002. - 368 с.
2. Ермоленко, В.А. Дидактические основы функциональной грамотности в современных условиях / В.А. Ермоленко, Р.Л. Перченко, С.Ю. Черноглазкин. – М., 1999. - 230 с.
3. Горюнова, Л.В. Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста / Л.В. Горюнова. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского университета, 2005. - 137 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

И.М. Мунасыпов (ФГБОУ ВПО СГПА имени Зайнаб Бишиевой, г. Стерлитамак, РФ)

В педагогике современной школы ключевым словом образовательного процесса, глубинным понятием обучения является развитие личности. Современному обществу нужны творческие люди, которые могут легко повысить свой профессиональный уровень, переквалифицироваться, приобрести необходимые дополнительные знания в случае необходимости, т. е. такие люди, которые могут самостоятельно учиться и самореализовываться.

В нынешних условиях с особой остротой встает проблема подготовки подрастающего поколения к будущей самостоятельной трудовой жизни. Необходимым средством развития их самостоятельного творческого подхода к труду, в настоящее время, становится творческая проектная деятельность.

Учебное проектирование – новация, нововведение, внедрение которого связано с объективными трудностями. Одна из которых – отсутствие у педагога понимания того, что ему необходимо знать и уметь для успешного проектирования с учениками. Учитель из всезнающего оракула превращается в организатора необходимых условий для самостоятельной деятельности учащихся. Учитель должен быть энтузиастом, специалистом, консультантом, руководителем, «человеком, задающим вопросы», координатором, экспертом. А ведь ещё в 80-е годы XX века Г.И. Щукина, писала: «Только учитель, увлеченный своей деятельностью, может быть изобретателем в приёмах, заставляющих учеников удивляться, волноваться, силой воображения переноситься в далекие миры, в сложнейшие глубины человеческих отношений, деяний, в неизведанное». Поэтому учителю, готовому работать по-новому, необходимо иметь определённый уровень научно-методической подготовки: знать психолого-педагогические особенности использования учебного проектирования, антропологические, культурологические, философские, логические, технологические, методологические особенности проектной деятельности. И начинать эту подготовку следует ещё в вузе, используя ранее приобретённый потенциал. В настоящее время студенты, ориентированные на получение специальности учителя технологии, к сожалению, не в полной мере владеют навыками проектной деятельности. Тем не менее, они понимают необходимость их овладения и имеют потребность приобрести эти навыки в процессе обучения в вузе. Поэтому необходимо активно внедрять проектные идеи в систему обучения студентов. Формирование проектной культуры у будущих учителей технологии создаст мощный потенциал не только для их собственного профессионального роста и совершенствования, но и обеспечит положительный эффект вовлечения в проектную деятельность школьников, с которыми они будут работать в дальнейшем. Для повышения эффективности подготовки студентов к проектной деятельности необходимо: больше уделять этому внимания; научить методам организации проектной деятельности, преподавать не только теорию, но и как можно больше практики; данную деятельность учитывать в процессе обучения и поощрять всех участвующих в этом студентов. Образовательный процесс в вузе

необходимо выстроить таким образом, чтобы, изучая дисциплины, предусмотренные учебным планом, студенты активно включались в проектировочную деятельность, которая организуется педагогом, предлагающим возможные направления их творческой деятельности, воплощенной в проекте. Взаимодействие студента и преподавателя в процессе выполнения проекта строится на основах сотрудничества, взаимопонимания и поддержки, что создает позитивную атмосферу для раскрытия творческого потенциала личности. Студенты, творчески осмысливая предложенную педагогом информацию, расширяя свои знания в процессе самостоятельного поиска и анализа необходимого материала по теме проекта, выбирая пути реализации замысла, технологические решения, а также критически оценивая результаты индивидуальной или коллективной работы, осваивают логику проектной деятельности, приобретают опыт достижения результатов в решении поставленной перед ними проблемы. Презентация и защита проекта способствуют развитию у студентов способностей представлять результаты своего труда с выигрышных позиций, а также умений аргументировано отстаивать свою точку зрения. При этом повышается мотивация студентов к учению, улучшается качество разрабатываемых изделий и в дальнейшем положительно влияет на уровень выполняемых курсовых и выпускных квалификационных работ.

Введение в учебный план подготовки будущих учителей технологии проектной деятельности как в качестве средства обучения, так и как учебной дисциплины позволяет принципиально изменить отношение к оценке роли преобразовательной деятельности в современном обществе. Поскольку проектная деятельность является интегративным видом деятельности, синтезирующим в себе элементы различных её видов (познавательной, профессионально-трудовой, ценностно-ориентационной, коммуникативной), то она становится одним из наиболее значимых современных методов обучения студентов,

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

О.С. Муравьёва (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Формирование молодого специалиста XXI века, разносторонне образованного, нестандартно мыслящего, обладающего широким кругозором профессионала, граждански активного, духовно, нравственно и профессионально подготовленного к работе по избранной специальности является важнейшей задачей, которая сегодня стоит перед высшими учреждениями образования университетского типа.

Юноши и девушки, окончив школу, переходят на новый жизненный этап. Этот этап включает в себя смену не только места учебы, места жительства, но и смену уже устоявшегося коллектива. Новоиспеченным студентам нужно привыкнуть, адаптироваться как к новой группе, где им зачастую придется находиться в течение 5–6 лет, так и к новым правилам и нормам университета.

Психолого-возрастные особенности студенчества характеризуются эмоциональной незрелостью, открытостью, внушаемостью, самоидентификацией. В этот период студентам важно именно окружение, в котором они находятся. Очень часто в одну группу попадают юноши и девушки с разным социальным уровнем, а именно – провинциалы и городские жители. Исходя из вышесказанного, можно считать, что процесс адаптации студентов-первокурсников очень значимый, сложный и долгий.

Понятие «адаптация», возникшее первоначально в биологии, может быть отнесено к таким общенаучным понятиям, которые возникают на «стыках», «точках соприкосновения» наук или даже в отдельных областях знания и экстраполируются в дальнейшем на многие сферы естественных и социальных наук. «Понятие «адаптация», как общенаучное понятие, содействует синтезу, объединению знаний различных (природных, социальных, технических) систем. Наряду с философскими категориями, общенаучные понятия способствуют объединению исследуемых объектов различных наук в целостные теоретические построения». В этой связи вполне обоснованной представляется точка зрения Ф.Б. Березина, который рассматривает адаптационную концепцию как один из перспективных подходов к комплексному изучению человека [1].

Существует множество определений адаптации, имеющих как общий, очень широкий смысл, так и сводящих сущность адаптационного процесса к явлениям одного из множества уровней – от биохимического до социального.

Согласно Ф.Б. Березину [1], психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека и его поведения требованиям среды. По определению Ц.П. Короленко [2], под «психической адаптацией» понимается адаптация на уровне психических функций в их интегральной связи, являющаяся тем самым наиболее высоким уровнем адаптации.

Студенты первого курса – это особая социальная группа, которая испытывает повышенное психоэмоциональное воздействие, связанное с изменением условий жизни, обучения, высокой суммарной учебной нагрузкой, новизной и сложностью материала, особенностями психологических состояний и адаптации к новым условиям жизни. Это создаёт трудности для адаптационной системы организма, которые могут привести к развитию функциональных и органических заболеваний, а также существенно повлиять на показатели умственной и физической работоспособности студентов.

Большой интерес представляет для исследования процесс адаптации к обучению в вузе. Именно он является инструментом в решении такой проблемы, как формирование у студента требуемого уровня в учебной деятельности; от того, насколько быстро и легко проходит адаптация, насколько велика отдача сил, энергии и интеллекта, зависит успешность вхождения студента в новую среду.

На процесс адаптации влияет ряд *факторов*:

- индивидуальные характеристики;
- ситуативные характеристики;
- демографические и личностные характеристики (в том числе возраст).

К *индивидуальным характеристикам* относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией. Примером может служить такая черта, как ощущение повышенной тревожности.

К *ситуативным характеристикам*, отрицательно влияющим на адаптацию, относят лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности; желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неприятностями; страх; повышенная самоцензура.

К личностным характеристикам, негативно влияющим на процесс адаптации, относят конформизм (соглашательство); неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту; сильные механизмы личностной защиты и ряд других [1].

В настоящее время трудности адаптации студентов на начальном этапе профессиональной подготовки занимают одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях. Это обусловлено тем, что именно в период обучения в вузе происходит первичное «освоение» профессии, определяется взгляд на жизнь молодого человека, изучаются индивидуальные способы деятельности, формы поведения и общения.

Высшие учебные заведения являются той микросредой, в которой молодой человек без необратимых негативных процессов, личностной деформации может перейти от детской несамостоятельной жизни к взрослой самостоятельной. Педагогические коллективы вузов всегда озабочены проблемами адаптации первокурсников, разрабатывая целые системы, помогающие вчерашнему школьнику преодолеть противоречия между его наличным «капиталом» и качественно новыми требованиями в учебном заведении.

Довольно часто профессиональный выбор человека определяют случайные факторы. Это явление особенно нежелательно при выборе вуза, так как такие ошибки дорого обходятся и обществу, и личности. Осознание неправильности выбора будущей профессии может приводить к дезадаптации, особенно если это осознание приходит на старших курсах обучения.

Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление – динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям [4, 87]. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других – ровно.

Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

В процессе адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие основные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями [3].

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе. Но и те и другие, при неблагоприятном стечении обстоятельств могут стать толчком к социально-психологической или дидактической дезадаптации.

С целью выявления трудностей в процессе адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе мы провели исследование на первом курсе факультета технологии УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина». В исследовании приняли участие 74 человека.

По данным диагностики можно сделать вывод о том, что самые высокие ранговые места занимают трудности социально-психологической, эмоционально-волевой и социально-бытовой адаптации, большинство из которых не преодолеваются первокурсниками на протяжении первого года обучения. Далее следуют трудности социальной и дидактической адаптации, на преодоление которых уходит от полугода до года.

В ходе анкетирования были изучены особенности и трудности процесса адаптации студентов-первокурсников. В качестве причин, затрудняющих обучение, выделены: низкий познавательный интерес – 10%, пробелы в знаниях – 25%, недостаточная сформированность умений общения – 31%, тревожность – 28%, недостаточно развитая рефлексия – 5%. В процессе беседы с первокурсниками выявлены причины их эмоциональных переживаний в период адаптации: большая учебная нагрузка – 70%, тоска по дому – 21%, трудность привыкания к коллективу – 9%.

Среди основных причин, затрудняющих процесс адаптации, нами выделены: слабая школьная подготовка, отсутствие контроля со стороны родителей и кураторов, бытовые и материальные трудности, некоторые личностные качества, например, стеснительность, мнительность.

Ускорение процесса адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса – чрезвычайно важные задачи. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления.

Социальные функции и образовательные задачи высшей школы должны воплотиться в новом отношении педагогов и студентов к целям совместной деятельности. Приоритетным началом должна быть активная позиция студента на всех этапах обучения, при которой студент должен постоянно выбирать способы и пути достижения той или иной образовательной цели.

Поэтому необходимо оптимизировать учебный процесс на основе личностно ориентированной, субъект-субъектной модели педагогического взаимодействия. В ней преподаватель и студент сотрудничают как равноправные партнеры общения. Задачами становятся создание условий психолого-педагогического сопровождения студентов в рамках взаимного уважения каждого из субъектов общения, образование единого психологического пространства для успешного достижения конечного результата обучения. При личностно ориентированном обучении происходят совместная с преподавателем выработка и постановка целей и задач, определяющих стратегию и тактику как совместной с преподавателем работы, так и самообучения студента. Такой подход к организации учебно-педагогической деятельности может быть осуществлен только при условии использования инновационных способов организации учебного процесса и форм педагогического контроля.

Литература

1. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин – Л.: Наука, 1988. – 324 с.
2. Короленко, Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях / Ц.П. Короленко. – Л., 1978. – С. 91–102, 109–114.
3. Лисовский, В.Т. Личность студента / В.Т. Лисовский, А.В. Дмитриев. – Л.: ЛГУ, 1974. – 183 с.
4. Рябова, Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований / Т.Б. Рябова // Личность. Культура. Общество. – 2003. – Т. 5. – Вып. 1–2 (15–16). – С. 120–139.

ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М.В. Никонов (ФГБОУ ВПО ЛГПУ, г. Липецк, РФ)

Начало аграрного образования закладывается в общеобразовательной школе за счет введения специальных элективных курсов. Для реализации агротехнологического профиля в сельской школе необходимо включать разделы изучения агропромышленных технологий, используемой техники, а также вопросы ведения крестьянского хозяйства. Каждый из этих разделов может изучаться самостоятельно в качестве элективного курса. Однако для формирования качественных знаний сельскохозяйственного производства необходим общий подход к организации указанного профиля.

Раздел «Техника в крестьянском хозяйстве», по нашему мнению, следует изучать в 10 и 11 классе. Причём, в 10 классе изучаются сельскохозяйственные машины, а в 11 – тракторы и основы технологии выполнения механизированных работ. Параллельно ведется изучение основ растениеводства, животноводства и организации крестьянского фермерского хозяйства.

Изучение сельскохозяйственных машин разбивается на 2 модуля: обрабатывающие машины, уборочные машины. Первый модуль – обрабатывающие машины – изучается в первом полугодии, второй – во втором. Тематический план изучения может быть представлен в следующем виде (таблица 1).

Таблица 1 - Тематический план изучения раздела «Сельскохозяйственные машины»

№	Тема	Кол-во часов
1-е полугодие		
1	Вводная	2
2	Почвообрабатывающие машины	12
3	Посевные машины	6
4	Машины для внесения удобрений	4
5	Машины для защиты растений	4
6	Машины для полива сельскохозяйственных растений	4
Итого		32
2-е полугодие		
1	Вводная	2
2	Кормоуборочные машины	6
3	Машины для уборки корнеклубнеплодов	6
4	Машины для уборки зерновых культур	12
5	Машины для послеуборочной доработки семян	10
Итого		36

Вводное занятие посвящается истории возникновения сельскохозяйственных орудий соответствующих групп и этапов их развития до настоящего времени. При

изучении тем, посвященных отдельным видам машин и орудий следует обращать внимание на устройство их рабочих органов и технологии выполнения работ. Для увеличения наглядности процесса работы сельскохозяйственных орудий следует использовать CD- и видеофрагменты, а также оригинальные демонстрационные стенды, полностью имитирующие реальные условия работы.

Для закрепления материала рациональнее применять тестовые контрольные работы по каждой из изучаемых тем. Проведение контрольных работ возможно как в письменном виде на бумажном носителе, так и на компьютерах, с применением специальных тестирующих программ. Тестовые задания должны охватывать весь материал изучаемого элективного курса.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Б.Б. Нимаев (педагогический институт Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, РФ)

Профессиональная деятельность педагога предполагает вхождение в трудовой коллектив, осуществление образовательной деятельности, определение продуктивных путей, форм, методов, средств совершенствования профессиональной деятельности.

Правильно и осознанно выбранная человеком профессия соответствует его интересам и склонностям, находится в полной гармонии с призванием. Социальная значимость и удовлетворенность профессией повышаются, если она отвечает современным потребностям общества, престижна, носит творческий характер, уровень материального вознаграждения адекватен качеству осуществляемой профессиональной деятельности. Технический прогресс определяет вымирание одних и появление новых профессий. Их число неизменно увеличивается. Поэтому школьники нуждаются в разносторонней информации о профессиях, в квалифицированном совете на этапе выбора жизненного пути, в поддержке и помощи в начале профессионального становления.

Е.А. Климовым выделены восемь основных факторов выбора профессии:

- 1) склонности, желание заниматься данной деятельностью;
- 2) позиция родителей (их отношение к выбору);
- 3) позиция товарищей;
- 4) потребности общества в данной профессии;
- 5) информированность о данной профессии;
- 6) престиж выбираемой профессии;
- 7) способности и различные возможности получить профессию и успешно работать по данной профессии;
- 8) наличие некоторой программы действия по получению и освоению профессии.

При этом наличие личной профессиональной перспективы считается обоснованным, когда имеется согласование со всеми остальными факторами.

Первичной формой активного проявления положительного отношения к будущей профессиональной деятельности является выбор профессии и стоящие за этим выбором мотивы. Нами было выявлено, что ведущими мотивами поступления в вуз являются увлечение учебным предметом и интерес к профессии. Можно было бы ожидать, что преобладание этих мотивов при выборе профессии должно проявить себя в высоких абсолютных показателях профессиональной направленности студентов при их поступлении в вуз. Однако первоначальные ожидания не оправдались. Количество

студентов, максимально удовлетворенных профессией, снижается от I курса к V с 31,6 до 15%, а число студентов, имеющих неопределенное и нейтральное отношение к профессии педагога, возрастает с 31,5% на I курсе до 45–50% – на старших курсах.

Одной из ведущих линий профессионального становления педагога на стадии обучения в вузе является формирование профессионально-педагогической деятельности: в этом заключается суть методической подготовки студента.

Исследователи выделяют несколько уровней готовности педагога к профессионально-педагогической деятельности: адаптационный, моделирующий и креативный.

Адаптационность деятельности учителя и преподавателя – особенность, проявляющаяся в первые годы их работы. Как правило, это попытки воспроизведения методики обучения и воспитания, которые познаются в вузе и в ходе производственной практики в школе. Учитель технологии и предпринимательства приспосабливается к определенному алгоритму профессиональных действий, испытывая повышенную тревожность и утомляемость в связи с несоответствием совокупности методических действий его индивидуально-личностным особенностям.

Моделирующая профессиональная деятельность характерна для преподавателя, осуществившего выбор профессии на основе прямой мотивации, проработавшего в учебном заведении несколько лет, успешно адаптировавшегося в школьной практике и стремящегося к созданию лично-ориентированной модели обучения и воспитания учащихся. Педагог соотносит имеющиеся модели учебно-воспитательного процесса со своими индивидуально-личностными особенностями и делает попытку инновационного конструирования структуры и содержания педагогических действий. Впервые педагог на основе диагностических действий моделирует педагогическое взаимодействие с каждым учащимся. Создается прообраз личностной методики преподавания и воспитания учащихся, который применяется педагогом в различных учебных классах или группах.

Творческий характер педагогической деятельности возникает на основе имеющегося педагогического опыта и определенных свойств педагога, которые даны ему от природы: творческий склад ума, импровизационность поступка, открытость и стремление к интенсивной коммуникации с другими людьми. Исследование возможности творческого проявления личности в педагогическом процессе показывает необходимость специальной методической и психолого-педагогической подготовки будущего специалиста к соотношению творческого характера педагогического поступка с существующими правилами и нормами взаимодействия педагога и учащихся.

Профессионально-педагогическая деятельность предполагает использование профессиональных знаний при осуществлении профессионально-педагогической деятельности, определение путей, форм, методов, средств выполнения профессиональных обязанностей, самосовершенствование и самореализацию в профессиональной деятельности. Педагогическая деятельность в современном обществе проявляет совокупность внешних и внутренних факторов, тем или иным образом влияющих на ее продуктивность.

Формирование и проявление названных умений возможно в случае наличия в действии педагога личностных качеств (самостоятельность, трудолюбие, достоинство), свойств личности (тревожность, лабильность, утомляемость) и соответствующих навыков по организации различных видов отношений (ответственной зависимости, межличностных и предметно-деятельностных).

Эффективная адаптация педагога к профессионально-педагогической деятельности возможна в случае овладения им умениями профессионального и личностного саморегулирования (В.В. Сохранов, В.В. Миславский, И.Н. Чеснокова,

А.С. Конопкин и др.). В число таких умений можно включить: умение ставить цель, соотносить особенности своей личности с профессиограммой, определять наиболее продуктивные пути, формы, средства и методы, позволяющие оптимально использовать индивидуальные и личностные особенности в профессиональном аспекте; умения анализировать совершаемые действия, корректировать процесс профессиональной адаптации, переводить адаптационные процессы в мобильную профессиональную самореализацию; умение профессионального выбора и самокоррекции негативного профессионального самовыражения. Субъектность педагогической деятельности дуалистична. С одной стороны, она проявляет необходимость соответствия действий учителя технологии и предпринимательства существующим квалификационным характеристикам. С другой – возможность сохранения относительной профессиональной автономии, которая основывается на высоком уровне профессионального мастерства. Любая иная основа (завышенная самооценка, истероидность, лабильность и др.) приводят к негативным результатам, снижающим интенсивность роста профессионального мастерства. Педагогическая автономность позволяет педагогу сформировать личностную методику и технологии обучения, воспитания и педагогической коррекции социализации учащихся. В конечном итоге формируется способность реализовывать организаторские способности и создавать собственные концепции и модели целостного педагогического процесса.

Реализация творческих начал в педагогической деятельности основана на умениях конструировать и разрешать социально-педагогические задачи и ситуации. В этом процессе можно выделить две стадии: репродуктивную и вариативную. В первом случае педагог старается подвести ситуации, возникающие в процессе педагогического общения, под известные алгоритмы профессионального самовыражения. При этом он, как правило, исходит только из педагогической цели и не учитывает уникальности происходящего. В случае творческого моделирования обучения, воспитания и коррекции социализации учащейся молодежи педагог повышает свой авторитет и развивает педагогические способности, учится использовать свои природные данные (интуитивность, темперамент, лабильность, тревожность и др.) для обеспечения целевого компонента педагогического процесса.

Накопление педагогом опыта профессиональной деятельности при условии соответствия личностных особенностей педагогической профессиограмме побуждает учителя к переводу своих действий на более высокий уровень педагогической деятельности. Педагог проходит сложный и длительный путь изменения профессионального самосознания: от адаптации до креативности. При этом педагог последовательно проявляет в профессиональном действии такие особенности педагогического труда, как умелость, мастерство, творчество и новаторство. В современном педагогическом знании названные понятия рассматриваются следующим образом:

- умелость – способность педагога к оптимальному выбору необходимой в данной ситуации методике и технологий педагогического самовыражения;
- мастерство – способность педагога к вариативному профессиональному самовыражению в пределах известных педагогическому знанию алгоритмов профессионального действия;
- творчество – способность педагога к созданию и воплощению личностной методики и технологий педагогического действия (деятельности в целом);
- новаторство – способность педагога к вариативному моделированию личностных концепций и моделей профессионального действия и коррекции педагогической деятельности других педагогов.

Таким образом, моделирование процесса адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности позволило определить формы и методы работы со студентами по созданию условий для профессионального самоопределения и самовыражения, предпосылок для их дальнейшего профессионального совершенствования.

ОБЩЕСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ СРЕДЕ

В.П. Овечкин (ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, РФ)

Основные параметры и признаки организационной структуры общества, характер и особенности его культуры непосредственно зависели и зависят от состояния среды жизнедеятельности – ее климата, географических особенностей, флоры и фауны. Однако за время своего эволюционного развития общество существенно изменило эту исходную среду. Человек (общество), стремясь обеспечить устойчивость и удобство своей жизни, создал множество средств и технологий, создающих условия для независимости от неблагоприятных и неуправляемых природных явлений. Огромное множество и разнообразие инструментов и средств преобразования, предметов потребления, способов воздействия на имеющиеся исходные ресурсы для получения требуемых продуктов деятельности составили в их совокупности искусственную среду, значительно отличающуюся от природной. Люди построили и в настоящее время переселились в эту свою природу («вторая природа»). Можно утверждать, что каждое локальное человеческое сообщество достаточно жестко соотносит принципы, правила, тактику и стратегию своей жизни не только и не столько со своими изменяющимися потребностями и с состоянием природной среды (климат, география), но и с проблемами, противоречиями и тенденциями этой «сотворенной» среды. Причем часто трансформация приоритетов и организационной структуры общества происходит латентно (опосредованно, неявно) и не рассматривается как следствие изменений среды.

Благоприятные условия жизни и деятельности в искусственной природе ведут к росту потребностей и увеличению численности членов сообщества за счет увеличения продолжительности жизни и снижения смертности. Это, в свою очередь, ведет к недостатку ресурсов и средств удовлетворения возрастающих потребностей, к снижению устойчивости жизни ныне живущих и будущих поколений. Одним из универсальных направлений (стратегий) деятельности для повышения устойчивости (стабильности) их существования, роста и развития, помимо качественного преобразования среды жизнедеятельности, является также и расширение территории (ареала), которое обозначается термином «экстенсивное развитие». При этом локальные сообщества в результате расширения территории их обитания приходят в соприкосновение и взаимодействие друг с другом, а дальнейшее территориальное расширение становится затруднительным, а с учетом конечности размеров поверхности Земли – невозможным.

В современной реальности сообщества «вынуждены» отказываться от стратегии национально-территориальной обособленности и переходить к другим формам и способам повышения качества жизни, основанным на выработке сообществами согласованных идей, подходов, направлений. Наиболее отчетливо проявляются новые тенденции в жизни и деятельности человеческих миров, по крайней мере, в двух направлениях. Это, во-первых, совершенствование своей территориальной среды, происходящее, главным образом, на основе выработки и реализации инновационных технологий, способов и средств деятельности (интенсивное, качественное развитие).

Во-вторых, ускоряется процесс взаимного проникновения культур, средств деятельности и предметов потребления, повышается уровень открытости (проницаемости) пределов национально-территориальных сред. Происходит интеграция (в том числе, унификация) локальных социальных миров (структур), их культурных ценностей, принципов, норм. Возрастает по объемам и темпам миграция (мобильность) людей, обмен энергией, информацией, продуктами их деятельности и др.

Процесс универсализации локальных человеческих сообществ, их культур, быта, производства, формирования единых межгосударственных энергетических, транспортных, торговых, финансово-экономических, туристических, образовательных, информационных и иных сетей определяется в настоящее время как процесс глобализации человеческого сообщества. Наблюдается интенсивное становление единого мирового хозяйства, единой социальной экосистемы, среды существования человеческого сообщества, которая может быть обозначена как непрерывно и динамично изменяющаяся культурно-технологическая среда.

Возникающий глобальный человеческий мир и его культурно-технологическая среда по сложности и масштабам не имеет аналогов в предшествующей истории. Он, как и мир естественной природы, обладает свойством самоорганизации. Доминирующим, эмерджентно возникающим фактором изменения состояния человеческого мира в зависимости от условий может быть любое как глобальное (значимое для всех людей), так и локальное явление, событие, факт. Нехватка ресурсов, «глобальные проблемы», терроризм, социальные конфликты могут привести к существенным изменениям политики, экономики, организационных структур, культуры, которые отражают реакцию (ответ) человеческого сообщества на возникающие вызовы. При этом стабилизация ситуации достигается в процессе активизации какого-либо (любого) элемента системы – конкретного человека, социальной и/или профессиональной группы, локального сообщества и т. п., которые в данной ситуации проявляют инициативу и играют роль «параметра порядка» самоорганизующейся системы.

Какими бы ни были условия, факторы, свойства человеческого сообщества, оно практически полностью зависит от сложившейся культурно-технологической среды. Сообщество погружено в среду, которая и кормит, и согревает людей, приносит им комфорт, удобства и удовольствия, удовлетворяя все их жизненные потребности. Можно констатировать тот факт, что с человеческим обществом произошла определенная метаморфоза. В ходе эволюции люди формировали и развивали среду. Среда зависела от их потребностей и деятельности. Но в какой-то период времени не искусственная среда, а люди стали зависеть от этой сотворенной ими среды – от нее зависят сейчас потребности, деятельность, культура, взаимодействие сообществ и т. п. Зависимость социальных миров от динамической переменчивости культурно-технологической среды проявляется в возникновении и обострении ситуации неопределенности, непредсказуемости возможных последствий, в том числе «отложенных» в будущее. При этом естественная природа является источником ресурсов и нейтрализатором отходов хозяйственной деятельности людей, областью (пространством) развертывания второй природы. Она также становится зависимой от второй природы.

Человеческому сообществу, погруженному в культурно-технологическую среду, присущи определенные, закономерно проявляющиеся свойства. Культура, традиции, стереотипы локальных социальных миров неуклонно размываются, превращаясь в «музейные» (сувенирные) культуры-экспонаты. Их место занимает некоторая иная культура, основанная на универсальных (общечеловеческих) ценностях, принципах,

нормах, которые соотносятся с закономерностями и состояниями системы «человеческое сообщество – изменяющаяся среда» в текущей действительности. Однако эта «интегральная» культура не может быть единой и монолитной – она дифференцируется так же интенсивно, как и интегрируется. Причем дифференциация основана на иных ценностях и принципах – возникает система человеческих сообществ и локальных культур, которые могут быть не связаны одной территорией, но «исповедают» тождественные системы ценностей, принципов, норм.

Другим существенным свойством современного человеческого мира является, по нашему мнению, его неспособность затормозить, остановить или направить развитие культурно-технологической среды в иное русло. Каждый человек и все сообщества вовлечены в «поток деятельности», исполняя в нем определенные роли. При этом среда и деятельность переменчивы. Они в результате их усложнения и расширения непрерывно «предъявляют» обществу большой ассортимент проблем, а люди «вынуждены» их устранять, выполняя тем самым функцию «обслуживающего персонала» среды.

Человеческое сообщество способно объяснять на уровне философии и науки конкретные факты, явления, события реальности в ходе выполнения научно-исследовательских работ; создавать новые идеи и принимать проектные решения по устранению возникших в потоке деятельности проблем; отыскивать и перераспределять ресурсы и др. Однако «отменить» жизненные потребности людей и их потребности в самоутверждении, самореализации и получении удовольствий от жизни, которые являются глубинными источниками развития культурно-технологической среды, ни сам человек, ни человеческое сообщество не могут.

Одним из параметров порядка самоорганизующейся системы «человеческое сообщество – культурно-технологическая среда» может стать ее образовательная подсистема. Условиями становления образования в качестве системообразующего компонента (параметра порядка) человеческого сообщества является, по нашему мнению, переход от статичной когнитивно-репродуктивной к динамично изменяющейся креативно-деятельностной концепции (парадигме) построения и реализации системы образования. Эта концепция может быть обозначена как «инновационное образование», а его целью является подготовка человека в качестве субъекта устойчивого развития самого себя и культурно-технологической среды жизнедеятельности человека и общества.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.П. Опанасенко (ГНПУ имени А. Довженко, г. Глухов, Украина)

Интеграция учебной и исследовательской деятельности в рамках многоуровневого образования является достаточно актуальным вопросом, который раскрывается в трудах многих ученых-исследователей: А. Демина, В. Андреева, В. Литовченко, В. Беспалько, М. Князян, Е. Кулика, Н. Головин, В. Кулешовой, А. Рагозиной и др.

В работах вышеупомянутых ученых-педагогов исследовательская деятельность студентов рассматривается как система двух элементов: учебно-исследовательской и научно-исследовательской. Первая определяется как разновидность индивидуальной познавательной деятельности, основанной на творческом подходе к изучению дисциплины и объекта познания, и проводится в рамках учебного процесса на аудиторных занятиях, а вторая заключается в усвоении и применении студентами

исследовательских умений, методов научного исследования для решения профессиональных задач по своей специальности во внеурочное время.

Очевидно, что формирование исследовательских умений будущего инженера-педагога в процессе изучения им инженерных спецдисциплин является одним из приоритетных направлений получения высококвалифицированных и конкурентоспособных на рынке труда специалистов, поскольку анализ проблемы, её моделирование и исследование, поиск решения инженерных задач и анализ полученных результатов являются непосредственными компонентами инженерной составляющей их подготовки. Эти компоненты предусматривают прочное усвоение знаний, умений и навыков по фундаментальным и профессионально-ориентированным дисциплинам, развитие самостоятельности, технического и инженерного мышления путем научной организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов.

В процессе выполнения учебно-исследовательских и научно-исследовательских работ студенты знакомятся с актуальными проблемами современной науки, достижениями, особенностями работы в учебных и научно-исследовательских лабораториях, учатся формулировать тему исследовательской работы и подбирать научно-методическую литературу, работать с контрольно-измерительными приборами и другим оборудованием, решать научные и производственные задачи, самостоятельно проводить экспериментальные исследования, анализировать и оформлять соответствующим образом результаты проведенной работы.

Мы считаем необходимым уточнить содержание понятий «умение» и «исследовательские умения».

В научно-методической литературе психологическая наука трактует понятие «умение» как систему психических и практических действий, сформированных на основе знаний и навыков, которая используется в соответствии с поставленной целью [1, 115–116]. Наряду с этим в философии «умение» рассматривается как совокупность знаний и навыков, от которых зависит выполнение любого действия, причем оно является более сложным образованием, чем отдельно взятые знания и навыки, и считается средством внедрения знаний в практику [3, 296].

В современных педагогических и толковых словарях приводится несколько наиболее распространенных значений термина «умение»: 1. Способность человека выполнять любую деятельность или отдельные действия на основе полученного ранее опыта, знания выполнения данного действия [4, 552]; 2. Способность надлежащим образом выполнять определенные действия, основанные на целесообразном использовании человеком приобретенных знаний и навыков [6, 338]; 3. Полученные на основе опыта знания, способность должным образом делать что-либо [5, 1282]; 4. Самостоятельное, сознательное действие для практического или теоретического применения приобретенных знаний. Это – интеллектуальная деятельность [2, с. 84].

Проанализировав научно-методическую литературу, мы склонны рассматривать умение как систему сознательно управляемых действий, направленных на достижение целей для решения поставленной задачи, которая формируется на основе усвоенных в процессе обучения интеллектуальных, практических знаний и навыков и является неотъемлемой составляющей учебной и профессиональной деятельности. Эта система включает в себя отбор знаний, навыков и элементов опыта, которые необходимы для выполнения поставленной задачи, когда необходимо, полагаясь на анализ его свойств и характерных особенностей, определение нужной системы действий и выполнения их, постоянно контролировать результат путем сравнения его с конечной целью, а при необходимости и проводить необходимые коррективы. Значительное количество исследований, проведенных современными учеными-педагогами по вопросу

формирования умений, показывают, что сформированные общеучебные умения становятся фундаментом для формирования более сложных умений интегративного типа, к которым также относят и разновидности исследовательских умений. Наличие сложившихся у будущего специалиста умений является одним из условий его дальнейшего профессионального развития.

Итак, исходя из вышесказанного, мы рассматриваем исследовательские умения как более сложную систему психических и практических действий, которая формируется на основе усвоенной системы знаний о методах научного исследования и направлена, в соответствии с поставленной целью на нахождение ответов, объективных закономерностей или субъективных открытий студента в процессе его учебно-исследовательской деятельности.

Нами были рассмотрены и проанализированы существующие классификации исследовательских умений таких ученых-педагогов: В. Андреева, В. Литовченко, А. Савенко, Л. Тихенко, И. Зимней, В. Кулешовой и других. В процессе их анализа мы пришли к выводу, что предложенные ими классификации достаточно четко и полно отражают исследовательские умения, формирующиеся в процессе педагогической составляющей профессиональной подготовки инженеров-педагогов. Что же касается исследовательских умений, формируемых в процессе изучения инженерами-педагогами спецдисциплин цикла профессиональной и практической подготовки (инженерная составляющая профессиональной подготовки), то они не нашли своего полного отражения в этих классификациях. Поэтому мы считаем необходимым дополнить их исследовательскими умениями, которые формируются дисциплинами инженерной составляющей профессиональной подготовки. В связи с этим нами предложена такая их классификация:

I. Теоретические умения:

1) операционные, к которым относятся:

– умение анализировать, обобщать, классифицировать и систематизировать разнообразную информацию (учебный материал, информацию, получаемую в ходе исследования, результаты исследования), технологические процессы и выделять в них главное;

– умение выдвигать гипотезу по исследованию поставленной проблемы;

– умение выбирать методы математического анализа данных исследований;

– умение использовать приобретенные профессиональные знания и умения по спецдисциплинам в соответствии с особенностями новых условий учебной или производственной деятельности;

– умение прогнозировать техническое состояние экспериментального оборудования и конечный результат исследования;

– умение наблюдать за ходом эксперимента;

– умение сравнивать и оценивать результаты исследований, доказывать и обосновывать целесообразность своих решений, делать выводы;

2) организационные, к которым относятся:

– умение определять цель, задачи исследования и противоречия;

– умение планировать и выбирать необходимую технологическую последовательность проведения эксперимента;

– умение осуществлять самоконтроль и саморегуляцию исследовательской деятельности;

– умение оценивать результат своей деятельности.

II. Практические умения:

1) технические, к ним относятся:

– умение работать с различными источниками информации (учебной, научно-методической, технической литературой, Интернетом, экспериментальными данными, и т.п.);

– умение выбирать необходимый материал, контрольно-измерительные приборы, инструмент и оборудование при подготовке исследования;

– умение настраивать и работать с контрольно-измерительными приборами и инструментами;

– умение выполнять необходимые математические расчеты;

– умение делать выводы и оформлять научно-исследовательскую и конструкторскую документацию;

2) коммуникативные умения, включающие в себя:

– умение излагать и отстаивать свое мнение;

– умение использовать методы сотрудничества в процессе учебно-исследовательской или производственной деятельности (распределение обязанностей, взаимопомощь и соответствующий контроль за действиями друг друга);

– умение проводить апробацию результатов исследования.

Таким образом, мы рассматриваем владение исследовательскими умениями как способность приобретать новые профессиональные умения или знания. Исследовательская деятельность же рассматривается нами как наиболее продуктивный метод усвоения знаний и формирования умений будущих инженеров-педагогов в процессе их профессиональной подготовки, поскольку ее основными функциями, согласно концепции проблемно-развивающего обучения, являются активизация мышления, формирование познавательных мотивов обучения, обеспечение творческого подхода к усвоению знаний, формирование и развитие исследовательских умений и т. п.

Применение такого подхода в процессе инженерной составляющей профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов способствует более интенсивному усвоению знаний, развитию творческого, логического и инженерного типа мышления, личных способностей специалистов, формированию их исследовательских и профессиональных умений, позволяющих им на практике решать учебные и производственные задачи и проводить научные исследования

Литература

1. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
2. Педагогика: Учебник для студентов пед. ин-тов и ун-тов / Под ред. Н.Д. Ярмаченко. – К.: Вища школа, 1986. – 542 с.
3. Философский словарь. – М., Госполитиздат, 1972. – 405 с.
4. Энциклопедический словарь: В 2 т. – М.: Советская энциклопедия, 1963. – Т. 1. – 656 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
6. Український педагогічний словник / [уклад. С.І Гончаренко]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ

О.М. Осокина, Т.В. Базайкина, В.Р. Шарфутдинов (ФГБОУ ВПО КузГПА, г. Новокузнецк, РФ)

Формирование нового экономического мышления в современных условиях – социальный заказ общества. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» стратегической целью является повышение доступности качественного образования, соответствующего как

требованиям инновационного развития экономики, так и современным потребностям общества и каждого гражданина. Обеспечить целенаправленный характер базового экономического образования возможно через введение в образовательный процесс школ экономики и основ предпринимательства [1].

Как отмечает президент Д.А. Медведев, «малый бизнес должен стать одним из ведущих – и по росту производительности труда, и по технологической оснащенности, и по инновационной активности». По его мнению, «необходимо, чтобы 60–70% населения относились к среднему классу, и это означает, что рост малого и среднего бизнеса в стране должен идти такими же темпами», что подтверждает востребованность экономически грамотных специалистов на рынке труда [2].

В связи со сменой экономической формации общества экономическому образованию населения стали уделять больше внимания. Был разработан проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности и развития финансового образования», который должен был затронуть всех: работающих граждан, пенсионеров, студентов, школьников [3]. Экономический «всеобуч» подразумевал подготовку граждан к принятию обоснованных решений в жизни, а также формированию активной гражданской позиции. В начале 90-х годов изучение основ экономики было рекомендовано общеобразовательным учреждениям России.

Сегодня экономическая подготовка стала составной частью общего образования. Большинство общеобразовательных учреждений изучают основы экономики, предпринимательства и бизнеса, как правило, на базе 9–11 классов, и только в некоторых из них начинают обучение уже с младших классов через факультативные занятия.

Таким образом, экономическое образование по-прежнему является необязательным. При этом содержание экономического образования в основном достаточно поверхностно рассматривает идеализированные положения общей экономической теории или упрощенные схемы бизнес-планирования. А развитие молодёжного предпринимательства, создание условий, стимулирующих молодёжь к ведению предпринимательской деятельности осуществляется в основном на уровне декларации.

Чем раньше дети будут узнавать о роли денег в частной, семейной и общественной жизни, задаваться вопросами бизнес-планирования и т.п., тем раньше можно будет говорить об экономической подготовке школьников, формирование которой является актуальным во всем мире после недавнего глобального финансового кризиса. Учащиеся в возрасте 7-13 лет вполне способны воспринять экономические понятия, изложенные простым языком и на доступных примерах.

Примером применения образовательной модели «Достижения молодых» [4] в сфере формирования экономической подготовки школьников может служить программа «JA – Больше чем деньги». Программа предназначена для учащихся 1–7 классов и устанавливает связь между деньгами и источниками доходов, дает возможность сформировать представление о возможностях профессионального выбора, включая предпринимательскую деятельность.

Существуют и другие деловые и ролевые игры по экономике и предпринимательству для разных ступеней обучения школьников, например, «Мир профессий», «Путешествие на остров Бартер», «Безработные и предприниматели» и др.; компьютерные и настольные игры «Монополия», «Банкир», «Жизнь или кошелек»; имитационные игры «МЭМ», «МЭКОМ», «Дельта», «Титан» и др., которые являются своего рода тренингом, репетицией жизненных ситуаций и учат детей самостоятельно и обдуманно принимать решения.

