

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АССОЦИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

Ярославль
2008

Министерство образования и науки Российской Федерации
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»

Ассоциация образовательных учреждений педагогического профиля
Ярославской области «Непрерывное педагогическое образование»

**Совершенствование деятельности
Ассоциации образовательных учреждений
в условиях реализации новых образовательных моделей**

Материалы XV научно-практической конференции Ассоциации образовательных
учреждений педагогического профиля Ярославской области

Ярославль
2008

ББК 74.57я431+74.58я431
УДК 37.013
С 56

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Я764

С 56 Совершенствование деятельности Ассоциации образовательных учреждений педагогического профиля Ярославской области «Непрерывное педагогическое образование» в условиях реализации новых образовательных моделей» [Текст]: материалы докладов участников XV научно-практической конференции. – Ярославль, 2008. – 145 с.

В сборнике представлены тезисы докладов, включенных в программу научно-практической конференции Ассоциации образовательных учреждений педагогического профиля Ярославской области «Непрерывное педагогическое образование», посвященной совершенствованию деятельности Ассоциации в условиях реализации новых образовательных моделей.

Редакционная коллегия: директор филиала ЯГПУ им. К. Д. Ушинского в г. Угличе Н. Л. Пятницына, зам. директора по учебной и научно-исследовательской работе филиала в г. Угличе М. А. Бакулин

СОДЕРЖАНИЕ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЛЕНОВ АССОЦИАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

Афанасьев В. В., Курилова Л. М. Ассоциация «Непрерывное педагогическое образование»: этапы становления, перспективы развития 7

Новиков М. В., Коряковцева О. А., Совершенствование повышения квалификации научно-педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования 11

Новоторцева Н. В. Региональная система непрерывного образования: опыт, сотрудничество, перспективы развития 12

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАМКАХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА

Калачева Л. Н. Педотряд как фактор формирования субъектной позиции студентов 16

Карпова А. К. Роль школы молодого педагога в профессиональном росте преподавателей СПО 16

Пятницына Н. Л., Бакулин М. А. Формирование информационной культуры преподавателей и студентов при организации научно-исследовательской работы в колледже 21

Харавинина Л. Н. Теоретические основы методического сопровождения образовательного процесса 23

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Виноградов А. В. Личностные характеристики выпускников педагогического колледжа специальности физическая культура 26

Кормановская С. С. Развитие креативности студентов педколледжа на занятиях ритмикой 28

Соловьева М. В. Физический аспект проблемы взаимосвязи образования и здоровья 31

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Байбородова Л. В., Харисова И. Г., Белкина В. В. Опыт контроля и оценивания деятельности студентов 35

Барышникова Г. Б. Мониторинг качества экологического образования студентов педагогического университета 42

Измайлова Е. Л. Формирование оценочных умений студентов в процессе педагогической практики 44

Ромашева В. В., Усина Е. В. Педагогическое мастерство как высший уровень развития профессионализма 45

Слышкина С. П. Роль учебного заведения в патриотическом воспитании студентов 48

Чернявская А. П. Формирование активной позиции студента в обучении	50
СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	
Воробьева В. М. Предшкольная подготовка в практике работы заочного отделения ЯрИПК	54
Ефремова А. Л. Поиск новых путей финансового обеспечения профессиональной практики	55
Куликова О. Л. Влияние музыкального развития дошкольников на развитие речи	56
Фатеева А. А., Мареева И. Г. Программа развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста «На пути к творчеству»	61
ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	
Власова С. А. Методико-математическая подготовка студентов к междисциплинарному экзамену	63
Воронина Т. М. Изучение теории множеств в образовательной системе «Школа 2100»	64
Жаров С. В. Исторический подход при подготовке учителей начальных классов	65
Налимова И. В. Компетентностный подход и организация научно-исследовательской работы студентов по предметам естественно-математического цикла	67
Сахарова Т. Н. Учебно-методический комплекс по информатике как средство совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя	69
Смирнова Е. В. Роль сайта и информационной базы в образовательном процессе колледжа	71
Худякова Л. Ю. Формирование интеллектуально-педагогической компетентности студентов в процессе создания электронных учебных пособий	73
Шипитко Л. М. Обеспечение профессиональной направленности математического образования студентов колледжа	76
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	
Волкова Т. Е. Использование технологии модульного обучения при изучении курса «Экономическая и социальная география мира»	78
Матвеева Н. В. Блочно-модульная технология при изучении общей географии	79
Пизов А. В., Лопаткина Н. Д., Тяпкина А. Д., Ковригина Т. Р. Характеристика учебного плана по естествознанию направления «Педагогика»	82

Соболевская Г. В. Учебно-методическое обеспечение изучения общей географии в педагогическом колледже	83
--	----

ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Буланцова И. Б. Исполнительский стиль в творчестве выдающихся пианистов 20 столетия	85
Волкович Н. Н. Развитие музыкально-ритмической способности студентов на начальном этапе обучения игры на фортепиано в педагогическом колледже	87
Ворончихин В. Н. Музыкальная культура и творческое восприятие музыки	88
Калиничева Н. В. Новые информационные технологии и их применение в музыкальном образовании	91
Малоземов М. А. Развитие профессиональной направленности студентов в процессе занятий по художественному краеведению	93
Мироненко И. В, Мальцева С. Н. Фортепианный ансамбль – неотъемлемая часть общего развития музыкальной культуры студентов	95
Морсова Л. А. Формирование понятия о становлении музыкального стиля как необходимого компонента в процессе фортепианной подготовки учителя музыки	97
Наумова И. Г. Развитие внутреннего слуха на занятиях музыкальным инструментом у студентов, обучающихся по специальности 050709 Преподавание в начальных классах	98