В большинстве деловых игр ученики играют роль реальных персонажей: членов Совета директоров, покупателей, продавцов, работников, законодателей и др. Перед участниками ставятся конкретные цели, к которым они должны стремиться.

Широкие возможности открывают современные информационные технологии и Интернет, позволяющие заменить выездные экскурсии или демонстрации, наглядно познакомить с конкретными ситуациями на предприятии или представить себе, как функционирует тот или иной бизнес, используя бизнес-тренажеры или участвуя в on-line играх по экономике и предпринимательству, обменяться мнениями, принять участие в телеконференциях, пройти дистанционное обучение, создать виртуальное учебно-производственное предприятие и многое другое.

Использование игр на уроках экономики и предпринимательства позволяет формировать у учащихся установки на профессиональную деятельность, быстрее преодолевать стереотипы, корректировать и формировать самооценку, стимулируют активную работу. Игра является одним из самых увлекательных способов освоения материала, вызывает интерес у учащихся. В отличие от традиционных методов, которые предполагают доминирование интеллектуальной сферы, в игре проявляется вся личность ученика.

Таким образом, использование различных видов игр по экономике и предпринимательству повышает уровень экономической подготовки школьников и учащейся молодежи, что является важным средством долгосрочного оздоровления мировой экономической системы, эффективной мерой обеспечения повышения стандартов качества жизни и финансовой безопасности населения и будущих поколений граждан.

Литература

1. Ступина, Е.Е. Модернизация системы школьного экономического образования как условие формирования инновационной экономики в России / Е.Е. Ступина, А.А. Ступин // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. Часть 4. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – С.105–110.
2. Прайм-Тасс, 27 марта [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.polit.ru/news/2008/03/27/medvedev.html>.
3. Нужен ли нам экономический «всеобуч»? [Электронный ресурс] /Режим доступа: http://www.strf.ru/material.aspx&CatalogId=221&d_no=13642.
4. Образовательные программы: основы экономики; бизнес и предпринимательство [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://www.ja-russia.ru>.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИТ-КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

О.М. Осокина, Е.С. Головченко (ФГБОУ ВПО КузГПА, г. Новокузнецк, РФ)

Закон Российской Федерации «Об образовании» провозгласил смену парадигм образования с формирующей на развивающую. В последнее время на первый план выходит личность обучающегося, способность его к самоопределению и самореализации, к самостоятельному принятию решений, что является задачами компетентностного подхода. Анализ состояния современной системы образования показывает, что она не может в полной мере обеспечить реализацию требований, предъявляемых к выпускникам школы, в частности, к их подготовке в области информатики и ИКТ. Одним из решений является выявление организационно-педагогических условий формирования ИТ-компетенций, т.к. они определяют позиции и установки, способствующие оптимизации процесса формирования ИТ-компетенций. Нами, с учетом возрастных психологических особенностей школьников, были выделены организационно-педагогические условия формирования ИТ-компетенций

обучающихся 2–11 классов. Рассмотрим подробнее реализацию каждого из определенных нами условий.

Реализация условия «выделение принципов, форм, методов обучения с учетом возрастных особенностей обучающихся и их реализация в процессе формирования ИТ-компетенций» осуществлялась за счет выбора принципов, форм и методов обучения с учетом возрастных психологических особенностей каждой возрастной группы и специфики курса «Информатика и ИКТ». Выделенный комплекс принципов рассматривался как система, предполагающая их логическую внутреннюю связь и взаимодействие в воспитательно-образовательном процессе, т. к. содержание каждого принципа определяет его применение в различных возрастных группах. Нами были определены основные принципы, на которые следует опираться при формировании ИТ-компетенций школьников: принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых, системности и последовательности, связи теории с практикой, самостоятельности реализуется, научности, интегративности, самоконтроля и ответственности за свои учебные достижения, сотрудничества и партнерства, мотивации учебной деятельности.

Комплекс выделенных принципов требует выбора оптимальных методов организации процесса обучения. С учетом возрастных психологических особенностей школьников нами определены методы обучения: *наглядный метод* является основным для обучаемых, имеющих визуальное восприятие материала; *игровой метод* преимущественно использовался при обучении информатике в младших классах, т. к. игра является для младших школьников ведущим видом деятельности. Метод также использовался при организации внеклассных мероприятий для обучающихся 5–7 классов; *метод творческой активности* использовался при выполнении обучающимися творческих работ и проектов; *методы стимулирования и мотивации* использовались при активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, поддержании их направленности (соревнование, поощрение и др.); *практический метод* выполнял функцию углубления и закрепления теоретических знаний на практике, способствовал решению задач контроля и коррекции, стимулированию познавательной активности; *методы формирования информационной компетентности* [1] были направлены на развитие у обучающихся навыков работы с информацией: поиск и сбор информации, ее обработку и передачу.

Данные методы применяются во 2–11 классах, меняется только поток информации, каналы, способы добычи и обработки информации от более простого к сложному; *эвристический метод* был направлен на добычу знаний самостоятельно, принятие решения в нестандартных ситуациях, сравнение и обобщение, что способствовало формированию осознанных знаний; *метод проектов* использовался при выполнении творческих проектов посредством использования информационных технологий; *методы самоконтроля учебной деятельности* использовались при формировании у обучающихся способности к самообучению и саморазвитию; *методы использования мультимедийных презентаций* позволяют иллюстрировать материал разнообразными наглядными способами, особенно когда необходимо показать динамику развития какого-либо процесса; *интерактивные методы* основаны на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса; обучение, погруженное в общение, в ходе которого у обучающихся формируются навыки совместной деятельности.

Условие «обеспечение воспитательно-образовательного процесса необходимыми дидактическими материалами и их адаптация к процессу обучения» реализовано за счет разработки мультимедийных презентаций, интерактивных тренажеров, flash-фильмов, контрольно-измерительных материалов, электронных

практических работ и т. п. для обучающихся 2–11 классов с учетом возрастных психолого-педагогических особенностей и рабочей программы.

Реализация условия «мотивация и стимулирование деятельности обучающихся» достигнута за счет применения в воспитательно-образовательном процессе интерактивных технологий, организации внеклассных мероприятий, проведение внутришкольных конкурсов и олимпиад и участие в районных, городских конкурсах и олимпиадах и др. Стимулом для обучающихся при изучении курса было участие во внутришкольных конкурсах, победители которых будут представлять школу на конкурсах и олимпиадах более высокого уровня, получение призового места на конкурсе рекламы, как настенной, так и в виде роликов, при презентации продукции своей школьной компании.

Условие «междисциплинарная интеграция» реализуется при выполнении практических работ, творческих заданий и индивидуальных проектов, за счет проведения уроков по другим дисциплинам с применением интерактивных технологий, интегрированных и бинарных уроков, а также при выполнении интегрированных творческих проектов.

Одним из важных и значимых организационно-педагогических условий является условие «непрерывность процесса обучения, осуществляемое со 2 по 11 класс», которое реализуется за счет последовательного прохождения преемственных, непрерывно следующих один за другим возрастных периодов (2–4 кл., 5–7 кл., 8–9 кл., 10–11 кл.) и формирования выделенных видов ИТ-компетенций обучающихся с учетом возрастных психологических особенностей в каждой возрастной группе на основе разработанных для каждого класса показателей.

В начальной школе курс «Информатика и ИКТ» носит развивающий, мировоззренческий характер и предусматривает определенную базу, в которую, кроме традиционных элементов урока для данной возрастной группы (учебники, рабочие тетради, физминутки, логические игры), входит работа на персональном компьютере с обязательным использованием клавиатуры и манипулятора (мыши), а также обучающие, развивающие, контролирующие программы.

Программа курса «Информатика и ИКТ» для 5–9 классов была составлена на основе федерального компонента государственного стандарта основного общего образования, примерной программы основного общего образования по информатике и информационным технологиям. Программа курса предусматривает изучение информатики в 5–7 кл. – 1 час, 8–9 кл. – 2 часа в неделю. Курс состоит из следующих блоков: формирование основных навыков работы с ПК, представление о компьютерном моделировании (5–6 кл.); алгоритмизация («Алго» «Русский Паскаль») (7–8 кл.); информационные технологии (8–9 кл.).

Программа имеет концентрическую конструкцию, т. е. в ней заложено многократное обращение к одному и тому же материалу на разных ступенях обучения, предусматривает усложнение и расширение его содержания.

В старших классах изучение курса «Информатика и ИКТ» осуществлялось по программе Н.Д. Угриновича [3].

При организации воспитательно-образовательного процесса в этой возрастной группе широко использовались разработанные нами мультимедийные презентации, иллюстративные материалы и др. Для закрепления материала разработаны интерактивные тренажеры, создан банк практических заданий и контрольно-измерительных материалов по разделам курса.

Для обучающихся 10–11 классов предусматривалось также выполнение индивидуальных творческих проектов, во внеурочное время (10 класс – обучающий или информационный Web-сайт, 11 класс – мультимедийная презентация (1 полугодие)

и реляционная база данных (2 полугодие)). Проекты выполнялись обучающимися за рамками учебных занятий. Темы для выполнения проекта Web-сайт разделены на два раздела: темы по курсу «Информатика и ИКТ» и интегрированные проекты, которые оценивают два учителя-предметника. Для выполнения проекта отводится один месяц.

Условие «организация внеучебной деятельности обучающихся» реализуется в единстве с учебной деятельностью с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся каждой возрастной группы.

В рамках внеучебной деятельности обучающихся в конце каждой четверти организовывались внеклассные мероприятия по информатике и ИКТ. В течение года по индивидуальному плану осуществлялась подготовка обучающихся к конкурсам различного уровня. Периодически проводились внутришкольные конкурсы. Регулярно проводились дополнительные занятия по ликвидации пробелов в ЗУН и по изучению основ курса «Информатика и ИКТ», выходящих за рамки школьной программы. По графику работы кабинета информатики для обучающихся осуществлялся доступ к сети Интернет, при организации которого выделялись ресурсы, которые будут максимально полезны школьникам: виртуальные музеи, образовательные форумы, виртуальные библиотеки, участие в дистанционных конференциях, конкурсах и олимпиадах и др.). Организовывалась также работа в бригаде, в которую входили обучающиеся 5–11 классов. На таких занятиях осуществлялся обмен опытом между обучающимися разных возрастных групп по заранее выбранной теме.

Реализация условия «разработка программ элективных курсов, определение их места и внедрение их содержания в воспитательно-образовательный процесс» обеспечена разработкой программ и содержания элективных курсов «Мультимедийные технологии», «Графический редактор CorelDRAW» (8 класс), «Компьютерное моделирование», «Применение информационных технологий в деятельности школьных компаний» (9 класс), «Web-конструирование» (10 класс), «Использование электронных таблиц в финансово-экономических расчетах» (11 класс) и внедрение их в воспитательно-образовательный процесс школы менеджмента и маркетинга.

Организационно-педагогическое условие «осуществление педагогического мониторинга состояния результатов воспитательно-образовательного процесса» реализовывалось за счет применения разработанного на основе таксономии В.П. Симонова и теории компетентностей С. Торпа и Дж. Клиффорда критериально-оценочного аппарата [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что в результате проделанной работы были реализованы все выделенные нами организационно-педагогические условия, позволяющие успешно формировать ИТ-компетенции обучающихся с учетом их возрастных психологических особенностей. Результаты формирующего эксперимента подтверждают повышение уровня сформированности ИТ-компетенций обучающихся, что свидетельствует о целесообразности реализации выявленных нами условий.

Литература

1. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие. / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.
2. Горячев, А.В. Программа курса информатики для 1–9 классов средней школы / А.В. Горячев, А.С. Лесневский // Информатика и образование. 1997. – № 7. – С. 12–17.
3. Угринович, Н.Д. Преподавание курса «Информатика и информационные технологии»: методическое пособие. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2001. – 96 с.
4. Осокина, О.М. Оценка уровня сформированности ИТ-компетенций учащихся школы менеджмента и маркетинга по ступеням научения / О.М. Осокина, А.Н. Ростовцев // Социальная политика и социология. – 2009. – № 10. – С. 208–215.

ПРИМЕНЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В РЕАЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКАМИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЭЛЕКТРОНИКА»

О.М. Осокина, С.В. Поскотин, И.А. Полингер (ФГБОУ ВПО КузГПА, г. Новокузнецк, РФ)

Компьютерные технологии сегодня широко применяются во многих сферах человеческой деятельности, в т. ч. образовании, во всех формах и уровнях которого ведутся поиски способов интенсификации и модернизации системы подготовки, повышения качества обучения с использованием компьютерных технологий. Возможности компьютерных технологий как инструмента человеческой деятельности и средств обучения привело к появлению новых методов и организационных форм и быстрому их внедрению в учебный процесс. Компьютеры позволяют демонстрировать на примере моделей различные процессы, которые невозможно увидеть воочию, или дают возможность учащимся самим осваивать процесс компьютерного моделирования. Внедрение такого рода компьютерных программ в образовательный процесс позволяет формировать навыки их использования, как в самом учебном процессе, так и в будущей профессиональной деятельности. Поэтому применение их весьма актуально.

В школьной программе в рамках технологического обучения, начиная с 8 класса, вводятся курсы, в которых рассматриваются электрические явления более подробно, чем в курсе физики. То есть эти курсы знакомят учащихся с применением электричества в повседневной жизни человека. Согласно учебному плану в 8 классе отводится 20 часов на изучение курса «Электротехника», в первом полугодии 9 класса выделяется 18 часов на курс «Радиотехника и электроника», а во втором полугодии – 14 часов на курс «Автоматика и цифровая электроника». Таким образом, учащиеся к 10 классу уже имеют базовые знания по этим дисциплинам и можно начинать их подготавливать к инженерной специальности через выбор профиля обучения: технологический, политехнический, информационно-технологический, физико-математический.

В связи с этим возникает необходимость разработки и внедрения программы элективного курса «Электроника» для обучающихся 10 классов. Курс рассчитан на 35 часов и предназначен для того, чтобы вызвать интерес к инженерной деятельности, повысить мотивацию учащихся к изучению технических дисциплин. Программа элективного курса предусматривает знакомство с основами реального проектирования, с элементами электрических цепей и правилами их соединения, с измерительными приборами, а также компьютерное моделирование принципиальных электрических схем и изучение компьютерных программ для конструирования электрических схем и их анализа, таких как: «Начала электроники», sPlan 7.0, и Sprint-Layout 4.0. Приобретенные знания, умения, навыки и практический опыт, полученные при изучении авторского элективного курса, потребуются выпускникам после поступления в средние и высшие профессиональные учебные заведения.

Так, программа «Начала электроники», созданная в учебной лаборатории Казахского государственного национального университета им. Аль-Фараби и опубликованная в Интернете для свободного скачивания, представляет собой электронный конструктор, в котором учащиеся могут конструировать различные электрические схемы и наблюдать за установившимся режимом их работы.

В отличие от англоязычных аналогов программ схмотехнического анализа, таких как: Crocodile Technology 609 от компании Crocodile Clips Ltd или Electronics Workbench 5.12, (разработчик Interactive Image Technologies Ltd.), а также Micro-Cap 9.0.6.1, (разработчик Spectrum Software), программа «Начала электроники» имеет ряд

преимуществ. Благодаря простому и удобному интерфейсу, а также широким возможностям в настройке характеристик базовых элементов при помощи программы можно выполнять виртуальные лабораторные работы, в процессе которых учащиеся набираются практического опыта, учатся на своих ошибках, анализируют причины их появления и затем устраняют их. И в дальнейшем при использовании лабораторного оборудования не причинят ему вреда путём короткого замыкания или других подобных ошибок. При виртуальной сборке схем учащиеся могут подключать источники постоянного или переменного тока задавать их выходные характеристики, воспользоваться для исследования построенных схем, встроенными в программу двумя комбинированными электроизмерительными приборами - цифровыми мультиметрами и одним двухканальным осциллографом.

В тоже время есть ряд ограничений по сравнению с выше представленными аналогами. Например, отсутствует возможность использовать полупроводниковые приборы, такие, как диоды, стабилитроны, транзисторы, тиристоры и т. п., небольшой монтажный стол, на котором собираются схемы, а также отсутствуют популярные интегральные схемы таймеров, счётчиков, операционных усилителей и т. п. Но, несмотря на это, программа является оптимальным средством для первоначального знакомства с компьютерным схемотехническим анализом. При этом после освоения программы «Начала электроники» переход к более профессиональным продуктам будет значительно упрощен, т. к. знания, умения, навыки и практический опыт, приобретённый при использовании этой программы, будет важен при переходе к более сложным приложениям.

Интерфейс программы состоит из трёх основных полей. Поле 1 содержит панель управления с кнопками для вызова вспомогательных инструментов. Поле 2 – монтажный стол с контактными площадками, на котором собирается и анализируется работа электрических схем. Поле 3 представляет собой панель деталей с набором электрических элементов, которыми можно воспользоваться при сборке схем. Поле 4 отведено для комментариев. Поле 5 является «корзиной», в которую путём перетаскивания с монтажного стола переносятся перегоревшие и ненужные детали.

Для того чтобы собрать схему, необходимо на панели деталей (поле 3) выбрать нужный электрический элемент и посредством курсора мыши перенести его на монтажный стол (поле 2). После окончания сборки схемы её можно сохранить для дальнейшего использования посредством кнопки «Сохранить схему» на панели управления программой (поле 1). Также на панели присутствует кнопка «Загрузить схему из файла на диске», которая позволяет загружать не только сохранённые схемы, но и заранее созданные разработчиками схемы, которые присутствуют в папке программы по умолчанию.

При помощи программы «Начала электроники» можно проводить лабораторные работы по изучению «зависимости сопротивления проводников от удельного сопротивления его материала, длины и поперечного сечения», изучать «законы последовательного и параллельного соединения проводников, конденсаторов и катушек», исследовать «явление резонанса в цепях с последовательным и параллельным колебательным контуром», а также «принципы работы плавких предохранителей в электрических цепях» и т. д. Дополнительно в программе содержится 8 примеров лабораторных работ и краткий справочник по электричеству.

Программа sPlan 7.0 предназначена для построения принципиальных схем, проста в освоении, имеет интуитивно понятный интерфейс, широкий набор схематически изображённых элементов. Её можно использовать для обучения таким базовым навыкам, как построение электрических схем и их понимания. На рисунке 3

приведён интерфейс программы с примером принципиальной схемы «Устройства последовательного слежения», выполненный в программе sPlan 7.0. Схематическое изображение принципиальной схемы показывает только взаимосвязи элементов, в то время как реальный перенос этой схемы на монтажную плату сопряжен с некоторыми трудностями, так как не все изображённые элементы принципиальной схемы имеют такое же расположение контактов, как реальный электрический элемент, припаиваемый к монтажной плате. И для того чтобы перенести эту схему на плату для дальнейшей сборки, необходимо развитое пространственное и логическое мышление, т. е. предварительно нужно мысленно представить деталь, а затем провести её монтажную разводку, взаимно увязывая с остальными элементами схемы. При этом нужно компактно и правильно расположить детали, стараться использовать короткие соединительные дорожки между ними, не образовывать зигзагов, петель, прямых углов, дабы избежать не нужных электромагнитных помех. Подобные переносы принципиальных схем на монтажные платы будет формировать у учащихся ответственность, рациональность, внимательность, разносторонность, т. к. им необходимо учитывать факторы, которые будут влиять на работу готовой схемы.

Программа Sprint-Layout 4.0 предназначена для разводки односторонних и двусторонних монтажных плат, имеет, как и предыдущая программа, простой и понятный интерфейс. В ней реализована возможность устанавливать размер координатной сетки платы, регулировать толщину дорожек, размеры SMD контактов, проводить тест на проводимость. Данная программа имеет экспорт файлов в профессиональные форматы Gerber и Excellon, служащие для изготовления плат промышленным способом.

Использование описанных выше программных продуктов при изучении элективного курса «Электроника» в общеобразовательных учреждениях позволяет развивать эвристические методы решения проблем, расширять владение измерительными навыками, механизмами краткосрочного целеполагания и планирования с последующим анализом успешности собственной деятельности, обеспечить интенсификацию обучения, повысить качество усвоения материала, и как результат – сформированность учебно-познавательной компетенции обучающихся. Оценка сформированности знаний определялась по таксономии В.П. Симонова, который выделяет пять уровней обученности (различение, запоминание, понимание, элементарные умения и навыки или решение стандартных задач, перенос).

До изучения курса «Электроника» все обучающиеся находились на первых двух уровнях (82% – различение, 18% – запоминание) это обусловлено тем, что в программе курсов «Физика» и «Технология» вопросы электроники рассматриваются поверхностно. После изучения разработанного нами курса «Электроника» 31% учащихся перешли на уровень «понимание», 63% на уровень «элементарные умения и навыки», 5% на уровень «перенос», а 2% учащихся остались на уровне «запоминание». Небольшое количество учащихся наблюдается на 5 уровне, т. к. он является творческим и не все обучающиеся за такой короткий срок могут освоить материал на этом уровне. Таким образом, можно сделать следующий вывод: т. к. уровни «элементарные умения и навыки» и «перенос» основаны на деятельности учащихся, то это свидетельствует о сформированности учебно-познавательной компетенции.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.В. Остапчук (УО ПГУ, г. Новополоцк, РБ)

Дети начинают школьное обучение с ясным представлением о своей гендерной роли, но знают относительно мало о гендерных ролях взрослых. В школе дети узнают о гендере из самого процесса обучения, из самой школьной структуры, которая служит отражением взрослого мира [5]. Школа передает подрастающему поколению традиционные культурные ценности и вместе с тем она сообщает отношение общества к гендерным ролям. Мальчики поощряются в том, чтобы быть мужественными, а девочки женственными.

Школа передает отношение к гендерным ролям тремя основными способами: учитель поощряет гендерные роли с помощью отдельных видов активности для мальчиков и девочек; у учителей типично создан образ идеального ученика; учителя проецируют гендерные ожидания. Если учитель ожидает, что с мальчиками будет труднее в плане дисциплины, мальчики подхватят эти ожидания и сделают все, чтобы их оправдать.

В последнее время произошли изменения в гендерной политике, но школьные учебники продолжают поддерживать гендерные стереотипы. По исследованиям зарубежных авторов показ женских занятий гораздо уже, чем мужских, и хотя женщин сейчас изображают менее пассивно, но, тем не менее, они чаще показаны, как нуждающиеся в помощи или принимающие помощь от мужчин [5]. Отечественные исследования в этой сфере мало отличаются от зарубежных. Типичной является зависимая, подстраивающаяся («обслуживающая») позиция женщины [4].

Структура школы также укрепляет гендерное неравенство. В начальной школе основная масса учителей – женщины. Их роль сходна роли матери. Они, помимо обучения, заботятся о детях, призывают их к порядку и аккуратности, следят, чтобы все было сделано правильно.

Несколько десятилетий назад стандартный взгляд состоял в том, что по гендерным различиям, особенно в начальной школе, лучшее положение было у девочек. Считалось, что мальчики гораздо более гиперактивны, более шумные, у них хуже развито внимание, и поэтому они хуже учатся. В результате, кажется совершенно естественным предположить, что учителям больше нравились девочки, как более мягкие, более быстрые в овладении материалом, более послушные.

Учителя, в основном женщины, характеризуя мальчиков, использовали такие выражения, как «невоспитанные, бесятся, хулиганят, более подвижные, много бегают, менее трудолюбивые», а девочек – «старательные, послушные, ласковые, помогающие». Индивидуальные сопоставления позволили выделить несколько наиболее часто встречающихся типов отношений учителей к мальчикам и девочкам: от жесткой поляризации до смутного ощущения гендерного неблагополучия в школе.

Многими психологами и педагогами отмечается, что девочкам обычно легче учиться в школе, по крайней мере, на начальной ступени. У них отметки за год по разным предметам отличаются не более, чем на 1 балл, тогда как у мальчиков разброс в отметках может составлять и 3 балла [2]. Кроме того, разница в уровне успешности обучения детей разного пола связана с особенностями мотивации мальчиков и девочек.

Родители и учителя часто подвержены стереотипу больших школьных успехов девочек и воспитывают детей в соответствии с ним. В большинстве случаев учителя характеризуют первоклассниц как более адаптированных к учебной деятельности. Так, примерно в 1,5 раза чаще отмечается лучшее понимание ими объяснений учителя на

уроке. Количество девочек, хорошо организующих собственную деятельность на занятиях, также практически в 2 раза превышает количество мальчиков [2].

Более тщательные наблюдения в младших классах привели к выводу, что учителя по-разному относились к мальчикам и девочкам, но все-таки не в пользу девочек. Даже в начальной школе девочки значительно чаще получают внимание и похвалу за послушное поведение и за то, что они помогают другим, в то время как на мальчиков чаще обращают внимание из-за их шалостей. Кроме того, девочек, скорее всего похвалят за аккуратность, а мальчиков за качество их работы. Учителя имеют тенденцию думать, что мальчики вносят больше идей в дискуссии или проекты, хотя независимые наблюдатели установили, что мальчики и девочки участвуют в равной мере.

Было установлено, что учителя оказывали мальчикам больше академической помощи, чем девочкам. Учителя в два раза чаще дают детальную инструкцию мальчикам, как им самим сделать что-либо. В то время как с девочками учитель скорее сделает что-либо сам, чем будет объяснять. В результате мальчики научаются быть независимыми, а девочки – зависимыми от других.

Учителя поддерживали напористость, самостоятельное решение проблем и независимость со стороны мальчиков. И они, казалось, недооценивали подобное поведение у девочек. Девочкам посылалось другое сообщение: показывать меньше активности, быть более мягкими в учении.

В нашем исследовании по изучению, осознанию ролевой структуры личности младшими школьниками в системе взаимодействия «учитель – ребенок» оказалось, что каждый второй первоклассник – мальчик осознает роль «хорошего ученика», у девочек этот процент осознания ниже (всего 42%). Таким образом, косвенно подтверждается идея того, что учителя начальной школы больше адресуют ролевых ожиданий «хорошего ученика» мальчикам. На протяжении последующих двух лет обучения мальчики осознают эту роль чаще, чем девочки, и только в 4 классе ситуация резко меняется. Девочки, ученицы четвертых классов, практически в два раза чаще осознают роль «хорошей ученицы» по сравнению с мальчиками.

Скорее всего, это связано с тем, что мальчики испытывают конфликт ролей «мальчиков» и «хорошего ученика». Если в школе существует мелочная регламентация поведения, один школьный день похож на другой, все это особенно тяжело для мальчиков. Хороший ученик послушен, зависим и поддается управлению. Точнее, данный ученик имеет набор характеристик, свойственных описанию традиционной женской роли. Таким образом, девочки научаются принимать эту роль более легко. У мальчиков же проблемы с принятием этого идеального образа. Девочки сменяют одну нормативную среду на другую и поэтому не испытывают трудностей.

Считается, что женский педагогический состав школы создает для девочек лучшие, чем для мальчиков, условия. Часто и школа и семья предоставляют возможности для женской идентификации и почти не дают средств для идентификации мужской (гипотеза Ю.Е. Алешинной) [1]. Трудно почувствовать себя в роли мужчины: отец на работе, воспитывают мать и женщина-учительница; требования в школе чисто «девчачьи»: аккуратность, исполнительность, «мужской» домашней работы сегодня почти не осталось [3].

Если родители и учителя всегда будут выставлять в качестве эталона поведение и успеваемость только девочек, это не будет способствовать правильному гендерному воспитанию.

Хорошее поведение и хорошие отметки – это то, что конструирует отношения ребенка со взрослым и сверстниками. Система «ребенок – учитель» становится

центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий. Эта система пронизывает всю жизнь ребенка.

Нам видится, что одной из главных задач современной школы является выработка соответствующих технологий воспитания и обучения, способствующей эффективной гендерной социализации.

Несколько десятилетий назад родителям и учителям советовали прилагать усилия к тому, чтобы дети усвоили характерное для своего пола поведение к моменту поступления в школу. Как их убеждали, не справившихся с этой задачей детей могли ожидать серьезные проблемы, связанные с психологической дезадаптацией. Однако в настоящее время в психологической литературе берет верх иная точка зрения, сводящаяся к тому, что однозначный упор на маскулинность и феминность в моделях поведения ограничивает эмоциональное и интеллектуальное развитие как мужчин, так и женщин [1, 147].

И если общество попытается преодолеть указанные стереотипы, выиграют обе стороны: девочки смогут полнее раскрыть свой потенциал, а мальчики избавятся от груза того давления, которое оказывает на них общество.

Литература

1. Алешина, Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–82.
2. Бужигеева, М.Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения / М.Ю. Бужигеева // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 29–35.
3. Как построить свое «Я» / под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
4. Цыркун, И.И. Гендерный анализ женского образа / И.И. Цыркун // Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия. Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 19–20 апреля 2002 г. – С. 197–198.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Т.В. Палиева (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Проблема профессиональной подготовки учителей сегодня занимает одно из ведущих мест в педагогической науке и является предметом пристального внимания и изучения, так как именно педагог является гарантом результативной подготовки подрастающего поколения к жизни. Современные требования к качеству педагогического образования характеризуются не просто вниманием к уровню полученных знаний, практических умений и навыков, формированию необходимых компетенций в различных сферах жизнедеятельности, а также к воспитанию стремления к саморазвитию, самореализации и самообразованию в течение всей жизни. Обеспечить качество профессионального образования современного педагога невозможно без должного развития творческого потенциала студентов – будущих специалистов образования.

Анализ научной литературы по педагогическим вопросам показывает, что проблема профессиональной подготовки педагога была актуальна во все времена. В работах Аристотеля, Платона, Я.А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ф.А.В. Дистервега, К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого и др. обоснованы профессиональные требования и выделены ведущие качества личности педагогов. В фундаментальных исследованиях современных педагогов О.А. Абдуллиной, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. раскрываются общие закономерности профессиональной подготовки и проблемы формирования личности учителя в системе высшего педагогического образования. В этих же исследованиях обозначается

необходимость развития творческого потенциала будущих учителей как центрального звена педагогической профессии.

Вопросы активизации творческих способностей студентов рассматривались как зарубежными (У. Гордон, К. Кларк, А. Осборн, С. Парис, С. Тралл), так и отечественными учеными (В.И. Андреев, Л.И. Божович, Р.А. Валеева, Д.В. Вилькеев, В.И. Загвязинский, М.И. Махмутов, Н.М. Таланчук, Р.А. Фахрутдинова, А.В. Хуторской, Д.С. Ягафарова и др.). Однако технологические аспекты развития креативности студентов средствами дисциплин педагогического цикла еще требуют дополнительных как теоретических, так и экспериментальных исследований.

Креативность большинство исследователей относят к общим способностям личности. Под креативностью понимаются творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем. Креативность проявляется в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности.

В психологии и педагогике выделяют *критерии креативности*, такие как:

- продуктивность - количество идей, возникающих в единицу времени;
- оригинальность - способность производить новые идеи, отличающиеся от общепринятых;
- гибкость - способность быстро и легко находить новые решения;
- восприимчивость - чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, готовность быстро переключаться с одной идеи на другую;
- метафоричность - готовность работать в совершенно необычном контексте, склонность к символическому, ассоциативному мышлению.

Творчество в педагогической профессии имеет ряд особенностей. Обобщение исследований по данной проблеме [1–4] позволило нам выделить *специфические составляющие*, обеспечивающие креативность педагога:

- информированность об особенностях инновационной педагогической деятельности;
- широта профессиональных знаний, сформированность практических умений и навыков;
- владение методами педагогической исследовательской деятельности;
- способность видения и моделирования учебных проблем и проблемных ситуаций;
- умение критически оценить педагогическую ситуацию;
- способность комбинировать и создавать новые формы и методы работы;
- высокий уровень самоанализа и самоконтроля;
- готовность совершенствовать свою деятельность;
- самостоятельность в работе;
- гибкость и быстрота в принятии решений;
- умение предвосхищать результат деятельности;
- умение оценивать эффективность педагогической деятельности.

Анализ современных работ в области развития творческих способностей позволил нам выделить пять *блоков умений творческой деятельности*, актуальных для педагогической профессии: 1) аналитические; 2) прогностические; 3) проективные; 4) коммуникативные; 5) проективные.

Нами были определены и *дидактические условия формирования творческих способностей* студентов средствами педагогических дисциплин:

1) структура и содержание работы по развитию творческих способностей будущих учителей должны определяться содержанием и характером всей учебно-познавательной деятельности студентов по изучению дисциплин педагогического цикла;

2) формирование творческих способностей студентов должно строиться с учетом специфических особенностей будущей специализации;

3) максимальное приближение в ходе изучения педагогических дисциплин к проблемам практической реализации педагогической деятельности;

4) процесс развития творческих способностей студентов средствами дисциплин педагогического цикла должен иметь личностно-ориентированный характер.

Таким образом, развитие творческого потенциала будущих учителей средствами дисциплин педагогического цикла обеспечивает возможность успешного решения сложных, нестандартных и непредвиденных педагогических ситуаций, позволяет педагогам применять или находить оригинальные и нешаблонные пути и методы решения, характеризующиеся как принципиальной новизной, так и нестандартностью решения. Все это обеспечивает высокое качество профессиональной подготовки педагогических кадров.

Литература

1. Вишнякова, Н.Ф. Креативная психопедагогика: психология творческого обучения / Н.Ф. Вишнякова. – Минск: Респ. ин-т высш. шк. и гуманит. образования, Нац. ин-т образования Респ. Беларусь, 1995. – 239 с.

2. Макашова, В.Н. Развитие творческих способностей студентов вуза в условиях открытого образования: автореф. диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / В.Н. Макашова; Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2005. – 23 с.

3. Никитина, Г.В. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения / Г.В. Никитина – СПб.: Изд-во С.-Петербург.ун-та, 1992. – 167 с.

4. Психолого-педагогические основы активизации познавательной деятельности и развития творческого мышления студентов в учебном процессе: тез. докл. и сообщ. науч.-метод. конф., посвященной 25-летию образования ун-та пед. знаний и 33-летию агропед. фак. в БСХА, Горки, дек. 1993 г. / Горецкая БСХА. – Горки, 1993. – 145 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ ЗАЩИТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ

А.Е. Причинин (ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, РФ)

Одним из главных признаков цивилизованности государства является правовая культура его граждан. От уровня её развития зависит, в конечном счете, и успех решения многих стоящих перед государством социально-экономических проблем. Развитие общества становится более динамичным, если в государстве созданы соответствующие условия, включая необходимые правовые предпосылки. К их числу, безусловно, следует отнести законодательное закрепление таких нормативных правил, которые соответствуют складывающимся в обществе товарно-денежным отношениям.

Переход России к частной собственности и рыночной экономике потребовал реформирования всей государственной правовой базы и той её части, которая связана с использованием результатов интеллектуальной деятельности и совершенствованием механизма защиты авторских и патентных прав. Внедрению в реальную жизнь современных норм по охране интеллектуальной собственности способствовало принятие Федерального закона от 18.12.2006 № 231-ФЗ «О введении в действие части четвёртой Гражданского кодекса Российской Федерации». Принятые положения впервые в истории России стали, в основном, соответствовать требованиям

цивилизованного общества. Однако, несмотря на это, в нашей стране по-прежнему наблюдается значительный рост числа нарушений авторских и патентных прав. Это обусловлено целым рядом причин, среди которых можно выделить низкий уровень правовой культуры граждан, появление множества частных фирм, не обременённых законопослушностью и нередко специализирующихся на выпуске контрафактных изданий, недостаток квалифицированных юридических кадров и организаций, способных реально защитить права потерпевших.

Важной причиной такого положения является не столько слабое знание своих прав авторами, изобретателями, патентообладателями и иными лицами, создающими и использующими объекты интеллектуальной собственности, которые им предоставляются государством, сколько неумение ими воспользоваться. Следствием этого является совершение этими лицами большого числа неоправданных ошибок, приводящих к существенным материальным и моральным потерям.

Рассматривая остроту этого положения с другой, образовательной стороны, можно видеть её нерешённость и в этой области. Здесь следует отметить проблему, вызванную неудовлетворённостью студента своим уровнем профессиональных компетенций в области овладения приёмами защиты своих интеллектуальных прав. Например, в ходе выполнения курсового или дипломного проекта им создаётся новый продукт, продукт его интеллектуального труда. Часто в результате его творческой деятельности появляются интересные технические решения, оригинальные дизайнерские разработки, эксклюзивные произведения живописи, скульптуры, программные продукты для ЭВМ, произведения литературы, педагогические достижения и др. Не представляя, как воспользоваться своими авторскими правами, студент испытывает внутреннюю неудовлетворённость, опасаясь их потерять.

Становясь специалистом, выпускник вуза приступает к работе в школе, внешкольном учебном заведении, организует свою фирму, идёт на предприятие, занимается свободным творчеством. При этом он постоянно вступает в правовые отношения с коллегами по работе, партнёрами по бизнесу, входит в контакты с государственными службами, разрабатывая, производя и реализуя свою интеллектуальную собственность. Проявившаяся в нём ещё в вузе внутренняя неудовлетворённость на этом этапе его жизнедеятельности может перерасти в более сложную проблему: как предотвратить несанкционированные посягательства конкурентов на создаваемые им продукты интеллектуальной деятельности и тем самым обезопасить себя, будущее своей семьи.

Рассматриваемые проблемы связаны между собой правовыми вопросами по результатам интеллектуальной деятельности, актуальными сегодня как никогда. И хотя в цивилизованном мире давно действует институт защиты прав интеллектуальной собственности, включающий авторское и патентное право, следует отметить, что в области образования этим вопросам уделяется недостаточное внимание.

Для решения указанной проблемы в подготовке будущих бакалавров педагогического образования и бакалавров профессионального обучения на кафедре теории и методики технологического и профессионального образования ФГБОУ ВПО «УдГУ» разработан и внедрен в учебный процесс следующий комплекс:

1. Учебный курс «Защита прав интеллектуальной собственности» (автор Галашев В.А.).

В отличие от известных программ, предусматривающих изучение только теоретических основ защиты прав интеллектуальной собственности, данный курс имеет практическую направленность на создание реального объекта интеллектуальной собственности (в рамках курсового и дипломного проектирования в зависимости от

специализации студента) и последующую его защиту путем оформления заявки на получение соответствующего охранного документа.

Программа курса построена на основе обобщении опыта работы патентно-аналитических служб, использующих современные системы правовой защиты интеллектуальной собственности.

В курсе выделено три блока:

– Теоретический блок, предусматривающий изучение правовых актов и основных этапов проведения анализа заявляемого объекта на предмет защиты авторских и патентных прав, а также изучение порядка оформления заявок на получение этих прав для различных видов объектов интеллектуальной собственности в соответствии с российским законодательством.

– Практический блок, предусматривающий реальное освоение студентами методов проведения анализа, разработанного объекта интеллектуальной собственности с целью регистрации и получения на него авторских и патентных прав.

– Контрольный блок, предусматривающий тестирование и выполнение самостоятельной контрольной работы.

В основе технологии обучения лежит синтез лекционных, практических аудиторных и самостоятельных занятий студентов, что позволяет более эффективно реализовать исследовательский метод.

Оценка знаний и умений студентов проводится в форме текущего и трёх рубежных контролей, а также промежуточного контроля в виде зачета по вопросам, предусмотренным программой, и по результатам выполнения самостоятельной контрольной работы по оформлению материалов на получение охранных документов по тематике дипломного или курсового проекта.

2. Учебно-методическое пособие «Защита прав интеллектуальной собственности» (авторы Галашев В.А., Причинин А.Е.) [1].

В настоящее время имеются и часто возобновляются издания для подготовки специалистов юридической и технической направленности в области интеллектуальной собственности. При этом для подготовки студентов-юристов предлагаются учебные пособия, имеющие форму комментария к принятым законам и правовым актам и не имеющие прямого отношения к вопросам ограничения сферы притязаний автора объекта интеллектуальной собственности. В то же время, пособия для подготовки будущих инженеров, наоборот, грешат недостаточной проработкой юридической стороны вопроса. Восполнить этот пробел и призвано настоящее пособие. В нём предпринята попытка дать системное интегративное изложение вопросов правовой охраны объектов интеллектуальной собственности, создаваемых их авторами в современных рыночных условиях. В отличие от известных монографий, учебных и учебно-методических пособий, носящих узкопрофессиональный характер и, в своем большинстве, имеющих крен в область юриспруденции, правовой защиты уже созданного объекта интеллектуальной собственности, настоящее пособие направлено, в первую очередь, на подготовку специалистов для работы в различных сферах деятельности, на предотвращение правовых ошибок этими лицами уже на стадии создания данных объектов. Такой подход к организации пособия, по мнению авторов, позволяет повысить эффективность как самих разработок, так и уровень их правовой защиты. В работе впервые обозначена логическая связь между понятиями «собственность» и «интеллектуальная собственность», показана их общность и отличительные особенности. Важной особенностью настоящего пособия является также то, что оно, благодаря тщательно подобранным примерам учебного материала и приложения, позволяет студенту самостоятельно, более глубоко освоить технологию защиты интеллектуальных прав объектов промышленной собственности и средств

индивидуализации. При этом авторы попытались сделать упор на алгоритмизацию процедур поиска и обработки патентной информации, на современные информационные технологии и ресурсную базу Internet. Всё это в совокупности направлено на формирование у студента умения выявлять объект интеллектуальной собственности и на основе определения его существенных признаков обеспечивать условия его авторской и/или патентной защиты.

Следует подчеркнуть, что основной акцент в учебно-методическом пособии сознательно сделан на практическом применении действующего российского законодательства по охране интеллектуальной собственности в части промышленно применимых произведений (изобретений, промышленных образцов и полезных моделей) и товарных знаков. Теоретические же вопросы защиты прав авторов затрагиваются лишь в том объеме, который необходим для понимания учебного материала.