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Буруруева Н. С. Оценочность как стилеобразующий фактор публицистики	100
Докучаева Т. И. Обучение аудированию как составляющее подготовки будущего учителя английского языка	102
Ермолаева М. М. Некоторые приемы обучения иностранному языку и другим дисциплинам предметного блока на основе технологии развития критического мышления	103
Иванова Л. М. Дневник по педагогической практике для студентов педколледжа как одно из основных средств формирования методической компетенции будущего учителя иностранного языка	105
Корякова А. Н. Веб-обучение как синтез продуктивных образовательных технологий	105
Лукьянчикова А. Е. Формирование информативной компетентности студентов специальности 050303 (Иностранный язык) на основе использования ресурсов сети интернет	107
Соболева Т. А. Роль дидактических материалов учебного кабинета при проведении практических занятий в образовательных учреждениях среднего профессионального образования	109

Трунова О. М. *Стилистические особенности анализа немецкого художественного текста на уроках факультатива «Развитие интегративных умений в различных видах речевой деятельности»* 111

Федорова О. Н. *Возможности использования личностно-ориентированных технологий для формирования ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка на занятиях по практике устной речи* 114

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Золотцева М. Ю. *Организация взаимодействия субъектов учебного процесса при организации блочно-модульного обучения (Русский язык: Синтаксис)* 118

Кокорева В. Ф. *От «изучения литературы» к «литературному образованию»* 123

Лукьянчикова Н. В. *Проблемы организации педагогической практики по литературе у студентов, обучающихся по направлению «Филологическое образование»* 125

Макеева С. В., Воронина А. В. *Этимологический анализ как прием изучения заимствованной лексики в начальной школе* 126

Филонова Ю. А. *Обучение составлению плана (конспекта) урока литературы: теоретические аспекты проблемы* 130

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В РАМКАХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Вавилов Ю. П. *Подготовка педагогов в рамках специальности и направления: сравнительный анализ* 133

Гусева А. В. *Творческое самочувствие педагога в общении и пути управления им* 135

Неволина Ю. В. *Сущность и специфика коррекционной работы с детьми группы риска младшего школьного возраста* 137

Ольнева О. В. *Использование краеведческих знаний в процессе подготовки студентов к практической работе* 139

Пеплова Т. В. *Создание психологических условий для формирования субъектной позиции студентов* 141

Смирнов В. Е. *Особенности подготовки отчетной документации студентами по индивидуальной коррекционной работе с детьми специальных (коррекционных) классов VII вида* 142

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЛЕНОВ АССОЦИАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

© В. В. Афанасьев (Ярославль), Л. М. Курилова (Углич)

Ассоциация «Непрерывное педагогическое образование»: этапы становления, перспективы развития

В год двадцатилетия деятельности университетского комплекса и 15-летия проведения научно-практических конференций целесообразно оглянуться на пройденный совместно путь и определить перспективы совершенствования деятельности комплекса в условиях реализации новых образовательных моделей. Я думаю, это разумно сделать еще и потому, что старт первая научно-практическая конференция взяла здесь, в Угличе, в стенах старейшего педагогического учебного заведения России и Ярославии.

В становлении и развитии Ассоциации образовательных учреждений педагогического профиля Ярославской области «Непрерывное педагогическое образование» можно условно выделить пять этапов.

Первый этап (1988 г.) характеризует начало сотрудничества, которое проявлялось в отдельных контактах педучилищ Ярославской области и института в плане организации педагогических практик, повышения квалификации, установления индивидуальных контактов преподавателей и ученых. Наиболее тесным для этого периода является взаимодействие с педагогическим факультетом ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и начало эксперимента «3+2» по организации непрерывного педагогического образования, обучения по родственной специальности в сокращенные сроки. Это было вызвано тем, что современные требования к профессиональной деятельности педагога делали недостаточным для его подготовки уровень среднего педагогического образования. Назревала необходимость комплексного подхода к подготовке учителя. Этот этап можно рассматривать как подготовительный, результатом которого стала психологическая готовность коллективов педагогических училищ и университета к совместной инновационной деятельности по интеграции уровней среднего и высшего педагогического образования.

Второй этап (1989-1994 гг.) начался с включения педагогических училищ области в эксперимент Госкомитета СССР по народному образованию по организации высших педагогических училищ (приказ от 26.12.1989 г. № 945). В короткий срок все четыре педагогических училища области получили новый статус учреждений среднего профессионального образования повышенного уровня – колледжей. Приказом Министерства образования Российской Федерации от 01.11.1994 г. № 249 колледжи были введены в структуру Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. В связи с введением педагогических колледжей области в состав университета совместным приказом департамента образования и воспитания Ярославской области и Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского оформляется структура учебно-педагогического комплекса «Ярославский государственный педагогический университет – Ростовский, Рыбинский, Угличский, Ярославский педагогические колледжи (сокращенно УПК «Педуниверситет – педколледжи»). Организованные ранее (1991 год) комплексы «Педучилище – вуз» с педагогическим факультетом и «Русская словесность» с филологическим факультетом ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и работавшие автономно входят в состав УПК и получают названия учебно-педагогических объединений (УПО) по специальностям: «Педагогика и методика начального образования», «Русский язык и литература», «Дошкольная педагогика и психология», «Физическая культура».

Была разработана концепция непрерывного педагогического образования по ряду специальностей, идет разработка нормативной базы, определяющей функционирование комплекса УПК и стратегию его развития, определены основные аспекты интегративных процессов:

- интеграция содержания образования, обеспечивающего, с одной стороны, реализацию требований ГОС СПО повышенного уровня (1 ступень), с другой стороны, практическую и теоретическую базу для получения высшего образования (2 ступень);
- интеграция структуры образовательного процесса, его организационных и технологических компонентов;
- интеграция профессионального, научного, инновационного потенциалов педагогических коллективов колледжей и университета на основе сотрудничества;
- интеграция структуры управления.

Следует отметить, что в сложившейся структуре управления не происходит изменений на институциональном уровне; колледжи сохранили свою юридическую самостоятельность, автономность и независимость от университета во всех вопросах деятельности, но при этом вопросы учебно- и научно-методического обеспечения образовательного процесса, контроля качества образования и развития профессионально-педагогической компетентности кадров, научно-педагогического потенциала колледжей согласовывались с университетом. На этом этапе современной деятельности были созданы и апробированы первые сопряженные учебные планы и согласованные программы, позволяющие выпускникам педагогических колледжей обучаться в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в сокращенные сроки.

Учебные планы и программы после ряда изменений, связанных с введением и сменой государственных образовательных стандартов как высшего, так и среднего профессионального образования, накопления опыта совместной работы в рамках учебно-педагогических объединений по специальностям (УПО), продолжают действовать до сих пор по специальностям «Педагогика и методика начального образования», «Дошкольная педагогика и психология», «Физическая культура», «Русский язык и литература», «Иностранный язык», «Музыкальное образование».

Сотрудничество с педагогическим университетом стало определяющим условием организации научно-методической работы в колледжах и повышения квалификации педагогических кадров. Результаты этой деятельности были представлены на первых научно-практических конференциях преподавателей и студентов, которые были проведены в рамках комплексов в 1994 году на базе Угличского педагогического колледжа.

Третий этап (1995-2000 гг.). Организационная система совместной работы университета и колледжей, созданная на втором этапе, оставалась неизменной до 2001 года. В ее основу была положена программа эксперимента, принятая Советом университета, по организации деятельности колледжа, характеризующаяся глубокой научно-методической проработкой, направленностью на повышение научно-теоретического потенциала колледжей, создание системы повышения квалификации преподавателей.

Координацию работы осуществляет совет УПК, который на своих заседаниях рассматривает следующий круг вопросов:

- разработка и утверждение годовых планов работы,
- разработка нормативной базы, определяющей функционирование комплекса и стратегию его развития;
- регулярный мониторинг качества подготовки выпускников колледжей (по итогам сессий в университете);
- организация научно-методической работы и повышения квалификации педагогических кадров;
- анализ и оптимизация структуры педагогических специальностей в комплексе.

Новым импульсом к качественному развитию комплекса послужило открытие в 1998 году филиала педагогического университета в г. Угличе на базе Угличского педагогического колледжа (приказ Министра общего профессионального образования РФ № 854 от 02.04.98 года).

С 1998-99 учебного года в Угличском филиале ведется подготовка студентов по специальностям Педагогика и методика начального образования, Физическая культура, а с 2001 года открыт прием по специальности Русский язык и литература. Открытие филиалов в от-

даленных муниципальных районах имеет большое социальное значение в сложных социально-экономических условиях. В эти годы меняется психология преподавателей колледжей, активизируется научная и научно-методическая работа, более 40 преподавателей проходят стажировку, 31 – являются аспирантами и соискателями различных кафедр ЯГПУ, а 4 из них защищают кандидатские диссертации.

Четвертый этап (2001-2003 гг.). Этот этап свою точку отсчета в развитии комплекса ведет от приказа МО РФ № 2853 от 01.08.2001 г., когда Ярославскому государственному педагогическому университету имени К.Д.Ушинского был присвоен статус «Федеральная экспериментальная площадка – Университетский комплекс».

В 2002 году было принято решение о преобразовании УПК в университетский комплекс в форме ассоциации образовательных учреждений «Непрерывное педагогическое образование». Ассоциация была создана и зарегистрирована в 2003 году.

Для обеспечения интеграции профессионального образования на региональном уровне университетского комплекса были разработаны механизмы управления, включающие создание новых субъектов: общее собрание учредителей Ассоциации под председательством ректора педагогического университета, учебно-методический совет комплекса под председательством проректора университета, учебно-методические советы по специальностям под руководством деканов факультетов с включением во все структуры представителей администрации, педагогов колледжей, что способствовало действенности и оперативности управленческих решений на всех уровнях, обеспечивало соединение науки и практики. Для общественной поддержки деятельности Ассоциации был создан попечительский совет, в состав которого вошла глава Угличского муниципального округа Э.М. Шереметьева.

Показателем признания эффективности деятельности университетского комплекса стало присвоение коллективу организаторов званий лауреатов премии губернатора Ярославской области за заслуги в области образования (2001 г.). В этот период (2002 г.) был открыт филиал университета на базе Рыбинского педагогического колледжа, где ведется подготовка по специальностям Дошкольная педагогика и психология, Физическая культура, Иностранный язык.

В 2002 году филиал университета в г. Угличе успешно прошел государственную аттестацию по специальностям Педагогика и методика начального образования, Физическая культура, а в 2003 году получил государственную аккредитацию в составе университета по этим специальностям.

Пятый этап (2004-2008 гг.). Этот период характеризуется активным включением в состав Ассоциации других учебных заведений: Ярославского градостроительного колледжа, Рыбинского полиграфического, Сыктывкарского, Вологодского педагогических колледжей, Бежецкого и Калязинского педагогических училищ, педагогического колледжа Великого Устюга. Расширяется не только география Ассоциации, но и спектр апробированной системы непрерывного профессионального образования по новым педагогическим и непедagogическим специальностям, по которым осуществляется сотрудничество университета и колледжей: «Специальная дошкольная педагогика и психология», «Информатика», «Менеджмент организации», «Социально-культурный сервис и туризм», «Реклама», «Профессиональное обучение» (по отраслям).

В 2004 году на базе Ростовского педагогического колледжа открывается филиал университета, в котором ведется подготовка по специальностям: Педагогика и психология и Социальная педагогика.

Все филиалы, как и головной университет, строят свою работу в русле единой образовательной политики в регионе совместно с колледжами, на базе которых они созданы. В январе 2008 года Угличский и Рыбинский филиалы успешно прошли государственную аттестацию.