Учебно-методическое пособие выложено на сайте кафедры ТМТНО (в разделе методкопилка): <http://tmtpo.ru>.

3. Учебно-методическое пособие «Схемы по интеллектуальной собственности» (автор Причинин А.Е.) [2].

Использование схем становится частью занятий в силу того, что они дают возможность проследить взаимосвязи между явлениями, событиями, действующими элементами процесса и позволяют при минимуме данных с помощью условных знаков, стрелок и ключевых слов представить максимум сведений. Кроме того, при работе со схемами усвоение материала происходит посредством как слуховой, так и зрительной памяти. Сведение отдельных элементов схемы в единое целое учит логике изложения материала, анализу, структурированию и систематизации данных.

Комплект схем наглядно иллюстрирует сложные теоретические вопросы реализации права интеллектуальной собственности.

В работе систематизируется материал курса «Защита прав интеллектуальной собственности». Комплект состоит из пяти разделов и знакомит с историей развития законодательства об охране интеллектуальной собственности, авторским и смежными правами, патентным правом, правовой охраной средств индивидуализации участников гражданского оборота и производимой ими продукции (работ, услуг), правовой охраной нетрадиционных объектов интеллектуальной собственности. Количество схем в каждом разделе зависит от объема и сложности темы. Общее количество схем – 76.

Подача материала схематическим блоком и объединение его в целостную систему освобождает время для закрепления знаний и развития умений, что дает возможность увеличить объем практической работы по анализу текста на занятии. Опыт работы со схемами позволяет убедиться, что это интересно и преподавателю, и студенту. Обучающиеся с удовольствием сами составляют схемы, порой неожиданные.

Содержание курса, отображенное в схемах, служит обучающемуся опорой в его мыслительной деятельности. Схема фиксирует мысленный образ. Хорошо продуманная графическая схема дает возможность разбить сложный вопрос на несколько детальных пунктов, изобразить их в условной форме с тем, чтобы сконцентрировать внимание слушателей на существовании проблемы, помочь охватить все выделенные моменты в целостности. Значительно помогает ученикам зрительная опора в усвоении базовых знаний.

Работа со схемами включает несколько основных этапов, реализуемых на занятиях и дома:

1. Развернутое объяснение преподавателем нового материала.
2. Повторное сжатое объяснение по схеме.

3. Изучение схем каждым студентом по раздаточному материалу, фиксирование схем в конспекты.

4. Самостоятельная домашняя работа студента с учебно-методическим пособием «Защита прав интеллектуальной собственности» [1] и схемами.

5. Письменное воспроизведение схем по памяти при подготовке к занятиям.

6. Индивидуальная проверка осмысления материала с помощью воспроизведения схем в ходе выполнения работы.

7. Воспроизведение несколькими студентами одной-двух схем на доске.

8. Повторение и углубление знаний изученного материала по схемам на обобщающих занятиях (в том числе, промежуточной и итоговой аттестации).

Для того чтобы подготовить схему, необходимо провести структурно-функциональный анализ материала, вместе с тем определяя, какой материал более важен, есть ли возможность объединить некоторые темы для блочного изучения. Количество блоков будет зависеть от сложности изучаемого материала. Схема должна быть емкой по содержанию, краткой, четкой по оформлению, понятной по восприятию и воспроизведению.

Самостоятельное составление схем обучающимся позволяет основательно изучить учебный материал, при этом полезно воспользоваться следующими рекомендациями:

1. Внимательно прочитайте главу или раздел учебника, вычлняя основные взаимосвязи и взаимозависимости смысловых частей текста.

2. Кратко изложите главные мысли в том порядке, в каком они следуют в тексте.

3. Сделайте черновой набросок сокращенных записей на листе бумаги.

4. Объедините записи в блоки.

5. Обособьте блоки в контуры и графически отобразите связи между ними.

Методика работы со схемами не ограничивается предложенными алгоритмами. Например, разработка схем по изученной схеме может осуществляться в группах. Каждая группа создает свою схему, фиксирует на листах, которые по окончании работы крепятся на доске. В ходе межгрупповой дискуссии выделяется оптимальная схема или корректируется предложенная и создается новая. Также возможны варианты работы со схемами, когда преподаватель выдает только элементы схемы, а обучающиеся самостоятельно отмечают связи между ними. Целесообразно использовать прием «найди ошибку», когда преподаватель заранее готовит схему с ошибкой, а обучающиеся должны ее найти (такая работа возможна и между студентами).

Структурирование теоретического материала в виде схем позволяет:

1. Использовать при изучении и повторении материала курса.

2. Проводить опросы и проверочные работы.

3. Готовиться к выполнению практических работ

4. Наглядно показывать связи между элементами изучаемого материала.

5. Прорабатывать дополнительные темы, не вошедшие в лекционный материал, но обязательные для изучения согласно учебной программе дисциплины.

6. Более четко выделять необходимые материалы, термины, блоки и др.

7. Быстро вернуться к любому из уже рассмотренных вопросов;

8. Использовать материал в качестве дополнения к самостоятельной работе студентов над учебным материалом.

9. Активизировать работу в группах.

4. Электронный учебник по защите интеллектуальной собственности в РФ (рук. Причинин А.Е.).

Электронный учебник содержит 2 уровня освоения: ознакомительный и продвинутый (на каждом уровне содержание сгруппировано по модулям), тесты (в конце каждого модуля, а также итоговый тест по курсу, который проводится в интерактивном режиме), практические задания (задания на составление заявок на изобретение, полезную модель и промышленный образец, при этом имеется два уровня: на первом уровне студенты составляют заявки на известные решения, которые даны в учебнике; на втором студентам предлагается самим найти идею и ее оформить), алгоритм поиска аналогов и прототипов в сети Internet по номеру патента и по ключевым словам. Также в учебнике даны реальные примеры оформления заявок на объекты промышленной собственности (которые уже получили патенты).

Литература

1. Галашев, В.А., Причинин, А.Е. Защита прав интеллектуальной собственности: учеб.-метод. пособие. Москва; Ижевск: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Удм. гос ун-т., 2009. 188с.
2. Причинин, А.Е. Схемы по курсу защита прав интеллектуальной собственности: учеб.-метод. пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 58 с.

ИННОВАЦИИ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ИННОВАЦИОННОЙ ФИРМЫ ВУЗА

С.А. Радченко, С.С. Радченко (ФГБОУ ВПО «ТГПУ имени Л.Н. Толстого», г. Тула, РФ)

Развитие технологического образования, обеспечение непрерывной технологической подготовки учащихся в системе «школа – ссуз – вуз» и использование инноваций в технологическом образовании в настоящее время создают несколько проблем, по-видимому, актуальных для многих стран:

1. Использование в различных отраслях экономики очень большого количества видов оборудования и материалов, номенклатура и технические характеристики которых постоянно изменяются, в результате чего:

– в учебной литературе практически невозможно своевременно отражать происходящие изменения, что затрудняет изучение студентам и школьниками современных видов продукции и новых технических достижений;

– образовательные учреждения не имеют достаточно средств для покупки многих видов нового оборудования и площадей для их размещения;

2. Нужны новые технические и организационно-экономические решения, позволяющие повышать качество технологического образования и учить молодежь правильному выбору и использованию новой продукции;

3. Необходимо повысить роль педагогических вузов в обеспечении квалифицированного ознакомления молодежи и других слоев населения с новыми видами продукции и методами их правильного подбора и применения, так как публикуемая их производителями и продавцами рекламная информация часто бывает недостаточно полной, а иногда, к сожалению, – и недостоверной;

4. Получить большие дополнительные внебюджетные средства для развития образовательных учреждений традиционными методами трудно.

Поэтому в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого с 1996 года постоянно идет целенаправленная работа, преследующая цель облегчить решение этих и некоторых других проблем образовательных учреждений, особенно в сфере технологического образования и инноваций.

Важнейшие задачи этой многолетней деятельности следующие:

1. Сформировать в ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» инновационную среду (создав малые инновационные компании, инновационное учебно-опытное производство и инновационный учебно-тренировочный бизнес-инкубатор нового для России типа) и использовать ее в учебном процессе для повышения качества обучения студентов и конкурентоспособности выпускников.

2. Превратить ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» в ведущий инновационный педагогический вуз России за счет новых для России методов повышения конкурентоспособности студентов и школьников при трудоустройстве на основе инновационных учебно-тренировочных бизнес-программ нового для России типа и инновационного учебно-тренировочного бизнес-инкубатора.

3. Повысить привлекательность ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого».

Для решения поставленных задач были приняты следующие меры:

– сотрудничество с фирмами, производящими и продающими новые виды конкурентоспособной продукции, в результате чего облегчается и ускоряется получение от них информации и материалов для использования в учебном процессе, причем без больших финансовых и трудовых затрат со стороны вуза;

– качественная подготовка и постоянное обновление подробной и более достоверной информации о современных видах продукции и об опыте ее использования в разных условиях, что важно при технологической подготовке;

– оказание практического содействия в решении этих и других проблем заинтересованным образовательным учреждениям в России и за рубежом.

Для практического обеспечения решения этих актуальных проблем на базе ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» в 1996 году создано муниципальное образовательное учреждение «Международный инновационно-образовательный центр энергосберегающего и природоохранного оборудования», а в 2010 году в соответствии с Федеральным Законом Российской Федерации от 02.08.2009 № 217-ФЗ – малое инновационное предприятие ООО Инновационно-внедренческое учебно-производственное предприятие «Энергосбережение, безопасность жизнедеятельности, экономия», главной задачей которой является внедрение результатов интеллектуальной деятельности и инновационная деятельность в технологическом образовании.

Данная деятельность осуществляется в ТГПУ ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» в соответствии с требованиями следующих документов:

1. Федеральным Законом Российской Федерации от 02.08.2009 № 217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности»;

2. Постановлением Правительства Российской Федерации от 9.04.2010 № 219 «О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования»;

3. Постановлением Правительства Российской Федерации от 9.04.2010 № 218 «О мерах государственной поддержки развития кооперации российских высших учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства»;

4. Программой «Развитие инновационной инфраструктуры ТГПУ им. Л.Н. Толстого для комплексного решения проблем улучшения энергосбережения, безопасности жизнедеятельности, экспортного потенциала, поддержки малого инновационного предпринимательства и обучения молодежи», направленной в Министерство образования и науки Российской Федерации в июле 2010 года;

5. Программой научно-исследовательской деятельности ГОУ ВПО Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого на 2009–2013 гг.

В целях обеспечения значительного внебюджетного финансирования этой деятельности впервые подготовлена возможность быстрой и очень малозатратной организации производства - внедрение в России и экспорт уникальных инновационных портативных многофункциональных ресурсосберегающих нагревателей-трансформеров новых принципов действия. Данные нагреватели могут быть использованы для энергосбережения, комфорта, защиты при чрезвычайных ситуациях, обучения студентов и школьников. Они удостоены 5 медалей, 3 первых премий и ряда дипломов на Всемирных, международных и российских выставках и конкурсах, признаны одним из самых конкурентоспособных на мировом рынке товаров России, заинтересовали фирмы ряда стран Европы, Азии, Африки и Северной Америки, получили положительные отзывы около 80% ознакомленных с ними жителей Тульской области.

Нагреватели трансформеры за счет новых технических решений быстро и без больших финансовых затрат позволяют следующее:

1) улучшить тепловой и бытовой комфорт, энергоэффективность, экономию, повысить безопасность жизнедеятельности и обеспечить защиту при чрезвычайных ситуациях широких слоев населения России и других стран, так как данная инновационная продукция может ускорить и удешевить решение ряда проблем за счет комплексного подхода и использования новых технических и организационно-экономических решений и «ноу-хау», поскольку позволяет:

- создать условия для более быстрого, простого и дешевого превращения систем центрального отопления и горячего водоснабжения в «центрально-автономные» системы, работоспособные даже при отключениях и авариях систем теплоснабжения зданий;

- обеспечить население новыми устройствами двойного назначения для улучшения комфорта и защиты от последствий отключений и аварий инженерных систем зданий и чрезвычайных ситуаций, которые могут выполнять в повседневной жизни до 12 нужных большинству людей бытовых функций и будут постоянно использоваться ими;

- малозатратно обеспечить экономию до 20% топлива и тепла (особенно в зданиях бюджетной сферы и в других зданиях, в которых большинство людей не находится круглосуточно) и до 50% воды при одновременном повышении пожарной безопасности в бюджетной сфере, в быту и в большинстве зданий и помещений в России и многих других странах;

2) использовать их в качестве главного и наиболее прибыльного вида промышленной продукции России для экспорта во многие страны и для развития взаимовыгодной международной производственной, научно-технической, инновационной и коммерческой кооперации;

3) создать в городе Туле инновационный учебно-тренировочный бизнес-инкубатор нового для России типа для массовой подготовки студентов к инновационной деятельности в сфере внедрения лучших мировых достижений для энергосбережения, повышения комфорта в быту, безопасности жизнедеятельности, бизнеса, социальной защиты людей и экономии с учетом лучшего мирового опыта.

А так же повышения конкурентоспособности и поддержки студентов и выпускников при трудоустройстве, работе и предпринимательской деятельности, снижения их расходов и рисков на основе улучшения использования интересов и потенциала студентов и их семей и организации их практической поддержки вузом во время обучения и после него;

4. Создание уникальной Всероссийской самофинансируемой системы нового типа для улучшения подготовки школьников и студентов к трудоустройству, инновациям, энергосбережению и бизнесу, их воспитания, поддержки и социальной защиты на основе организации постоянного учебно-практического и организационного содействия комплексному решению в регионах России проблем улучшения обучения, условий жизни и социальной защиты молодежи и широких слоев населения, энергосбережения, безопасности жизнедеятельности, экономии и поддержки малого инновационного предпринимательства с использованием опыта ведущих инновационных вузов мира на базе Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого» и малого инновационного предприятия – ООО Инновационно-внедренческое учебно-производственное предприятие «Энергосбережение, безопасность жизнедеятельности, экономия».

Создание этой системы позволит заинтересованным студентам и школьникам использовать лучший мировой опыт обучения по индивидуальным целевым инновационным программам, разработанным с учетом их желаний, способностей и планов на будущее для повышения их конкурентоспособности и их готовности к эффективной образовательной, культурно-просветительской и другой деятельности в сфере технологического образования.

Особенно важно, что создаваемый в Туле инновационный учебно-тренировочный бизнес-инкубатор нового для России типа предоставит всем студентам новые возможности для улучшения научно-исследовательской работы и для индивидуальной целевой инновационно-исследовательской подготовки для трудоустройства, работы и бизнеса с учетом мирового опыта.

Таким образом, впервые в России студенты любых курсов, специальностей и форм обучения получают уникальные возможности не только мечтать об успешной карьере или собственном бизнесе, надеясь на счастливый случай, но и целенаправленно повысить свою конкурентоспособность при трудоустройстве, за счет использования научно-исследовательской работы студентов и индивидуальных инновационно-исследовательских бизнес-программ нового для России типа. В научно-исследовательской работе по любым выбранным темам и учебным курсам могут участвовать все заинтересованные студенты. Разработку, согласование и выполнение индивидуальных инновационно-исследовательских бизнес-программ студенты смогут осуществлять после заполнения резюме и анкеты, собеседования и заключения договора с ООО Инновационно-внедренческое учебно-производственное предприятие «Энергосбережение, безопасность жизнедеятельности, экономия».

Научно-исследовательская деятельность студентов, выполнение ими индивидуальных инновационно-исследовательских бизнес-программ в условиях инновационного учебно-тренировочного бизнес-инкубатора позволит получить им в дальнейшем интересную работу, а также обеспечит их карьерный рост.

В настоящее время нами разрабатываются и изготавливаются образцы портативных многофункциональных устройств, которые могут применяться в качестве составных частей инновационных портативных комплектов средств обучения по тематике технологического образования, энергосбережения, безопасности жизнедеятельности, экономии и поддержки малого инновационного предпринимательства и по другим учебным предметам, что позволит значительно

улучшить усвоение материала по ряду разделов фундаментальных дисциплин. Их главными элементами являются:

1. Различные модификации портативных многофункциональных нагревателей-трансформеров новых принципов действия класса «РАНИТ» (аббревиатура означает «Ресурсосберегающие Автономные Нагреватели Индивидуального Теплоснабжения») новых принципов действия, имеющих высоту от 200 мм и малый вес. Они позволяют быстро улучшить в городах и сельской местности безопасность жизнедеятельности, комфорт, охрану труда и здоровья, экономию в быту и на работе (даже при отключениях и авариях систем тепло-, водо- и электроснабжения и ЧС) и поэтому удостоены золотой и серебряной медалей Всемирных салонов изобретений, научных исследований и промышленных инноваций «Брюссель-Эврика», золотой медали «Евро-Интеллект Восток-Запад» и дипломов международных и российских выставок.

2. Инновационные программы обучения на основе информационных технологий и информации о мировых достижениях и опыте их использования.

Нами разрабатываются новые портативные многофункциональные учебно-экспериментальные комплексы с системой компьютерной обработки и показа информации о новых достижениях и мировом опыте их применения (с вариантами проведения инновационных уроков), которые любые образовательные учреждения или хозяйственные субъекты могут использовать:

- для изучения и отработки методов улучшения энергосбережения, безопасности жизнедеятельности, комфорта, экономии и защиты в чрезвычайных ситуациях, эффективной предпринимательской деятельности и международного сотрудничества, оптимизации подбора современных энергоэффективных видов оборудования и материалов и их поставщиков;

- на занятиях по многим фундаментальным, прикладным и другим учебным курсам;

- для улучшения микроклимата (температуры и состава воздуха) в помещении;

- для быстрой объективной (приборной) оценки степени угрозы пожара от неисправности или перегрузки электропроводки в любом здании и для своевременного принятия мер;

- для быстрой объективной (приборной) оценки качества работы систем отопления в любых помещениях и зданиях, определения причин недостатков и работ для их устранения.

Поэтому использование научных, учебно-методических, технических и организационно-методических решений и инновационных технических средств новых принципов действия, разрабатываемых в городе Туле, может быть полезным для любых образовательных учреждений.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Д.А. Рак (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

В современных условиях развития информационно-технологического общества повышается роль технологического образования молодежи как стратегического фактора подъема экономики. Подъем промышленного производства требует большого количества квалифицированных специалистов, владеющих современной техникой и технологиями производства, в том числе и инженерно-технических кадров, способных обеспечить функционирование и развитие ключевых отраслей современного производства.

Достижение поставленных задач возможно только в процессе инновационной деятельности. Инновация – это некое новшество, требующее изменения образа деятельности и стиля мышления, в результате чего происходят целенаправленные изменения, повышается эффективность деятельности, улучшаются результаты труда. Инновационные процессы требуют значительной мобилизации ресурсов различного вида, предполагают наличие устойчивой мотивации к свершению преобразований.

Инновационная деятельность имеет свои сложности и трудности в реализации, которые заключаются в следующем:

- необходимость предварительного планирования деятельности и прогнозирования результатов;
- необходимость изменения организационной структуры и системы управления;
- использование интерактивных форм сотрудничества;
- отсутствие жестких связей и иерархии в процессе взаимодействия;
- демократичность и открытость организационных и управленческих процессов;
- наличие определенных процессуальных и результатных рисков;

Специфика образовательного учреждения как организационной структуры состоит в осуществлении процесса образования, которое рассматривается как единый процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества и государства. Следовательно, все инновационные изменения должны проходить в поле этих явлений, с учетом интеграции и координации деятельности отдельных организационных структур. В соответствии с этой целью педагогам необходимо так организовать образовательный процесс, чтобы его основным субъектом являлся ученик, имеющий собственные познавательные потребности и интересы, творчески думающий, активно и мобильно действующий в социально-экономических условиях, способный к жизненному и профессиональному самоопределению.

Инновационные процессы в системе образования характеризуются широким спектром направленности их реализации. Можно выделить следующие инновации:

- 1) Обновление содержания общего и профессионального образования;
- 2) Личностно ориентированный характер обучения, т. е. «обучение в сотрудничестве», что предполагает использование интерактивных методик и технологий обучения, в том числе учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- 3) Формирование единого образовательного пространства, предусматривающего интеграцию учебной и внеурочной деятельности, общего и дополнительного образования, сотрудничество с семьей, учет влияний социума;
- 4) Формирование у школьников осознанной потребности в объективной самооценке собственных достижений и в адекватной самореализации;
- 5) Внедрение в образовательный процесс современных информационно-коммуникационных технологий.

Все эти организационные и содержательные новшества требуют высокого уровня профессиональной компетентности педагогов, их психологической и практической готовности к инновационной деятельности.

Следует отметить, что «Технология» – это фактически единственный школьный учебный курс, отражающий в своем содержании общие принципы творческой преобразующей деятельности человека и все аспекты материальной культуры человечества, предоставляющий школьникам возможность применять на практике знания основ различных наук. Данный учебный курс направлен на овладение учащимися навыками конкретной предметно-преобразующей (а не виртуальной) деятельности, создание новых ценностей, что, несомненно, соответствует потребностям развития общества. На современном этапе именно технологические знания и умения формируют у школьников основу для овладения наукоемкими и «высокими»

технологиями, что особенно важно для социально-экономического развития нашей страны. Технологическая компонента придает образованию системный характер, способствует осуществлению личностно ориентированного подхода в образовании. Кроме того, технологическое образование способствует самореализации личности и ее гражданскому становлению.

Рассмотрим более подробно содержание возможных инноваций в образовании и проблемы, возникающие в современном технологическом образовании.

Важную роль на современном этапе играет система профильного обучения, которая рассматривается как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными намерениями и интересами в отношении продолжения образования.

Рассмотрим основные образовательные задачи профильной школы:

- актуализировать потребность учащихся в осознанном определении жизненных и профессиональных планов;
- дать современную и достоверную информацию о мире труда, основных группах профессий, тенденциях развития рынка труда;
- обеспечить учащихся информационными ресурсами для построения жизненных планов и профессиональной карьеры;
- создать условия для получения учащимися минимального личного опыта в отношении различных областей профессиональной деятельности;
- получить практический опыт проектирования индивидуальной жизненной и профессиональной траектории.

Все эти задачи могут быть одновременно решены только в процессе профильного технологического образования. Но в процессе становления технологического образования были выделены следующие негативные факторы:

- 1) технологический профиль не престижен для школы;
- 2) требуются большие материально-технические и финансовые ресурсы;
- 3) нет высококвалифицированных кадров;
- 4) нет понимания со стороны родителей учащихся;
- 5) требуется дополнительное внеурочное время для выполнения проектных и учебно-исследовательских работ школьниками.

В содержание обучения технологии в школе заложено выполнение практических работ в различных сферах деятельности, что позволяет учащимся не только иметь представление о смысле и структуре выбранной профессии, но и реально познакомиться с содержанием видов деятельности в данной профессии. Анализируя нормативные документы, следует отметить, что только технологический профиль обучения несет в себе широкие образовательные и социальные возможности в контексте практической готовности к осознанному и грамотному социально-профессиональному самоопределению.

В процессе профильного технологического обучения старшеклассники приобретают умения грамотного поведения на рынке труда; овладевают технологией проектирования профессиональной деятельности; обучаются навыкам сбора, обработки и оценки информации; изучают основы потребительских знаний. Все это необходимо знать и уметь современному человеку, чтобы быть уверенным в себе и успешно адаптироваться во взрослой жизни. Кроме того, технологический профиль обучения предполагает осуществление специальной технологической подготовки, где старшеклассники могут более подробно на теоретическом и практическом уровнях познакомиться с содержанием какой-либо сферы профессиональной деятельности, что

позволит им в будущем, на этапе окончания средней школы, осознанно выбрать профессию и определить пути получения профессионального образования.

К сожалению, недооценка руководством значения технологического образования не позволяет в полной мере решать задачи, стоящие перед школой. Что грозит ухудшением качества и падением познавательного интереса учащихся к данному предмету, не говоря уже о будущей взрослой жизни выпускников школ.

Происходит реальное ухудшение материальной базы: ощущается острая нехватка дидактических и учебно-методических материалов по изучению технологии, особенно в сельской школе; практически отсутствует современное учебное оборудование, программное обеспечение, электронные и мультимедийные средства обучения и наглядные пособия, а в ряде школ вообще отсутствуют специально оборудованные кабинеты и мастерские. Данный предмет является самым финансово затратным, а обновление материальной базы для уроков технологии необходимо постоянно, т.к. происходит быстрая смена производственных и информационных технологий, основы которых ученики изучают на уроках технологии, что помогает впоследствии учащимся более результативно изучать другие школьные предметы и позволяет им в будущем стать квалифицированными и компетентными работниками.

Необходимо обратить особое внимание руководства общеобразовательных учреждений на важность технологической подготовки школьников как эффективного средства социализации молодежи. Именно этот учебный предмет обеспечивает использование самых разнообразных межпредметных связей для практической реализации их в прогрессивные идеи, продукты и услуги, удовлетворяющие потребности человека, общества и государства.

КУЛЬТУРА УЧЕБНОГО ТРУДА СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ

В.П. Редькин, Ю.М. Морозько (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Одним из центральных вопросов подготовки будущих учителей технологии является разработка теоретической и методической базы систем технологического образования. Для учителей школы эта задача решается путем варьирования форм, методов обучения, совершенствования методик обучения, формирования умений на научной основе совершенствовать свой труд, овладения компьютерными технологиями и умением внедрять их в учебный процесс.

Формирование и развитие профессионального мастерства у студентов начинается с первого курса университета [1].

Самостоятельность и творческое мышление студентов, развитие речи, осмысленное понимание и закрепление лекционного материала интенсивно развиваются во время проведения семинарских, практических и лабораторных занятий. У студентов формируется опыт нахождения и приобретения новой информации, умение выступать перед аудиторией, логично излагать обсуждаемый материал, отстаивать свою точку зрения. В этом случае компьютер выступает как средство обучения, воспитания и усвоения содержания обучения.

Опыт работы со студентами первого курса факультета технологии показывает, что они при подготовке докладов, выступлений, рефератов к семинарским занятиям, встречаются с конкретными трудностями, обусловленными рядом причин:

- снижение уровня и качества образования у выпускников школ и средних специальных учебных заведений, поступающих в ВУЗы педагогического профиля;
- студенты первого курса с трудом справляются с объемом учебного материала, нагрузкой, темпом обучения;

- у большинства студентов недостаточно сформированы общенаучные умения и навыки, умения работать с учебной литературой, намечать пути решения поставленной задачи;
- компьютер студенты воспринимают не как источник информации, которую необходимо систематизировать и обобщать, а как «поставщик готовой продукции».

Утверждение профессионально-личностной мотивации на выбранную специальность, формирование интереса к профессии педагога, «вживание» студента в учебный процесс, развитие его творческих способностей связано с преодолением указанных выше недостатков. Эта задача в значительной мере решается на факультете технологии в курсе «Введение в специальность» [2], где вооружение студентов умениями получать, обрабатывать и применять учебную информацию осуществляется при выполнении лабораторной работы «Культура учебного труда студентов».

При выполнении данной работы студенты знакомятся с правилами поведения в библиотеке, пользования каталогом для поиска необходимой литературы и правильности оформления списка используемой и цитируемой литературы в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ЗАПИСЬ. БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ.

Для этого студентам рекомендуется найти и оформить по ГОСТ 7.1-2003 ссылки на научные труды доцента Редькина В.П., опубликованные в периодических журналах «Фізика: праблемы выкладання», «Тэхналагічная адукацыя» за период с 2000 по 2011 годы, одну из работ, опубликованных в материалах конференций, и на одно из учебных пособий. Затем студенты должны законспектировать и оформить краткую аннотацию на работу [3].

На этапе первоначального изучения работы вместе с преподавателем делается обзор изложенного в статье материала, подчёркиваются основные положения, после чего каждый из студентов составляет свой вариант аннотации.

Опыт работы показывает, что если с конспектированием студенты справляются достаточно быстро, то составление аннотации составляет значительные трудности.

Работая с текстом статьи и конспектом, студенты учатся:

- грамотно структурировать информацию;
- выделять наиболее важные моменты в работе;
- избавляться от лишних, не несущих информацию слов-«паразитов»;
- избегать повторов слов;
- определять, для кого предназначена данная работа (школьников, абитуриентов, студентов, учителей, преподавателей ВУЗов), вносить коррективы в свой вариант аннотации, учитывая свои недостатки и опыт составления аннотации своих товарищей.

Полученные умения работы с литературой закрепляются студентами во втором семестре при подготовке рефератов и докладов по различным разделам курса «История техники» и эффективно используются на старших курсах при выполнении курсовых работ.

Литература

1. Цырельчук, Н.А. Современный преподаватель: профессиональные умения, личностные качества, инновации / Н.А. Цырельчук, Н.А. Березовин // Образовательные технологии в подготовке специалистов: материалы Междунар. научно-практ. конференции 20–21 марта 2003. В. 2. (ред. Н.А. Цырельчук). – Минск. – 2003. – С. 267–272.
2. Введение в специальность: типовая учебная программа. – Введ. 03.04.2009, № ТД–А. 166 / С.Я. Астрейко [и др.]. – Минск: РИВШ, 2009. – 13 с.
3. Редькин, В.П. Терминология при изучении физики и технических дисциплин / В.П. Редькин, Ж.И. Равуцкая // Фізика: праблемы выкладання. – 2003. – № 3. – С. 82–90.

ТЕХНОЛОГИЯ СКВОЗНОГО КУРСОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК СПОСОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

А.Н. Ростовцев (ФГБОУ ВПО КузГПА, г. Новокузнецк, РФ)

Л.А. Кульгина, Т.А. Потапова (ФГБОУ ВПО БГУ, г. Братск, РФ)

В качестве одного из направлений интенсификации учебного процесса мы предлагаем внедрение разработанной и экспериментально проверенной нами технологии сквозного курсового проектирования (СКП), т. е. учебного проектирования в условиях междисциплинарной интеграции. Курсовые проекты и работы (КП и КР) – это наиболее продуктивная и трудоемкая часть в профессиональной подготовке студентов по направлению «Строительство», которая формирует не только профессиональные компетенции, в частности проектно-конструкторскую, но и влияет на овладение многими из общекультурных компетенций.

В более ранних публикациях [3–5, 7 и др.] мы уже раскрывали специфику процесса обучения студентов-строителей сквозному курсовому проектированию, приводили разработанный нами в рамках компетентного подхода диагностический инструментарий, доказывали результативность практической реализации технологии СКП.

В данной статье представлены некоторые рекомендации по конструированию содержания СКП на примере двух дисциплин: СД.01 «Архитектура гражданских и промышленных зданий и сооружений», КП №1 (преподаватель – Кульгина Л.А.) и ОПД.Ф11.01 «Теплогасоснабжение и вентиляция», КР (преподаватель – Потапова Т.А.), изучаемых студентами по специальности «Промышленное и гражданское строительство».

Для оптимального заполнения объема курсового проектирования проведен сравнительный анализ специфики подходов этих дисциплин к полному общему решению: увязка систем отопления, вентиляции и газоснабжения с применяемыми строительными конструкциями зданий, зависимость отопительно-вентиляционных систем от объемно-планировочных решений зданий, влияние вентиляционных устройств на архитектурную композицию и другие аспекты. Произведено разбиение дисциплин на модули и согласование их по времени. В структуру модулей включены следующие блоки, реализуемые в разных формах организации обучения: 1) на вводной лекции: *входной* блок оценки готовности к усвоению модуля; блоки *обобщения* системных представлений и *генерализации* содержания модуля; 2) на практических занятиях: блок *актуализации* опорных понятий и способов деятельности, освоенных методов и опыта учебного проектирования, показывающий связь с предыдущими дисциплинами, включающими в себя КП и КР; *проблемный*, нацеленный на постановку профессионально-прикладных проблем; *выходной* блок контроля – промежуточного (после изучения модуля) и итогового (защита проекта); 3) во время внеаудиторной самостоятельной работы: *экспериментальный* блок – для выполнения рабочих эскизов и блок *применения* – для принятия и описания проектных решений; 4) на междисциплинарных консультациях: блок *стыковки* проектных решений по смежным дисциплинам; блок *корректирования* и устранения ошибок с указанием их возможных причин и способов исправления; блок *углубления* с материалом повышенной сложности для студентов, особенно интересующихся спецдисциплинами.

При отборе содержания подготовки студентов «необходимо помнить, что это содержание может определять только система понятий. При этом чем больше связей одного элемента системы с другими, тем шире его политехническая функция» [2, 145]. Кроме того, правильное определение содержания и возможностей междисциплинарных связей в осуществлении СКП способствует «обеспечению органического единства

и преемственности» образования и профессиональной деятельности. В работах ряда исследователей (А.П. Бобырева, Н.Ф. Талызина, В.Я. Ляудис, О.Е. Мальская и др.) указывается на необходимость включения в содержание обучения, кроме собственно предметных знаний, некоторых компонентов знаний логико-методологического характера, т. к. это существенно повышает качество их усвоения, осознанность, целостность и системность. «Сведения о логической структуре научных знаний, составляя важнейший компонент учебной деятельности, организуют и регулируют выполнение учащимися учебных действий, направленных на уяснение содержания» [9].

Мы считаем, что на вводной лекции студентам необходимо не только рассказать о сложной структуре курсов, их междисциплинарных и внутривидисциплинарных связях, но и обязательно продемонстрировать эти связи в наглядной графической форме. Ведь если «совокупность модулей представляет из себя линейную структуру», то структура совокупности понятий гораздо сложнее, т. к. «каждый модуль взаимодействует со знаниями из других модулей и генерирует свои собственные понятия и свойства» (И.В. Акимова). Для того чтобы студенты могли анализировать базовую структуру изучаемых понятий, а также свои собственные, уже имеющиеся знания, включать в их систему и более эффективно использовать в проектной учебной деятельности вновь приобретенные знания, необходим «инструмент познаний». В качестве такого инструмента удобно использовать семантические графы, представляющие собой основные понятия дисциплин, употребляемые в СКП, а также существенные связи и взаимоотношения между ними.

Пример семантического графа, сконструированный нами применительно к СКП по рассматриваемым дисциплинам, приведен на рисунке 1. Так, например, размещение функциональных зон, вертикальных и горизонтальных коммуникаций и пространственные связи между ними определяются функциональными и/или технологическими процессами и назначением проектируемого объекта. Качество объемно-планировочного решения здания во многом зависит от рациональности пространственной организации функциональной схемы; кроме того, его разработка ведется с учетом конструктивных, архитектурно-композиционных, экономических и физико-технических требований, а также расположения в окружающей застройке. Внутренняя планировка определяет градостроительную маневренность здания. Конструктивная и строительная система, возможность привязки типового проекта или необходимость разработки индивидуального зависят от назначения здания, требуемой планировки и архитектурной выразительности, значимости в композиции городской застройки и природного окружения, частоты пользования объектом, климатических особенностей района строительства, строительной базы и многих других факторов. Планировочная структура и конструктивные элементы здания непосредственно связаны с системами инженерного оборудования. Так, на удельную тепловую характеристику здания и применяемую систему отопления оказывают значительное влияние его объем, форма, этажность, теплоотражающие конструкции, размеры остекления, требуемый при определенном назначении объекта температурный режим и другие факторы. Вопрос о том, какой тип системы вентиляции следует устраивать, решается в зависимости от назначения помещений, характера вредностей, схемы движения воздушных потоков в здании. Схемы подземной прокладки в черте города магистральных и распределительных тепловых сетей накладывают определенные ограничения на планировочную организацию проектируемого земельного участка, зависящую от многих градостроительных требований. И так далее.

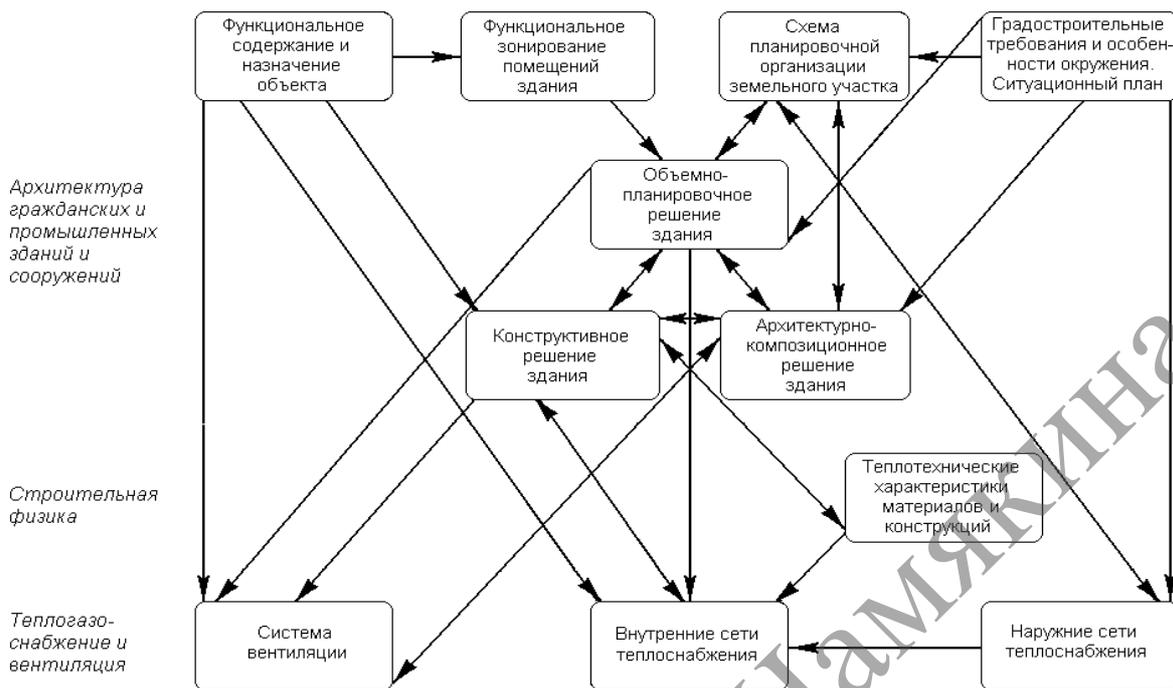


Рисунок 1 – Семантический граф взаимосвязей основных понятий, используемых в СКП

Таким образом, «техническое проектирование объективно требует от инженера системного подхода, ... появляется необходимость согласования и принятия системного решения» [8, 371]. В строительном проектировании «часто возникает необходимость параллельного, одновременного решения нескольких задач различного уровня, что требует от инженера гибкого творческого мышления, интуитивных догадок». Поэтому для системного рассмотрения структуры курсового проектирования необходимо выделить ряд уровней с учетом сложности состава элементов [8, 372]. Это позволяет выявить взаимодействие элементов в системе КП на внутри- и междисциплинарном уровне, их субординацию, модификацию отдельных требований в зависимости от общего решения.

Установление системы междисциплинарных и внутривидисциплинарных связей проводилось в общей логике развития процесса сквозного проектирования. Для этого была проведена тщательная обработка учебного материала: выделены главные идеи структурных составляющих дисциплин, входящих в СКП; выявлена система противоречий и проблем, подлежащих решению; четко представлены алгоритмы процессов дискретного (отдельно по каждой дисциплине) и сквозного проектирования; вскрыта взаимозависимость учебных элементов и более крупных блоков.

Д.В. Чернилевский указывает на необходимость при проектировании учебного процесса учета критерия сложности содержания, для оценки меры труда и меры времени, необходимых для его усвоения на требуемом уровне. Содержательная сложность учебного материала, вошедшего в структурно-логическую схему, характеризуется такой количественной характеристикой системы, как степень графа ρ , которая равна отношению удвоенного числа связей к числу учебных элементов [10]. По нашим расчетам, ρ при использовании СКП будет равен 2,06.

Данное значение ρ по [10, 121] свидетельствует об удовлетворительной структурной сложности состава системы знаний-умений СКП. Подсчет этого критерия

для случая традиционного выполнения работ отдельно по дисциплинам без учета междисциплинарных связей (в этом случае увеличивается количество элементов и внутридисциплинарных связей) показал следующие значения: для АГиПЗиС $\rho = 1,89$; для ТГСНиВ $\rho = 2,11$.

Из этого следует, что выполнение учебного проектирования по технологии СКП не повышает содержательную сложность учебного материала, трудность и время выполнения проектов. Кроме того, интеграция курсовых позволяет студентам использовать архитектурно-строительные чертежи планов и разрезов жилых зданий для работы над графической частью КР по дисциплине «Теплогасоснабжение и вентиляция», уменьшая ее объем на 15–20%, а также однократно выполнять теплотехнический расчет, требуемый в обеих работах. Это дало возможность в связи с изменением задания несколько усложнить и приблизить к реальной проектной практике расчеты инженерных систем (традиционно они проектируются для двухэтажных зданий, при СКП – для пяти- или девятиэтажных).

Для стыковки проектных решений при СКП, взаимоувязки и распределения междисциплинарных консультаций, представления дальнейшего использования в последующих семестрах графических и текстовых материалов проекта (в электронном виде) разработана технологическая карта, включающая в себя стадии разработки курсового проекта и формы участия преподавателей смежных дисциплин. Участие преподавателей смежных дисциплин и кафедр в проведении консультаций также приближает учебное проектирование к обстановке проектной практики, т. к., по замечанию Б.Г. Бархина [1], обмен мнениями специалистов на проекте вскрывает новые проблемы и ограничения, ставящие студента перед необходимостью найти компромисс между различными требованиями к объекту. Расширяются и углубляются аспекты его проработки. Еще одним положительным моментом является восстановление в сознании студентов смысловых связей нового материала с пройденным в более ранних семестрах. Таким образом, выполнение СКП по междисциплинарным заданиям является средством формирования информационной основы профессиональной деятельности, навыков практической реализации основных положений смежных дисциплин и комплексного применения знаний.

Литература

1. Бархин, Б.Г. Методика архитектурного проектирования: учеб.-метод. пособие для вузов / Б.Г. Бархин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Стройиздат, 1982. – 224 с., ил.
2. Берулава, М.Н. Возможности межпредметных связей курса физики с теорией и практикой производственного обучения в средней школе и ПТУ в решении задач общеполитехнической подготовки учащихся // Вопросы педагогического творчества учителя: тезисы докладов научно-практической конференции. – Новокузнецк: Изд-во НГПИ, 1989. – С. 144–148.
3. Кульгина, Л.А. Интегративная основа качества процессов и результатов обучения студентов вуза / Л.А. Кульгина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 65–75.
4. Кульгина, Л.А. Междисциплинарная интеграция как фактор интенсификации курсового проектирования / Л.А. Кульгина, Г.А. Иващенко, Л.В. Перетолчина // Устойчивое развитие городов и новации жилищно-коммунального комплекса: пятая Международная научно-практическая конференция 4–7 апреля 2007 г.: в 2 т. – М: МИКХиС, 2007. – 416 с. – С. 357–360.
5. Кульгина, Л.А. Междисциплинарные связи в курсовом проектировании. Постановка эксперимента / Л.А. Кульгина, Т.А. Потапова // Качество содержания и форм обучения: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ»: – в 3 ч. – 2007. – Ч. 2. – С. 93–97.
6. Ростовцев, А.Н. Какие изменения несет модернизация образования в «год учителя»? / А.Н. Ростовцев // Технологическое и профессиональное образование в России и за рубежом как фактор устойчивого развития общества: материалы V Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Новокузнецк, 2010. – Ч. 1. – С. 10–16.
7. Ростовцев, А.Н. Математическая модель организации обучения инженеров-строителей сквозному курсовому проектированию с учетом компетентностного подхода / А.Н. Ростовцев [и др.] // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 22–34.

8. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов: серия «Учебники для технических вузов» / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2001. – 512 с.
9. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
10. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА
С.Е. Рясова, Е.В. Данченко (УО «Полоцкий государственный университет»,
г. Новополоцк, РБ)

В настоящее время к числу наиболее актуальных вопросов образования относится информатизация образовательного учреждения. Процесс информатизации должен приводить к изменениям в способах работы, представлений и условий, которые характерны для позиций различных участников учебно-воспитательного процесса: преподавателя и студента, педагога-исследователя. Данный процесс требует профессионального роста преподавателей, повышения их педагогической и информационной культуры, что влечет повышение качества образования.

Эффективное внедрение информационных технологий в различных учебных дисциплинах напрямую связано с созданием единого вузовского информационного пространства, компонентами которого могут стать: сайт учреждения образования, медицентр – информационный центр для свободного доступа участников образовательного процесса к информационным ресурсам на различных носителях, медиатеки – специализированные информационные ресурсы структурных подразделений вуза, телеканал вуза.

Рассмотрим основные возможности, предоставляемые преподавателям и студентам сайтом УО «Полоцкий государственный университет», который доступен по адресу: www.psu.by. Наш сайт предоставляет массу возможностей, направленных не только на образование, но и на воспитательный и информационный фактор. Благодаря сайту, студенты могут получать необходимую информацию, касающуюся учебного процесса, участвовать в различных проектах, совершенствовать свои знания в области информационных технологий. Сайт также позволяет не только узнать последние новости, увидеть фотоотчёты с проводимых в вузе мероприятий и пообщаться онлайн, но и зачастую служит средством самовыражения.

Кроме того, сайт университета – лицо вуза: здесь можно представить всю необходимую информацию о студенческой жизни. Достижения и направления вузовской деятельности доступны для каждого пользователя. Каждый вошедший на сайт может оставить свои комментарии и предложения после регистрации.

Преподаватели приобрели еще одну возможность самореализации, размещая свои разработки на сайте. Сайт представляет собой важнейший инструмент взаимодействия нашего университета с другими учреждениями образования, реализует организацию учебного процесса в локальной сети, обеспечивает работу с социальными структурами города.

Безусловно, сайт является информационной средой, содержащей массу методических материалов и информационных ресурсов. Все эти компоненты регулярно обновляются и пополняются. Активные студенты являются разработчиками разделов и страниц сайта.

Сайт позволяет не только расширить возможности обучения, но и получить доступ к мировому культурному наследию. С этой целью в ближайшее время будет запущен медицентр со специальным оборудованием, позволяющим использовать

возможности виртуального филиала Государственного русского музея (г. Санкт-Петербург, Россия).

Медиатека – информационный центр для свободного доступа участников образовательного процесса к информационным ресурсам на различных носителях. Цель создания – удовлетворение информационных потребностей участников образовательного процесса. Принцип организации медиатеки – комфортная информационная среда.

Основными составляющими материально-технической базы медиатеки являются:

- библиотека – традиционная рабочая зона библиотекаря, оборудованная компьютером с компьютерным каталогом, а также копировальной техникой;
- видеотека – формирует фонд учебных видеозаписей и организует места для индивидуальной и групповой работы с видеоинформацией;
- фонотека – формирует фонд магнитных записей, CD- и DVD-дисков;
- диатека – диафильмы, диапозитивы (слайды);
- фонд информационных ресурсов – в этой рабочей зоне расположен центральный сервер медиатеки, для постоянного пополнения фонда информационных ресурсов;
- компьютерная рабочая зона – компьютеризированные рабочие места для самостоятельной работы студентов или преподавателей.

Все рабочие места и сервер медиатеки объединены в локальную сеть, подключённую к сети ИНТЕРНЕТ.

Освещение некоторых новостей, проектов вуз осуществляет на телеканале. Телеканал создан в поддержку образовательных и информационных задач, основой которого являются созданные преподавателями и студентами видеоролики, посвященные различным событиям в жизни университета.

В настоящее время образование во всём мире и в Беларуси, в частности, претерпевает кардинальные изменения. Эти изменения серьёзно затрагивают цели и стратегические направления образования, что, в свою очередь, приводит к необходимости перестраивать его структуру, менять технологию и методики обучения. Очевидно, что простой закупки компьютеров и подключения их к сети ИНТЕРНЕТ недостаточно, необходимо создание единой информационной образовательной среды.

Таким образом, повышение уровня информатизации образования и вхождение учреждения образования в единое информационное пространство обеспечат возможность успешной самореализации каждому будущему специалисту в информационной среде XXI века.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ТЕХНОЛОГИИ

Т.Н. Савенко (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Система образования в Республике Беларусь уже несколько десятилетий находится в сложном процессе реформирования, обусловленном особенностями социокультурной ситуации. Эти особенности выражаются в целом в приобретении Республикой государственной самостоятельности, в смене идеологических ориентиров, в переходе к постиндустриальному, информационному обществу. Немаловажной спецификой социокультурных изменений на современном этапе является

необходимость преодоления кризисов техногенной цивилизации, которые, в частности, выражаются в нивелировании личности, в преобладании потребительских потребностей людей над стремлением к творческой самореализации.

В связи с этим парадигма общего среднего образования в Беларуси включает в себя личностно-ориентированный подход к организации учебно-воспитательного процесса в современной школе. Сущность личностно-ориентированного подхода рассматривается как «методологическая ориентация педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности» [1, 7].

Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода, по мнению Е.В. Бондаревской, составляют методы, приемы и средства, которые соответствуют таким требованиям, как диалогичность общения участников педагогического процесса; деятельностно-творческий характер обучения и воспитания; направленность учителя на поддержку индивидуального развития ребенка; предоставление учащемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, выбора содержания и способов учения и поведения [2].

По нашему мнению, технологическую составляющую личностно-ориентированного подхода к организации педагогического процесса можно дополнить педагогической диагностикой и самодиагностикой ученика, игровыми и рефлексивными методами и приемами, а также способами фасилитации, педагогической поддержки личности ребенка.

Изучение вопросов внедрения личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию в современной школе, использования педагогами личностно-ориентированных технологий образования и воспитания показало, что в этом направлении достигнуты значительные успехи. Разработан и применяется в педагогическом процессе ряд современных личностно-ориентированных образовательно-воспитательных систем и технологий, учителя в значительной мере осознали, что цель и ценность их профессиональной деятельности – не столько конкретные предметные знания, усвоенные учеником, сколько личность ребенка с запущенным механизмом саморазвития.

Однако анализ процесса реализации личностно-ориентированного подхода в современной образовательной системе высветил и ряд проблем, связанных с нежеланием и неумением достаточно значительной группы учителей, особенно начинающих педагогов, выполнять свою профессиональную деятельность в рамках рассматриваемого подхода. На наш взгляд, причиной того является не отсутствие профессиональной информации о личностно-ориентированных системах и технологиях обучения и воспитания в процессе педагогической подготовки будущих учителей. Ведь в университетские программы по педагогике введен новый курс «Педагогические системы и технологии», в котором подробно рассматривается и анализируется, изучается передовой педагогический опыт по применению личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию, накопленный за последние десятилетия и в нашей республике, и в ближнем и дальнем зарубежье.

Анализ вышеназванной проблемы в реальном педагогическом процессе позволил сделать вывод, что зачастую ее причины кроются в ошибках профессионального отбора будущих учителей. Изучение характера мотивации поступления абитуриентов в педагогические университеты показало: только около 5% поступающих хотят работать в системе образования и способствовать личностному развитию детей (истинно педагогическая мотивация). Около 60% будущих педагогов

мотивируют свое поступление в педагогический вуз интересом к специальным дисциплинам. Свыше 30% абитуриентов объясняют свое поступление в педагогическое учебное заведение желанием получить высшее образование (все равно, какой характер оно будет носить). Некоторые из этих 30% оказываются в стенах педагогического вуза совершенно случайно. Следовательно, личностная ориентация непосредственно на педагогическую деятельность у основной массы будущих учителей низкая. Между тем педагогический профессионализм формируется и проявляется в дальнейшем не только и не столько по мере овладения предметными специальными знаниями. Как считает Ю.И. Куницкая, «педагогический профессионализм является компонентом субъективной реальности, он становится и развивается в результате активности самого педагога, самоопределяющегося в основаниях своей деятельности и в своей позиции в педагогическом процессе» [3, 76]. Исходя из этого, важнейшей задачей профессиональной подготовки будущих учителей является формирование их профессионально-педагогического сознания. Основная стратегия преподавания всех вузовских дисциплин, особенно педагогических, должна состоять в постепенном смещении направленности сознания будущего учителя с внешних условий деятельности на его профессиональное «Я», что является фундаментальным условием саморазвития и профессионального самообразования [4].

В контексте нашей статьи данное положение можно представить как основной фактор успешной реализации педагогом в собственной профессиональной деятельности личностно-ориентированного подхода к организации обучения и воспитания учащихся. В связи с этим ведущей идеей университетского обучения должна стать идея профессионального самоопределения, саморазвития будущего педагога, его педагогической поддержки со стороны преподавательского состава университета. Речь идет о необходимости реализации личностно-ориентированного подхода в процессе профессионально-педагогической подготовки. В большой мере внедрение данного подхода возможно в процессе преподавания педагогических дисциплин, содержание которых уже само по себе личностно ориентировано.

Использование технологического арсенала личностно-ориентированной профессионально-педагогической подготовки можно проиллюстрировать примерами организации преподавания педагогических дисциплин для студентов технических и естественно-математических факультетов педагогического университета. Выбор примера продиктован ярко выраженной спецификой студентов данных факультетов в плане изучения дисциплин гуманитарного характера, в том числе и педагогики. В частности, наблюдение за студентами факультета технологии в процессе слушания лекций по педагогике, в процессе работы на семинарско-практических занятиях позволяет сделать выводы о том, что они испытывают некоторые затруднения в усвоении учебного материала гуманитарного характера, что, очевидно, связано с техническим складом мышления и естественно-математическими личностными интересами и наклонностями обучающихся.

В частных беседах с обучающимися было выяснено, что многие из них, являясь добросовестными и ответственными за учебу студентами, все же не актуализируют для себя учебный материал по истории педагогики, по педагогике средней школы и т. д. По большому счету для многих из них педагогическая информация нужна для сдачи зачетов и экзаменов, в то время как учебная информация по профильным дисциплинам представляется необходимой и важной для осуществления будущей профессиональной деятельности.

Большим препятствием для развития устойчивого самостоятельного интереса к педагогическим дисциплинам и их актуализации для студентов, овладевающих технологическим образованием, на наш взгляд, является огромное количество

информации в разнообразных учебниках по педагогике, в которых иногда один и тот же вопрос рассматривается с разных точек зрения, что характерно для гуманитарных дисциплин. Студенты, привыкшие к краткости и однозначности определений и формулировок, к сжатости мысли, заключенной в формулах, чертежах и схемах, зачастую не в состоянии воспринимать развернутые тексты гуманитарного характера.

Это далеко не весь перечень трудностей в восприятии и усвоении педагогической информации, которые обусловлены именно личностными особенностями студентов технических факультетов. Минимизировать их влияние на результативность педагогической подготовки призваны технологические составляющие личностно-ориентированного подхода к организации преподавания педагогических дисциплин. К ним относятся:

1. Организация диалога со студентами не только на семинарско-практических занятиях, но и во время чтения лекций.
2. Создание ситуаций для творческого осмысления основных теоретических положений в педагогике.
3. Индивидуализация педагогической подготовки студентов.
4. Создание электронных учебно-методических комплексов по всем педагогическим дисциплинам. ЭУМК должны играть роль педагогической поддержки для будущих специалистов со стороны преподавателей.
5. Привлечение студентов к организации лекционных и практических занятий в качестве соавторов или консультантов по отдельным вопросам, что позволит студенту быть причастным к преподавательской деятельности.
6. Создание в процессе преподавания педагогических дисциплин ситуаций рефлексии.
7. Личный пример преподавателя, увлеченного преподавательской деятельностью.

Использование технологических составляющих личностно-ориентированного подхода позволяет формировать у студентов профессионально важные личностные качества педагога как субъекта педагогической деятельности, добиваться осознанного отношения к изучению дисциплин психолого-педагогического цикла, что действительно влияет на повышение результатов психолого-педагогической подготовки.

Литература

1. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 128 с.
2. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 27–31.
3. Куницкая Ю.И. Педагогический профессионализм: философско-теоретический аспект. Монография / Ю.И. Куницкая // Под ред. Н.А. Масюковой. – Гродно: ГГУ им. Я. Купалы, 2004. – 112 с.
4. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–55.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ КАК ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО МИРА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

С.Г. Сергеева (ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, РФ)

Сегодня мир – это быстро изменяющаяся ситуация, которая меняет смысл и вид, прежде чем слова записаны на бумагу, а факты быстротечны, и все труднее и труднее успевать за действительностью. К трем традиционным ресурсам (сырье, люди, капитал) добавляется четвертый – информация, которая стала «составлять богатство нового типа – ценный товар». Д.С. Робертсон, исходя из взаимообусловленности цивилизационного и информационного процессов, выдвинул формулу «цивилизация – это информация»

[1, 127]. Информационный ресурс обладает уникальным свойством – не убывать, а накапливаться, что приводит к ситуации так называемого «информационного взрыва». Одной из глобальных проблем стал разрыв между взрывным ростом объема и скорости распространения информации и возможностями человека в ее выборе, верификации и освоении. Превышение порога плотности информационного потока, действующего на отдельного человека, может вести к распаду личности (безумие), а на общество в целом – к хаосу.

В этих условиях в профессиональной деятельности от педагогов требуется иная подготовка субъекта к эффективной работе с различными информационно-образовательными текстами, которые способствуют скоростному переводу информации из одной модальности в другую, а также в переводе информации в различную информационную модель объекта, явления, факта, понятия и т. д.

В системе образования, во-первых, нужен педагог, владеющий методами и приемами построения нового знания на основе полученной информации в различных информационных моделях, организованных по определенным правилам в различных формах: наглядные, изобразительные, знаковые, графические, комбинированные [2, 29]; умеющий перерабатывать и структурно, компактно ее представлять; делать информацию образно-наглядной, доступной для образно-чувственного восприятия, используя ее структурное представление как «полиморфное – многообразное, встречающееся в нескольких различных формах отражения информации» [2, 218].

Во-вторых, деятельность педагога относится к «помогающим профессиям» (психологи, социальные педагоги, врачи, логопеды и др.) в которой специалисты осуществляют свою деятельность в ходе взаимодействия с человеком – потребителем услуг. Характер этого взаимодействия обусловлен особенностью самой профессиональной деятельности:

- «требования» профессии к носителю (мотивация, интересы, ценности, цели);
- «предмет» труда – человек нуждающийся, которому нужно внимание, помощь, соучастие, отношение;
- «характер» труда – «вчувствование», сострадание, «вживание», эмоциональное напряжение, эмоционально-ценностное отношение (А.К. Маркова).

Профессия педагога задает своему носителю очень высокую планку уникальности, поскольку предмет приложения оказывается живой, растущий, формирующийся человек. Со всех точек зрения педагогический труд не может быть возможен без исследования, и прежде всего потому, что каждый человек индивидуален по своей природе.

Следовательно, нам необходимо опираться на формирование эмоционального мира (эмоциональной карты) будущих учителей, принимая, что эмоция – это психический процесс импульсивной регуляции поведения, основанного на чувственном отражении потребностной значимости внешних воздействий, их благоприятности или вредности для жизнедеятельности индивида.

Необходимо научить студентов, будущих учителей, уметь «упаковывать» эмоцию, освоить конструкцию эмоции, проявляя ее в контексте «со-бытия», и принять за аксиому тезис, что чувства воспитываются и развиваются в реальных и воображаемых ситуациях представленных в учебной информации. По словам А.А. Вербицкого, учебная информация – это «переодетые» в дидактические одежды данные науки об окружающей действительности, представленные на абстрактном уровне в виде знаковых систем [2, 16–17] как образы (А.Н. Леонтьев), модели мира (Э.В. Гусинский), но не сама действительность.

Таким образом, учебная информация может быть представлена не только информационными текстами (учебники, учебные пособия, методические

рекомендации), но и художественными текстами, в которых в какой-то степени раскрывается психология автора-художника. Чем сильнее художник опирается на свои собственные внутренние ресурсы при создании произведений искусства (художественного текста), тем больше ему приходится вкладывать в него свой личный опыт, свои собственные нужды и заботы, чувства, любовь к жизни.

Художественный текст превращается, по определению А.В. Хуторского, в «культурный аналог» образовательного продукта студента – будущего педагога, в информацию для размышления, для сопоставления с собственными мыслями, ощущениями, чувствами. Художественные тексты обладают перспективой: повествователя (художника), действующих лиц, сюжета, позиции читателя (студента), который должен вскрыть характер, намерение поступков действующих лиц, неожиданный смысл личностного опыта и его проживание в текстовом отрывке, выступающем как педагогическая ситуация.

Суть педагогической ситуации в художественном тексте в обучении состоит в возможности проживания и рефлексии отношения к «своему» и «чужому тексту»; взаимодействия (сотрудничества, со-бытия) с «другим», осуществляющим себя в «тексте»; осознания (самосознания) своего индивидуального «языка» в процессе культурной коммуникации с автором, общение и обращение к нему, (со)беседование с ним, благодаря чему субъект приобретает бесценную информацию, порожденную совместными усилиями – своеобразные (со)вести, и осознание моральности своих поступков, чувство нравственности за свое поведение, формирование внутренней оценки. Такая сопричастность к тексту, автору текста связана с ценностной сферой личности, она требует активизации специальных способов личностного действия субъекта – духовных актов – поступков, которые имеют отношение к нравственной сфере; к порождению смысла, принятию ответственного решения, к способности сделать выбор и отвечать за него.

Все это связано с современным пониманием модели гуманитарного образования как «тончайшей способности чувствовать рядом с собой движение чужой души, чужого сердца» (В.А. Сухомлинский), позволяющей реализовать гуманитарный смысл образования. Если констатирующие информационные процессы лежат в основе того, что мы называем «разумностью» (интеллект), то оценивающие (художественная оценка) составляют базис того, что принято называть «духовностью» (идеал), расширяющей смысловые и ценностные горизонты субъективного опыта и обогащающий собственное «Я» новыми измерениями и эмоционально-ценностными отношениями к миру, другим, себе.

Литература

1. Рейзема, Я.В. Информатика социального отражения (информационные социальные основания общественного разума) [Текст] / Я.В. Рейзема. – М., 1990. – С. 127
2. Тронин, Ю.В. Информационные системы и технологии в бизнесе / Ю.В. Тронин. – М.: «Альфа-Пресс», 2005. – 240 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Т.Л. Серебренникова (НТГСПА, г. Нижний Тагил, РФ)

Конец XX – начало XXI столетий в России стало временем переосмысления целей школьного образования, поиска его нового содержания, новых форм и методов обучения и воспитания. Необходимость качественных изменений в школьном образовании сегодня осознается как теоретиками, так и многими практиками

образования, а процессы разработки и освоения новшеств (инноваций) прочно вошли в жизнь современной школы.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит модернизация образовательной системы: предлагаются новые подходы, педагогические технологии, содержание, поведение, педагогический менталитет.

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [2].

Продуктом учебной деятельности является изменение самого человека. Он изменяет себя сам, узнавая новое, приобретая новые знания, умения и навыки, осваивает новый социальный опыт. Поэтому в развитии современного образования закономерными являются инновационные процессы, целью обучения которых является развитие у школьников возможностей осваивать новый опыт на основе формирования творческого мышления.

Сегодня в российском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении идет и прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научное обоснование и практическая разработка новых идей и технологий. При этом важна организация своего рода диалога различных педагогических систем и технологий обучения, апробирование в практике новых форм – дополнительных и альтернативных государственной системе образования, использование в современных российских условиях целостных педагогических систем прошлого.

В этих условиях учителю технологии необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного, а использовать весь арсенал российского педагогического опыта.

Г.К. Селевко инновационной школой называет учебно-воспитательное заведение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и технологиях и представляет собой новую образовательную практику [5]. Инновационная школа является полисистемой с подсистемами учебной, трудовой, художественно-эстетической, спортивной, научной деятельности, включающей в себя различные формы коммуникации и общения детей и взрослых. Современные инновационные школы чаще всего возникают на базе обычных массовых школ, глубоко разрабатывая и реализуя на оригинальной технологической основе одну или несколько каких-либо своих функций. Можно выделить отличительные качества инновационных школ: инновационность, альтернативность, концептуальность учебно-воспитательного процесса, системность и комплексность учебно-воспитательного процесса, социально-педагогическую целесообразность, наличие признаков или результатов, определяющих реальность и эффективность авторской школы.

В настоящий момент и в технологическом образовании применяют самые различные педагогические инновации. Выделим наиболее характерные инновационные технологии.

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в предметном обучении.

Внедрение ИКТ в содержание образовательного процесса подразумевает интеграцию различных предметных областей с информатикой, что ведет к информатизации сознания учащихся и пониманию ими процессов информатизации в современном обществе (в его профессиональном аспекте). Существенное значение имеет осознание складывающейся тенденции процесса информатизации школы: от освоения школьниками начальных сведений об информатике к использованию компьютерных программных средств при изучении общеобразовательных предметов, к насыщению элементами информатики структуры и содержания образования, осуществлению коренной перестройки всего учебно-воспитательного процесса на базе применения информационных технологий. В результате в школьной методической системе появляются новые информационные технологии, а выпускники школ имеют подготовку к освоению новых информационных технологий в будущей трудовой деятельности.

2. Личностно-ориентированные технологии в преподавании предмета.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природного потенциала. Личность ребенка в этой технологии не только объект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели. Проявляется в освоении учащимися индивидуальных образовательных программ в соответствии с их возможностями и потребностями.

3. Информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования школьников.

Применение такой инновационной технологии позволяет объективно, беспристрастно проследить развитие во времени каждого ребенка в отдельности, класса, параллели, школы в целом. При некоторой модификации может стать незаменимым средством при подготовке классно-обобщающего контроля, при изучении состояния преподавания любого предмета учебного плана, системы работы отдельно взятого педагога.

4. Мониторинг интеллектуального развития.

Анализ и диагностика качества обучения каждого учащегося при помощи тестирования и построения графиков динамики успеваемости.

5. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика.

Реализуются в виде вовлечения учащихся в дополнительные формы развития личности: участие в культурно-массовых мероприятиях по национальным традициям, в театре, центрах детского творчества и др.

6. Дидактические технологии как условие развития учебного процесса. Здесь могут реализовываться как уже известные и зарекомендовавшие себя приемы, так и новые. Это самостоятельная работа с помощью учебной книги, игра, разработка, оформление и защита проектов, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», групповые, дифференцированные способы обучения – система «малых групп» и др. Обычно в практике применяются различные комбинации этих приемов.

7. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы.

Предполагается научно-педагогическое обоснование использования тех или иных инноваций, их анализ на методических советах, семинарах, консультации с ведущими специалистами в этой области.

Таким образом, опыт современной российской школы располагает широчайшим арсеналом педагогических инноваций в процессе обучения. Эффективность их применения зависит от сложившихся традиций в общеобразовательном учреждении, от способности педагогического коллектива воспринимать эти инновации, от материально-технической базы учреждения.

В контексте этих требований изучение технологии немислимо без включения школьников в активную исследовательскую и инновационную деятельность, правильная организация которой в условиях реализации дизайн-подхода способствует формированию индивидуальной жизненной позиции, интенсивному творческому и интеллектуальному росту учащихся.

На уроках технологии подготовку школьников предполагается осуществлять на основе принципиально нового подхода – дизайнерского образования, которое в настоящее время становится частью общего образования [4, 1].

Как полагает Х.Г. Тхагапсоев, значение дизайна как одного из крупных блоков культуры для образования очевидно [6]. Дизайн имеет собственный предмет, методы, свой ценностный ряд и вправе войти в ядро образования и функционировать в форме особой проектной культуры.

Х.Г. Тхагапсоев отмечает, что дизайн-образование развивает способность учащихся к схватыванию проблем определенного класса и типа, не поддающихся формулированию, конкретизации и решению методами точных и гуманитарных наук. Дизайн развивает мыслительные навыки и способности решения реальных проблем, формирует специфический тип мышления – конструктивный, тем самым создает новые предпосылки организации в процессе обучения различных способов познания и непрерывного мыслительного развития, что само по себе представляет образовательно-воспитательную ценность.

В пользу включения дизайна в образование в условиях инновационной образовательной среды говорят следующие аргументы:

- дизайн развивает прирожденные способности;
- дизайн помогает мыслительному развитию через предметно-образный способ познания;
- дизайн создает благоприятные условия для развития способностей к невербальному мышлению и общению;
- дизайн углубляет общее образование школьников и формирует их духовную культуру [6, 1].

Н.М. Конишева отмечает, что «традиционно построенный урок труда как урок ремесленной практики сегодня действительно не имеет смысла» [1, с.5].

М. Павлова и Д. Питт приходят к выводу, что дизайн-подход может стать ведущей основой в построении технологического образования, так как именно он ориентирует учащихся на потребности и желания людей, готовит школьников к реалиям жизни [4].

В настоящий момент обучение дизайну в школе практически отсутствует, не считая ограниченного «вкрапления» элементов художественного конструирования в темы по технологии и декоративному рисованию, а факультативное или внешкольное обучение осложнено отсутствием преподавателей этой дисциплины [3].

Ученые-педагоги предлагают принципиально новые концепции, трактующие дизайн-подход в сфере образования.

При определении содержания уроков технологии для младших школьников Н.М. Коньшева рассматривает их как уроки дизайнерского образования, поскольку на них учащиеся всякий раз изготавливают какие-то изделия для практического использования, а это требует понимания тех правил, по которым они разрабатываются [1]. Разработанная с позиций дизайн-образования методика преподавания ручного труда в начальной школе учитывает общеразвивающие возможности данного подхода, поскольку позволяет включить в содержание курса еще два важнейших компонента: природу как среду, в которую человек внедряется вместе со своим предметным миром, и как источник инженерных и художественных идей, и народную эстетику, так как правила создания предметной среды имеют свои исторические традиции, закрепленные в народной культуре.

Как считает Н.М. Коньшева, «определенное таким образом содержание уроков труда составляет целостную систему, которая, с одной стороны, вполне соответствует современному представлению о человеческой культуре и, с другой, отчетливо отражает специфику именно данного учебного предмета» [1, 7].

Обучение с позиций дизайнерского подхода ориентируется на проектно-конструкторскую деятельность учащихся; основные акценты смещаются с изготовления изделий и репродуктивного овладения приемами работы в сторону проектирования вещей на основе сознательного и творческого использования приемов и технологий. По мере их усвоения ученик получает возможность самостоятельного и обоснованного выбора как материалов, так и способов действий.

Таким образом, инновационность в педагогике рассматривается как методологический принцип, поскольку выявление условий инновационного обучения позволяет вскрыть механизм и уровень разработанности образовательных технологий, обеспечивающих высокую эффективность результатов учебной деятельности. Инновации в образовании – это внесение нового, изменение, совершенствование, улучшение уже существующего. Основные идеи инновационных подходов несут в себе прогрессивное начало, позволяют в изменяющихся условиях и ситуациях эффективнее, чем раньше, решать задачи обучения и воспитания. Вместе с тем опыт работы доказывает, что передовое всегда сохраняет многое из традиционного, и поэтому необходимо уважительное, бережное отношение к традициям, которые являются базой создания инновационного обучения. Инновационное обучение предполагает подготовку психологически адекватной, целеустремленной, саморазвивающейся личности специалиста, востребованного на рынке труда. Современные образовательные технологии позволяют человеку «строить себя», определять свой личностный и профессиональный рост.

Литература

1. Коньшева, Н.М. Методика трудового обучения младших школьников: Основы дизайн-образования: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.М. Коньшева. – М.: Академия, 1999. – 192 с.
2. Монахов, В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения / В.М. Монахов // Педагогика. – 1990. – № 7 – С. 18–29
3. Наумов, В.П. Основы проектной деятельности: учебное пособие / В.П. Наумов, А.Г. Куликов / Под ред. В.Д. Симоненко. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 150 с.
4. Павлова, М. Дизайн-подход как основа обучения / М. Павлова, Д. Питт. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. – 286 с.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Тхагапсоев, Х.Г. Дизайн как феномен культуры и образования / Х.Г. Тхагапсоев. – Нальчик.: Нальчикский колледж дизайна, 1997. – 39 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Н.Л. Силиванова (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Следует передать ученику не только познания, но и развить в нем желание или способности самостоятельно приобретать новые знания.

К.Д. Ушинский

Изменения социальной и образовательной ситуации в Республике Беларусь вызвали необходимость поиска эффективных способов учебно-воспитательной деятельности, когда во главу угла ставится самостоятельная работа студентов, самоорганизация их учебной деятельности.

Учебно-воспитательный процесс коренным образом изменяется. Преподаватель должен сориентировать, направить студента вводными и обзорными лекциями, а затем «пропустить его вперед» и время от времени консультировать, подправлять в его самостоятельной деятельности и т. д.

Вместе с тем современный социум предъявляет особые требования к подготовке конкурентоспособного специалиста: высокий профессионализм, компетентность, высокий интеллектуальный уровень, обеспечение возможности перемены трудовых функций в процессе самостоятельной продуктивной деятельности.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет выделить четыре уровня самостоятельной продуктивной деятельности студентов, соответствующих их учебным возможностям: копирующие действия; репродуктивная деятельность; продуктивная деятельность; самостоятельная деятельность.

Многоуровневость самостоятельной продуктивной деятельности раскрывает четыре типа самостоятельной работы студентов:

1. Воспроизводящие самостоятельные работы по образцу, которые формируют фундамент подлинно самостоятельной деятельности студента. Роль преподавателя заключается в том, чтобы для каждого обучаемого определить оптимальный объем работы.

2. Реконструктивно-вариативные самостоятельные работы, ориентированные на анализ событий, явлений, фактов, а также способствующие развитию внутренних мотивов к познанию.

3. Эвристические самостоятельные работы, направленные на формирование умений и навыков поиска ответов за пределами известного образца. Студент сам определяет пути решения задачи и находит их.

4. Творческие самостоятельные работы, способствующие развитию нестандартного, креативного мышления в процессе самостоятельной деятельности студентов.

Результаты наблюдений и анкетирования показали:

– для студентов с высоким и средним уровнем обучаемости более продуктивно гибкое управление их самостоятельной работой, когда формы организации самостоятельной работы преподавателем заранее не планируются, студенты самостоятельно определяют тему и вопросы семинарского занятия, сами определяют формы контроля;

– для студентов с низким уровнем обучаемости, которым необходим постоянный текущий контроль, более результативно жесткое управление, когда преподаватель дает студентам конкретные задания преимущественно к следующему занятию, указывает литературу, формы и сроки контроля.

В этой связи одной из главных задач подготовки студентов является формирование у них умений и навыков самостоятельной работы, основанной, в первую очередь, на принципе системности.

Под системой самостоятельной работы студентов следует понимать:

– текущую работу над материалом учебной дисциплины (конспектирование лекций, работа с учебниками, конспектирование первоисточников, подготовка к практическим и лабораторным занятиям, семинарам и т. п.);

– выполнение семестровых заданий (написание рефератов, подготовка специальных вопросов, самостоятельное изучение по учебнику разделов, входящих в учебную программу, но не излагающихся лекционно);

– выполнение контрольных работ, проведение курсовых и дипломных исследований.

Первый вид деятельности призван обеспечить постоянную подготовку к аудиторным занятиям, второй – сосредоточить внимание на наиболее трудных разделах, дать студенту возможность глубоко осмыслить полученные знания, третий – развить способности их трансформировать и комплексно использовать на практике.

Таким образом, к самостоятельной работе студентов необходимо привлекать на первом году обучения в ходе бесед, консультаций ведущих преподавателей. Студенты должны научиться записывать и обрабатывать лекции, конспектировать статьи из научных и научно-методических журналов, работать с учебниками и др.

Обучение надо проводить на практических и лабораторных занятиях, используя систему вопросов, направляющих самостоятельную работу студентов, а также проверяя конспекты.

Своеобразной подготовительной работой являются также планы к занятиям, в которых формулируются вопросы, уточняются отдельные положения. Такие планы выдаются студентам заранее.

Большое внимание должно уделяться отбору материала для самостоятельной работы. Для самостоятельного изучения предлагаются вопросы либо информационного характера, либо проблемного для последующего обсуждения на семинарских занятиях.

Эффективность самостоятельной работы зависит и от характера заданий. Большой эффект достигается в том случае, когда студенту интересно выполнять задание. Студент заинтересованно выполняет самостоятельную работу, когда чувствует её практическую ценность.

Профессиональная направленность в организации самостоятельной работы просматривается, во-первых, в подборе заданий по учебникам, во-вторых, в заданиях, которые формируют навык работы со справочной литературой. К тому же большие возможности творческой работы таят в себе специальные курсы или курсы по выбору.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что приобретенные студентами навыки при выполнении самостоятельной работы помогут им быстрее адаптироваться в будущей профессионально-педагогической среде, позволят им повышать своё мастерство, самосовершенствоваться и саморазвиваться.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ВНЕДРЕНИЮ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О.Н. Скоробагатая (ГНПУ имени А. Довженко, г. Глухов, Украина)

На современном этапе развития научно-педагогической мысли, который характеризуется обновлением всех аспектов общественно-политической жизни, уровень профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов к преподаванию иностранных языков определяется степенью развития его личностных и профессиональных качеств и, в частности, готовностью к внедрению в учебно-воспитательный процесс начальной школы личностно-ориентированных технологий и соблюдения принципов гуманитарного образования.

Изучение опыта внедрения педагогических технологий в практику подготовки специалиста дает нам основание для вывода, что внимание уделялось следующим аспектам проблемы: психологическому (Г. Балл, И. Бех, Е. Фромм и др.), философскому (В. Андрущенко, В. Креминь и др.), теоретическим положениям личностной ориентации учебно-воспитательного процесса (И. Зязюн, С. Пехота, А. Савченко, Н. Талызина и др.), проблеме профессионально-педагогической подготовки учителя в системе непрерывного образования (А. Алексюк, А. Мороз и др.), технологии преподавания иностранных языков в основной и старшей школе (И. Бим, Н. Гальскова, И. Зимняя и др.). Однако проблема подготовки будущих учителей начальных классов к использованию современных технологий как средства формирования готовности к обучению иностранным языкам еще не стала предметом широкого обсуждения в научной литературе. Таким образом, **целью** статьи является научное обоснование экспериментальной технологии подготовки будущих учителей начальных классов к обучению иностранным языкам.

Во время разработки экспериментальной технологии мы опирались на ряд общедидактических принципов: целостность, системность и последовательность, роль знаний и возможности их комплексного применения, культуросоответствие, гуманизация, связь теории с практикой, адаптация процесса обучения к личности студента, нелинейность педагогических структур. Однако, как показывает практика обучения в высших педагогических заведениях, перечисленные принципы являются необходимым, но неполным условием организации обучения будущих учителей начальных классов. Мы считаем, что они нуждаются в дополнении такой системой принципов, которая детерминирует специфические особенности подготовки специалистов по обучению иностранным языкам детей младшего школьного возраста, а именно: интеграция разнохарактерного содержания профессиональной подготовки, полисубъектность, интерактивность, прогностичность и динамичность.

Подготовку будущих учителей начальных классов к внедрению личностно-ориентированных технологий обучения иностранным языкам мы рассматриваем как технологию, которая, с одной стороны, является процессуальным компонентом целостной системы и дает возможность наиболее эффективно решать учебно-воспитательные задачи, а с другой стороны – условием реализации модели учебно-воспитательного процесса, воспроизведение которой гарантирует успех педагогических действий.

Важным моментом разработки технологии подготовки будущих учителей начальных классов к обучению иностранным языкам на основе личностно-ориентированных технологий стало понимание того, что технологизация учебно-воспитательного процесса в высшей школе требует специального конструирования

дидактического материала, методических рекомендаций по его использованию, форм контроля за личностным и профессиональным развитием студентов [2].

Значительный потенциал для успешной реализации технологии подготовки будущих учителей начальных классов к обучению иностранным языкам, по данным наших теоретических исследований, заложен во все центрированные на личность младшего школьника технологии, про которые мы будем вести речь ниже.

Начнем с проектной технологии, под которой мы будем рассматривать такой вид творческой работы будущих учителей, во время которой они под руководством преподавателя или самостоятельно учатся составлять содержание своей учебной деятельности в ходе подготовки или защиты проекта.

Анализ подходов ученых к проблеме деятельности учителя (В. Краевский, Я. Дитрих и др. [1, 3]) позволил нам разработать логику работы будущих специалистов начальной школы над учебным проектом и выделить в ней следующие этапы:

I. Подготовительный:

- анализ и оценка текущего состояния объекта проектирования, выяснение его недостатков и противоречий;
- теоретическое обоснование проблемы на основе анализа научных исследований;
- определение пространственно-временных данных, материально-технического обеспечения.

II. Основной:

- определение целей работы над учебным проектом;
- прогнозирование способов достижения цели;
- концептуализация педагогического плана;
- планирование и оформление целостной программы работы;
- определение процедур поточного контроля.

III. Прагматический:

- определение путей реализации проекта;
- апробация учебного проекта.

IV. Заключительный:

- самооценка качественных результатов экспериментальной апробации учебного проекта;
- независимая экспертная оценка педагогического объекта;
- рефлексия трудностей, которые возникли во время реализации проекта.

Относительно доминирования коммуникативного или практического видов учебно-познавательной деятельности студентов считаем правомерным выделить следующие типы заданий-проектов в практике подготовки будущих учителей начальных классов в высших учебных заведениях:

- научно-исследовательские (студентам необходимо провести исследование, например анкетирование в рамках проектного задания);
- художественные (в рамках тем из практического курса иностранного языка, например «Arts and Painting»);
- игровые как вариант ролевой игры (например, взять интервью у выдающегося режиссера в теме «Cinema»);
- информационные (подготовить презентацию, например проект «Моя педагогическая практика»);
- театральные (изучение темы заканчивается постановкой представления «The ABC Party» (тема «Teaching Foreign Languages»), «Mother Goose Day» (тема «Holidays and Traditions»)).

Также следует отметить, что целью экспериментальной технологии подготовки будущих учителей начальных классов к обучению иностранным языкам стало создание оптимальных условий для развития личности студента как неповторимой индивидуальности в процессе самореализации и самоопределения, что было достигнуто благодаря внедрению субъект-субъектного взаимодействия.

Поскольку современный этап развития педагогической системы происходит в русле личностно-ориентированной педагогики и требует переосмысления характера взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, мы выделили следующие положения, которые могут служить основой технологии подготовки учителей начальных классов к обучению иностранным языкам:

- студент является не объектом, а субъектом педагогического влияния; поскольку его личность уникальна и заслуживает уважения;
- студент становится субъектом личностного развития и рассматривается как самостоятельная личность;
- усвоение знаний, умений и навыков становится не целью обучения, а его способом;
- на смену «субъект-объектной» закономерности педагогического влияния на студента приходит принцип сотрудничества: студент и преподаватель не противопоставляются один одному, а выступают как партнёры совместной деятельности.

Выделенные выше положения являются одним из важных критериев выбора альтернативных форм обучения в высшем педагогическом заведении, их соблюдение будет способствовать тому, что активность студентов будет протекать в соответствии с тремя векторами: вектор познания (сбор информации, ее систематизация и закрепление в памяти); вектора предметной деятельности (ориентация на учебный предмет, который должен быть усвоен посредством решения учебных задач); оценочно-мотивационный вектор (формирование личностного отношения к предмету).