Работа колледжей и филиалов университета в составе Ассоциации характеризуется повышением научно-теоретического потенциала педагогов, за годы сотрудничества 23 пре-

подавателя защитили кандидатские диссертации, 31 человек продолжают обучение в аспирантуре и являются соискателями различных кафедр ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

В настоящее время система непрерывного профессионального образования вступает в новую фазу. В связи с изменением среднего профессионального образования, введением новых моделей образования (бакалавриат и магистратура) меняются приоритеты, структура и содержание образования, вводятся новые стандарты как на уровне ВПО, так и на уровне СПО, формируется независимая система оценки результатов обучения и качества образования в целом. В создавшихся условиях необходимо переосмыслить задачи и функции образовательных учреждений всех уровней, входящих в ассоциацию. На данном этапе среди новых практических задач можно выделить:

- выбор форм и направлений реализации концепции непрерывного профессионального образования исходя из накопленного опыта в рамках Ассоциации, традиций, а также потребностей рынка труда с учетом изменений современных тенденций образовательного пространства;
- построение моделей образовательной деятельности по уровням и формам подготовки в университетском комплексе, обеспечивающих содержательное сопряжение различных основных образовательных программ и создание организационных условий для перехода студентов на обучение с уровня среднего профессионального образования (специалиста) на уровень бакалавриата;
- обоснование новых аспектов методологии обучения на разных уровнях, формах подготовки по родственным направлениям и специальностям, эффективности и технологичности их реализации в рамках университетского комплекса;
- мониторинг оценки качества подготовки на разных уровнях профессионального образования (колледж – бакалавриат), обоснование показателей качества подготовки;
- разработка концептуальных основ организации и содержания производственной практики в условиях двухуровневой подготовки;
- создание методических рекомендаций по сопряжению направлений подготовки бакалавров с родственными специальностями колледжей и создание соответствующего комплексного учебно-методического сопровождения многоуровневого педагогического образования по каждому уровню и формам подготовки;
- обобщение имеющегося опыта организации самостоятельной работы студентов на уровне колледж-университет и разработка новых технологий самостоятельной работы студентов в условиях реализации современных образовательных моделей;
- развитие совместной исследовательской, издательской деятельности членов Ассоциации.

Библиографический список

1. Афанасьев, В.В. Влияние университетского комплекса в форме Ассоциации «Непрерывное педагогическое образование» на развитие педагогического образования в регионе [Текст]. – Ярославль, 2005.
2. Афанасьев, В.В. Непрерывное педагогическое образование – модель регионального университетского [Текст]. – Ярославль, 2005.
3. Курилова, Л.М. Инновационная деятельность преподавателей педагогического колледжа как фактор развития их профессионально-педагогической компетентности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2003.
4. Курилова, Л.М. Инновации в управлении педагогическим колледжем, функционирующим в составе университетского комплекса [Текст]. – Ярославль, 2005.

Совершенствование повышения квалификации научно-педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования

Обеспечение качества обучения и организация повышения квалификации научно-педагогических кадров образовательных учреждений являются важной задачей, решение которой способствует повышению эффективности работы любого образовательного учреждения. Изменившиеся целевые установки дополнительного профессионального образования и растущие потребности в специалистах с высоким уровнем профессиональной компетенции требуют изменения в содержании и структуре повышения квалификации преподавателей образовательных учреждений.

Согласно Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.) основной обязанностью профессорско-преподавательского состава является формирование у обучающихся профессиональных качеств по избранному направлению подготовки, а также гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии. Данная задача может быть решена только на основе высокоэффективной педагогической и научной деятельности преподавателей, которым необходимо систематически повышать не только свою предметную квалификацию, но и общепедагогический, психологический и методический уровни не реже одного раза в пять лет.

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского входит в структуру повышения квалификации научно-педагогических работников Федерального агентства по образованию. Начиная с 2005 года, за счет средств, выделяемых Федеральным агентством по образованию, на базе факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки ЯГПУ ведущие преподаватели вуза осуществляют повышение квалификации научно-педагогических работников высших учебных заведений Ярославской области. С 2007 года началась работа по организации повышения квалификации научно-педагогических кадров, работающих в филиалах университета и колледжах, входящих в ассоциацию «Непрерывное педагогическое образование». Первыми прошли обучение преподаватели Ростовского и Рыбинского педагогических колледжей и филиалов. Результатом их итогового анкетирования явилась положительная оценка всего процесса обучения на базе ЯГПУ.

В то же время результаты опроса делают очевидным, что использование традиционных способов обучения только на уровне лекций, семинаров и учебника для взрослого контингента недостаточно. Чтобы обучение было эффективным, в учебный процесс необходимо вовлечь обучающегося, поэтому при подготовке программ повышения квалификации помимо образовательных должны решаться следующие задачи:

- использование проектно-созидательных технологий обучения;
- предоставление возможности освоения новых знаний более коротким путем;
- установление с аудиторией партнерских отношений.

Основная цель системы подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы – подготовить преподавателей к профессиональной деятельности в образовательном пространстве. Результатом работы такой системы должно стать формирование конкурентоспособного специалиста в изменяющемся обществе. Достижение этой цели возможно путем решения частных задач, среди которых можно выделить следующие:

- формирование навыков педагогического проектирования учебной дисциплины;
- формирование системы психологических знаний, необходимых для реализации личностно-ориентированного подхода к развитию креативных качеств у студентов;
- овладение инновационными образовательными технологиями для выработки собственного педагогического стиля;
- формирование навыков педагогической коммуникации, в том числе развитие речевой культуры.

Особым условием успеха организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава нашего университета является разработка программ, обеспечивающих непрерывное дополнительное профессиональное образование разноуровневого контингента преподавателей колледжей, филиалов и университета.

Для достижения данной цели и решения поставленных задач необходимо создание единого образовательного пространства, включающего факультеты и кафедры, а также филиалы университета, эффективное использование имеющихся ресурсов в организации повышения квалификации научно-педагогических кадров университета, разработка новых образовательных программ, методическое обеспечение каждой реализуемой программы с использованием современных технологий, системная консультационная деятельность.