Результатом эффективного субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов является ситуация успеха, которая достигается вследствие организации учебно-воспитательной деятельности в несколько этапов:

I этап. Задачей преподавателя на данном этапе является снятие эмоционального напряжения, предупреждение возможных затруднений в усвоении материала. Он также должен составить учебные задания таким образом, чтобы они способствовали развитию желания студентов достичь успеха.

II этап. На этом этапе преподаватель должен создать атмосферу доверия и рассмотреть вместе со студентами возможности решения трудностей. Педагогу необходимо обеспечить будущих учителей такими задачами, которые способствуют повышению уверенности и дают возможность логически подойти к оценке результатов учебной деятельности.

III этап. Деятельность преподавателя на том этапе должна способствовать тому, чтобы поддерживать познавательный интерес студентов, вызывая чувство ответственности и уверенности в себе.

IV этап. На данном этапе преподаватель должен согласовать со студентами цели и задачи деятельности, создать творческую атмосферу на занятии. При этом будущим учителям необходимо предоставить возможность самостоятельного выбора путей выполнения поставленных задач, что даст возможность формированию объективной самооценки.

Содержательный блок технологии подготовки будущих учителей начальных классов к обучению иностранным языкам, учитывая требования личностно-ориентированной образовательной парадигмы, включает в себя такие дисциплины, как

«Педагогика», «Методика обучения иностранным языкам», спецкурс «Теория и технологии обучения иностранным языкам младших школьников», направленность которых на подготовку к внедрению личностно-ориентированных технологий предусматривала использование современных форм, средств и методов обучения, которые бы способствовали формированию у них интереса и потребности в усвоении ценностей и целей гуманистической педагогики, лингводидактических основ обучения иностранным языкам младших школьников, стимулировали развитие творческого потенциала.

Учитывая принцип интеграции разнохарактерного содержания профессиональной подготовки, были разработаны соответствующие методические рекомендации, которые отвечали требованиям модульно-рейтинговой технологии преподавания дисциплин и были направлены на развитие эвристического мышления, личностно-профессиональных качеств и формирование познавательных мотивов будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, охарактеризованная выше организация учебной деятельности формирует и развивает у будущего учителя начальных классов профессионально необходимые качества: организованность, последовательность, коммуникабельность, стремление к постоянному профессиональному саморазвитию, толерантность, которые необходимы для дальнейшей работы в начальной школе в условиях личностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Литература

1. Дитрих, Я. Проектирование и конструирование: системный подход / Я. Дитрих. – Пер. польск. – М.: Мир, 1981. – 456 с.
2. Сисоева, С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С.О. Сисоева, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька та ін.]; за ред. С.О. Сисоевої. – К.: ВПЮЛ, 2001. – 502 с.
3. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. Науч.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Е.Р. Стаценко (ГОУ ВПО МГГУ, г. Мурманск, РФ)

На сегодня весь мир находится в сильнейшем экономическом кризисе, который оказывает влияние на все сферы человеческой деятельности, в том числе и на образование. Меняются приоритеты развития экономики, вся экономическая политика государства. Сегодня возросла необходимость развития наукоёмких технологий и сельского хозяйства.

Всё это говорит о том, что образовательная область «Технология» должна быть одной из самых мобильных образовательных областей, базирующейся на постоянной обратной связи с происходящими в экономике и обществе прогрессами. В период кризиса одной из задач технологического образования является формирование у студентов, а затем и у школьников культуры потребления. Эта задача тесно связана как с вопросами экологической культуры, так и культуры общества в целом. И этот вопрос носит не второстепенный характер, если учитывать, что экономический кризис на мировом уровне можно рассматривать как крах господствующей культуры потребления.

Бесконтрольный со стороны государства выпуск основной мировой валюты - доллара США, отмена его привязки к золотому содержанию привели к тому, что покупательная способность доллара обеспечивалась не только ВВП США, как у всех остальных стран, но и ВВП всех стран мира. Для поддержания производства, создания

искусственного спроса американскими средствами массовой информации (сначала пресса, а потом радио и телевидение) было планомерно и поэтапно сформировано потребительское общество. Характерными особенностями такого общества являются:

- возникновение «фиктивных товаров», которые предназначены для утоления несуществующей потребности, то есть потребности, о наличии которой потребитель не подозревает до того момента, пока не прочтет рекламу этого товара;
- мода, которая характеризуется периодичностью и предполагает, что немодная вещь заменяется модной, несмотря на то что она не перестает удовлетворять базовую потребность. Понятие моды распространилось на большинство категорий потребительских товаров - автомобили, телевизоры, холодильники, компьютеры, телефоны и пр.

Крупные промышленные корпорации хищнически использовали природные ресурсы, ориентируясь не на реальные потребности людей, а на раздутый потребительский спрос. Тратилось в разы больше ресурсов, чем этого хватило бы для комфортного существования. Данную модель потребления называют *экстенсивной*. Максимально исчерпав собственный рынок, американские товары стали искать новые рынки сбыта, новые территории для создания общества потребления. Черты такого общества стали зарождаться и в России, по крайней мере, до возникновения кризиса. За последние годы в нашей стране стало активно развиваться кредитование как потребительское, так и ипотечное, индустрия моды была представлена ведущими мировыми дизайнерами, резко возросло потребление бытовой техники и электроники. С одной стороны, шёл процесс насыщения рынка товарами, удовлетворяющими базовые потребности россиян, хотя и экстенсивная модель потребления тоже имела место.

Сейчас, несмотря на негативные проявления кризиса, появилась реальная возможность для формирования нового мировоззрения, новой модели потребления и изменения всего потребительского сознания. Если же посмотреть на развитие мировой науки непредвзято, то можно констатировать, что пройдена граница, когда технические приспособления, вводимые в обществе, вели к комфорту. Сейчас они ведут к так называемой самодеструкции; прибыли корпораций тратятся на производство товаров потребления, тормозя развитие наукоёмких областей: космонавтики, медицины, игнорируя интересы больших групп населения. Формирование новой потребительской культуры - это процесс, который осуществляется посредством воздействия на наше сознание общественных институтов. Одной из основных потребностей человека является потребность в престиже. Человек стремится к социальному одобрению своих поступков и себя как личности. Поэтому он нуждается в товарах, которые окружающими оцениваются положительно, вызывают восхищение и даже зависть. Следовательно, должна существовать сила, которая бы формировала образы и символы отдельных товаров, а значит, и потребности в них.

Поэтому на уровне государственной политики должны быть сформированы новые представления о потребительских ценностях и нормах, регулирующих потребление, консервативный надындивидуальный характер потребления. Сейчас господствует массовое производство, массовое внедрение товаров и их массовое потребление. В противовес этому ещё в конце XIX века школа прерафаэлитов и их представитель Уильям Моррис выдвинули следующую концепцию: «Каждый предмет, который сопровождает нашу жизнь, должен быть произведением искусства». Эта концепция является идеальным изложением общества консервативного потребления, делает выбор в пользу разумно аскетичного общества.

Главным принципом реформирования образования в современных условиях

становится переход от идеологии к культуре, составная часть которой - *потребительская культура личности - совокупность материальных и духовных ценностей, знаний, образцов и норм потребительского поведения, функционально полезных и закрепившихся в общественной практике.*

Проблема её формирования непосредственно связана с развитием современного образования. Для того чтобы стать грамотным потребителем, уметь правильно выбирать необходимый товар, защищать свои права, когда требуется, необходимы соответствующие экономические и правовые знания.

Потребительское образование обеспечивает решение следующих задач:

- овладение обучающимися системой знаний о теории потребительского поведения, о рациональном потреблении и защите прав потребителей: формирование умений разумного выбора различных источников информации, товаров, услуг и навыков самозащиты на основе государственного законодательства; развитие критического мышления, креативности, толерантности, коммуникативных умений;

- воспитание важнейших качеств культурного потребителя: целеустремленность, настойчивость, выдержка, решительность, инициативность и самостоятельность, организованность и уверенность; приоритет духовных ценностей;

- формирование ключевых компетенций в потребительской культуре.

При изучении основ потребительской культуры у учащихся формируются разумные материальные и духовные потребности, качества культурного потребителя, развиваются умения и навыки грамотного поведения в различных рыночных ситуациях. Таким образом, формирование потребительской культуры в рамках уроков технологии помогает сбалансировать потребительские потребности и возможности пережить кризис с наименьшим стрессом, а в глобальном масштабе ведёт к межотраслевому перераспределению финансов, позволяющему рационализировать потребление природных ресурсов и развитию наукоёмких программ.

ПРОФИЛЬ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Н.Н. Струнина (УО ПГУ, г. Новополоцк, РБ)

Рассмотрение интеллекта предполагает изучение и систематизацию максимально широкого перечня теоретических подходов к пониманию сущности интеллекта, его структуры и механизмов интеллектуальной деятельности. Целью такого анализа является определение наиболее значимых результативных проявлений интеллектуальной деятельности (функциональных свойств интеллекта), которые могут быть подвергнуты процедуре измерения и свидетельствовать об уровне развития интеллектуальных возможностей субъекта, а также факторов, влияющих на развитие интеллекта [4].

В целях упорядочивания накопленного в области психологии интеллекта материала выделяют три основных направления исследований:

1. Психогенетическое (объясняющее природу индивидуальных различий в выраженности интеллектуальных способностей нейрофизиологическими причинами).

2. Экспериментально-психологическое (развивающееся в рамках общей психологии и ориентированное на выявление поведенческих аспектов и механизмов интеллектуальной активности).

3. Тестологическое (рассматривающее интеллект как свойство, измеряемое с помощью некоторой системы тестовых заданий).

Разнообразие подходов к изучению интеллекта объясняет существование различных определений интеллекта. Одним из наиболее распространенных является определение Д. Векслера: «Интеллект – это глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами» [3, 4]. Таким образом, интеллект рассматривается как способность человека адаптироваться к окружающей среде.

Как указывает А.П. Лобанов, понятие «интеллект» относится к разряду нестрогих категорий, и в настоящее время в психологической литературе отсутствует общепризнанная точка зрения на определение этого понятия [3].

Проблема интеллекта, интеллектуальных способностей, интеллектуального развития относится к числу из самых старейших в психологии. Важность исследования данной проблемы обусловлена растущей ролью духовных процессов при оценке общественного прогресса и связанного с этим усиления интеллектуализации человеческой деятельности. Изменения, происходящие в обществе, требуют от человека как способности адаптироваться к ним, находить место в изменяющейся социальной ситуации, так и способности активно вмешиваться в них, направляя эти изменения в удобное для себя русло.

Нами было проведено исследование среди студентов 1–5 курсов технического и гуманитарного профиля, обучающихся в УО «Полоцкий государственный университет» и УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», в ходе которого большинство опрошенных отметили значимость определенного уровня интеллектуального развития как предиктора успешности учебной деятельности. Цель исследования заключалась в определении общего уровня развития академического интеллекта студентов и уровня развития частных способностей в соответствии с теоретической моделью теста структуры интеллекта Амтхауэра.

Согласно полученным данным, студенты технических специальностей продемонстрировали более высокие результаты по всем субтестам теста структуры интеллекта Амтхауэра, и в целом по выборке уровень развития общего интеллекта выше у студентов технических специальностей.

Согласно О.П. Елисееву, который предлагает объединить субтесты методики Амтхауэра в комплексы [1], мы можем отметить, что у студентов технических специальностей наиболее высокие результаты отмечены по комплексу математических субтестов, наиболее низкие – по комплексу конструктивных субтестов. У студентов гуманитарного профиля наиболее высокие результаты отмечены по комплексу вербальных субтестов, наиболее низкие – по комплексу конструктивных субтестов. Следует также отметить достаточно высокие результаты по комплексу вербальных субтестов у студентов технического профиля, вопреки распространенному мнению о неразвитости у них вербального мышления. Возможно, достаточно высокие показатели по данным субтестам обусловлены присутствием в процессе обучения студентов с разным профилем обучения большого объема дисциплин социально-гуманитарного цикла. Также можно отметить, что комплекс конструктивных способностей занимает фактически равнозначное место в структуре интеллекта студентов технического и гуманитарного профиля и имеет невысокие показатели.

Рассматривая изменение показателей от курса к курсу, можно отметить постепенное возрастание результатов к третьему курсу обучения, что согласуется с данными некоторых исследований. Как указывает Г. Крайг, в ряде исследований испытуемые демонстрировали рост оценок по интеллектуальным тестам, по крайней мере в период от 20 до 40 лет. Мы в ходе нашего исследования не ставили целью исследование академического (когнитивного) интеллекта представителей столь широкого возрастного диапазона, а остановились на представителях студенческой

выборки 18-22 лет. Однако мы согласны с мнением Г. Крайг, что у более образованных людей (в нашем случае, получающих высшее образование) отмечается тенденция к росту оценок по схожим тестам. В процессе обучения возрастают определенные когнитивные способности, поскольку студенты, посещая занятия, развивают их, опираются на соответствующие навыки в учебной деятельности. Фактически, каждая дисциплина связана со специфическими мыслительными навыками. Аналогично этому, часто используемые навыки сохраняются лучше тех, которыми пользуются редко. Однако полного согласия по поводу того, какие когнитивные способности претерпевают изменения в этом и более позднем возрасте и в чем эти изменения заключаются, до сих пор нет [2].

Статистическую достоверность различий в показателях интеллекта студентов различного профиля на разных ступенях обучения мы определяли по U-критерию Манна-Уитни.

В результате можно говорить, что наиболее сильные различия обнаруживаются на первом, втором, третьих курсах, где были выявлены значимые различия по всем показателям теста. На четвертом курсе не обнаружено статистически значимых различий по показателям словарного запаса, способности к абстрагированию, способности выносить суждение и умозаключение, т.е. по комплексу вербальных субтестов. Между студентами пятых курсов не обнаружено статистически значимых различий по показателю способности к обобщению, которая также входит в комплекс вербальных субтестов.

Таким образом, проведенное исследование и последующая математическая обработка полученных результатов подтвердили положение о том, что существует тенденция изменения показателей академического интеллекта, полученных в результате выполнения теста. Различия в показателях, их рост или спад, может объясняться как возрастом испытуемых, так и спецификой выбранного профиля обучения.

Литература

1. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – 2-е изд., испр. и перераб. / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2005. – 509 с.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2002. – 992 с.
3. Лобанов, А.П. Интеллект и когнитивные стили / А.П. Лобанов. – Орша: Диаль, 2006. – 302 с.
4. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. – М.: Барс, 1997. – 391 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

О.Н. Судакова (ГОУ ВПО МГТУ, г. Мурманск, РФ)

Модернизация образования, связанная с новыми социально-экономическими условиями развития России, определяется социальным заказом подготовки специалистов, отраженным в докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе». Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающий чувством ответственности за судьбы страны, за ее социально-экономическое процветание.

Одним из наиболее действенных инструментов модернизации образования являются инновации. Разработка и реализация инновационного обучения требует

пересмотра всей системы подготовки специалистов в вузе. Без определения модели специалиста трудно создать адекватную модель обучения.

Компетентностная модель подготовки учителя технологии и предпринимательства в Мурманском государственном педагогическом университете включает в себя три основных компонента: ключевые, общепрофессиональные и специальные компетенции.

Ключевые компетенции имеют двойственную природу. С одной стороны, они не являются профессионально обусловленными. Этими компетентностями должны обладать все современные специалисты независимо от сферы их деятельности. С другой стороны, ключевые компетентности профессионально значимы, поскольку они составляют основу, базу для общепрофессиональных компетентностей, позволяют им более полноценно реализовываться.

Ключевые компетенции учителя технологии и предпринимательства включают в себя:

- социально-мотивационную компетенцию, являющуюся показателем осознания социальной значимости профессии учителя, способности взять на себя ответственность за предложенные новые методические подходы и их реализацию, за проявление сопряженности личных интересов с потребностями конкретного ученика, образовательного учреждения, общества. Она характеризует нравственную культуру, идеалы, духовные ценности;
- информационную компетенцию, предполагающую владение студентом специальными умениями получать, обрабатывать и использовать необходимую информацию в процессе профессиональной деятельности; владение новыми информационными технологиями, направленными на достижение целей информатизации образования путем применения комплекса функционально-зависимых педагогических, информационных, методологических, психофизиологических и эргономических средств и методик;
- коммуникативную компетенцию, характеризующую особенности коммуникативной деятельности учителя, специфику его взаимодействия с администрацией образовательных учреждений, коллегами по работе, учащимися и их родителями;
- креативную компетенцию, определяющую способность к творчеству, творческий подход в реализации педагогической деятельности;
- компетенцию самосовершенствования, потребности в саморазвитии; умения выстраивать персональную жизненную стратегию; способности самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития и добиваться высот профессионального мастерства и творчества;
- компетенцию деятельности, характеризующуюся как ориентация в разных видах деятельности; знание средств и способов деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование; опыт осуществления разных видов деятельности: познавательной, учебной, игровой, исследовательской и др.

Общепрофессиональные компетенции выявляют и описывают группы педагогических умений. Одна группа умений связана со способностью увидеть проблему, сформулировать ее в виде педагогической задачи и найти её решение. Другая – с планированием учебно-воспитательного процесса с учетом психического здоровья школьников, с формированием у школьников учебных и социальных умений и навыков. Третья группа умений связана с проблемой педагогического общения учителя с учеником и учащимся между собой. В отдельные группы выделяются умения, связанные с реализацией и развитием педагогических способностей учителя.

К общепрофессиональным компетенциям относятся:

- конструктивно-технологическая - знание об основных типах планирования учебной деятельности учителя, современных технологиях обучения, умение и способность конструировать и реализовывать различные виды образовательной деятельности;

- операционно-педагогическая - знание и владение педагогом специфическими технологиями, методами и приемами обучения, обеспечивающими реализацию образовательного процесса на высоком профессионально-педагогическом уровне с достижением высокого качества образования;

- рефлексивно-педагогическая, связанная с умениями учителя критически оценивать процесс и результаты своей педагогической деятельности, вносить в нее необходимые коррективы;

- квалитетическая - умение учителя разрабатывать и применять на практике наиболее объективные, оптимальные средства измерения учебных достижений учащихся, ориентированные не только на контрольную, но и на обучающую, развивающую, мотивационно-стимулирующую, коррекционную функции.

Специальные компетенции, характеризующие готовность к узкой области профессиональной деятельности, связаны со способностью специалиста привлекать для решения профессиональных задач знания, умения, навыки, формируемые в рамках конкретной предметной области.

В нашем случае выпускник - это будущий учитель технологии и предпринимательства.

Учитель технологии и предпринимательства, обладающий специальными компетенциями:

- демонстрирует знания основ технических дисциплин, историю их возникновения и развития, имеет представление о современных тенденциях развития технологий;

- владеет профессиональным языком предметной области знания, умеет корректно выразить и аргументированно обосновывать положения предметной области знания;

- понимает роль и место технологии в системе наук, ее общекультурное значение;

- владеет содержанием и методами технологии обработки конструкционных материалов;

- понимает логику развития школьного курса технологии и предпринимательства.

Предложенная модель специалиста открывает новые возможности для проектирования и организации учебного процесса. Она позволяет:

- 1) четко определять содержание учебного материала и цели обучения;
- 2) представлять содержание в наглядном и обозримом виде;
- 3) привлекать экспертов для обсуждения полноты содержания уже на начальной стадии проектирования;
- 4) обеспечивать четкую преемственность учебных дисциплин;
- 5) осуществлять интеграцию дисциплин разных специальностей, интеграцию Госстандартов и требований заказчиков;
- 6) переходить к машинным формам представления модели содержания обучения для автоматизации задачи планирования содержания образования.

РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

З.А. Тамарова (ФГБОУ ВПО УлГПУ им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, РФ)

В настоящее время знание и понимание своей культуры каждым ее народом являются актуальными: изучая культуру родного народа, мы узнаем свою собственную человеческую сущность. По-настоящему понять своеобразие родной культуры можно только тогда, когда сравнишь ее с другими культурами, как много есть общего в разных, даже далеких культурах, как по-разному это общее выражается в разном культурном наследии.

Национально-региональный компонент (НРК) призван отразить национальные и региональные особенности конкретного субъекта Российской Федерации. Будучи составной частью региональной политики субъекта РФ, национально-региональный компонент предусматривает возможность введения содержания, связанного с культурой, традициями полиэтничного и поликультурного населения региона. Он отвечает потребностям изучения природно-экологических, экономических и социокультурных особенностей жизнедеятельности региона. В общеобразовательных учреждениях Ульяновской области в образовательной области «Технология» школам рекомендовано использовать на региональный компонент 25% учебного времени с 1 по 11 класс. Как и федеральный компонент, национально-региональный компонент образовательной области «Технология» включает в себя инвариантную и вариативную части [1].

Введение элементов НРК в содержание предмета «Технология» предполагает не только усвоение школьниками теоретического материала, но и формирование практических навыков, принципов личностной ориентации в культурной среде современного общества, готовности принимать самое активное участие в продуктивном диалоге с представителями других культур, народов, социальных групп, понимать специфику и уникальность различных культур, в том числе и своей, национальной и этнической культуры.

В Поволжье на протяжении длительного времени живут разные народы. У каждого из них сформировался особенный национальный комплекс материальной и духовной культуры. На территории Ульяновской области проживает 80 национальностей, наибольшую численность среди которых занимают русские, татары, чуваша, мордва [2].

Цель национально-регионального компонента на уроках технологии освоение духовных, нравственных, эстетических ценностей традиционной культуры.

С учетом специфики региона в качестве определяющей была выбрана **культурологическая модель** национально-регионального компонента в образовательной области «Технология». Центральной частью культурологической модели является содержание национально-регионального компонента, которое включает в себя деятельностное технологическое образование в сфере основного общего и среднего образования (основой здесь является выполнение творческих проектов, тематика которых учитывает национально-региональную специфику) и аксиологическое технологическое образование (транслирующее как общечеловеческие, так и национальные ценности).

Принципы конструирования учебной программы предполагают выбор наиболее значимых традиций, обычаев, национальных и социокультурных особенностей, явлений и процессов в Поволжье, в Ульяновской области, в г. Ульяновске или в своем населенном пункте. Одновременно наиболее яркие декоративно-прикладные ремесла, традиции и прочие этнические особенности местной культуры позволяют организовать

поисково-исследовательскую работу учащихся на основе локальных устных, письменных и вещественных источников в форме проектной деятельности учащихся. Результатом данной работы может быть выполнение и презентация творческих проектов, формирование учебно-методического комплекса для уроков технологии и факультативных курсов с национально-региональной направленностью, создание школьного музея творческих проектов.

Деятельностный подход к освоению традиционной культуры предполагает активность педагогов и детей, направленную на реальное или мысленное, идеальное преобразование объектов, предметов освоения. Введение в образовательную область «Технология» национально-регионального компонента предполагает решение следующих **задач**:

- обогащение опыта учащихся знаниями и представлениями о родном крае и народностях, проживающих на территории Ульяновской области;
- знакомство с культурными традициями и обычаями таких народов, как русские, татары, чуваша, мордва;
- отражение культурных традиций родного края в декоративно-прикладном искусстве;
- изучение природных ресурсов родного края посредством обработки природных материалов;
- развитие творческих способностей учащихся при выполнении практических работ;
- формирование духовных и нравственных сторон личности в процессе приобщения к культурному наследию национальных ценностей;
- воспитание культуры межнациональных отношений, уважения к истории и культуре своего и других народов [3].

Необходимо объединить общим тематическим и проблемным стержнем занятия «теоретические», где учитель и дети размышляют над смыслом тех или иных сторон народного мирозерцания (которые представлены в конкретных фактах народной культуры), и занятия «практические», на которых они учатся сами воплощать этот смысл, изготавливая элементы (модели) народной одежды, утвари, дома, постигая азы народного декоративно-прикладного искусства, и т. д.

При планировании и проведении уроков национально-регионального компонента важен правильный подход: в нашем регионе русская народная культура соседствует с культурой других народов. Здесь необходимо осмысливать мировоззренческую проблематику таким образом, чтобы избежать этноцентризма (русского или других наций). Надо постоянно решать задачу разумного сочетания особенного, национального, и общечеловеческого в культурах разных народов. Необходимо показать и яркую самобытность соседствующих народных культур, и их внутреннее сущностное сходство. Ведь оно порождено единством человеческой духовной природы, которая позволяет людям понимать друг друга, несмотря на различие языков, обычаев, обрядов.

Основными формами реализации национально-регионального компонента в содержании образовательной области «Технология» являются:

1. Включение разделов и тем национально-регионального компонента в содержание федерального компонента технологического образования в учебные программы основной общеобразовательной школы в 1–11 классы.

2. Введение факультативных занятий по интересам и склонностям школьников в виде вариативных курсов, интегративных и элективных модулей и др. Желательно формирование учебных и проектно-исследовательских групп разновозрастного

характера – начального, основного общего и среднего общего звеньев образовательных учреждений.

3. Внеурочная и внешкольная коллективная и индивидуальная проектно-исследовательская и поисково-музейная деятельность учащихся.

Данный вариант является наиболее оптимальным, поскольку последовательное изучение учебного материала национально-регионального компонента после прохождения федеральной программы позволяет углубить полученные знания, закрепить общеучебные компетентности, отработать технологические умения и навыки на локальном материале [4].

По завершении обучения по программе национально-регионального компонента в образовательной области «Технология» учащийся должен знать специфику декоративно-прикладного творчества, культуры и быта народов Ульяновской области; владеть технологической культурой в ее взаимосвязи с общероссийской и Поволжской составляющей, уметь раскрывать их содержание. Учащиеся должны осознавать общее в ряду отдельных обрядов, традиций, обычаев и выделять идею, формулировать закономерности социокультурных процессов; с уважением относиться к региональным этнокультурным традициям как к части общемировой культуры.

Учащиеся должны обладать навыками самостоятельной проектно-исследовательской и поисково-краеведческой деятельности. В процессе изучения раздела «Проект» образовательной области «Технология» учащиеся овладевают основами научных исследований по проблемам в контексте региональной тематики, сформированными умениями видят возможные пути решения этих проблем, осознанно излагают их.

В процессе изучения практико-ориентированных разделов («Художественная обработка материалов», «Культура дома» и др.) учащиеся углубляют навыки выполнения различных технологических операций, предусмотренные федеральным компонентом содержания образовательной области «Технология»; навыки работы с технологическими и инструкционными картами, таблицами, схемами.

Владение информационными компетентностями.

Выпускники школы должны обладать системой знаний в рамках стандартов за курс основной школы по образовательной области «Технология» в содержании учебного материала по технике и технологиям в Поволжье, в Ульяновской области, в г. Ульяновске или в своем населенном пункте.

Владение понятийными компетентностями осуществляется в рамках требований учебной программы по национально-региональному компоненту образовательной области «Технология» и предполагает свободное владение понятийным аппаратом и терминологией технологической культуры; грамотное использование терминов в соответствии с региональными традициями, обычаями, историко-этнографическими особенностями Ульяновской области.

Владение общеучебными и предметными компетентностями предполагает:

- наличие навыков творческого, авторского использования известных технологий обработки материалов, информационных технологий в новых изделиях, предметах, объектах с предпочтением национально-региональной тематики;
- творческое проектирование и самостоятельный информационный поиск в целях добывания знаний в области технологий с осознанной направленностью на решение проблем региона;
- наличие самоконтроля и самооценки уровней сформированности технологической культуры.

Обладание коммуникативными компетентностями предполагает:

- уважительное отношение к этническим, конфессиональным, культурным особенностям жителей Поволжского региона, проявление терпимости и толерантности в процессе коммуникации;
- свободное участие в дискуссиях, в презентациях, в защите проектов; ясное выражение своей позиции, согласование своего мнения с мнением окружающих [5].

Таким образом, специфика национально-регионального компонента в учебно-воспитательном процессе состоит не в том, чтобы научить детей мастерить конкретные произведения народного искусства и подменять собой занятия изобразительно-прикладным искусством. Специфика его в том, чтобы, опираясь на конкретный материал, научить понимать народные мировоззрение и психологию.

Литература

1. Шабалина, Л.П. Этнические особенности народов Ульяновского Поволжья: учебное пособие / Л.П. Шабалина – Ульяновск: ИПК ПРО, 1993. – 56 с.
2. Рыбакова, Т.В. Национально-региональный компонент в образовательной области «Технология» / Т.В. Рыбакова, А.А. Фаизов, З.А.Тамарова // Технологическое образование: теория и практика. Межвузовский сборник научных статей. – Ульяновск: УлГПУ, 2003. – С. 161–169.
3. Тамарова, З.А. Концепция национально-регионального компонента образовательной области «Технология» / З.А. Тамарова, Е.М. Громова, Т.В. Рыбакова. – Ульяновск: УлГПУ, 2005. – 32 с.
4. Громова, Е.М. Проект стандарта содержания национально-регионального компонента образовательной области «Технология» (1–7 классы) / Е.М. Громова, З.А. Тамарова, Т.В. Рыбакова. – Ульяновск: УлГПУ, 2005. – 44 с.
5. Громова, Е.М. Контрольно-измерительные материалы по национально-региональному компоненту образовательной области «Технология» (1–7 классы) / Е.М. Громова, З.А. Тамарова, Т.В. Рыбакова. – Ульяновск: УлГПУ, 2005. – 44 с.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ К ТЕХНИЧЕСКИМ ПРОФЕССИЯМ

А.Ю. Тужилкин (НИРО, г. Нижний Новгород, РФ)

Д.С. Мартынов (НГТУ им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, РФ)

М.Н. Мартынова (МОУ СОШ № 3, г. Семёнов, РФ)

В течение многих лет преподавания обслуживающего и технического трудов сложился стереотип, что на технологии школьники должны обучаться основам ведения домашнего хозяйства. Это, конечно, хорошо, но продуктивность таких занятий наблюдается лишь до 7–8 классов. В 9–11 классах необходимо искать другое содержание, другие формы занятий, так как развитие науки, техники и общества в целом предъявляет новые требования к знаниям и умениям, которыми должен овладеть будущий выпускник средней общеобразовательной школы.

Нельзя не согласиться с утверждением, что сегодня роль учебного предмета «Технология» обусловлена объективно существующей потребностью воспитания учащихся, нашедших новый смысл в учебной деятельности на всех ступенях образования, формированием у них устойчивой мотивации на трудовую деятельность, потребностью подготовки их к овладению массовыми профессиями и к самостоятельной трудовой жизни.

Сегодня в условиях внедрения новых образовательных стандартов широкое и повсеместное использование информационных и коммуникативных технологий дает новые возможности в организации образовательного процесса. Компьютер, смартфон, коммуникатор и прочие технические средства – все эти устройства объединяет то, что без них сложно представить свою жизнь. Это продукты инженерной мысли, которые есть практически в каждой семье. Вместе с тем сегодняшнему школьнику,

к сожалению, проще общаться с компьютером, просить у него помощи, совета, нежели общаться с учителем. При этом возможные ресурсы всех этих устройств очень часто используются непродуктивно, а иной раз имеют и отрицательный эффект. Необходимо заинтересовать учащихся в их более эффективном использовании, а не только для игр и развлечений.

В Нижегородской области более 50 муниципальных районов и примерно 70% школ являются сельскими. Многие из них носят статус малокомплектных и находятся порой на достаточно большом расстоянии от Нижнего Новгорода. Все это сказывается на качестве обучения, а пробелы школьного образования в большинстве случаев в дальнейшем отражаются на вузовском обучении.

Внедрение и широкое использование дистанционного обучения позволит уменьшить эти проблемы не только для сельских школьников, но и для городских, которые по каким-либо причинам не могут посещать занятия (инвалидность, болезнь и т. д.). Дистанционное обучение все шире начинает проникать в школьное образование. Это не только веление времени, но и насущная необходимость.

В ходе творческого сотрудничества Семёновской школы № 3, кафедры «Вычислительные системы и технологии» ИРИТ Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е.Алексеева и кафедры теории и методики обучения технологии и экономике Нижегородского института развития образования прорабатывается идея использования в ходе предпрофильного и профильного обучения дистанционных форм, позволяющих активизировать интересы школьников к профессиям типа «Человек – техника».

Целью данного проекта является создание модели сетевого взаимодействия «школа – вуз». При этом использование возможностей дистанционных технологий при изучении курса «Основы производства. Стратегия трудоустройства на рынке труда», разработанного специалистами кафедры теории и методики обучения технологии и экономике Нижегородского института развития образования (заведующий кафедрой к.п.н., доцент А.Ю. Тужилкин), позволит сельским школьникам Семёновского района познакомиться с возможностями технических профессий, которые можно получить в стенах Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева. Использование сервисов дистанционного обучения делает возможным получение учениками и их педагогами консультаций по интересующим их вопросам практически в любой момент.

Центром дистанционного обучения НГТУ создан сайт с большим количеством информационного материала, по которому во время урока проводится ознакомление со структурой вуза, с основными направлениями подготовки, с возможностями последующего трудоустройства. После ознакомления с этими материалами учащиеся и их родители присылают свои вопросы на электронную почту и обсуждают их на форуме.

Технологии дистанционного обучения могут быть использованы в следующих видах учебной работы:

- видеозаписи, видеоконференции и обучающие вебинары;
- участие в интернет-конкурсах и олимпиадах;
- тестирование учащихся;
- решение технических задач и подготовка к ЕГЭ и др.

При этом действующая система обучения школьников через дистанционное обучение предусматривает специально разработанные методические материалы, основанные на использовании многообразия педагогических технологий, таких как обучение в сотрудничестве, метод проектов, технология проблемного обучения, исследовательский метод, индивидуальное и дифференцированное обучение,

модульное обучение, игровые технологии, метод «мозгового штурма», круглый стол, диспут и т. д.

Нами был сделан выбор в пользу метода проектов. Мы уверены в том, что интерес учащихся к техническим профессиям будет иметь положительную динамику, если они будут вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать свои возможности.

Многие школьники, определив для себя направление будущей профессии, хотели бы углубить свои знания по отдельным предметам. Выбирая профиль обучения и имея возможность освоить ряд программ предпрофессиональной подготовки дистанционно, учащимся будет намного легче найти себя в сфере будущей профессиональной деятельности.

При этом весь учебный процесс планируется организовать так, чтобы занятия проходили на базе кабинета технологии – творческой лаборатории, оснащённой всем необходимым оборудованием и инструментом для прохождения профессиональных проб, в том числе и специальными средствами, библиотекой, мультимедiateкой, а также средствами ИКТ с многоканальным выходом в Интернет.

На уроках технологии школьники выполняют индивидуальные ученические проекты, связанные с выбранной будущей специальностью, результаты которых оформляются как демонстрационный диск с мультимедийным приложением. Наиболее интересные работы могут быть представлены на различных смотрах-конкурсах, олимпиадах, проводимых НГТУ, дающих право на дополнительный балл при поступлении в вуз.

Если данный эксперимент будет успешным, то в дальнейшем вчерашние школьники более уверенно войдут в студенческую жизнь, смогут активнее влиться во взрослую жизнь, в процесс творчества и познания.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.С. Фомичев (ФГБОУ ВПО БГУ им. ак И.Г. Петровского, г. Брянск, РФ)

Создание системы образования, способной подготовить современное поколение к жизни в условиях постоянно меняющегося мира, является одной из наиболее важных и актуальных проблем современного общества.

Реализация необходимых требований к будущему педагогу в современных условиях возможна лишь при условии формирования информационной компетентности во время всего периода обучения будущего специалиста. Информационными составляющими характеристики будущего педагога технологического образования являются система знаний, умений и навыков.

Между знаниями, умениями и навыками существует тесная взаимосвязь. Для примера, повышение уровня знаний в области информационных технологий приводит к расширению состава информационных умений и навыков; в то же время работа над формированием необходимых умений требует расширения круга знаний будущего специалиста, что влияет на общее количество информационных навыков.

Любая педагогическая технология – это информационная технология, так как основу процесса обучения составляет поток информации. Компьютерная технология

обучения – это процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютер.

В данной технологии компьютер может служить инструментом, позволяющим решать дидактические задачи нового типа. Обоснованное применение компьютера позволяет использовать новые, более эффективные способы передачи обучающимся учебной информации, автоматизировать процедуры управления процессом профессиональной подготовки будущих специалистов. Это возможно, если новые информационные технологии будут удовлетворять основным принципам педагогической технологии (предварительное проектирование, воспроизводимость, целеобразование, целостность).

При формировании информационной компетентности также должны реализовываться принципы межпредметных связей и визуализации.

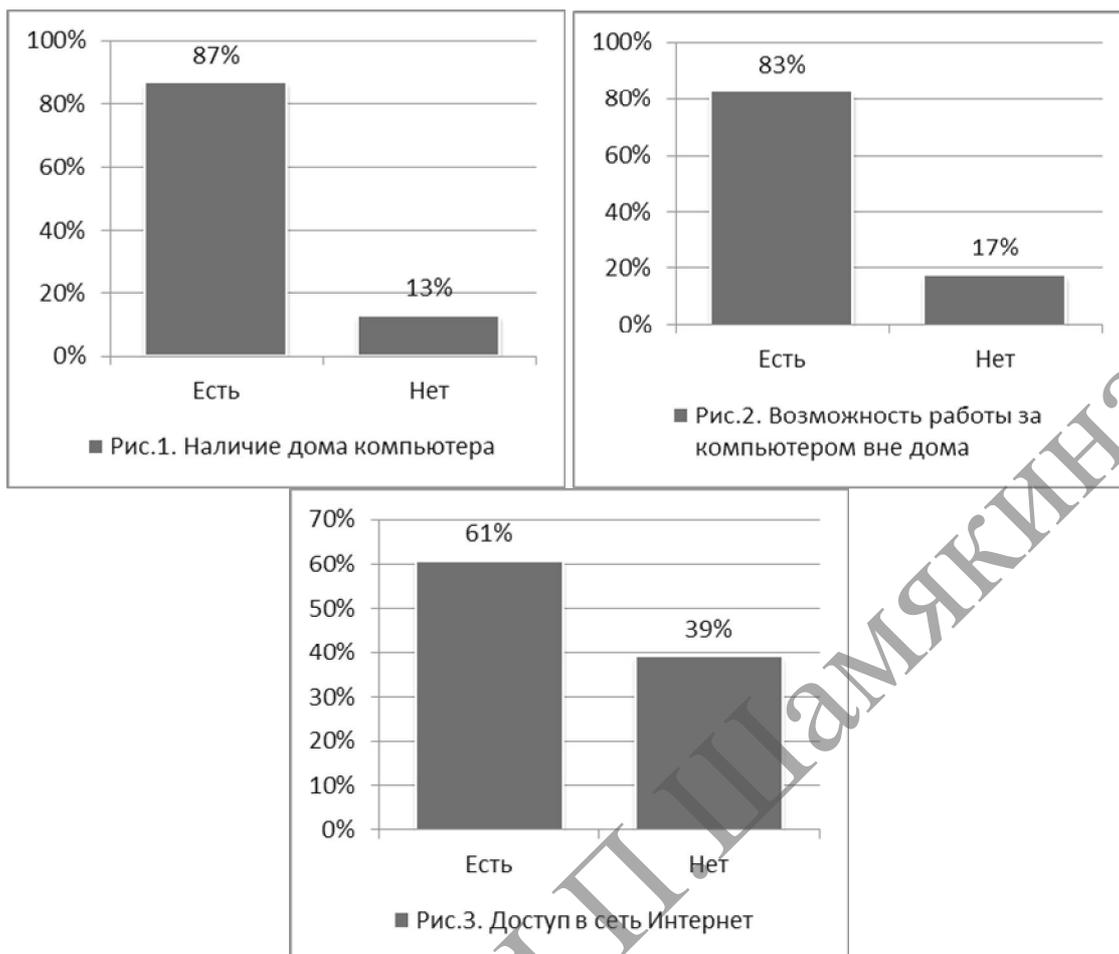
Средством реализации этих принципов, в первую очередь, выступают новые информационные технологии [1].

Современный образовательный процесс в вузе построен на основании следующих основных направлений использования компьютерных технологий в сфере образования:

1. Компьютерная техника и информатика как объекты изучения.
2. Компьютерные технологии как средство повышения эффективности педагогической деятельности. В этом качестве компьютер рассматривается как компонент образовательной системы, который может существенно повлиять (в лучшую сторону) на все остальные компоненты образовательной системы – цели, содержание, методы и организационные формы обучения, воспитания и развития учащихся в учебных заведениях.
3. Компьютер как средство повышения эффективности научно-исследовательской деятельности в образовании. Современные научные исследования не могут быть успешными без серьезного информационного обеспечения. Такое обеспечение предполагает поиск источников наиболее актуальной и наукоемкой информации, отбор и выборочную оценку этой информации, ее хранение, классификацию, свободу доступа к ней со стороны потребителей, и оперативное представление необходимой информации пользователю по его запросам.
4. Компьютерные технологии как компонент системы образовательно-педагогического управления. Данное направление компьютеризации связано с процессом принятия управленческих решений на всех уровнях образовательной деятельности – от повседневной работы по управлению учебным заведением до управления всей образовательной отраслью на федеральном или региональном уровнях.

В то же время степень владения и наличие компьютерной техникой в настоящее время оставляет желать лучшего. Так, у студентов 3–4 курсов наличие компьютера дома составляет 87% (рисунок 1.), возможность работы за компьютером вне дома – 83% (рисунок 2.), доступ в сеть Инترنت имеется у 61% студентов (рисунок 3).