В основе эффективного функционирования системы непрерывного дополнительного образования научно-педагогических кадров в нашем университете лежат следующие принципы:

- целесообразности: обучение каждого слушателя дает позитивный результат для него и для его подразделения;
- добровольности: потенциальный участник программы ДПО самостоятельно проявил интерес к обучению и имеет высокую мотивацию к обучению;
- межфункциональности (межпредметности): слушатели одной образовательной программы – это научно-педагогические кадры всех факультетов и филиалов университета.

Данные принципы позволяют формировать единую обучающую среду, направленную на повышение психолого-педагогической и методической компетентности каждого преподавателя, развитие его личной образовательной траектории.

Библиографический список

1. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых [Текст]. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.

© *Н.В. Новоторцева (Ярославль)*

Региональная система непрерывного образования: опыт, сотрудничество, перспективы развития

Сотрудничество с образовательными учреждениями разного типа (дошкольными, общеобразовательными, начального и среднего профессионального образования, дополнительного образования, высшего) – неотъемлемая черта деятельности ЯГПУ, а целенаправленное взаимодействие с учреждениями педагогического профиля осуществляется более 20 лет: с 2003 года – в форме Ассоциации образовательных учреждений педагогического профиля Ярославской области «Непрерывное педагогическое образование», до этого времени – в рамках университетского комплекса.

Основными целями деятельности Ассоциации являются объединение усилий образовательных учреждений Ярославской области для решения задач развития педагогического образования; участие в выработке и реализации региональной образовательной политики в современных социально-экономических условиях; обеспечение образовательных учреждений необходимыми для их развития интеллектуальными продуктами; взаимовыгодный обмен информацией; взаимодействие с органами власти по вопросам поддержки, развития, защиты интересов образовательных учреждений, являющихся членами Ассоциации; взаимовыгодное сотрудничество в вопросах развития педагогического образования с партнерами в других субъектах федерации и за рубежом; защита прав образовательных учреждений и обеспечение законных интересов граждан на получение профессионального образования.

Взаимодействие осуществляется по следующим направлениям: повышение качества среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовского и дополнительного профессионального образования в единой системе за счет более полного ресурсного,

научно-методического обеспечения, повышения престижа педагогических учебных заведений, качества аттестации и аккредитации учебных заведений; реформирование единой системы непрерывного педагогического образования всех уровней, послевузовского и дополнительного профессионального образования на основе выработанной региональной программы развития системы педагогического образования; оптимизация системы учебно-методического обеспечения непрерывного педагогического образования в рамках Государственных образовательных стандартов; обеспечение территориальной мобильности студентов в получении высшего и среднего профессионального образования различных профилей, специальностей, специализаций, сокращение сроков и затрат на получение высшего образования по программам бакалавриата; разработка, развитие и распространение инновационных технологий в сфере образования всех уровней; развитие научно-исследовательской деятельности в образовательных учреждениях всех типов и видов; создание системы мониторинга качества образования и организации образовательного процесса в учреждениях – членах Ассоциации; выполнение государственных и муниципальных заказов, а также заказов учреждений и организаций по проблемам образования: развитие международного сотрудничества в сфере образования и научных исследований; системное изучение рынка педагогических образовательных услуг, формирование и развитие маркетинговой службы в учреждениях образования; осуществление издательской деятельности.

Открытие филиалов (1998 г. в г. Угличе, 2002 г. – в г. Рыбинске, 2004 г. – в г. Ростове) обогатило модель сотрудничества ЯГПУ с образовательными учреждениями среднего профессионального образования, открыло новые возможности в решении вопросов качества образования. Эти вопросы приобрели особую актуальность в связи с обсуждением и внедрением Стандартов и рекомендаций для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве (документ был разработан в Бергене в 2005 г., рекомендован вузам Аккредитационной коллегией № 3 – 2007 от 05.07.2007 г.)

В настоящее время обсуждаются проекты Федеральных государственных образовательных стандартов ВПО по направлениям подготовки. МПГУ и РГПУ им. А.И. Герцена разработали проекты в соответствии с изменениями в федеральном законодательстве, с учетом положений Болонского процесса (46 участников, Россия – с 2003 г.), опыта реализации двухуровневой подготовки и результатов научных исследований коллективов ученых этих университетов. Мы надеемся, что новые стандарты будут основаны на сочетании инноваций и традиций в педагогическом образовании. Это позволило:

- сохранить в условиях перехода на бакалавриат и отмены подготовки по педагогическим специальностям специфику отрасли, одной из важнейших задач которой является обеспечение общего полного, среднего образования педагогическими кадрами;
- усилить фундаментальную подготовку педагогических кадров как основу эффективного функционирования образовательной системы России;
- осуществить реформирование педагогического образования с учетом потребностей инновационного развития.

Проекты ФГОС ВПО реализуют основополагающие принципы компетентного подхода к определению содержания, самого процесса обучения и форм контроля результативности учебного процесса:

- ✓ преемственность;
- ✓ согласованность в системе непрерывного образования;
- ✓ фундаментальность подготовки;
- ✓ усиление практической направленности обучения;
- ✓ сопоставимость с образовательными системами других стран.

Предусматривается увеличение доли вузовского компонента в структуре основных образовательных программ, что призвано обеспечить новые возможности для реализации вузом академических свобод и лучшего учета требований работодателей к качеству профессиональной подготовки.

Вузы получают значительные академические свободы в определении:

- трудоемкости каждого учебного цикла;
- наименования и трудоемкости дисциплин базовой части каждого учебного цикла;
- вариативной части каждого учебного цикла;
- видов практик и форм отчетности;
- форм и процедуры контроля знаний;
- фонда оценочных средств для текущего и промежуточного контроля;
- требований к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы;
- введении нового профиля подготовки бакалавров в определенном Минобрнауки порядке;
- повышении роли учебно-методических объединений вузов в формировании обновленного содержания.

В настоящее время система непрерывного профессионального образования вступает в новую фазу. В связи с изменениями в системе среднего профессионального образования (СПО), введением новых моделей высшего профессионального образования (бакалавриат и магистратура) меняются приоритеты, структура и содержание образования, вводятся новые стандарты как на уровне ВПО, так и на уровне СПО, формируется независимая система оценки результатов обучения и качества образования в целом. В создавшихся условиях необходимо переосмысление задач и приоритетных направлений работы образовательных учреждений всех уровней, входящих в Ассоциацию.

На что можно опереться в решении новых задач?

1. Качество накопленного опыта за все годы сотрудничества, которое условно можно называть статусом.
2. Результаты деятельности за последние годы. Это продуктивность.
3. Задел на будущее, возможности. Они представляют потенциал.

Об опыте сотрудничества свидетельствует:

- новый статус учреждений СПО. Училища приобрели статус колледжей;
- концепция непрерывного образования; согласованные учебные планы по 14 – 15 специальностям;
- интеграция содержания;
- интеграция структуры образовательного процесса;
- интеграция структуры управления (УМС Ассоциации, УМС по специальностям); предметно-циклический учебно-методический совет Ассоциации;
- интеграция научно-исследовательской работы и повышение квалификации, послевузовское образование.

Все филиалы, как и головной университет, строят свою работу в русле единой образовательной политики в регионе совместно с колледжами, на базе которых они созданы. В филиалах открыты кафедры: г. Углич – теории и методики профессионального образования, гуманитарных и социально-экономических дисциплин; г. Рыбинске – теории и методики профессионального образования. В 2008 году Угличский и Рыбинский филиалы успешно прошли государственную аттестацию.

В настоящее время Ассоциация включает 11 членов, из них 5 – из различных регионов страны (Архангельской, Вологодской, Тверской областей, Республики Коми), что свидетельствует о значимости взаимодействия вуза со средними профессиональными образовательными учреждениями в масштабах РФ. В 2008 г. работа осуществляется по 15 специальностям, 8 специальностям с сокращенным сроком обучения. Ежегодно для выпускников филиалов ЯГПУ г.Углича, г.Рыбинска, г.Ростова выделяются бюджетные места.

В настоящее время в филиалах обучаются 762 студента: г.Углич - 287, г.Рыбинск - 331, г.Ростов – 144. В 2008 году зачислено на заочную и очно-заочную формы обучения 179 выпускников колледжей.

Показателем результативности обеспечения системы образования кадрами являются 85 % трудоустройства выпускников в г.Рыбинске, 96 % в г.Угличе.

Опыт многолетнего сотрудничества и его результаты, качество подготовки специалистов, организация образовательного процесса, содержание образования, кадровая обеспечен-

ность, востребованность выпускников системой образования может рассматриваться в качестве потенциала, задела на будущее.

На новом витке развития системы образования предстоит проделать аналогичную организационную работу по подготовке к лицензированию специальностей, в том числе – новых, учебно-методическую работу по согласованию разработанных учебных планов, дидактической обеспеченности специальностей и отдельных дисциплин; по работе с кадрами высшей квалификации; научно-исследовательскую работу преподавателей и студентов. В многоаспектном взаимодействии учреждений среднего профессионального образования с вузом следует учитывать некоторые особенности:

- качество образования должно быть опережающим по отношению к требованиям, идущим от общества;
- качество образования интегрирует требования со стороны государства, общества, личности;
- качество образования не является неизменной категорией, имеет тенденцию к повышению.

Качество образования выступает на данный момент как национальное достояние России.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАМКАХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА

© Л. Н. Калачева (Углич)

Педотряд как фактор формирования субъектной позиции студентов

В Угличском педагогическом колледже педагогический отряд существует 3 года как форма организации студентов, добровольно изъявивших желание участвовать в творческой, социально-полезной и социально значимой деятельности.

Члены отряда – студенты 2 курса, впервые выходящие на практику по внеклассной работе. Ранее они закреплялись за одним классом и работали по плану классного руководителя, подчас пользуясь готовыми разработками. Такая организация второкурсников формировала навык работы с классом, но суживала возможности самих студентов.

Организация студентов в отряде, формальные признаки единства: названия, девиз, командир – предполагают качественно иную позицию студентов во внеклассной деятельности в школе и иные взаимоотношения в группе, позволяющие не только фиксировать собственные продвижения в педагогической деятельности, но и использовать опыт сокурсников. Работа отряда начинается с встречи участников с заместителем директора по воспитательной работе, когда студенты узнают не только о традициях, но и проблемах школы. У каждого педагогического коллектива они свои. Например, СОШ №5 занимается воспитанием гражданина, в школе действуют классы МЧС и кадетов, СОШ №7 является многонациональным коллективом, главное для которого – проявление толерантности. На собрании студенты решают, чем они могут быть полезны коллективам учебных заведений, так в СОШ №5 было решено разработать конспекты классных часов, связанных с историей Угличских полков, историей появления и развития МЧС в России. Эта деятельность побуждала студентов объединять усилия, так как посещение библиотек города, архива, оформление материалов, разработка активных форм их подачи требуют совместных согласованных действий и усиливают значимость вклада каждого члена отряда.

Работа в отряде позволяет более глубоко проанализировать собственные достижения и недостатки. Проводимая анкета отношения к практике показывает, что 1/3 второкурсников отмечает «успешное прохождение», «видимые результаты», «умение общаться», «поддерживать интерес», «точно планировать» педагогическую деятельность.

Ряд студентов, как правило, видит собственные трудности, «это быстрый темп речи», «шум на занятиях», «затруднения в подборе материала», «неумение подводить промежуточные и окончательные итоги» и др.

В рамках отряда студенты не остаются в изоляции, т.к. они используют не только взаимопосещение, но и смену проводящих занятие студентов, что помогает усвоению различных способов взаимодействия со школьниками. Личный опыт обогащается за счет опыта других членов отряда.

Таким образом, педагогический отряд помогает формированию субъектной позиции в практике по внеклассной работе.

© А. К. Карпова (Ярославль)

Роль школы молодого педагога в профессиональном росте преподавателей СПО

На рубеже первого десятилетия XXI века для решения задачи непрерывности педагогического образования в условиях модернизации российского образования каждое учебное заведение среднего профессионального образования (СПО) может создать свою школу молодого или начинающего преподавателя.