Чтобы выявить степень профессиональной компетентности у обучающихся, нами было проведено исследование среди студентов третьего и четвертого курсов специальности «Информатика и вычислительная техника». Студенты были опрошены на наличие компьютера дома и доступа к сети Интернет. Результаты данного исследования представлены на следующих диаграммах.



Таким образом, обобщив опыт разработки информационных образовательных технологий, можно утверждать, что достаточно высокую педагогическую эффективность имеют лишь те из них, которые:

- имеют встроенные справочные системы;
- освобождают от большого количества рутинных вычислений;
- проводят оперативное и текущее тестирование на основе базы меняющихся вопросов и ответов;
- предусматривают возможность прерывания и продолжения работы;
- оценивают работу студента;
- сохраняют для студента и преподавателя результаты учебной работы.

Полностью перенести весь процесс обучения на компьютерные технологии нельзя, т.к. это может привести к неэффективности использования компьютерной техники в учебно-воспитательной деятельности.

При внедрении компьютеров в процесс обучения традиционные методы обучения претерпевают серьезные изменения, компьютер является достаточно эффективным средством представления содержания образовательного процесса, обработки результатов обучения, диагностирования ошибок, соответствующей корректировки последующей деятельности обучающихся.

Внедрение новых информационных технологий в обучение оказывает влияние не только на содержание учебного материала, но и на формы организации учебного процесса, на их применение в административной работе и в управлении образовательным учреждением [2].

При использовании информационных технологий необходимо, чтобы они соответствовали определенным правилам:

- обеспечивали каждому возможность обучения по оптимальной индивидуальной программе, учитывающей в полной мере его познавательные способности, мотивы, склонности и другие личные качества;
- оптимизировали содержание учебной дисциплины, сохраняя и обогащая знания, включенные в государственную программу;
- оптимизировали соотношение теоретической и практической подготовки будущих специалистов;
- интенсифицировали процесс обучения;
- сокращали психическую и физиологическую нагрузку обучающихся;
- не вступали в противоречия с принципами педагогики.

При использовании компьютерной техники также нельзя забывать и о негативных моментах ее использования, к которым можно отнести:

- большую утомляемость пользователей при чтении текстов с экранов, что вынуждает часть материалов оформлять в привычном виде на бумажных носителях;
- отсутствие в процессе обучения устного общения, что отрицательно сказывается на общем развитии учащегося, затрудняет формирование умения излагать свои мысли, а последнее особенно важно при изучении гуманитарных дисциплин;
- ограничено время общения учащегося с преподавателем и коллегами, что ведет к обеднению личностных контактов, разобщенности, к частичной потере соревновательного эффекта группового обучения, к неминуемым потерям в умении вести дискуссии.

На сегодняшний момент возникла необходимость использования компьютерных технологий как инструмента познания в процессе обучения. Это позволяет приобрести более прочные знания за счет того, что:

- учащиеся являются разработчиками, т. е. участвуют в их построении, причем процесс конструирования знаний зависит от ранее накопленных знаний, от того, как они организовали свой опыт в структуры знаний;
- обучение с помощью компьютерных технологий подразумевает обучение в процессе интеллектуального партнерства компьютера со студентом, результатом такого сотрудничества является значительное повышение эффективности обучения;
- инструменты познания базируются на интеллекте обучаемого, а не на интеллекте компьютера, что означает, что ответственность за планирование, принятие решения и самоконтроль процесса обучения лежит на ученике, а не на компьютере.

Несмотря на это, компьютерные системы могут служить сильным «катализатором» приобретения знаний и навыков, если они используются таким образом, что способствуют обдумыванию, обсуждению решений проблем.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что системное внедрение новых информационных технологий должно охватывать все компоненты процесса обучения, а именно: содержание образования. Его средства и методы должны быть обращены к субъектам образовательного процесса. Разумное использование компьютера позволяет применять новые, более эффективные способы передачи обучающимся учебной информации, автоматизировать процедуры управления процессом профессиональной подготовки будущих педагогов технологического образования.

Литература

1. Поздняков, В.А. Развитие мыслительных способностей студентов средствами информационной технологии обучения: дисс. канд. пед. наук: / В.А. Поздняков. – Брянск, 2001. – 231 с.
2. Захарова, И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: дисс. д-ра пед. наук: / И.Г. Захарова – Тюмень, 2003. – 399 с.

ПРОФОРИЕНТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

В.Б. Харламенко (ГНПУ имени А. Довженко, г. Глухов, Украина)

Процессы европейской интеграции обуславливают пересмотр подходов к стандартам подготовки специалиста. Необходимость в высококвалифицированных педагогических кадрах требует от будущего учителя технологий многогранного спектра компонентов профессиональной компетентности.

Анализ литературы показывает, что компетентностный подход является объектом исследования таких учёных, как А. Анищенко, Н. Бирик, И. Васильева, Л. Ващенко, И. Зимняя, И. Зязюн, М. Евтух, О. Пометун и др.

Рассмотрим общие компоненты, характеристики и подходы, которые используют ученые для исследования содержания компетентностей. О. Пометун в своих исследованиях для полной характеристики ключевых компетенций выделяет три компонента: ценностный, деятельностный (технологический), процессуальный (лично-креативный). В зависимости от компетентности каждый компонент имеет свое собственное структурированное содержание. По мнению А. Анищенко внутренняя структура компетентности имеет такие компоненты: знания, когнитивные и практические умения, эмоции, ценности, мотивацию. С. Трубачева на примере образовательной компетенции выделяет структуру и основные информационные элементы, необходимые для получения определенного уровня компетентности. Разработанная учеными модель предусматривает выбор элементов и их отношений: минимальный опыт деятельности или предыдущий этап сформированности компетентности; социальная, личностная мотивация, необходимая для дальнейшего формирования компетентности; знания, умения, навыки, необходимые для дальнейшего развития компетентности; способы деятельности на определенном этапе компетенции; рефлексия эффективности полученного результата [2].

Изучая компетентность, важно учитывать не только то, что человек знает, какими методами он владеет, но и что движет его действиями, какие взгляды он разделяет, как он реагирует на различные ситуации, и при этом все это рассматривается не по отдельности, а в целом. В дополнение к вышесказанному следует отметить, что компетентность является ситуативной категорией, потому что выражается в готовности к осуществлению определенных видов деятельности в конкретных ситуациях.

Следовательно, *компетентность* (от латинского *competentis* – способный) – это владение компетенцией, а именно: знаниями, опытом, который позволяет оценивать, делать определенные выводы или же владение полномочиями по некоторым вопросам [1].

Процесс формирования профессиональной компетентности в условиях высшего педагогического учебного заведения осложняется тем, что потребности будущего учителя должны быть теоретически значимыми, профессионально направленными.

Профессиональная компетентность учителя представляет собой сочетание теоретических знаний, практических навыков, опыта, личностных качеств, диалектическое взаимодействие которых гарантирует эффективность и действенность педагогической деятельности.

Учитель технологий должен быть подготовлен на основе компетентностного подхода к осуществлению одной из главных задач современного профессионального образования – помочь утвердиться в правильном выборе профессии и ускорить процесс

адаптации. Для выполнения поставленной задачи учитель технологий должен быть подготовленным к проведению профориентационной работы, и поэтому в структуре профессиональной компетентности значительное место должна занимать профориентологическая компетентность.

Главная цель профориентологии – помощь личности в профессиональном становлении, педагогической и психологической помощи при выборе профиля, способов получения профессионального образования, актуализация профессионально-психологического потенциала личности.

Основными компонентами профориентологии компетентности, на наш взгляд, являются:

- формирование профессиографической компетентности: ознакомление с миром профессий, социально-психологической характеристикой профессий, типичными сценариями профессиональной биографии;

- формирование профессиоведческих компетенций: коммуникативных и презентационных навыков, умений трудоустройства и самомаркетинга, способность проектировать карьерный рост;

- обеспечение психолого-педагогической поддержки личности (процесс изучения, формирования, развития и коррекция профессионального становления личности), начиная с профессиональной дифференциации интересов, склонностей и завершая профессиональной биографией.

Профориентологическая компетентность будущего учителя технологий характеризуется как интегративная система, которая ориентирует будущего педагога на исполнения профессиональных функций в процессе профориентационной работы, принимая во внимание различные образовательные потребности учащихся путем предоставления обоснований профессионального самоопределения и создания условий для его осуществления.

Обращаем внимание, что определение содержания профориентологической компетентности может быть реализовано только путем определения ее структурных компонентов. Разделение компетентности на компоненты является необходимым, но в то же время условным, потому что в ходе профессиональной деятельности человека они существуют в единстве и взаимозависимости.

Учитывая особенности содержания деятельности учителя технологии и путей ее осуществления, в структуре профориентологической компетентности можно выделить ключевые и функциональные компетентности. Под ключевыми компетентностями учителя технологий мы понимаем те, что личностно осознаны и вошли в субъективный опыт. Они содержат личностные системы содержания знаний, умений, которые используются в различных видах педагогической деятельности, могут быть использованы как способность эффективно выполнять определенные виды профессиональной деятельности. Личностные отношения можно считать системообразующим компонентом, который обеспечивает интеграцию всех компонентов компетентностей (знания, умения, мотивы).

Литература

1. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В. Хуторского на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос», www.eidos.ru/news/compet/htm.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина]; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

ПРОЕКТЫ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

А.Ю. Холодов (ГОУ ДПО НИНО, г. Нижний Новгород, РФ)

В предлагаемых ниже материалах дается представление о методе проектов, который может быть рассмотрен и как эффективная методика обучения XXI века, и как методология эффективного решения задач, встающих перед человеком в течение всей жизни.

В условиях взрывного характера научно-технической революции требуют постоянной модернизации многие стороны жизни общества, в том числе и образование. Метод проектов может быть отнесен к наиболее удачным в подобных случаях. Об этом свидетельствует мировой опыт. В настоящее время эта методика используется при обучении более чем в 100 странах мира по многим предметам, но в наибольшей степени в технологии.

Метод проектов позволяет обучать и воспитывать людей в режиме «предвосхищающего» обучения, в отличие от нынешнего, «запаздывающего», которое не способно вести человека в ногу со временем, а лишь адаптирует его к уже случившемуся.

Проект – это творческая, самостоятельная, завершенная работа учащихся, выполненная под руководством учителя. Проект – это и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленная деятельность, и форма организации взаимодействия учащихся с учителем и учащимися между собой, и результат деятельности, найденный ими способ решения проблемы проекта.

Проект состоит из двух частей:

1. Техническая документация.
2. Изготовленное изделие.

Завершающим этапом работы является защита (презентация) проекта.

При выполнении проектов учащиеся на деле раскрывают свои способности, применяют свои знания, умения, полученные ими при изучении различных дисциплин на разных этапах обучения.

Проект может быть индивидуальным или групповым. Время на проектную работу может быть различным в зависимости от сложности, объема работ и от подготовленности учащихся. Тематика проектов должна быть разнообразной, актуальной для практической жизни, привлекающей знания учащихся из разных областей деятельности человека с целью развития их творческого мышления, исследовательских навыков, умения интегрировать знания. В тематике проектов следует учитывать вопросы экономики, экологии, современного дизайна. Правильный выбор темы с учетом названных требований, возрастных и личностных интересов учащихся обеспечивает положительную мотивацию и дифференциацию в обучении, активизирует их самостоятельную творческую деятельность при выполнении проектов.

Работа над проектом в творческом коллективе объединяет учащихся по интересам, обеспечивает разнообразие ролей, воспитывает обязательность выполнения заданий, взаимопомощь, порядочность, равноправие и свободу, выражение идей и их отстаивание, и в то же время доброжелательность при всех обстоятельствах. Частично проекты могут выполняться дома совместно с родителями, что сближает, вызывает доверие, уважение друг к другу.

Ниже приводится примерный план работы над проектом, который включает ряд компонентов (рисунок 1).

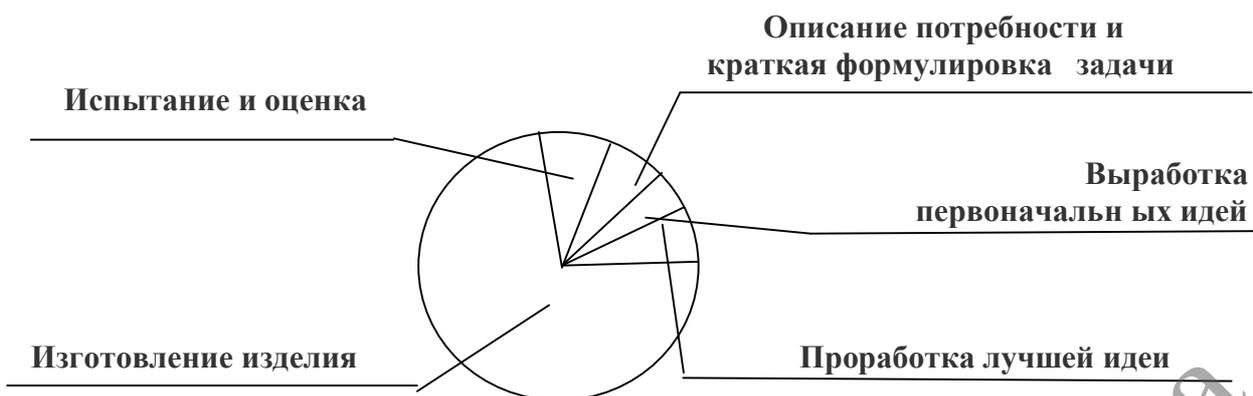


Рисунок 1 – Диаграмма распределения времени работы над компонентами проекта

Метод проектов представлен схематически как единый процесс исследования, обдумывания, выработки идей, принятия решения, планирования, изготовления, испытания и самооценки. Его не нужно рассматривать как определенную последовательность этапов – от сути проекта зависит, в какой последовательности будут использоваться данные компоненты и как часто они будут затрагиваться в процессе реализации проекта.

Каждый компонент проекта направлен на удовлетворение потребностей людей. Мы считаем, что нет смысла создавать изделие, которое никому не нужно. Поэтому в процессе выполнения проекта учащиеся исследуют потребности людей, анализируют, как другие изделия удовлетворяют эту потребность, разрабатывают критерии, которым должно соответствовать изделие. Учащиеся вырабатывают большое количество первоначальных идей и оценивают их, чтобы выбрать то, что они будут изготавливать. Они прорабатывают одну идею до такой степени, чтобы смогли изготовить изделие. Часто в процессе проработки идеи им необходимо освоить некоторые практические навыки изготовления. Они изготавливают изделие и оценивают его, проводят самооценку, проверяя, насколько эффективно они подошли к решению своей проблемы.

Схематически проект в технологии можно представить как семь «П» (рисунок 2).

**«П» – ПОТРЕБНОСТЬ
КРАТКАЯ ФОРМУЛИРОВКА ЗАДАЧИ**

Для постановки задачи учащийся должен написать два–три предложения, в которых отвечает на следующие вопросы:

Какова потребность, которую следует удовлетворить изготовлением данного изделия?

Какую функцию должно выполнять изделие (для чего оно предназначено)?

Кто будет использовать изделие?

**«П» – ПОИСК ИНФОРМАЦИИ
ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В ходе проведения анализа литературы, опросов, наблюдений учащийся отвечает на вопросы:

Как подобная проблема была решена другими?

Какие материалы могут быть использованы при изготовлении?

Какие методы изготовления могут быть применены?

Какие способы соединения деталей могут быть использованы в изделии?

Какие способы отделки деталей можно применить?

Как наилучшим способом получить информацию: анализ изделий, опрос людей, использование журналов, каталогов, специальной литературы?

«П» – ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЕ ИДЕИ

Первоначальные идеи изделий обычно изображают на бумаге в виде эскизов. Это процесс быстрой зарисовки идей и пояснений к ним, следует избегать длинных предложений, содержащих анализ.

Чем больше идей будет отобрано на одном листе, тем легче выбрать из них лучшую. Учащийся может синтезировать новую идею посредством комбинации лучших характеристик нескольких идей. Это проще сделать, если все идеи изображены на одном листе и их можно охватить одним взглядом.

«П» – ПРОРАБОТКА ЛУЧШЕЙ ИДЕИ

Учащийся должен оценить первоначальные идеи и выбрать ту идею, которая будет прорабатываться дальше.

При принятии решения о лучшей идее необходимо, как правило, одновременно учитывать следующие параметры будущего изделия:

- форма;
- материал и способ изготовления;
- назначение;
- стоимость изделия;
- экологические и социальные последствия.

Оценка идей может быть качественной и количественной. В первом случае учащийся пишет свои пояснения рядом с каждой идеей, во втором – присваивает определенное количество баллов каждой идее в соответствии с выбранными критериями. Каждая идея оценивается по пятибалльной шкале. В результате подсчитывается общее количество баллов, набранных каждой идеей. Можно учитывать мнение и других людей об идеях.

«П» – ПЛАНИРОВАНИЕ И ИЗГОТОВЛЕНИЕ ИЗДЕЛИЯ

Если в процессе работы над изделием дети сталкиваются с серьезными трудностями, можно предложить им изменить дизайн, упростить разработанный вариант. Во время изготовления изделий или до начала работы учащиеся выполняют упражнения, способствующие выработке определенных умений и навыков.

На выполнение упражнений по отработке умений, необходимых для качественного изготовления изделия, отводится примерно 75% учебного времени. Важно, чтобы учащиеся освоили тот минимум знаний и умений, который предусмотрен образовательным стандартом. Поэтому при выборе проектов следует предусмотреть использование на практике полученных знаний и умений.

«П» – ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЗАЩИТА ПРОЕКТА

При защите проектов обучающийся выступает перед группой с изготовленным изделием и технологической документацией, рассказывая о проделанной работе по примерному плану:

- лаконично рассказать о постановке задачи и ее решении;
- продемонстрировать понимание проблемы проекта, выбранный путь решения;
- проанализировать ход поиска решения для аргументации выбора способа решения;
- продемонстрировать изготовленное изделие;
- проанализировать влияние различных факторов на ход работы над проектом;
- провести самоанализ успешности и результативности решения проблемы теми средствами, с помощью которых отыскивались решения.

После выступления учитель, а также учащиеся могут задавать дополнительные уточняющие вопросы выступающему по теме проекта.

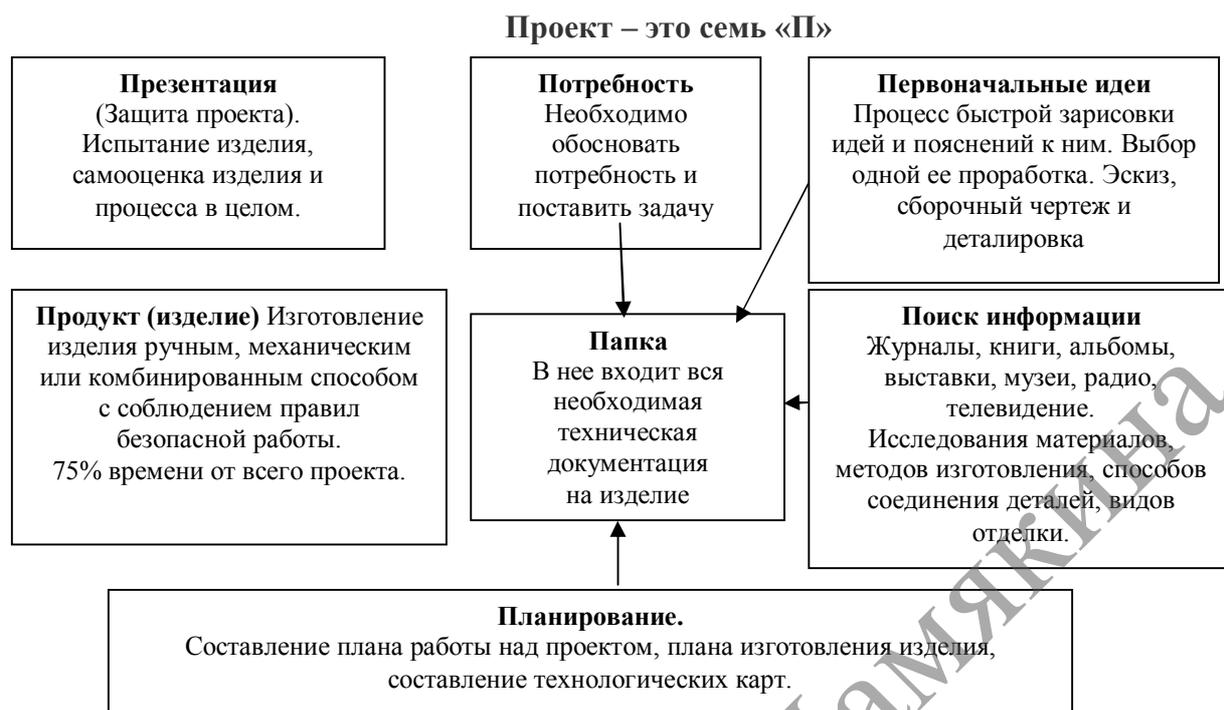


Рисунок 2 – Структура проекта

Возможности данной методики практически безграничны. Мы видим преимущества метода проектов в следующем:

- проект может применяться на уроке и во внеурочное время;
- проект ориентирован на достижение целей самих учащихся, и поэтому он уникален;
- проект формирует невероятно большое количество умений и навыков, и поэтому он эффективен;
- проект дает ученикам опыт деятельности, и поэтому он незаменим;
- проект может быть частью предмета «Технологии», самостоятельным предметом либо стать основой профильных спецкурсов;
- проект – это перспективная форма организации учебного процесса;
- проект может стать альтернативой классно-урочному обучению;
- проект – это особая философия образования: философия цели и деятельности, философия результатов и достижений.

**ВСЕРОССИЙСКИЕ ОЛИМПИАДЫ ПО ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР
РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ**
Ю.Л. Хотунцев (ФГБОУ ВПО МПГУ, г. Москва, РФ)

Всероссийская олимпиада школьников по технологии проводится ежегодно с 2000 г.

Основными целями Всероссийской олимпиады школьников по технологии являются:

- повышение уровня и престижности технологического образования школьников, развитие творческих способностей учащихся;
- содержательное и методическое сближение материальных и информационных технологий в образовании;

– повышение роли метода проектов в обучении как основного средства раскрытия творческого потенциала детей;

– выявление и поощрение наиболее способных и талантливых учащихся;

– выявление и поощрение наиболее творческих учителей технологии;

– привлечение школьников к выполнению конкретных и практически важных социально значимых проектов, направленных на развитие технического и художественного творчества.

Задачами Всероссийской олимпиады по технологии являются выявление и оценка теоретических знаний талантливых учащихся по различным разделам содержания образовательной области «Технология», оценка практических умений учащихся и выполненных ими творческих проектов.

Всероссийская олимпиада школьников по технологии включает тестирование учащихся, выполнение ими практических работ и защиту творческих проектов. Олимпиада проводится по двум номинациям: «Техника и техническое творчество», «Культура дома и декоративно-прикладное искусство».

Олимпиада проводится в четыре этапа: школьный, муниципальный, региональный и заключительный. В олимпиаде участвуют учащиеся общеобразовательных учреждений.

В школьном этапе олимпиады принимают участие обучающиеся 5–11 классов, в муниципальном этапе – 7–11 классов, а региональном и заключительном этапах – 9–11 классов.

На всех этапах олимпиады должно царить доброжелательное отношение жюри к участникам.

Тесты, практические задания и результаты Всероссийской олимпиады школьников по технологии вывешиваются на сайте www.rusolimp.ru и каждый год публикуются в журнале «Школа и производство» №6 с 2000 г.

Блоки содержания и основные умения, подлежащие проверке по номинации «Техника и техническое творчество» Федерального компонента государственного образовательного стандарта основного общего и среднего (полного) общего образования, а также обязательный минимум содержания начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования по технологии, включает ряд разделов и тем, отражающих многоплановость человеческой деятельности и практикоориентированный характер предмета:

1. Общие принципы технологии – науки о преобразовании материалов, энергии и информации. История технологий и техники и их роль в развитии общества. (2)
2. Машиноведение. (5)
3. Материаловедение. (3)
4. Технологии обработки конструкционных материалов (создание изделий из конструкционных и поделочных материалов). (5)
5. Электротехника и электроника (электротехнические работы). (4)
6. Черчение и графика. (3)
7. Художественное конструирование (дизайн). (1)
8. Художественная обработка материалов. (1)
9. Техническое творчество. (1)
10. Экологические проблемы производства. (2)
11. Семейная экономика и основы предпринимательства. (3)
12. Ремонтно-строительные работы (технологии ведения дома). (1)
13. Профориентация и выбор профессии. (2)
14. Выполнение проектов. (2)

Содержание тестов должно, по возможности, отразить эти направления и темы (в скобках указано рекомендуемое число вопросов в тестах для учащихся 9 и 10–11 классов) и позволить оценить знания учащихся и их умения использовать на практике.

Практические задания связаны с разделами «Технология обработки конструкционных материалов» и «Электротехника и электроника» и должны позволить оценить умения учащихся обрабатывать металл и древесину, собирать электрические схемы и измерять электрические характеристики (по выбору учащихся), а также в ряде случаев оценить творческие способности школьников.

Презентация проектов позволяет оценить творческое развитие учащихся. Тематика проектов может быть связана с одним из направлений: «Машиноведение», «Технологии обработки конструкционных материалов», «Электротехника и электроника», «Художественное конструирование (дизайн)», «Художественная обработка материалов», «Экологические проблемы производства», «Семейная экономика и основы предпринимательства», «Ремонтно-строительные работы» и «Профориентация и выбор профессии».

Блоки содержания по номинации «Культура дома и декоративно-прикладное искусство»

В содержании разрабатываемых тестов, контрольных вопросов и практических заданий должны быть представлены все разделы программы образовательной области «Технология»: «Кулинария», «Материаловедение», «Машиноведение», «Рукоделие», «Конструирование и моделирование», «Технология изготовления швейных изделий», «Электротехника». Кроме заданий по этим основным разделам надо включать дополнительные вопросы по семейной экономике и основам предпринимательства, экологии, профориентации, оформлению интерьера и др. При определении количества тестовых заданий и контрольных вопросов по каждому разделу следует учитывать время, отводимое на изучение данного раздела в программе, а также значение проверяемых знаний и умений для дальнейшего изучения предмета технология.

Практические задания включают элементы конструирования, моделирования и изготовления изделий из текстильных материалов.

Тесты для обеих номинаций разрабатываются для учащихся 9 и 10–11 классов.

Система оценивания результатов защиты проектов, выполнения практических работ и тестирования

Для удобства подсчета результатов теоретического конкурса за каждый правильно выполненный тест участник конкурса получает один балл. Если тест выполнен неправильно или только частично, ноль баллов. Не следует ставить оценку в полбалла за тест, выполненный наполовину. Формулировка свободных ответов на контрольные вопросы и задания не обязательно должна точно совпадать с ответом, прилагаемым к заданию. Здесь правильность ответа должна оцениваться по общему смыслу и по ключевым словам.

Общее максимальное число баллов для учащихся 9 и 10–11 классов – 35.

В номинации «Техника и техническое творчество» максимальное число баллов за практические задания – 40. При механической деревообработке за отклонение на 1 мм и при механической металлообработке за отклонение на 0,2 мм снимается 1 балл. При ручной деревообработке за ошибку более 1 мм габаритных размеров снимается 1 балл, при ручной металлообработке за ошибку более 0,5 мм габаритных размеров снимается 1 балл. При плохом качестве выполнения соединений снимается 1 балл. Оценивается соответствие размеров по заданию и качество работы. Правильное выполнение каждого пункта заданий по электротехнике оценивается в 5–10 баллов.

В номинации «Культура дома и декоративно-прикладное творчество» к практическим заданиям предметно-методической комиссии следует очень подробно

разрабатывать методику проверки и объективной оценки выполнения практической работы. К заданиям по моделированию и технологии обработки швейных изделий нужно прилагать эталоны выполнения задания и карты пооперационного контроля. Для этого вся практическая работа должна быть разделена на отдельные операции. Каждая операция должна иметь критерий оценки и заранее определенное количество баллов за ее правильное выполнение. Каждый участник олимпиады оценивается, исходя из этих баллов. Только при таких условиях оценка практических работ будет объективной.

Практическая работа выполняется в течение 3 часов.

Максимальное число баллов за выполнение практической работы – 40.

Максимальное число баллов за выполнение и презентацию проектов – 50.

В целом учащиеся 9 и 10–11 классов могут получить соответственно 125 баллов.

Распределение мест победителей и призеров олимпиады проводится отдельно для учащихся 9 классов и 10–11 классов.

Сроки проведения этапов олимпиады

Поскольку Всероссийская олимпиада школьников по технологии включает презентацию творческих проектов учащихся, а выполнение этих проектов требует большого времени, целесообразно проводить школьный этап в конце октября, муниципальный этап олимпиады – в конце декабря, региональный этап – в конце января, заключительный этап – в конце апреля.

Порядок проведения школьного, муниципального и регионального этапов олимпиады

Порядок проведения школьного этапа в течение одного дня включает тестирование учащихся в течение 1 часа и защиту идей проектов учащимися. Регламент проведения муниципального и регионального этапов включает тестирование учащихся в течение 1 часа, выполнение практических работ в течение 1,5 часов и защиту проектов.

Порядок проведения заключительного этапа

Опыт проведения одиннадцати Всероссийских олимпиад по технологии позволяет описать регламент заключительного этапа этой олимпиады: **первый день:** заезд, регистрация, размещение участников, праздник открытия олимпиады, жеребьевка; **второй день:** тестирование и выполнение практических работ; **третий, четвертый, пятый день:** защиты творческих проектов; **шестой день:** оформление документов, праздник закрытия олимпиады и награждение участников.

Поскольку участие во Всероссийской олимпиаде – большая честь и важное событие в жизни школьника, на всех этапах олимпиады грамотами (дипломами) награждаются все участники, а подарками – победители и призеры. Грамотами награждаются также учителя, подготовившие участников разных этапов олимпиады. Вручение грамот и подарков проводится на сцене при закрытии олимпиады.

Внеконкурсные мероприятия

Целесообразно организовывать походы учащихся в театры, экскурсии по городу и окрестностям, вечера знакомств и дискотеки. Для учителей необходимо организовывать круглый стол для обсуждения современных проблем технологического образования школьников и опубликованных в последний год учебно-методических материалов.

Заключительный этап олимпиады должен быть организован как красочный праздник, который запомнится участникам олимпиады на всю жизнь.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

А.А. Челтыбашев (МГТУ, г. Мурманск, РФ)

При существующих тенденциях развития высшего образования все больше возрастает потребность в формировании системного типа познания у студентов, без которого немислим современный специалист в любой области. Это подтвердила в своих исследованиях М. М. Зиновкина, придя к выводу, что воспитание многомерной творческой личности в вузе должно реализовываться через оптимальное сочетание фундаментального, гуманитарного и профессионального блоков дисциплин, через их взаимопроникновение на основе межпредметных связей, интегрированных курсов, междисциплинарных форм контроля, обеспечивающих формирование целостного сознания на основе системного знания.

В настоящее время одной из основных задач подготовки выпускников вуза является формирование системного творческого мышления у студента, а также способности осознанно и целенаправленно генерировать новые идеи, реализуя их в процессе преподавания. Для реализации данной задачи необходимо рассмотреть возможность внедрения современных образовательных технологий, позволяющих реализовать данную задачу существующих вариантов. В качестве одного из возможных вариантов ее решения нам видится внедрение в образовательное пространство вуза образовательной площадки, направленной на использование метода проектов, на основе сетевого взаимодействия между различными кафедрами вуза. Ее реализация позволит внести в образовательный процесс асинхронность, междисциплинарность, интерактивность, индивидуализацию образовательных траекторий. Это будет способствовать комплексному характеру производимого знания (т. к. исследования общей проблемы в рамках площадки предполагается проводить с позиций разных наук), его высокой социальной востребованности и коммерческой привлекательности. В ходе работы площадки предполагается внедрение в университетскую практику современных образовательных, исследовательских и экспертно-аналитических технологий, соответствующих международным стандартам производства социогуманитарного знания, следование последним методологическим тенденциям в преподавании и научной деятельности [1]. В свете перехода вуза на компетентностный подход в образовании, ее внедрение позволит конструировать и развивать ряд актуальных социогуманитарных компетенций студентов и сотрудников университета, а именно: компетенций полевого исследователя, куратора проектов, менеджера проектов, аналитика, эксперта и т. д. Разработка проектов в рамках площадки должна способствовать включению университетского сообщества в решение актуальных социально значимых проблем региона на основе использования эвристических, гибких, дифференцированных способов репрезентации произведенного знания для включения его в коммуникативное пространство страны.

Это обусловлено желанием сблизить учебную, исследовательскую и экспертную практику создания знаний о гибридных объектах высокой социальной значимости, с использованием инновационных образовательных и гуманитарных технологий, к которым мы относим проектное образование, асинхронное междисциплинарное образование. Это, на наш взгляд, должно способствовать повышению интерактивности (за счет использования ресурсов интернета и социальных сетей) образовательного процесса через создание курсов по запросу студентов-исследователей и с привлечением к процессу преподавания студентов-исследователей. Разрабатываемые исследовательские проекты и получаемые в ходе проекта практические результаты

могут представлять самостоятельную коммерческую ценность как для исследовательских структур, так и для агентств территориального развития. Но при этом мы хотим повысить социальную востребованность производимого знания и коммерческую привлекательность образовательных услуг/инновационных технологий через проведение комплексных междисциплинарных исследований социально значимых объектов.

Это позволяет не только сделать проект коммерчески привлекательным, но и привлечь большое внимание к изучаемой проблеме. Создание площадки позволит в рамках проекта сконструировать социогуманитарную матрицу для производства актуального социально-нерезистентного знания.

Реализация данной площадки должна позволить повысить исследовательскую привлекательность гуманитарных наук и сформировать в рамках вуза единое исследовательское пространство.

Литература

1. Хуторский, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторский. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

ЕДИНСТВО КОМПЕТЕНТНОСТНОГО, ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Э.Ф. Шарипова (ФГБОУ ВПО ЧГПУ, г. Челябинск, РФ)

Интеграционные процессы, столь активно протекающие в экономике и политике современной Европы, не могли не коснуться образовательной сферы. Тенденция построения единой образовательной среды, отраженная в Болонском соглашении, поставила перед системой образования России новые задачи, требующие пересмотра образовательной парадигмы. Одним из наиболее обсуждаемых научно-педагогическим сообществом изменений стало активное внедрение в образовательную практику компетентностного подхода. Исключением не стало и технологическое образование как на уровне школы, так и на уровне профессиональной подготовки.

Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей технологии имеет определенную специфику, связанную с тем, что студентам-технологам предстоит не только овладеть компетенциями как результатом их профессиональной подготовки, но и в дальнейшем реализовывать компетентностный подход в своей педагогической практике. Несмотря на то что перевод результатов образования на язык компетенций нормативно закреплен только для профессионального образования, это не могло не отразиться на образовании общем.

Целевой компонент стандартов нового поколения предмета «Технология» ориентирован, в первую очередь, на формирование у учащихся ключевых компетенций, и будущий учитель технологии должен быть подготовлен к реализации данной цели.

Внедрение компетентностного подхода затрагивает не только результативный аспект образовательного процесса. Определяя результативно-целевую направленность образования, компетентностный подход смещает акценты с теоретической подготовки на овладение знаниями, умениями и навыками, которые позволяют продуктивно и результативно действовать в рамках определенного круга задач.

Суть компетентностного подхода заключается не в информировании обучающегося, а в формировании умения разрешать проблемы, возникающие при познании и объяснении явлений действительности, при освоении современной техники

и технологии, во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков и в практической жизни [2].

Определяя результаты образовательной деятельности, компетентностный подход задает активный, деятельностный характер самого образования. Отмечается тесная взаимосвязь компетентностного и деятельностного подходов, которая проявляется как в деятельностном характере овладения компетенцией, так и в реализации формулы *компетенция – деятельность – компетентность*. Суть формулы в том, что компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности [1]. Таким образом, распространение компетентностного подхода влечет за собой усиление роли деятельностного подхода в профессиональной подготовке будущих профессионалов.

В подготовке будущих учителей технологии неизменная актуальность деятельностного подхода определяет также тем, что именно преобразовательная деятельность человека в различных отраслях общественного производства является основным содержанием предмета «Технология». Между тем следует отметить, что в этой сфере за последнее время также произошли значительные изменения, связанные, в первую очередь, с активным проникновением технологий в различные сферы деятельности человека.

В примерной программе основного общего образования по предмету «Технология» основное предназначение предмета обозначено следующим образом: формирование представлений о составляющих техносферы, о современном производстве и распространенных в нем технологиях и освоение школьниками технологического подхода. При этом технологический подход рассматривается как универсальный алгоритм преобразующей и созидательной деятельности

На сегодня термин «технологический подход» наиболее часто встречается в исследованиях по педагогике, когда речь идет о технологизации образовательного процесса, внедрении в него современных образовательных технологий. Однако тенденция распространения «технологической» терминологии и принципов организации деятельности позволяет нам говорить об актуальности технологического подхода в медицине, политике, социологии и во множестве других сфер. О технологическом подходе в области материального производства речь не идет равно в силу того, что необходимость технологичной его организации на сегодня самоочевидна. Поэтому технологический подход действительно можно рассматривать как универсальный подход к преобразовательной деятельности.

Таким образом, совокупность деятельностного, технологического и компетентностного подходов может рассматриваться как методологическая база современного технологического образования. Данные подходы в профессиональной подготовке будущих учителей технологии выступают как средство формирования будущего профессионала. В то же время данные подходы должны быть освоены будущими учителями на уровне, достаточном для реализации их в работе с учащимися. Учитель технологии должен быть готов организовывать обучение на деятельностной основе, способствовать формированию ключевых и общепрофессиональных компетенций и освоению учащимся технологического подхода к преобразовательной деятельности. Это позволяет нам говорить о необходимости формирования у будущих учителей технологии общетехнологической компетенции, которую мы трактуем как такой набор свойств и качеств личности познающего субъекта, который обеспечивает ему способность организовывать преобразовательную деятельность различной предметной направленности в соответствии с технологическими принципами,

осваивать и эффективно использовать в своей деятельности современные преобразовательные технологии.

К числу общетехнологических принципов относим системность, научность, прогнозируемость и эффективность результата, оптимальность, оперативность управления, интегративность содержания. Данная компетенция, включающая в себя когнитивный, операционно-деятельностный, личностный и аксиологический компоненты, отражает готовность выпускника к применению технологического подхода в преобразовательной деятельности, стремление рационализировать и оптимизировать деятельность, готовность принимать ответственность за свои решения и их последствия.

Формирование общетехнологической компетенции у будущих учителей технологии может осуществляться только на деятельностной основе, с применением активных методов обучения. Выбор методов обучения необходимо осуществлять таким образом, чтобы обеспечить сбалансированное развитие всех компонентов общетехнологической компетенции будущих учителей технологии. Так для развития информационно-аналитических умений в структуре операционно-деятельностного компонента общетехнологической компетенции можно рекомендовать задания, направленные на освоение учащимися различных методов работы с информацией: составление рецензий, аннотаций, различных видов планов и конспектов по тексту, подготовка иллюстраций, структурно-логических схем, построение «Древа понятия» и т. п.

Формированию прогностических умений способствует применение проблемных методов, метода анализа конкретных ситуаций, прогностических заданий и задач, построение планов профессионального саморазвития, составление развернутого плана достижения личностно-значимых целей и т. п. В задания по планированию деятельности целесообразно включать также обязательное определение критериев достижения цели и средств контроля. Для развития контрольно-рефлексивных умений можно применять различные формы групповой и индивидуальной рефлексии: оценку и взаимооценку результатов работы на практических занятиях, заполнение «листов оценки», содержащих анализ сильных и слабых сторон выступлений учащихся на семинарах.

Формирование когнитивного компонента обеспечивается рассмотрением в рамках изучаемых дисциплин таких понятий и явлений, как «технология», «технологическая культура», «информационно-технологическая цивилизация», «труд», «преобразовательная деятельность», рассмотрением взаимосвязи данных понятий, раскрытием интегративной сущности технологии как науки.

При отборе содержания выполнять следующие требования: интегративность содержания; проблемность содержания; деятельность человека, как основа содержания дисциплины; отражение специфики технологической деятельности как одного из видов организации преобразовательной деятельности человека.

Формированию личностного компонента можно способствовать двумя способами: посредством формирования представления о важности технологически значимых качеств в процессе последующего профессионального становления и созданием условий учебной деятельности, благоприятствующих проявлению данных качеств. Для создания соответствующих условий применимы технология рейтингового оценивания и сочетание на занятиях индивидуальной, бригадной и групповой работы. Для формирования аксиологического компонента можно рекомендовать беседы, дискуссии, метод коллажа.

Формирование общетехнологической компетенции является важным фактором подготовки будущих учителей технологии к реализации в образовательном процессе деятельностного, технологического и компетентностного подходов. Обладая высоким

уровнем общетехнологической компетенции и получив соответствующую методическую подготовку, учитель технологии сможет не только рационально организовывать собственную преобразовательную деятельность, но и обучать этому учащихся, знакомить их со спецификой технологической деятельности. Единство компетентностного, деятельностного и технологического подходов может стать тем методологическим базисом, который оптимальным образом будет способствовать реализации стратегических задач технологического образования в школе и вузе.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов: книга для учителя / под ред. проф. А.П. Тряпициной. – СПб.: СОЮЗ, 2002. – 112 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АВТОМАТИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Б.А. Шевель (ГНПУ имени А. Довженко, г. Глухов, Украина)

Основой современных требований к содержанию подготовки будущих педагогических работников является её развитие в соответствии с потребностями общества.