В Ярославском индустриально-педагогическом колледже (ЯриПК) школа молодого педагога (ШМП) работает сегодня в рамках второй Программы развития колледжа на 2006-2008 гг. и действует уже шестой год.

Являясь одним из основных направлений деятельности информационно-методического центра (ИМЦ) колледжа и составной частью методической работы нашего учебного заведения, ШМП представляет собой, во-первых, комплекс практических мероприятий, направленный на всестороннее повышение компетентности начинающего преподавателя; во-вторых, форму профессиональной адаптации как только начинающих педагогическую деятельность преподавателей, так и имеющих высшую квалификационную категорию и опыт работы в других учебных заведениях.

Создание ШМП произошло по инициативе заведующей ИМЦ в рамках центра и было обусловлено рядом объективных причин на определенном этапе становления ЯриПК. Эти причины появились через 15 лет работы педагогического колледжа (он открылся в 1986 г.):

- во-первых, смена поколений преподавателей, что многие учебные заведения СПО определяют как внутреннюю угрозу;
- во-вторых, наиболее опытных зрелых преподавателей и членов администрации перевели с повышением в высшие учебные заведения, службы департамента образования;
- в-третьих, преподаватели-женщины решают положительно вопросы создания семьи и рождения детей, уходя из коллектива не менее чем на 3 года;
- в-четвертых, развиваясь, ЯриПК расширяет круг новых специальностей, что вызывает приток преподавателей.

Творческая группа нашего коллектива, созданная при ИМЦ, в процессе разработки действующей программы ШМП выявляла и продолжает ежегодно анализировать те проблемы в профессиональной деятельности начинающего преподавателя, которые могут мешать его педагогической адаптации, замедляя ее.

Круг проблем, рассматриваемых на занятиях ШМП, видоизменяется в зависимости от группы новых преподавателей, с которыми в первые дни их знакомства с колледжем работают индивидуально в ИМЦ до начала общих групповых занятий.

Планируемая тематика занятий ШМП может быть перестроена после анализа анкет, проводимых педагогом-психологом, с целью выбора приоритетного направления на конкретный период адаптации преподавателей.

Форма занятий ШМП групповая - один раз в месяц. Последние 3 года, по просьбам начинающих преподавателей и наставников, она является двухгодичной (всего 42 часа).

По итогам учебы с учетом результативности выдаются удостоверения. Результативность учебы в ШМП отслеживается через анкетирование, через анализ посещенных занятий, через рефлексию, через «круглые столы», через малые подсоветы.

В работе ШМП в зависимости от тематики занятий принимают участие работники ИМЦ, члены администрации, преподаватели-наставники, председатели предметно-цикловых комиссий, педагог-психолог.

Виды занятий ШМП зависят от их тематики. Например, нормативные документы изучаются лекционно, а их применение - на практических занятиях с преподавателями.

После индивидуального посещения занятий у молодых педагогов членами администрации, наставниками или взаимопосещения у коллег проводится письменный (на разработанных в ЯриПК бланках) и устный анализ с последующей групповой рефлексией.

Для успешности адаптации преподавателей разработаны 6 пособий, получивших гриф департамента образования Ярославской области, которые обеспечивают методическое сопровождение занятий школы: «Эффективное слушание в работе педагога», «Воспитательная работа в учебной группе», «Диагностическая контрольная работа как форма педагогического контроля», «Физкультминутки для начальной школы (здоровьесберегающие образовательные технологии)», «Методические рекомендации по организации работы педагога-наставника в колледже», «Карта самооценки молодого преподавателя колледжа». Последние два пособия включают в себя набор инструментов (карт) для оценки и самооценки деятельно-

сти начинающего педагога, дальнейшего отслеживания его деятельности в колледже с целью мотивации и управления повышением его профессионального мастерства, что одновременно является мониторингом педагогического становления преподавателя в период адаптации в условиях работы в СПО.

В настоящее время через систему работы в рамках ШМП мы решаем следующие задачи:

- развитие профессионально-ценностных приоритетов путем интеграции психологической, педагогической, нормативно-правовой, частнометодической информации о процессе обучения и воспитания будущих учителей;
- формирование потребности в непрерывном самообразовании;
- предупреждение наиболее типичных ошибок, противоречий, затруднений в организации учебных занятий, поиск возможных путей их преодоления;
- оказание помощи в познании, творческом внедрении в учебно-воспитательный процесс достижений педагогической науки и передового опыта;
- стимулирование зарождения развития индивидуального стиля творческой деятельности.

© Л. П. Новикова (Ярославль)

Процессный подход в системе менеджмента качества образования

Организация системы менеджмента качества включает разработку политики и целей Ассоциации непрерывного образования в области качества, установление процессов и ответственности, необходимых для достижения целей в области качества, разработку методов для измерения результативности и эффективности каждого процесса и др.

Для результативного функционирования Ассоциации следует управлять многочисленными взаимосвязанными и взаимодействующими процессами, такими как учебно-воспитательный процесс, хозяйственно-экономическая деятельность, научно-методическая и др. Для эффективности достижения желаемого результата применяется процессный подход, предполагающий управление деятельностью и соответствующими ресурсами как процессом.

Рассмотрим, как может применяться процессный подход на примере организации педагогической практики студентов.

Назначение процессного подхода – повысить эффективность и результативность достижения цели в конкретной деятельности, в данном случае – управлении педагогической практикой студентов.

Чтобы разобраться в процессе организации педагогической практики, следует ответить на ряд вопросов, например, где начинается и заканчивается процесс, из каких этапов он состоит, кто выполняет действия и т.п.

Процессная модель деятельности рассматривает деятельность как некую последовательность взаимосвязанных действий (деятельностей), в результате чего происходит преобразование исходных требований в результаты – удовлетворение этих требований. На «входе» процесса управления педагогической практикой – создание условий для формирования профессиональных качеств, умений, навыков студентов, определяемых стандартом ВПО, учебным планом вуза, общей концепцией педагогической практики студентов ЯГПУ, а также требованиями конкретного учреждения образования, где планируется проведение педпрактики. На «выходе» процесса – уровень удовлетворенности вышеуказанных требований.