Высокая социальная значимость результатов их деятельности, повышение спроса на будущих учителей технологий обусловили необходимость поиска новых форм усовершенствования их профессиональной подготовки.

В соответствии с квалификационной характеристикой специалист данного профиля должен быть подготовлен к преподавательской, учебно-воспитательной, научно-методической и организационно-управленческой деятельности в системе образования.

Исходя из этого, будущий учитель технологий должен владеть совокупностью специальных знаний, широкой эрудицией и культурой, ясно видеть цель своей профессиональной деятельности, обладать определёнными этическими качествами, иметь фундаментальную научную и практическую подготовку, в совершенстве освоить все аспекты будущей специальности.

В соответствии с новыми требованиями к профессиональной подготовке будущего учителя технологий и динамикой развития информационно-коммуникационных технологий существенно меняются требования к методике преподавания учебных дисциплин.

Таким образом, существуют противоречия между фактическим содержанием и современными методиками к профессиональной подготовке будущих учителей технологий. Эти противоречия возможно решить путём адекватного внедрения новых дисциплин в учебные планы подготовки.

Одной из таких дисциплин является «Автоматизация производства», изучение которой приобретает все большее значение в практике преподавания и изучения области «Технология».

Согласно свободной энциклопедии Википедия, «автоматизация производства» – это процесс в развитии машинного производства, при котором функции управления и контроля, ранее выполнявшиеся человеком, передаются приборам и автоматическим устройствам. Введение автоматизации на производстве позволяет значительно повысить производительность труда, сократить долю рабочих, занятых в различных сферах производства.

Целью внедрения дисциплины «Автоматизация производства» в практику подготовки будущих учителей технологий является приобретение студентами знаний в области автоматизации производства, изучение особенностей функциональных, электрических и других схем автоматизированного управления оборудованием и процессами автоматизированного производства.

Одной из особенностей преподавания предмета «Автоматизация производства» для будущих учителей технологий (в отличие от технических специальностей) является то, что полученные в ходе обучения знания и умения могут быть использованы в процессе организации профильного обучения в школе.

Эффективность внедрения предмета «Автоматизация производства» зависит от использования следующих педагогических условий:

- организационных: направленность учебно-воспитательного процесса высшего педагогического учебного заведения на усвоение профессиональных знаний, умений и навыков;

- технологических: построение системы преподавания на основе современных методов обучения, использования информационно-коммуникационных технологий;

- содержательных: разработка рабочей программы дисциплины с учётом современных требований к уровню профессиональной подготовки будущих учителей технологий.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, мы определили следующие этапы внедрения предмета «Автоматизация производства» в соответствии с определёнными выше условиями: определение содержания дисциплины, определение видов деятельности студентов, разработка системы контроля знаний, мотивация, экспериментальная проверка теоретических положений, перенос результатов.

Рассмотрим эти этапы более конкретнее.

Первый этап – определение содержания дисциплины: определение структуры и смыслового наполнения предмета в условиях информатизации образования.

Второй этап – определение видов деятельности студентов: последовательное ознакомление студентов с особенностями изучения предмета «Автоматизация производства» с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Третий этап – разработка системы контроля знаний: определение уровня подготовленности студентов к использованию полученных знаний на практике. В конце изучения курса студентам предлагаются задания, по результатам выполнения которых и определяется уровень их подготовленности.

Четвёртый этап – мотивация: создание позитивной мотивации – атмосферы заинтересованности студентов в изучении предмета с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Пятый этап – экспериментальная проверка теоретических положений – проведение формирующего эксперимента.

Шестой этап – перенос результатов: обобщение полученных результатов по внедрению предмета «Автоматизация производства» и их использование с целью совершенствования методики его преподавания.

В результате проведенного исследования было выяснено, что ядром курса является теоретическая подготовка будущих специалистов к проектированию и использованию приспособлений автоматизации технологических процессов.

На основе образовательно-профессиональной программы подготовки бакалавров отраслевого стандарта высшего образования Министерства образования и науки, молодёжи и спорта Украины нами была разработана рабочая программа, которая состоит из пяти содержательных модулей, а именно:

- введение, общие вопросы автоматизации производства;

- технологические процессы как основа автоматизации производства;
- элементы систем автоматизации производства;
- основы использования систем автоматизации производства;
- перспективные направления автоматизации производства.

Изучение предмета рассчитано на 108 академических часов (три европейских кредита), из которых: лекционные занятия – 32 часа, практические занятия – 24 часа, самостоятельная работа – 30 часов, индивидуальная работа – 22 часа.

После изучения курса студенты должны знать:

- предназначение систем автоматизации производства;
- особенности использования технологических процессов как основу автоматизации;
- иметь представление об основных проблемах анализа составных частей автоматизированного производства и принципах определения целесообразности его внедрения;
- знать особенность автоматизированного и автоматического управления приспособлениями и технологическими процессами производства.

Уметь:

- производить анализ технологического процесса как объекта автоматического контроля, регулирования и управления;
- формулировать условия автоматизации технологических процессов;
- уметь выбирать направления внедрения и элементы автоматизированного производства;
- уметь анализировать работу оборудования и ход производственных процессов с целью оптимизации управления и проектирования систем автоматизации.

Для успешного изучения курса студентам необходимы знания по таким инженерным курсам, как «Машиноведение» и «Основы производства».

Таким образом, изучение предмета «Автоматизация производства» будущими учителями технологий представляется необходимым и целесообразным. Практика преподавания данного предмета показывает, что при построении курса необходимо не только использовать последние достижения в области автоматики и машиностроения, но и учитывать педагогическую направленность профессионально подготовки студентов.

Литература

1. Зязюн, І.А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1997. – 350 с.
2. Автоматизация производства [Электронный ресурс] / Материал из Википедии – свободной энциклопедии. – 2011. – Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/Автоматизация_производства. – Заголовок с экрана.

РОЛЬ И МЕСТО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ФАМИЛИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ *Н.Ю. Шлейкова (ФГБОУ ВПО УГПУ им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, РФ)*

Семья, по признанию ученых, одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Ни одна нация, ни одна культурная общность не обошлась без семьи. В её позитивном развитии, сохранении, упрочнении заинтересовано общество, государство, в прочной, надёжной семье нуждается каждый человек независимо от возраста.

Семья является для ребёнка первым и наиболее значимым проводником социального влияния, «вводит» его во всё многообразие родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, способы поведения, оказывая влияние

на формирование привычек, черт характера, психических свойств. Всем этим «багажом» ребёнок пользуется в течение всей жизни и многое из усвоенного в детстве определит его качества будущего семьянина.

Однако по статистике в современной России на 1000 заключаемых браков приходится более 600 разводов. В реальной жизни только 5% счастливых семей.

Основными причинами такого положения является отсутствие специальной подготовки к семейной жизни.

Каждая семья обладает большим или меньшим потенциалом по подготовке детей к семейной жизни. Одни родители не умеют растить и способствовать развитию собственных детей, другие не хотят, третьи не могут в силу каких-либо жизненных обстоятельств, четвёртые просто не придают этому должного значения.

Кроме того, в настоящее время по ряду причин (неблагополучие в брачно-семейных отношениях; наличие большого числа неполных семей; неподготовленность многих родителей к осуществлению полового воспитания в семье, непонимание ими своей роли в воспитании будущего семьянина и т. д.) семья не обеспечивает всей полноты условий для подготовки подрастающего поколения к семейной жизни. Поэтому при всей незаменимости семейного воспитания для более эффективной подготовки молодого поколения к семейной жизни требуется профессиональная помощь.

В решении вопросов подготовки семьянина школа, наряду с родительским домом, играет ведущую роль, так как обладает большими возможностями проведения систематической, целенаправленной подготовки учащихся к семейной жизни с помощью учебной (специальные занятия и межпредметные связи) и внеучебной работы, деятельности различных неформальных объединений, а также путём оказания помощи семье, формированию общественного мнения взрослых и молодежи о высочайшей ценности семьи для общества и для каждого человека в отдельности.

Именно в школе должны закладываться те основы, которые так необходимы человеку для успешной семейной жизни. И.А. Арабов писал: «...только школа в состоянии оценить глубину возникшего противоречия во взаимоотношениях общества и молодежи во взглядах на семейную жизнь, так как воспитание семьянина диктуется несоответствием между возрастающими требованиями со стороны общества к выполнению гражданских, родительских, супружеских обязанностей у будущих отцов и матерей и уровнем сформированности у них на сегодняшний день понятий и представлений о духовных и материальных основах семейной жизни. Устранение этого противоречия должно найти отражение в кардинально меняющемся содержании образования» [1].

Однако в реальности, в школе – от начальной до высшей включительно учащиеся овладевают знаниями, готовя себя к будущему труду, к достижениям высот науки, техники и искусства, к активной общественной деятельности. Проблемы же подготовки к семейной жизни, к выполнению супружеских и родительских функций отодвигаются на второй план.

Именно поэтому в современных условиях общеобразовательная школа, выпускающая из своих стен молодёжь, в большинстве своем ни практически, ни психологически не готовую к семейной жизни, должна подвергнуться серьёзным преобразованиям.

Подготовка школьников к семейной жизни может осуществляться в той или иной степени специфическими средствами каждого учебного предмета. На наш взгляд, содержание ряда школьных дисциплин способствует овладению учащимися определёнными знаниями в области брачно-семейных отношений, формированию

у них различных умений и навыков, развитию качеств семьянина. К таким предметам, прежде всего, относятся: предметы биологического цикла, литература, история, обществознание, МХК, технология и др.

Анализ содержания школьного образования, возможностей учебных предметов в плане подготовки молодого поколения к семейной жизни производился в исследованиях И.А. Арабова, В.И. Барского, Л.Я. Верб, Н.С. Верещагиной, Е.Ф. Ильиной Л.Н. Тимощенко, Н.Е. Разенкова и др. Однако недостаточно исследованы возможности учебного предмета «Технология» – интегративной образовательной области, синтезирующей научные знания из различных сфер деятельности человека, изучение которой предусмотрено в 1–11 классах.

В процессе разработки программы «Технологии» предусмотрено изучение следующих разделов: «Культура дома. Технология обработки ткани и пищевых продуктов», «Строительные ремонтно-отделочные работы», «Художественная обработка материалов», «Элементы домашней экономики и основы предпринимательства». Они позволяют решать такие задачи, как привитие элементарных знаний и умений по ведению домашнего хозяйства и расчету бюджета семьи; воспитание трудолюбия, предприимчивости, коллективизма, человечности и милосердия, обязательности, честности, ответственности и порядочности, патриотизма, культуры поведения и бесконфликтного общения.

На наш взгляд, для эффективного решения задач, направленных на подготовку учащихся к семейной жизни, необходимы:

– корректировка главной цели учебного предмета «Технология», состоящей в необходимости в современных социально-экономических условиях подготовки учащихся не только к самостоятельной трудовой жизни в условиях рыночной экономики, но и к семейной жизни; а также формирование у учащихся качеств творчески думающей, активно действующей и легко адаптирующейся личности как в трудовой, так и в семейной жизни;

– обогащение содержания технологии основами фамилистики, базирующимся на воспитании гуманистической направленности личности семьянина; осознании семьи как ценностного социального института; осмыслении значимости внутрисемейных отношений; восстановлении и сохранении традиций семьи и общечеловеческих ценностей и др.

Кроме того, в систему образования необходимо ввести научно-обоснованные изменения в разработку проблемы подготовки учащихся к семейной жизни, основанные на концептуальных положениях, связанных с формированием фамилистической культуры личности как учащихся, так и педагогов.

В современной научной литературе категория «фамилистическая культура личности» характеризуется неопределенностью понятийного поля.

Для определения феномена «фамилистическая культура личности» нами был использован термин «фамилистика», предложенный А.Г. Харчевым и М.С. Мацковским (от англ. family – «семья») [4].

Фамилистика – общая наука о семье и о семейных феноменах, общее обозначение всех наук, исследующих те или иные аспекты фамилистических явлений. В узком смысле – это дисциплина, занимающаяся изучением фамилизма (термин, обозначающий направленность системы взаимосвязанных ценностей на семью и семейный образ жизни; на уровне общества, социальных институтов, общностей, групп, индивидов характеризует приоритет ценности семьи и детей перед всеми остальными ценностями) [5, 3].

Под фамилистической культурой мы понимаем комплексное свойство личности, представляющее собой сложное многоуровневое образование, включающее в

себя наличие устойчивой системы ценностных ориентаций на семью, на осознание себя субъектом семейной жизни; стремление личности к самопознанию, самовоспитанию, саморазвитию, самореализации, а также личностному самосовершенствованию себя как семьянина.

Фамилистическая составляющая культуры личности обеспечивает направленность индивида на приоритет ценностей семьи, детей, семейного образа жизни, а также наиболее полно, комплексно отражает сферу знаний о семье (фамилистики – комплексной науки о семье), изучение которой необходимо каждому человеку для гармонизации собственной семейной жизни. Формирование фамилистической культуры личности – это процесс сознательной, целеустремленной, творческой активности индивида на пути самосовершенствования себя как субъекта семейной жизни.

В ходе формирования фамилистической культуры личности происходит осознание и осмысление общественных ценностей в отношении семьи, соотнесение их с ценностями, доминирующими в семье как в уникальном микросоциуме, и построение своего индивидуального и неповторимого видения мира, модели семьи, собственной семейной жизни.

Итак, поскольку образовательная область «Технология» обладает уникальными возможностями подготовки молодого поколения к семейной жизни, а также формирования фамилистической культуры личности, необходимы:

- *организация* системы обеспечения межпредметных связей при решении вопросов подготовки семьянина в общеобразовательной школе;

- *обогащение* содержания «Технологии» основами фамилистики, уточнение и внедрение новых технологий, методов, средств, форм фамилистической направленности;

- *обновление* и реализация программ формирования фамилистической культуры учителей для курсов повышения квалификации;

- *переосмысление* программно-методического, дидактического обеспечения по вопросам подготовки учащихся к семейной жизни с учетом современных требований, индивидуальных, возрастных, национальных особенностей и др.;

- *осуществление* преемственности в работе по данной проблеме общеобразовательных школ, педагогических вузов и института семьи.

Литература

1. Арабов, И.А. Семья и этнокультурные традиции воспитания семьянина / И.А. Арабов. – Карачаевск: КЧГУ, 1996. – 104 с.
2. Подготовка учащихся к семейной жизни: теория и практика. – Ульяновск: «Симбирская книга», 2005. – 82 с.
3. Шлейкова, Н.Ю. Формирование фамилистической компетентности учителя (на примере подготовки будущих учителей технологии): Монография / Н.Ю. Шлейкова. – Ульяновск: Издательство УлГПУ, 2007. – 198 с.
4. Харчев, А.Г. Современная семья и ее проблемы. / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М.: Статистика, 1978. – 210с.
5. Антонов, А.И. Микросоциология семьи (методология структур и процессов); учебное пособие для вузов / А.И. Антонов. – М.: Издательский дом «Nota Vena», 1998. – 360 с.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ И ИХ РОЛЬ В ТРУДОВОМ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ

Л.Б. Щербакова, А.А. Клевжиц (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

В настоящее время учебный процесс в средней школе сохраняет некоторые неразрешенные противоречия. Это, прежде всего, противоречия между фронтальными

формами обучения и индивидуальным способом приобретения знаний и индивидуальным темпом учебно-познавательной деятельности каждого ученика; между необходимостью дифференциации образования и единообразием содержания и технологий обучения; между преобладающим в школе объяснительно-иллюстративным методом преподавания и деятельностным характером учения.

Опыт отечественной и зарубежной педагогической практики говорит о том, что главным показателем уровня развития учебно-познавательной деятельности ученика является его самоорганизация, когда деятельность становится предметом сознания и воли учащегося. Именно это позволяет каждому школьнику максимально реализовать свои природные задатки и склонности.

Урок был и по-прежнему остается основным звеном учебно-воспитательного процесса. Поэтому и формирование новых подходов в обучении и воспитании должно начинаться, прежде всего, с урока. Это не требует капиталовложений, изменения программ, организации нововведений.

Речь идет о придании тому или иному виду учебной деятельности нестандартных, оригинальных, творческих и в то же время эффективных приемов, активизирующих всех учеников, повышающих интерес к знаниям, воспитывающих пытливость мысли и увлеченность учащихся и, вместе с тем, обеспечивающих быстроту понимания, запоминания и усвоения учебного материала с учетом возраста и способностей ребят.

Многие творчески работающие учителя технологии стали применять необычные разновидности урока, новые построения учебных занятий, в корне отличающихся от так называемых традиционных уроков классического образца. Они не заменяют этих уроков, они их дополняют, вносят разнообразие, повышают интерес, а значит, способствуют совершенствованию учебного процесса. Творчество учителя плюс творчество учащихся, воплощенные в общем деле, – это простая и емкая формула нетрадиционного урока.

Нетрадиционные формы уроков технологии осуществляются при обязательном участии всех учеников класса, а также реализуются с непременным использованием различных средств наглядности. На таких уроках удается достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера, которые можно суммировать следующим образом: осуществляется контроль знаний, навыков и умений учащихся по определенной теме; обеспечивается деловая атмосфера, серьезное отношение учащихся к уроку; предусматривается минимальное участие на уроке учителя.

Нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднимать интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, формировать умение отстаивать свою точку зрения, обучать работе с различными источниками знаний. Такие формы проведения занятий «снимают» традиционность урока. Однако необходимо отметить, что слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как нетрадиционное может быстро стать традиционным, что, в конечном счете, приведет к падению у учащихся интереса к предмету.

К нетрадиционным формам организации уроков технологии прежде всего относят дидактические, ролевые и познавательные игры. Использование данных нетрадиционных форм обучения дает возможность «привести» уроки технологии в соответствие с психологическими особенностями учащихся, сделать их интересными, увлекательными и, как следствие, более эффективными.

Например, простую практическую работу по снятию мерок можно превратить в увлекательную игру «Заказчик-закройщик», а моделирование передника –

в захватывающее соревнование знаменитых кутюрье. Как правило, учащимся нравится искать выход из проблемных ситуаций, находить сходство и различия, определять причину и следствие. Им интересно самим решать проблему, участвовать в дискуссии, отстаивать и доказывать свою правоту.

В подростковом возрасте учащиеся весьма раздражительны. Исследования показывают заметное смещение акцентов с традиционно положительных моральных ценностей на мнимые, ложные и антисоциальные. Некоторые не желают связывать свою будущую жизнь не только с трудом в сфере материального производства, но и с трудом вообще. Поэтому очень важно правильно подбирать игровые технологии для уроков, чтобы они соответствовали целям и задачам урока, возможным особенностям школьников, уровню их знаний и навыков. Значительным профориентационным потенциалом обладают ролевые игры, такие, как «Магазин», «Библиотека» и другие. В этих играх дидактическая задача интегрирована с профориентационной. Например, в игре «Магазин» учащимся предлагается выполнить роль кассира, продавца, администратора, при этом в процессе игры решаются воспитательная (формировать культуру общения), развивающая (учить самостоятельности) и дидактическая (учить определять доброкачественность продуктов) задачи.

Различные разделы и темы программы трудового обучения рождают огромное разнообразие игровых технологий. Это «КВН», «Что? Где? Когда?» и другие, которые можно использовать на заключительных уроках по любой теме: игра «Уборка квартиры» – по теме «Азы хозяйствования», игра «Почтальон принес посылку» – по теме «Культура питания».

Игра выполняет следующие функции: психологические, снимая напряжение и способствуя эмоциональной разрядке; психотерапевтические, помогая учащимся изменить отношение к себе и другим, изменить способы общения, психическое самочувствие; технологические, позволяя частично вывести мышление из рациональной сферы в сферу фантазии, преобразующей реальную действительность.

К познавательным играм относятся загадки, ребусы, кроссворды, различные головоломки, которые, помимо определенной образовательной функции, непосредственно стимулируют интерес учащихся к изучаемому предмету. Основу таких игр составляют термины. Это дает возможность закреплять лексику, популяризовать предмет.

Для организации познавательных игр не требуется много времени урока, но они выполняют определенную положительную роль в процессе обучения, развития и воспитания учащихся.

Например, анаграммы можно составлять по содержанию всего курса технологии или по отдельной изучаемой теме и использовать при повторении. При этом выявляется глубина знаний теоретических вопросов.

Польза ребусов заключается в необычном представлении терминов по технологии. Их можно решать в начале изучения новой темы: заинтриговать новым словом, а затем объяснить его смысл. Появившиеся таким необычным способом термины, как правило, запоминаются лучше. Ребусы можно расшифровать и при повторении, когда ученики сами объясняют смысл предложенного понятия.

Также полезно решение и составление кроссвордов. Они позволяют одновременно вспомнить забытые и приобрести новые знания. По смыслу эта игра напоминает викторину с подсказкой. Работа с кроссвордами полезна каждому, так как она расширяет кругозор, помогает лучше ориентироваться в постоянно возрастающем потоке информации. Их решение тренирует память, «оттачивает» сообразительность, учит работать со справочной литературой, пробуждает интерес к углублению знаний, вырабатывает умение доводить начатое дело до конца.

Таким образом, в распоряжении учителя технологии есть достаточное количество нетрадиционных форм организации уроков. От умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия зависит во многом эффективность учебного процесса.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ *Л.Б. Щербакова, К.С. Маркова (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)*

Наглядность в современной теории и практике обучения можно понимать двояко: как процесс чувственного отражения в обучении и как изучение учебного материала на основе наглядных пособий.

Ученые-педагоги всегда выступали в защиту наглядности в обучении как средства прочного усвоения знаний.

Например, чешский педагог Ян Амос Коменский писал, что начинать обучение необходимо не со словесного толкования о вещах, а с реального наблюдения над ними.

Обосновал теорию наглядного обучения выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский. Он указывал, что наглядное обучение строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах. Наглядность возбуждает в человеке желание и стремление.

Усвоение знаний возможно только тогда, когда ученик активно действовал с учебным материалом, пробовал применять полученные знания для конкретных практических целей.

Современная дидактика требует наиболее рациональных вариантов применения средств наглядности, позволяющих достичь большего образовательного и воспитательного, а также развивающего эффекта.

Особенностью наглядных методов обучения является то, что они сочетаются со словесными методами.

Существуют разнообразные формы связи слова и наглядности. Отдать каким-то из них полное предпочтение было бы ошибочным, так как в зависимости от особенностей задач обучения, содержания темы, характера имеющихся наглядных средств, а также от уровня подготовленности школьников необходимо в каждом конкретном случае выбирать наиболее рациональное решение.

Прежде чем отобрать для урока тот или иной вид наглядности, необходимо продумать место его применения на занятии. При этом следует иметь в виду цели и задачи конкретного урока и отбирать такие наглядные пособия, которые четко выражают наиболее существенные стороны изучаемого на уроке материала. От учебных задач зависит и выбор формы сочетания наглядности со словом учителя.

Применение наглядных средств обучения не только способствует эффективному усвоению материала, но и активизирует познавательную деятельность учеников; развивает у них способность увязывать теорию с практикой, с жизнью, формирует умения и навыки технической культуры, воспитывает внимание и аккуратность, повышает интерес к учению.

Рассмотрим применение наглядности при изучении раздела «Обработка текстильных материалов».

Программа трудового обучения предусматривает изучение школьниками элементов материаловедения.

В 5-м классе при изучении технологии пошива одежды предусмотрено ознакомление учащихся с элементами материаловедения. Учитель трудового обучения решает при этом ряд дидактических задач:

- дает знания о текстильных волокнах и изготавливаемых из них тканях;
- рассказывает учащимся о процессе изготовления тканей и о профессиях работников текстильного и ткацкого производства.

В ходе беседы ученики должны выяснить для себя, из чего получают волокна для изготовления хлопчатобумажных тканей (хлопка, льна и синтетики), как производят пряжу, какова структура ткани, где и как используется пряжа.

В ходе выполнения лабораторных и практических работ учащиеся учатся определять лицевую и изнаночную сторону однотонной ткани, направление долевой нити в лоскуте, направление нитей основы и утка по кромке. Опытным путем знакомятся со свойствами тканей растительного происхождения на истирание, растяжение, сминаемость, прочность, гигроскопичность, воздухопроницаемость и другими.

В 6-ом классе объем знаний по материаловедению постепенно увеличивается, учащиеся знакомятся с хлопчатобумажными и льняными тканями.

Выполняя лабораторную работу «Изучение свойств хлопчатобумажных и льняных тканей», ученики знакомятся с такими свойствами тканей, как прочность, сминаемость, драпируемость, пылеемкость и другие.

Рассмотрим пример использования наглядности при изучении пошива изделия.

На уроках труда перед учащимися ставятся различные трудовые задачи и цели. Учитель должен заготовить комплект наглядных пособий по каждой учебной теме. К числу таких пособий относятся технологическая карта, образцы пооперационной обработки деталей, готовые изделия и другие. Работа эта довольно трудоемкая работа, но она вполне себя оправдывает. Урок, хорошо оснащенный наглядными пособиями, более эффективен, чем урок, на котором преобладают слова и объяснения. На каждом этапе проходит индивидуальная работа. В ходе текущего инструктажа при выполнении практической работы ученики обучаются работать с технологическими картами, многократно демонстрируют технологические приемы, следят за рабочей позой, приемами хватки рабочих инструментов. Перед началом работы по изготовлению того или иного изделия, учитель демонстрирует изделия в готовом виде, знакомит учащихся с конструкцией этого изделия, материалом и технологией его изготовления. Обучение планированию последовательности предстоящих работ проводится индивидуально, в парах или в группах.

Наиболее ответственной является тема «Конструирование и моделирование», так как от конструкции изделия зависят его посадка на фигуре и удовлетворение большинства требований, предъявляемых к одежде. Большое внимание в этой теме уделяется приемам снятия мерок, записи размеров, соотносению с фигурой. Основная цель каждого урока – научить учащихся выполнять практическую работу качественно. Машинные работы занимают основное место в процессе изготовления швейных изделий. Учащиеся 5–6-х классов изучают различные машинные швы, а затем применяют их при пошиве изделия. Учитель трудового обучения учит детей разбираться в графическом изображении таких швов.

При изготовлении фартука педагог знакомит школьников с мерками, срезами, деталями, тканями, последовательностью изготовления фартука, с вариантами его декоративной отделки. При пошиве изделий он применяет карточки, перфокарты, инструкционные и технологические карты.

Таким образом, использование наглядных пособий на уроках требует тщательной подготовки педагога. Учитель должен понимать, что наглядность различных видов имеет различную степень восприятия. Наглядность должна использоваться учителем на каждом уроке трудового обучения.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

К.В. Эпоева (ФГБОУ ВПО АГПА, г. Армавир, РФ)

Наше общество, войдя в третье тысячелетие, столкнулось с ситуацией, когда технологическая сложность производства растет быстрее, чем уровень квалификации рабочих. Отечественная профессиональная школа должна подготовить новые поколения молодежи к трудовой деятельности в условиях лавинообразного проникновения новых технологий во все сферы производства. Все настоятельнее поднимается вопрос о необходимости высшего образования для специалистов рабочих профессий.

В наиболее развитых странах процессы профессионального обучения молодежи детерминированы уровнем развития техники и технологии. Совершенно очевидна необходимость учета новых приоритетов и в системе начального профессионального образования России.

Ученые предсказывают, что XXI век станет веком науки и наукоемких технологий во всех областях человеческого бытия. Технология определяется как наука о преобразовании и использовании материи, энергии и информации в интересах и по плану человека. В школе предмет «Технология» – интегративная образовательная область, синтезирующая научные знания из курсов математики, физики, биологии и показывающая их использование в промышленности, энергетике, связи, сельском хозяйстве и других направлениях деятельности человека.

Но сфера воздействия уроков технологии видится гораздо шире, чем техническое и естественно – научное просвещение. Минимальное содержание технологического образования призвано способствовать формированию целостной картины знаний о мире профессий и технологий, освоению школьниками опыта культуросообразной преобразовательной деятельности человека. Именно преобразовательная суть предмета «Технология» делает приоритетными в работе учителя следующие задачи:

- сформировать у учеников социальную позицию полноправных и ответственных хозяев жизни;
- помочь им в будущем адаптироваться к жестким требованиям, предъявляемым рыночной экономикой;
- стать «авторами» формирующейся социально-экономической среды России.

Сегодня перед школой поставлены задачи формирования нового человека, повышения его творческой активности. Главное сейчас, вооружая знаниями, воспитать интеллектуально развитую личность, стремящуюся к познанию [1].

Обучение школьников в образовательной области «Технология», как и вся система образования, направлено на решение задач адаптации и социализации подрастающего поколения и теснейшим образом связано с процессами социально-экономических изменений в обществе.

Изменения в социально-экономической сфере общества, естественно, привели к изменениям в системе образования, так как школа – это часть общества. Меняются ценностные ориентации в социальной жизни, а отсюда, и смена приоритетов, целевых установок в обучении и воспитании школьников вообще, и в трудовом обучении и воспитании – в частности. Экономический кризис и связанное с ним падение производства негативно сказываются на организации необходимых материальных условий трудового обучения, на его учебно-материальной базе.

В период социалистического развития страны в условиях государственного регулирования экономики и дефицита рабочих кадров практико-ориентированная подготовка школьников, получившая название «трудовое обучение», была в основном направлена на выполнение заказа общества на подготовку будущих работников производства. Трудовое обучение школьников и подготовка педагогических кадров на индустриально-педагогических факультетах вузов имели производственную направленность. Решение проблемы трудовых ресурсов играло доминирующую роль, несмотря на то что в развитом обществе в промышленности занято не более 20–25% трудоспособного населения. Направленность практической учебной деятельности школьников преимущественно на обеспечение потребностей производства далеко не всегда соответствовала интересам школьников, значительная часть которых планировала стать врачами, юристами, учёными, журналистами, работниками сферы образования, культуры и т. д. Это противоречие являлось одной из существенных проблем традиционной системы трудового обучения подрастающего поколения, приобретающей особую остроту на этапе старшей школы и вызывавшей неприятие этой системы значительной частью участников образовательного процесса.

Изменение социально-экономического устройства государства ставит задачу адекватного реформирования системы общего среднего образования, в том числе и подготовки школьников к трудовой деятельности. Переход к рыночным отношениям и возникновение конкуренции на рынке труда создают предпосылки для реализации образовательных потребностей учащихся и обеспечения заказа государства на основе гуманистической парадигмы образования, предполагающей развитие и максимальное использование внутреннего потенциала каждого человека с учетом как его индивидуальных возможностей, так и интересов всего общества в различных сферах и видах деятельности. Достижение поставленных целей должно опираться на развитие самостоятельного образования школьников, построенного на принципах мотивации индивидуальной значимой учебной деятельности. С позиции организации учебного процесса это означает переход от единых образовательных стандартов и программ к реализации индивидуальной образовательной траектории как основы последующего профессионально-образовательного развития каждого учащегося.

В начальный период социально-экономических преобразований в нашей стране были предприняты шаги по преобразованию системы трудового обучения школьников в систему их технологической подготовки на широкой основе изучения процессов преобразования материалов, энергии и информации. Развитие системы технологической подготовки школьников требовало, по мнению академика П.Р. Атутова, формирования единой системы практико-ориентированного обучения подрастающего поколения, создания материальных и духовных ценностей в различных сферах деятельности на протяжении всего периода обучения в школе. Решение этих задач предполагало разработку интегративной педагогической технологии практического обучения школьников в рамках комплексной системы, которая позволяла бы осуществлять такое обучение по всем направлениям общего среднего образования на всех его уровнях и этапах.

Содержание трудового обучения в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации в этот переходный период претерпевает некоторые изменения. Эти изменения осуществляются, в основном, на региональном уровне и непосредственно самими школами. Вносить в определенных пределах изменения и дополнения в учебные программы разрешается самим учителям. В целом трудовое обучение школьников в настоящее время характеризуется следующим содержанием. В начальной школе (1–3(4) классы) оно строится по-прежнему на примере обработки бумаги, картона, тканей и других материалов. В основной школе (5–9 классы) трудовое

обучение дифференцировано. Мальчики городских школ занимаются в учебных мастерских, в основном обработкой древесины и металлов. В некоторых школах, где есть необходимые условия, проводятся электротехнические работы. Девочки в этих школах занимаются обслуживающим трудом на примере обработки тканей, кулинарии, ухода за жилищем. Трудовое обучение в сельской школе характерно изучением сельскохозяйственного и технического труда (мальчики) и сельскохозяйственного и обслуживающего труда (девочки).

В сложных условиях современного этапа развития школы данная проблема не получила необходимого теоретического и методического обеспечения в соответствии с законами развития открытых систем, постепенного разрушения интегративной структуры технологической подготовки школьников. От нее стали отделяться разделы экономических, информационных, художественно-графических, профориентационных и других технологий, в результате чего образовательная область «Технология» фактически сокращалась до исходного уровня ремесленного трудового обучения в 5–7 классах. Дальнейшее развитие событий в этом направлении может привести к выводу технологии из базисного учебного плана школы и ее переводу на уровень национально-регионального или школьного компонентов обучения как продолжение кризиса конца 80 – начала 90-х годов XX века.

В 1992 году был разработан государственный базисный учебный план общеобразовательных учебных заведений Российской Федерации. В инвариантной части этого плана, то есть в части, определяющей минимальное количество учебных часов на изучение той или иной области знаний, учебные предметы "Трудовое и профессиональное обучение", а также "Черчение", "Техника как средство жизнедеятельности человека" и некоторые другие трансформированы в образовательную область "Технология", первая программа которой в 1993 году была разработана коллективом под руководством профессоров Симоненко В.Д. и Хотунцева Ю.Л. В 1997 году под руководством В.Д. Симоненко разработана программа образовательной области "Технология" для учащихся I–XI классов сельских школ.

Внедрение образовательной области "Технология" осуществляется в острой борьбе. Сторонники трудового обучения, несмотря на его отсталость, ремесленный характер, отстаивают свои догматически консервативные теории, лишь отдельные отдают приоритет технократическому подходу. Именно в этой борьбе отрабатывается подлинно научная теория технологического образования школьников на основе культурологического подхода.

Распад системы технологической подготовки школьников в определённой степени объясняется противоборством интересов различных предметов БУП, которое особенно обострилось в связи с введением ЕГЭ. Но это не единственная причина, если исходить из того, что все дисциплины БУП составляют части единого целого и находятся в постоянном взаимодействии и развитии. Дело, по-видимому, в том, что, сосредоточившись в основном на изучении достаточно узкого круга вопросов, связанных с обработкой конструкционных материалов и сферой быта, и не участвуя в реализации задач большей части учебных предметов БУП, «Технология» сама постепенно утратила перспективы занять системообразующие позиции в базовой подготовке учащихся основной школы и в профильном обучении старшеклассников, которые она могла обеспечивать в качестве многоплановой практико-ориентированной основы системы общего образования. Одним из важнейших направлений модернизации общего среднего образования признано усиление его практической направленности, и образовательная область «Технология» может сыграть в этом ключевую роль. Однако на сегодня, не оказывая помощи в осуществлении практического обучения школьников

в иных, кроме бытовой и производственной сферах деятельности, технология передала реализацию этих функций другим дисциплинам, вынужденным в силу своих возможностей решать задачи модернизации образования на традиционных основах теоретического обучения, что фактически и наблюдается в современной школе, а «Технология» практически оказалась отодвинутой на обочину процессов модернизации образования.

Для определения путей выхода из кризиса необходимо обратиться к целям технологической подготовки школьников. В соответствии с положениями государственного образовательного стандарта и других нормативных документов в качестве целей обучения технологии определены подготовка школьников к труду и последующему получению профессии, что согласуется с важнейшими принципами культуросообразности и природосообразности обучения подрастающего поколения.

Обеспечение практической подготовки в соответствии с традициями и культурой общества предполагает первичное трудовое обучение растущего человека на начальном и среднем этапах школы. Система последующего практико-ориентированного обучения должна создавать условия для природосообразного развития школьников в соответствии с их индивидуальными особенностями и интересами. В этой связи технологическая подготовка, особенно на старшей ступени школы, призвана обеспечивать специализированное практико-ориентированное обучение с учетом предпочтений учащихся в различных сферах деятельности и разнообразия предметов труда (природа, человек, знаковая система, техника, художественный образ).

Общетехнологическое обучение школьников в 8 классе дополняется задачами практико-ориентированной предпрофильной подготовки учащихся 9 класса.

На этапе старшей школы (10–11 кл.) имеет место совместное (комплексное) решение задач общеобразовательной практической подготовки и специализированной прикладной учебной деятельности в соответствии с выбранным профилем обучения.

Реализация целостной системы практико-ориентированной учебной деятельности, связанной со всеми образовательными дисциплинами, дает возможность сделать образовательную область «Технология» по своему существу общеобразовательной, а связанную с ней подготовку учащихся – универсальной, политехнологической.

Понятие политехнологической подготовки школьников предполагает расширение общетехнологического образования на все сферы практической деятельности человека в соответствии с разнообразием предметов труда.

Совместное решение задач общего (политехнологического) и специального практико-ориентированного обучения определяет систему комплексной технологической подготовки школьников.

Обеспечивая процессы общего и индивидуального обучения и развития, комплексная технологическая подготовка школьников совместно со всеми предметами и дисциплинами школьной программы позволяет создать общеобразовательную основу подготовки выпускников школы к труду и получению профессий в различных сферах деятельности, последовательно развивающуюся на всех ступенях обучения в школе, в том числе на этапах предпрофильной и профильной подготовки учащихся старших классов.

Реализация целей модернизации системы образования в части перехода к профильному обучению на основе политехно-логической подготовки школьников позволяет решать поставленные задачи в контексте современных процессов социально-экономических изменений общества.

Практика показывает, что, несмотря на недостаточную разработанность теоретических основ комплексного технологического образования, система политехнологической подготовки школьников объективно существует и самостоятельно развивается в передовых общеобразовательных учреждениях страны. Так, в настоящее время в общеобразовательный стандарт Москвы для решения задач модернизации системы образования вводятся в качестве обязательных разделы практической проектной деятельности школьников, совмещенные со всеми дисциплинами БУП. Внедрение политехнологической подготовки учащихся показало ее успешную реализацию в качестве основы инновационного развития школы и построения систем предпрофильного и профильного обучения во многих активно развивающихся образовательных учреждениях страны.

Система политехнологической подготовки является общепринятой основой функционирования межшкольных учебных комбинатов, где школьники на практике знакомятся с различными сферами производственной, социальной, гуманитарной, художественной и других видов деятельности, имея выбор из широкого спектра не только направлений, но и уровней подготовки (общетехнологическая, допрофессиональная, начальная профессиональная). Решение задач многопрофильного и многоуровневого политехнологического образования при активном взаимодействии с системой естественнонаучных и гуманитарных дисциплин позволяет превратить межшкольные комбинаты в базовые учреждения многоплановой предпрофильной и профильной подготовки школьников и определяет их функции как важнейших ресурсных центров инновационного развития системы образования.

Таким образом, дальнейшее определение роли и места технологии в школе в значительной мере зависит от ее включения в решение общих задач развития системы школьного образования и обеспечения процессов его модернизации.

Литература

1. Кругликов, Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Г.И. Кругликов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 478 с.
2. Симоненко, В.Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования) / В.Д. Симоненко. – Брянск: Издательство БГПУ. – 2001. – 214 с.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ И ВУЗА

В.А. Юдицкий (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ)

Будущий учитель трудового обучения школу должен быть готовым к решению её основных учебно-воспитательных задач, обеспечивать учащимся глубокую политехническую подготовку, которая состоит из изучения основ наук, трудового обучения, внеклассной и внешкольной работы по техническому творчеству и труду, участия каждого молодого человека в общественно полезном, производительном труде.

Для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе и университете необходимо стремиться вносить инновационные преобразования как в содержание подготовки учащихся, так и студентов. Например, для активизации познавательной и практической деятельности учащихся, развития их технических способностей следует искать и находить новые методы, приёмы и средства обучения. В процессе выполнения различных трудовых заданий важно привлекать их к планированию и организации труда, к контролю за ходом технологического процесса, к корректировке и устранению возникающих ошибок. Такая деятельность потребует

от них более интенсивной мысленной работы в сочетании с определёнными физическими действиями.

Умственная деятельность учащихся, на наш взгляд, может и должна активизироваться при решении различных технических задач, под которыми в широком смысле следует понимать любые задачи, связанные с использованием при их решении большой совокупности знаний, умений и навыков в труде. Таким образом, можно условно считать, что процесс трудовой подготовки учащихся в школе должен сводиться к изучению ими теоретического материала, выполнению определённых практических действий и решению разнообразных технических задач.

Решением технических задач вместе с учениками учителя смогут заниматься на занятиях в школьных мастерских, при организации и проведении массовых форм внеклассной и внешкольной работы, на занятиях в кружках в школе и во внешкольных учреждениях, в учебно-производственных комбинатах и т. д.

В качестве объектов при решении технических задач целесообразно рассматривать предметы, изготавливаемые учащимися, оснащение учебных мастерских, разные механизмы и приспособления, инструменты и материалы, используемые ими в работе, технологические процессы и операции, элементы техники и технологии современного производства. Задачи, в основном, должны быть проблемными, направленными на развитие у учащихся творческого технического мышления. Их нужно составлять так, чтобы при нахождении ответа на вопрос, поставленный в задаче, учащиеся переосмысливали полученные знания и усвоенные способы действия и выбирали из возможных способов решения наиболее рациональные.

Решение задач позволит ознакомить учащихся с современной техникой и технологией, передовыми методами работы, элементами конструкций новых машин, наиболее рациональными режимами работы и другими техническими достижениями.

К сказанному выше нужно добавить, что теоретические технические задачи могут быть сформулированы (поданы) в виде творческих или обычных вопросов и заданий, составленных учителем самостоятельно или найденных в технической и специальной литературе.

Сами учебные задания и вопросы могут использоваться в двух режимах: тренировочным (для формирования знаний, умений и навыков и развития личности в целом) и контролирующем (для контроля за уровнем усвоения учебного материала и сформированности психологически важных качеств личности). При этом технические задачи могут выполнять как основные (дидактические, развивающие, воспитательные), так и дополнительные (контролирующие, прогнозирующие) функции.

В существующей литературе имеются различные подходы к определению типов используемых технических задач. Но, на наш взгляд, для удобства рассмотрения лучше условно разделить все технические задачи на 7 типов: графические, конструкторские, технологические, расчетные, диагностические и прогностические, комбинированные и др.

По своему содержанию (характеру) технические задачи могут быть теоретическими, практическими и комплексными. Первые из них предназначены, главным образом, для развития или проверки мыслительных способностей детей, для формирования или выяснения наличия определенных теоретических знаний. Эти задачи могут решаться устно, письменно и с использованием различных дидактических и технических средств (например, калькуляторов, компьютеров и др.). Практические задачи направлены, прежде всего, на формирование, закрепление или проверку умений и навыков учащихся, их физических способностей.

Технические задачи будут выполнять перечисленные выше функции в том случае, если они разрабатываются с учётом следующих требований:

1) их содержание должно отбираться в соответствии с известными принципами обучения;

2) они должны предусматривать возможность выполнения учащимися различных мысленных операций (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, суждение и т. д.), что будет содействовать развитию личности и, в первую очередь, психических процессов (внимания, восприятия, мышления, памяти, эмоций, волевых качеств) и обеспечивать выполнение развивающей функции;

3) они должны точно соответствовать содержанию изучаемого материала (программе), что создаст объективные предпосылки их успешного решения;

4) они должны быть удобными в использовании ("экономными" с точки зрения рационального расходования учебного времени, логично построенными, систематизированными по темам или разделам учебного курса, аккуратно оформленными на отдельных листах бумаги или карточках, удобными как в ходе работы, так и в процессе формулировки ответов, для их быстрой обработки и подведения итогов решения);

5) они должны содержать в своем оформлении общеизвестные и наиболее распространённые условные знаки и символы, что будет облегчать работу учащихся и сокращать объём необходимого инструктажа;

6) они должны владеть диагностической ценностью – давать возможность выяснения действительных уровней усвоения учениками учебного материала и определения различий в их подготовке, что обеспечивается использованием задач различной сложности;

7) результат их решения не должен зависеть от личности составителя или проверяющего, что достигается использованием заданий, разработанных учителями высокой квалификации, учёными, и их широкой апробацией в массовой практике;

8) они должны обеспечивать возможность определенной регламентации условий проведения решения, обработки и оценки его итогов;

9) они должны быть комплексными, многовариантными, включающими задания различной сложности и направленности для всесторонней проверки подготовки учащихся;

10) они должны давать возможность использования единых показателей и наиболее удобных методов и средств для обработки итогов, использования электронно-вычислительной техники.

Методика решения технических задач, несомненно, будет зависеть от следующих условий: характерных особенностей каждого типа задач, их содержания, дидактического назначения, подготовки учащихся к их решению и др. Однако структура и последовательность решения для большинства технических задач в основном одна и та же: 1) усвоение учащимися задачи, 2) анализ её содержания, 3) нахождение способа решения и выполнение его, 4) обсуждение найденного решения.

Решение технической задачи должно начинаться с ее усвоения, направленного на создание у учащихся ясного и, по возможности, наглядного представления о содержании данной задачи. Этому в значительной мере будет способствовать графическое изображение её условия. Когда изображение простое и не требует много времени на зарисовку, учителю можно выполнить его на доске сразу же после ознакомления учащихся с условием задачи. В иных случаях надо предварительно подготовить рисунок на доске или на листе плотной бумаги соответствующего формата. Нельзя допускать, чтобы учащиеся приступали к решению задачи, не выяснив её условия, так как решение задачи не самоцель, а средство стимулирования

познавательной и творческой активности учащихся, развития у них технического мышления.

С целью проверки усвоения можно предложить нескольким учащимся повторить условие задачи целиком или основные её положения, а также объяснить смысл технических понятий и величин, которые содержатся в ней. Только добившись полного усвоения задачи, можно переходить к её анализу.

Анализ содержания задачи лучше всего проводить методом беседы, ставя перед учащимися такие вопросы, которые помогли бы им глубже проникнуть в её содержание и в то же время содействовали бы активному поиску решения. Примеры вопросов для беседы: "Что требуется определить в задаче? Что нужно знать для решения задачи? Есть ли в условии необходимые данные для её решения? Каких данных не хватает? Как найти недостающие данные? Не напоминает ли эта задача какую-нибудь из ранее решённых?" и т. д. При возникновении трудностей учителю нужно напомнить одну из ранее решённых задач или, если позволяет время, предложить решить совместно новую задачу прежнего типа. Напоминание аналогичного способа решения обычно бывает достаточным, чтобы учащиеся быстро решили поставленную задачу. Однако этот метод нельзя рекомендовать во всех случаях, если учащиеся не могут сразу решить задачу. Использование его в отдельных случаях облегчает и ускоряет поиск решения, но само решение нельзя назвать творческим, и поэтому использовать этот метод нужно только тогда, когда никаким другим способом не удаётся направить учащихся на нужный путь решения задачи.

Количество вопросов, поставленных учителем, и степень их конкретизации зависит от сложности задачи, уровня технической подготовленности учащихся, их умения решать подобные задачи. По мере накопления знаний и приобретения навыков решения технических задач самостоятельность учащихся возрастает и потребность в большом количестве вопросов постепенно снижается.

Предложенный учащимися способ решения задачи обязательно подлежит обсуждению. Оно служит закономерным продолжением работы над задачей и необходимо для того, чтобы все учащиеся проанализировали предложенный способ решения.

Сразу переходить к обсуждению найденного способа решения целесообразно только в том случае, когда он единственный. Если же задачу можно решить несколькими способами, то лучше воздержаться от обсуждения первого предложенного способа, так как это снижает эффективность поиска наилучшего решения. Обычно учащиеся, зная один способ решения, в своем дальнейшем поиске исходят уже не из требований задачи, а из стремления усовершенствовать найденный способ путём ликвидации его недостатков. В этом заключается одна из особенностей их технического мышления.

После того как будут найдены все основные решения, удовлетворяющие в определенной мере требованиям задачи, необходимо одновременно обсудить все решения. Такое обсуждение будет содействовать развитию самостоятельности и творческого мышления учащихся. Оно экономно и по времени. Особенности решения технических задач различных типов должны быть специально рассмотрены.

Выбор организационной формы решения того или другого типа, вида или разновидности задач определяется, в основном, дидактическими целями. Для активизации познавательной деятельности учащихся перед изучением нового материала или во время его изучения задачи можно решать фронтально. Для расширения или обобщения знаний учащихся решение задач можно проводить как фронтально, так и индивидуально. При значительных различиях в подготовке учащихся можно использовать индивидуальное решение задач. Также задачи для

индивидуального решения рекомендуется предлагать в качестве дополнительного задания тем учащимся, которые успевают раньше других выполнять общее задание.

На выбор организационной формы решения задач будет влиять и характер самих задач. Сложные и трудоёмкие задачи более рационально решать вместе всем классом (группой), простые и подобные (схожие) – индивидуально.

На основании изложенного выше инновационным в нашем подходе к обновлению содержания образовательного процесса в школе и вузе можно считать: 1) широкое и постоянное внедрение в школьную практику решения разнообразных технических задач, 2) подготовку студентов факультета технологии к использованию в работе с учащими этих задач путём глубокого усвоения новой учебной дисциплины «Методика решения технических задач». Последнее позволит нам ознакомить студентов с различными типами и видами технических задач; обучить их методам и приёмам решения; отбору и самостоятельной разработке технических задач для использования в школьных учебных мастерских и во внеклассной работе с учащимися; углубить их знания и умения, полученные на занятиях по технологии конструкционных материалов, технологии обработки древесины, технологии обработки металлов, инженерной графике и моделированию; подготовить их к усвоению основного предмета по избранной специальности – методики трудового обучения.

РАЗРАБОТКА ПРОЕКТА ФИТОСТЕНЫ ДЛЯ ШКОЛЬНОГО ИНТЕРЬЕРА *О.В. Яворская (МОУ СОШ № 65, г. Лунецк, РФ)*

История комнатного цветоводства уходит корнями в глубокую древность: человеку всегда хотелось иметь рядом с собой красивые растения, украшающие его дом. Искусство выращивания растений всегда выступало в связи с другими видами искусства, а вертикальное озеленение использовалось для украшения интерьера и экстерьера зданий.

Наверное, первым вариантом вертикального озеленения можно считать «висячие сады» Семирамиды – одно из семи чудес света. Точное устройство этого вертикального сада неизвестно – возможно, растения высаживались на террасах здания. В новое время вертикальное озеленение использовалось в регулярных садовых композициях – в версальских садах «Короля-Солнца» можно было увидеть самые разнообразные вертикальные садовые конструкции шпалеры, трельяжи, перголы, арки. В XVII–XIX веках лианы и ампельные растения проникли сначала в оранжереи, а затем и в более скромные зимние сады «среднего класса», где вертикальное озеленение стало украшением гостиных.

Вертикальный сад используют для оформления как внешних стен зданий, крыш и различных конструкций, так и внутренних помещений. Идея вертикального сада нашла своё воплощение в творениях французского ботаника и дизайнера Патрика Блана, большинство инсталляций которого находится в Париже. Первая вертикальная инсталляция была создана в 1988 г.

Нами разработан проект вертикального озеленения внутри помещения, наиболее оптимальный для исполнения в условиях школы.

Подбор материалов отражен на рисунке.



Рисунок – Ассортимент материалов для фитостены

Изделие должно отвечать следующим требованиям:

- надёжно крепиться;
- быть эстетичным;
- быть легко эксплуатируемым;
- обладать оптимальной материалоемкостью;
- иметь надёжное электрооборудование;
- быть высоко эргономичным;
- быть безопасным.

Технология изготовления:

1. Выровнять пол при помощи гипсволокна.
2. Обшить две стены угла гипсволокном на высоту 2 метра. Вырезать фигурно углы гипсволокна.
3. Провести работы по установке электрооборудования.
4. Облицевать стены из гипсволокна искусственным камнем «скалистый утёс».
5. Установить аквариум.
6. Выложить бортик из кирпича перед аквариумом на высоту 0,5 метра.
7. Облицевать кирпичный бортик плиткой-камнем «микеланджело»
8. Пустоты между аквариумом и бортиком заполнить щебнем светлым и серым.
9. При помощи анкеров для гипсволокна закрепить в определённой последовательности на стенах кашпо для цветов (кашпо с плоской стороной).
10. Установить кашпо на бортик из кирпича.

С учетом стоимости материала был произведен экономический расчет:

Стоимость материала	– 14128,5 руб.
Стоимость электрической энергии, затраченной при работе электроинструментом	– 2,16 руб.
Стоимость рабочего времени	– 1075 руб.

Стоимость грузовых перевозок – 900 руб.
Итого: 14128,5 + 2.16 + 1075 + 900
= 16105,66 руб.

Экологическое обоснование:

Фитостены – это компактные и автономные вертикальные конструкции, в которых живут и развиваются тщательно подобранные живые растения. Дома и на рабочем месте, в приемной врача или в магазине независимо от времени года и погоды фитостена создает атмосферу тропического леса, смягчает и очищает воздух, радует глаз, приближая нас к природе. Растения поднимают настроение, способствуют концентрации внимания, рядом с ними полезно работать и приятно отдыхать.

Фитостены можно рассматривать и как эстетичный элемент оформления и, одновременно, как эффективное средство для очистки и увлажнения воздуха. Растения поглощают и перерабатывают вредные вещества, содержащиеся в воздухе, задерживают пыль, повышают относительную влажность, вырабатывают кислород, снижают уровень уличного и производственного шума. Но ни одно горшечное растение не в состоянии сравниться с зеленой фитостеной. Такой "вертикальный сад" формирует мощную листовую массу растений, многократно усиливая их фитонцидное действие.

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ПОСОБИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ И ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

В.М. Яворский (ЛГПУ, г. Липецк, РФ)

В современном мире информация стала составлять богатство нового типа – ценный товар [1, 17]. Информационный ресурс, обладая уникальным свойством – не убывать от интенсивного развития, в постиндустриальном обществе становится основным производственным ресурсом, основным продуктом производства услуги, а место капитала занимают знания [2, 294].

Интеграция России в мировую экономику происходит на фоне коренного преобразования различных сфер деятельности человека. Современное образование в период постиндустриального общества претерпевает наибольшее изменение.

Одной из острых проблем современного технологического образования является внедрение новых производственных технологий в учебные дисциплины вуза, которое, с одной стороны, создает возможности получения современной профессиональной подготовки уже в вузе, с другой стороны – ставит определенные задачи по совершенствованию теории и методики преподавания этих дисциплин, созданию условий быстрого, качественного усвоения отдельных профессиональных компетенций.

Рассматривая обозначенную в статье проблему, нами определены основные принципы в создании мультимедийных дисков для преподавания дисциплин «Инженерные сети», «Робототехника и гибкие автоматизированные системы», «Автоматизация производственных процессов», «Технология обработки материалов».

Мультимедийные диски разрабатываются нами отдельно для преподавателя и для студента с различной информативной направленностью и с различными функциями использования информационных технологий. Модульность и мобильность подачи информации осуществляется преподавателем при комплексном использовании различных источников и носителей информации.

Содержание диска для преподавателя (диск DVD-RW и/или USB устройство): рабочая программа; электронная библиотека, состоящая из книг форматов .djvu и .pdf; установочные файлы программ для работы с диском; видеоархив; электронное тестирование; сайты для получения дополнительного теоретического и видеоматериала; текстовые документы формата .pdf; лабораторные работы с электронными таблицами; математическими и графическими компьютерными программами; рисунки, схемы, чертежи.

Содержание диска для студента (диск DVD-R): электронная библиотека, состоящая из книг форматов .djvu и .pdf; установочные файлы программ для работы с диском; видеоархив, электронное тестирование, перечень сайтов для получения дополнительного теоретического и видеоматериала; лабораторные работы с электронными таблицами, математическими и графическими компьютерными программами; рисунки, схемы, чертежи.

В дисках для преподавателя текстовые документы могут быть представлены в форматах .djvu, .pdf и .doc. Так как необходимо изменять и дополнять теоретический материал, формат doc наиболее приемлем для этих целей.

Для дисков, предназначенных студентам, документы в формате .doc переводятся с помощью специальной программы в формат .pdf. Это необходимо делать с целью усложнения использования части материалов в различных рефератах и в дипломных работах.

Одна из функциональных особенностей разрабатываемого пособия – возможность использования Internet для получения дополнительного материала по предмету, а при определенной оплате в Сети получить Internet-образование через дистанционное обучение. Через главную страницу электронного пособия доступен выход на страницы с сайтами (при подключенной сети Internet). В отдельных случаях возможно он-лайн общение.

Все пособия разрабатываются и апробируются в условиях преподавания указанных выше дисциплин. Вместо презентаций пишутся отдельные фрагменты занятий, «минипособия». После корректировки и дополнений осуществляется редактирование и конечная сборка пособий.

Для автоматизации процесса создания электронных пособий нами составлены различные пакеты портативных программ (программ работающих с USB-устройства). Для этих пакетов используется модульный принцип компоновки общих пакетов, что позволяет собирать необходимые программы в различных вариантах, в зависимости от поставленных задач и условий обработки информации.

С целью совершенствования информационных процессов для преподавателя нами составляется определенный пакет программ, объединенный в одну оболочку. Данный пакет устанавливается на USB устройство, программы работают без установки на компьютер. Есть возможность с помощью одной из программ работать на компьютере в сети практически бесследно, тем самым не перегружая операционную систему.

Это основной базовый пакет, который работает как отдельная операционная система, настроенная на определенные задачи. Данный пакет программ мы назвали «Интернетскрепка», так как программы, входящие в этот пакет, позволяют оперативно скачивать информацию с различных источников, в том числе из сети Internet, осуществлять дистанционное обучение студентов и слушателей, через он-лайн общение при использовании определенных программ.

Для повышения мотивации студентов по изучению полезной информации из сети Internet в электронное тестирование (по результатам отдельных лабораторных

работ) включаются тесты, подготовленные по материалам сайтов, рекомендованных преподавателем.

Для этого преподаватель с помощью сайта составляет и вводит информацию в тестовую оболочку и сохраняет данную информацию на USB-устройство.

Многофункциональность составленных нами пакетов программ позволяет преподавателю быстро обрабатывать информацию и подготавливать новый материал к учебным занятиям.

Разрабатываемый нами комплексный подход использования ИКТ в преподавании производственных и общетехнических дисциплин позволяет не только использовать ранее полученную информацию, но и развивать информативную составляющую следующих версий электронных пособий, создает условия постоянного обновления содержания преподаваемых дисциплин.

Таким образом, в настоящее время значительно расширены возможности педагогов в совершенствовании и обновлении традиционных методик обучения.

Литература

1. Ефимов, А.Н. Информационный взрыв: проблемы реальные и мнимые / А.Н. Ефимов. – М.: Наука, 1985. – 158 с.

2. Иноземцев, В.Л. Постиндустриального общества теории / В.Л. Иноземцев // Новая философская энциклопедия: в 4-х т. – М.: «Мысль», 2000.

СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.К. Ягодкина (МОУ СОШ №4, г. Тутаев, РФ)

В соответствии с концепцией Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения нацеленность школьной воспитательной системы на интеграцию и реализацию потенциала личностной, социальной и профессиональной успешности выпускников выступает её прогрессивной и перспективной особенностью. Личностная успешность заключается в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии с учётом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей.

Социальная успешность означает органичное вхождение в социальное окружение и плодотворное участие в жизни общества. Профессиональную успешность определяет развитие универсальных и практических трудовых умений, готовность к выбору профессии [3].

Когда эти качества в той или иной степени сформированы, можно говорить о социальном становлении молодого человека. Учитывая разнообразие внешних факторов, сложно говорить о едином уровне социальной зрелости обучающихся. Для каждого социальное становление проходит по-своему. Но опыт показывает, что специально организованная, социально значимая проектная учебная деятельность способствует достижению желаемого педагогического эффекта.

В условиях применения проектного обучения в качестве системной целенаправленной и постоянной составляющей образовательного процесса создаются условия для развития у обучающихся широкого спектра компетенций в области освоения различных способов познавательной и практической деятельности и формирования организационно-деятельных умений и качеств [2]. Многоплановость возможностей данного метода раскрывается в следующей классификации социальных проектов:

- по количеству участников (индивидуальные, групповые, общешкольные);
- по срокам реализации (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные);

- по структуре (простые, комплексные);
- по целям (одно- и многоцелевые);
- по областям знаний (предметные, межпредметные, надпредметные);
- по этапу социальной практики (социально-педагогические, социально-экологические, социально-культурные, социально-гражданские, социально-профессиональные);
- по социальному статусу (личные, коллективные, школьные, муниципальные, региональные, федеральные, международные).

Говоря о социальной направленности проектов, следует отметить, что они должны быть связаны с разными сферами профессиональной деятельности и реализовываться в форме социальных практик [1]:

– С-П – *социально-педагогические проекты*, связанные с оказанием социальной помощи людям с проблемами здоровья, шефской помощи в обучении (патронатная служба, помощь в ориентации воспитательной работы и т. д.);

– С-Э – *социально-экологические проекты*, направленные на защиту природы и устранение последствий техногенного влияния на неё (экологические акции, благоустройство и озеленение и т. д.);

– С-К – *социально-культурные проекты*, связанные с организацией и проведением культурно-спортивных мероприятий (концерты, соревнования и т. д.);

– С – Пр – *социально-профессиональные проекты*, связанные с практической деятельностью в интересующей отрасли (медицине, торговле, образовании и т. д.).

Мы дополняем данный перечень социальных проектов:

– С-Гр – *социально-гражданские проекты*, основу которых составляет патриотическое воспитание (поисково-исследовательская, музейная и другая деятельность в рамках кадетского движения). Это позволяет не только расширить сферы деятельности обучающихся, но и эффективнее решать задачи становления гражданина и патриота своей Родины.

Следует отметить, что приведённые нами направления социальных проектов взаимосвязаны, особенно ярко это проявляется в условиях полицелевых, комплексных проектов.

В МОУ СОШ № 4 «Центр образования» г. Тутаева Ярославской области практикуются все указанные направления социальных проектов, но особое значение мы придаём социально-профессиональным и социально-гражданским проектам. Социально-культурные и социально-экологические проекты являются «сопутствующими», социально-педагогические носят индивидуальный характер и реализуются в процессе осуществления «основных» проектов. Например, комплексный долгосрочный социально-гражданский проект «Это надо живым» в качестве подпроектов включал в себя групповые проекты социально-педагогической, социально-экологической и социально-культурной направленности (таблица 1).

Таблица 1 – Структура социально-гражданского проекта «Это надо живым»

Содержание деятельности	Тип социальной практики	Продолжительность	Формы деятельности
I. Уход за могилой погибших в годы Великой Отечественной войны неизвестных советских лётчиков.	С-П С-Э С-Гр	10 лет	Летние кадетские экспедиции. Традиционные митинги памяти 22 июня. Изучение документов, связь с архивами, работа с населением.
Поисково-исследовательская работа по установлению имён героев	С-Гр С-П	10 лет	

	С-Пр		
II. Перезахоронение останков лётчиков. Установка и торжественное открытие памятников в год 65-летия Победы.	С-Гр С-П С-К С-Э С-Пр	1 месяц (с учётом подготовки)	Кадетская экспедиция в составе профессиональной поисковой группы. Сотрудничество с администрацией района, Департаментом культуры, СМИ.
Установление имён героев (по результатам эксгумации) и поиск родственников.	С-Гр С-П С-Пр	2 месяца	Работа с архивами, сотрудничество с военкоматом, с ИЦ «Берега».
III. Торжественная Вахта памяти у мемориала в присутствии родственников штурмана Ивана Братуся	С-К С-П С-Пр	1 неделя (с учётом подготовки)	Почётный караул. Встреча и приём родственников из Белоруссии.
IV. Учебно-исследовательская деятельность (обобщение и оформление результатов проекта).	С-П	1 месяц	Всероссийский конкурс презентаций проектов патриотической направленности.

Многолетняя гражданско-патриотическая традиция школы в юбилейный год приобрела ощутимую поддержку администрации Тутаевского района и правительства Ярославской области и дала хороший результат: было не только благоустроено захоронение, но и установлены имена героев, найдены родственники некоторых из них. Кадеты старших классов совместно с педагогами школы с честью завершили проект, который приобрёл высокий социальный статус не только в масштабах Ярославской области, но и на Всероссийском и международном уровне. Следующим серьёзным шагом комплексного долгосрочного проекта стало учреждение поискового отряда «Долг и честь», который является участником экспедиций Федерального и международного уровней (Вахты памяти в Нижегородской и Смоленской областях).

Особенность нашего подхода к реализации социально-профессиональных проектов заключается в том, что, определив в качестве системообразующего вида деятельности практико-ориентированное обучение, мы внедрили в образовательную систему школы предпрофильную подготовку (ППП). Она оказала позитивное влияние на развитие воспитательной системы школы. Одной из отличительных черт практико-ориентированной модели ППП от предметной является её реализация в различных сферах практической деятельности и значительная роль в ней методов проектов.

Участие в проекте социально-профессиональной направленности даёт школьникам опыт самореализации и деловитости, закладывает основу будущего профессионализма. Проекты позволяют осуществлять практико-ориентированное обучение по широкому спектру видов и форм практической деятельности, что обеспечивает создание целостной системы профессиональных проб. Проекты разбиваются на составляющие, и школьники могут пробовать себя в двух-трёх областях деятельности внутри одного проекта, что помогает им определить соотношение социально-профессиональных притязаний и уровня личностных характеристик.

Тематика проектов, выполняемых в различных сферах деятельности, может быть объединена общей идеей коллективного проекта, в который индивидуальные и групповые проекты входят в качестве составных частей [4]. Так, проект «Школьная газета», которую назвали «Лестница в небо», включал в себя подпроекты по пяти сферам:

1. Человек – Природа: «Осторожно – весна!»
2. Человек – Человек: «Мир людей, мир профессий»
3. Человек – Художественный образ: «Фантазёры»
4. Человек – Знаковая система: «Мир знаков»
5. – Человек Техника: «Удивительное рядом».

Над каждым проектом трудились творческие группы. В качестве примера приведём подпроект «Осторожно – весна! (рисунок 1). В данном подпроекте в значительной степени представлены социально-экологические практики.

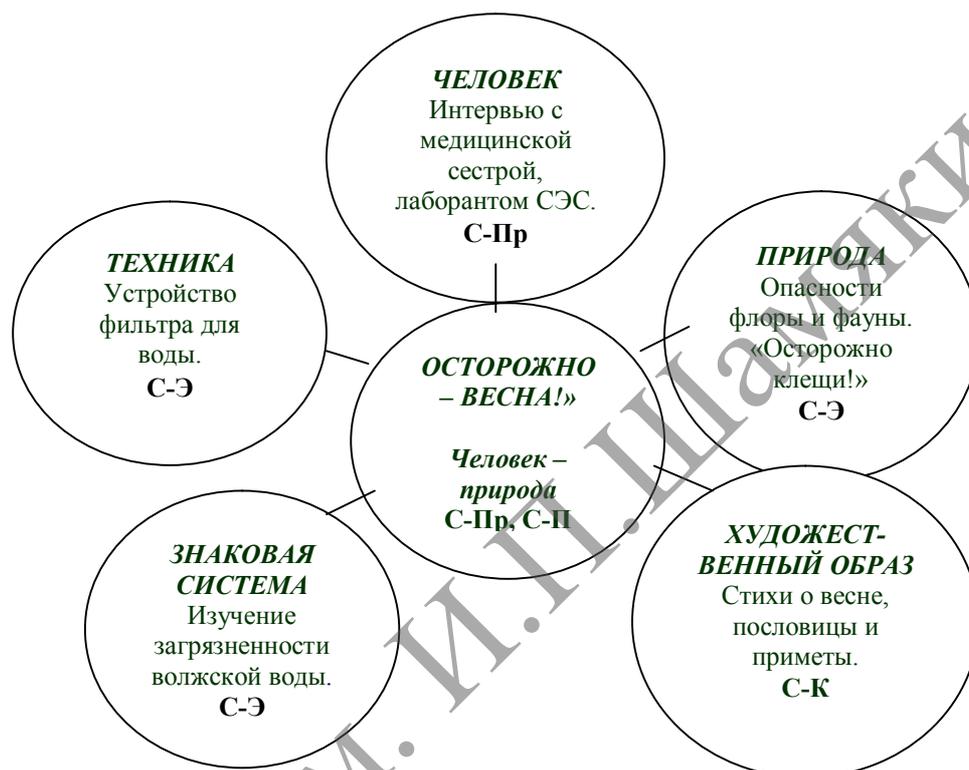


Рисунок 1. – Схема подпроекта «Осторожно-весна!»

В целом проект является комплексным, по своей социальной направленности он не только профессиональный, но и педагогический, поскольку каждый ученик приобретает возможность самореализации и развития.

Проекты в условиях ППП носят не только личностно-значимый для учеников характер, они социально значимы, т. к. направлены на улучшение инфраструктуры школы («Школьное кафе», «Бережок» и др.). Проектные команды, как правило, включают в себя не только обучающихся 9-х классов, но и всех желающих принять участие в осуществлении общественно значимой идеи (родителей, социальных партнёров, педагогов и других сотрудников школы).

Такая проектная деятельность сплачивает школьное сообщество; подростки берегут то, что сделали собственными руками. Школа обретает свой не только внешний, но и внутренний облик, определяемый новыми отношениями обучающихся, при этом формируется её «духовный» уклад и развивается воспитательная система, в которой происходит социальное становление школьников.

Важными условиями результативности проектов социального становления школьников являются:

- органичное включение их в воспитательную систему школы;

- введение практико-ориентированного обучения в системообразующий вид деятельности;
- социальная активность школьной образовательной среды;
- мотивация педагогов на сотрудничество с обучающимися и их родителями;
- заинтересованность и участие родителей в успешном социальном становлении своих детей.

Литература

1. Байбородова, Л.В. Профориентация и самоопределение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учеб.-метод. Пособ. /Л.В. Байбородова, Л.Н Серебренников, А.П. Чернявская. – М.: – 2009. – 246 с.
2. Евстафеева, О.А. и др. Метод проектов - среда, в которой даже «неудачники» обретают силу и уверенность // Директор школы, 2003. – № 6. – С.53–58.
3. Концепция государственных стандартов общего образования // <http://standart.edu.ru/attach/17/841.doc> с.3.
4. Предпрофильная подготовка учащихся: проектная деятельность учащихся; под ред. Байбородовой Л.В., Серебренникова Л.Н. –Ярославль, 2005.164с.

МГПУ им. И.П.Шамякина

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	3
<i>Ананьева Н.В.</i> Теоретические аспекты формирования специальной компетенции будущих инженеров-педагогов в процессе изучения спецдисциплин	4
<i>Анохин С.М.</i> Подготовка будущих учителей технологии к применению ИКТ в процессе технологического образования школьников	6
<i>Астрейко Е.С.</i> Методика преподавания дисциплины «История физики» на факультете технологии	8
<i>Астрейко Н.С.</i> Технологическое образование учащихся в процессе личностно-ориентированного обучения физике	11
<i>Астрейко С.Я., Астрейко А.С.</i> Развитие информационной культуры преподавателя технологии в процессе исследовательской деятельности	12
<i>Атаулова О.В.</i> Активизация познавательной технологической деятельности учащихся средствами портала «Непрерывная подготовка учителя технологии»	14
<i>Базайкина Т.В., Ростовцев А.Н.</i> Профессиональные компетенции бакалавра педагогического образования по специальности «Технология»	16
<i>Бахтеева Л.А.</i> Инновационная направленность дизайн-подхода в подготовке будущих учителей технологии	19
<i>Беркутова Д.И.</i> Технологическое образование как ресурс педагогической поддержки профессионального самоопределения современных российских школьников	22
<i>Болбас Г.В.</i> Становление принципа природосообразности воспитания в Беларуси первой половины XVI в.	25
<i>Борисенко Н.А.</i> Профессиональная подготовка будущих учителей технологии на основе системного и деятельностного подходов	27
<i>Вишневецкая Л.В.</i> Возможности использования инновационных технологий в преподавании иностранных языков	30
<i>Воеводина С.А., Жукова Т.Л.</i> Реализация компетентного подхода в системе профессиональной подготовки будущих педагогов	33
<i>Гавриленко А.А.</i> О современных электронных учебно-методических комплексах	36
<i>Гавриленко А.А., Скрабатун М.А.</i> Создание алгоритмической базы при помощи САД-технологий на примере курса начертательной геометрии	39
<i>Галай В.М.</i> Теоретические аспекты трактовки термина «профессиональная компетентность учителя»	41
<i>Гаруля Н.А.</i> Применение здоровьесберегающей педагогики на уроках обслуживающего труда	44
<i>Гаруля Ф.А.</i> Развитие технических способностей у учащихся при изучении черчения	46
<i>Гладкий С.Н.</i> Использование тестового контроля знаний в обучении студентов технологии обработки металлов	48
<i>Горшкова Т.А.</i> Практические аспекты реализации гендерного подхода в обучении школьников технологии	51
<i>Громова Е.М.</i> Метод проектов в технологическом образовании (этнокультурный аспект)	54
<i>Денисова Е.Л., Тихонова В.В.</i> Творческое проектирование как способ реализации компетентного подхода на уроках трудового обучения	57
<i>Дорофеева О.С.</i> Методический аспект активизации учебно-познавательной деятельности	60
<i>Дорофеева О.С., Чиркова Н.Г.</i> Современные технологии в преподавании изобразительного искусства	63
<i>Дорошенко А.Г., Ростовцев А.Н., Попов О.Ю.</i> Из опыта системного формирования творческого технического мышления учащихся	66
<i>Дроботова Е.В.</i> Профессионально-педагогическое самосознание как средство профессионально-личностного развития будущего учителя технологии	70
<i>Дульчаева И.Л.</i> Обучение графическим дисциплинам будущих педагогов профессионального образования в условиях модульно-рейтинговой технологии	72
<i>Емельянова М.В.</i> Условия реализации компетентного подхода к подготовке студентов педагогических специальностей	74
<i>Еремеева Л.И.</i> Мотивационный программно-целевой подход в формировании профессионализма делового сотрудничества будущего специалиста	77
<i>Жадик Н.П.</i> Формирование творческого отношения к труду студентов факультета технологии	81
<i>Журлова И.В.</i> Требования к профессиональным качествам педагога социального, работающего с ребенком-инвалидом, ребенком с ОПФР	84

<i>Завистовский В.Э.</i> Инновационные подходы в обеспечении непрерывной технологической подготовки	86
<i>Завистовский В.Э., Малаховская В.В.</i> Инновационные технологии в преподавании графических дисциплин	89
<i>Завистовский С.Э.</i> Роль и место итогового контроля знаний в оценке результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету «Черчение».....	91
<i>Завистовский С.Э., Завистовская Т.И.</i> Методика объективной оценки педагогического мастерства по результатам неформальной оценки знаний учащихся.....	94
<i>Зеленко Г.Н., Зеленко Н.В.</i> Мониторинг формирования методических компетенций учителя технологии	95
<i>Зеленко Н.В., Жадан И.Г.</i> Проектирование и реализация системы профильного обучения школьников	99
<i>Зинченко В.П.</i> Процесс формирования профориентационной компетентности у будущих учителей технологии	102
<i>Игнатенко М.В.</i> Технологическое образование: инновации и перспективы	106
<i>Ильин Е.А.</i> Изучение отдельных элементов производств на уроках технологии.....	108
<i>Исаченко Ю.С.</i> Системообразующая роль компетентного подхода в применении элективных курсов в условиях экологического кризиса.....	111
<i>Калекин А.А.</i> Совершенствование подготовки бакалавра технологии как актуальная проблема технологического образования старшеклассников	113
<i>Капуза Л.Г., Кривошей А.А.</i> Интенсификация процесса ручного ткачества на занятиях декоративно-прикладного искусства.....	117
<i>Карабанов И.А., Артемьева О.О.</i> Генезис понятий «измерение» и «разметка» в технологической деятельности человека	119
<i>Карась С.И., Шевандо Е.А.</i> Роль проектной деятельности в активизации самостоятельной работы учащихся на уроках трудового обучения	120
<i>Кветко З.Н.</i> Интеграция эстетических и педагогических условий для продуктивности трудового обучения школьников	123
<i>Кеник И.И.</i> Об инновационном образовании в условиях высшей школы	126
<i>Кильмасова И.А.</i> Компетентный подход в организации самостоятельной работы студентов-технологов.....	128
<i>Колесниченко Е.А.</i> К вопросу о факторах, детерминирующих кризисы профессионального развития личности.....	131
<i>Колос Е. А., Науменко В.Н.</i> Слагаемые успеха педагогической деятельности	134
<i>Кондракова Л.В.</i> Домашние задания как средство дифференциации технологического образования школьников.....	137
<i>Коноплич В.А.</i> Технология художественной обработки материалов как основа развития дизайнерских способностей.....	139
<i>Конюхова Т.В., Конюхова Е.Т., Шевцов Н.В.</i> К вопросу качества жизни в образовательном пространстве вуза	141
<i>Красовская Л.В., Кузьменко Ю.О.</i> Реализация личностно-ориентированного подхода на уроках обслуживающего труда	144
<i>Крупская Ю.В.</i> Портфолио как альтернативный способ оценки учебных достижений учащихся	147
<i>Крыжановская Е.В., Зеленко Г.Н., Эпоева К.В.</i> Ознакомление школьников с организацией и экономикой крестьянских хозяйств на Кубани.....	150
<i>Кузьмина Н.А.</i> Факторы успешности обучения студентов в вузе.....	154
<i>Курок В.А.</i> Историко-ретроспективный обзор инженерной подготовки молодежи в дореволюционный период.....	157
<i>Ларионова О.Г., Емельянова Н.В., Ростовцев А.Н.</i> Учебные проекты как методические компоненты технологий контекстного обучения.....	160
<i>Литвинова Н.В.</i> Условия формирования педагогического мастерства будущих педагогов	164
<i>Лукашениа З.В.</i> Формирование продуктивного мышления школьников: деятельностный подход	167
<i>Макиренко И.А.</i> Роль активных методов обучения при организации самостоятельной работы студентов.....	170
<i>Мастич Т.В.</i> Системный подход: история и современность	173
<i>Медведь С.С.</i> Некоторые пути и средства повышения профессионально-педагогической направленности будущих учителей технологии при изучении машиноведения и основ производства	175
<i>Мищенко В.А.</i> Инновационные подходы к высшему образованию как средство формирования профессиональной мобильности у студентов	178
<i>Мунасытов И.М.</i> Проектная деятельность в процессе подготовки будущих учителей технологии.....	181

Муравьёва О.С. Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в современном высшем учебном заведении	182
Никонов М.В. Элективные курсы для реализации технологического профиля в сельской общеобразовательной школе	186
Нимаев Б.Б. Моделирование процесса адаптации студентов вуза к профессионально-педагогической деятельности	187
Овечкин В.П. Общество и образование в изменяющейся среде	190
Опанасенко В.П. Формирование исследовательских умений инженеров-педагогов в процессе многоуровневого образования	192
Осокина О.М., Базайкина Т.В., Шарафутдинов В.Р. Игра как средство повышения уровня экономической и предпринимательской подготовки школьников	195
Осокина О.М., Головченко Е.С. Реализация организационно-педагогических условий формирования ИТ-компетенций школьников в воспитательно-образовательном процессе	197
Осокина О.М., Поскотин С.В., Полингер И.А. Применение специальных компьютерных программ в реальном проектировании при изучении школьниками элективного курса «Электроника»	201
Остапчук С.В. Роль учителя в гендерной социализации детей младшего школьного возраста	204
Палиева Т.В. Развитие творческого потенциала студентов средствами дисциплин педагогического цикла	206
Причинин А.Е. Подготовка будущего учителя технологии в области защиты интеллектуальной собственности	208
Радченко С.А., Радченко С.С. Инновации в технологическом образовании: новые возможности на основе использования потенциала инновационной фирмы вуза	213
Рак Д.А. Инновационные процессы в технологическом образовании школьников	217
Редькин В.П., Морозько Ю.М. Культура учебного труда студентов технологии	220
Ростовцев А.Н., Кульгина Л.А., Потапова Т.А. Технология сквозного курсового проектирования как способ интенсификации учебного процесса	222
Рясова С.Е., Данченко Е.В. Организация единого информационного пространства вуза	226
Савенко Т.Н. Личностно-ориентированный подход к организации педагогической подготовки студентов факультета технологии	227
Сергеева С.Г. Художественные тексты как формирование эмоционального мира в процессе подготовки будущих педагогов	230
Серебrenникова Т.Л. Современные инновационные технологии в технологическом образовании школьников	232
Силиванова Н.Л. Самостоятельная работа как условие творческого развития студентов	237
Скоробагатая О.Н. Подготовка будущих учителей начальных классов к внедрению личностно-ориентированных технологий обучения иностранным языкам	239
Стаценко Е.Р. Технологическое образование в условиях экономического кризиса	242
Струнина Н.Н. Профиль академического интеллекта личности студента	244
Судакова О.Н. Компетентностная модель подготовки учителя технологии и предпринимательства	246
Тамарова З.А. Реализация национально-регионального компонента на уроках технологии	249
Тужилкин А.Ю., Мартынов Д.С., Мартынова М.Н. Дистанционные технологии как средство формирования интереса школьников к техническим профессиям	252
Фомичев Д.С. Дидактические особенности формирования информационной компетентности будущих педагогов профессионального образования	254
Харламенко В.Б. Профориентологическая компетентность учителя технологии	258
Холодов А.Ю. Проекты на уроках технологии	260
Хотунцев Ю.Л. Всероссийские олимпиады по технологии как фактор развития технологического образования учащихся	263
Челтыбашев А.А. Особенности реализации системы научно-исследовательской подготовки студентов в области технических дисциплин	267
Шаринова Э.Ф. Единство компетентностного, деятельностного и технологического подходов в профессиональной подготовке будущих учителей технологии	268
Шевель Б.А. Особенности преподавания дисциплины «Автоматизация производства» для студентов высших педагогических учебных заведений	271
Шлейкова Н.Ю. Роль и место образовательной области «Технология» в формировании фамилистической культуры личности	273
Щербакова Л.Б., Клевэжиц А.А. Нетрадиционные формы организации уроков и их роль в трудовом обучении учащихся	277
Щербакова Л.Б., Маркова К.С. Использование наглядности в процессе трудового обучения	279
Эпоева К.В. Современные проблемы технологического образования школьников	281
Юдицкий В.А. Технические задачи в инновационном образовательном процессе школы и вуза	285
Яворская О.В. Разработка проекта фитостены для школьного интерьера	289
Яворский В.М. Разработка и внедрение электронных пособий в преподавании общетехнических и производственных дисциплин	291
Ягодкина О.К. Социальное становление школьников в условиях проектной деятельности	293