Процесс управления практикой условно можно разделить на 3 этапа: проектировочный, организационный, результативно-диагностический. Проектировочный этап включает в себя первоначальные «шаги», такие как определение базы практики, распределение студентов по школам, назначение методистов. Каждый из этих «шагов» является подпроцессом, имеющим свой «вход» и «выход».

Формирование базы практики в целом является результатом деятельности руководителя по производственной практике вуза, который вместе с заинтересованными лицами, ру-

ководителями образовательных учреждений, предварительно на новый учебный год определяют учреждения образования, планирующие сотрудничество с вузом. Перечень базовых школ является отправной точкой, «входом» деятельности по определению базы практики. Утвержденный к началу учебного года перечень конкретных общеобразовательных учреждений и списочный состав студентов, допущенных к педпрактике, являются «выходом» первого «шага» и одновременно «входом» второго – деятельности факультетского руководителя, связанной с распределением студентов по школам. При распределении учитываются пожелания студентов о месте прохождения практики. Итогом этой деятельности факультетского руководителя служит докладная о направлении студентов по школам. При распределении учитываются пожелания студентов о месте прохождения практики. Итогом этой деятельности факультетского руководителя служит докладная о направлении студентов на педпрактику, вступающая в силу после подписи ректора. Следующий шаг – назначение методистов практики исходя из запланированных на методическое руководство часов в карточке учебных поручений преподавателей кафедры. Соответствующая докладная регламентирует работу методистов в период практики.

Организационный этап управления практикой включает проведение установочной конференции, распределение студентов по классам, консультирование и текущий контроль за ходом практики. На установочной конференции осуществляется знакомство студентов с «входящими» документами, которыми служат положение о педагогической практике, программа педпрактики, конкретные методические рекомендации.

Распределение студентов по классам в образовательном учреждении осуществляет непосредственно руководитель образовательного учреждения (зам. директора по учебно-воспитательной работе), ответственный за связь с вузом. Расписание консультаций методистов, графики зачетных уроков и мероприятий обеспечивают контроль за прохождением практики со стороны факультетского руководителя.

На результативно-диагностическом этапе осуществляется анализ проведения практики, проходит итоговая конференция. Для анализа важным оказываются изучение всего пакета отчетной документации студента, анкет и диагностических материалов, самоанализ деятельности студента, а также отчеты методистов о проведении практики. На итоговой конференции своими впечатлениями о прошедшей практике делятся сами студенты, методисты, факультетский руководитель. Выявляются проблемы, нерешенные вопросы, сообщаются отметки за практику. Письменный отчет факультетского руководителя о проведении педпрактики служит «выходом», результатом управления данным процессом.

Следует особо выделить проблемные моменты в ходе управления процессом педпрактики. Это так называемые «критические точки» процесса, их, как минимум, три. Первая (К1) возникает в ходе распределения студентов по школам согласно требованиям вуза и пожеланиям студентов. Может возникнуть ситуация перераспределения студентов или изменения списка студентов, допущенных к практике.

Вторая проблемная ситуация (К2) связана с получением информации о несоответствиях в ходе практики, например, студент «пропал» или не обладает необходимыми для проведения уроков или внеклассных мероприятий умениями, навыками.

Третья критическая точка (К3) может появиться на самом «выходе» управления процессом педпрактики в связи с тем, что получившийся результат не соответствует первоначальным требованиям. Во всех случаях осуществляется процедура по управлению несоответствиями, включающая коррекционные действия. Выявление причин несоответствий на выходе (К3) поможет избежать повторения ошибочных действий в будущем.

Вышеизложенный ход управления процессом педпрактики можно представить в виде схемы.

Начало процесса
Проектировочный этап

Вход	Деятельность	Выход	Ответственный
Перечень базовых школ	Определение базы практики	Предварительный список школ	Руководитель производственной практики вуза, факультетский руководитель
Список школ, список студентов, допущенных к практике, пожелания студентов о месте прохождения практики	Распределение студентов по школам K1	Докладная о направлении студентов на практику	Факультетский руководитель
Карточки учебных поручений, докладная о направлении студентов на практику	Назначение методистов	Докладная о методистах	Факультетский руководитель

Организационный этап

Вход	Деятельность	Выход	Ответственный
Программа педагогической практики, метод. руководства	Установочная конференция	Пакет направляющих документов, график проведения конференций	Факультетский руководитель, руководители филиалов
Программа педагогической практики, карточки учебных поручений	Распределение студентов по классам	График уроков студентов	Руководитель филиала, учитель - методист
График зачетных уроков и мероприятий, метод. руководства	Контроль за прохождением практики, консультирование K2	Текущая информация о прохождении практики студентами	Факультетский руководитель, учителя-методисты, методисты вуза, классные руководители

Результативно-диагностический этап

Вход	Деятельность	Выход	Ответственный
Пакет отчетной документации студента, анкеты и диагностические материалы, самоанализ деятельности студента	Анализ проведения практики	Отчеты методистов, оценка за практику	Учителя-методисты, методисты вуза, факультетский руководитель
Отчеты методистов, оценка за практику	Итоговая конференция K3	Отчет факультетского руководителя	Методисты вуза, факультетский руководитель

Завершение процесса

Количественные показатели оценки качества управления процессом: средняя оценка студента (студентов) за педпрактику, процент студентов, своевременно сдавших отчетную документацию, процент положительных отзывов всех участников процесса.

Если посмотреть на процесс организации педпрактики в контексте таких параметров, как а) требования потребителей; б) удовлетворение требований потребителей; в) ресурсы и механизмы; г) правила, нормы, то контекстная диаграмма названного процесса может выглядеть таким образом:

	Правила, нормы: общая концепция педагогической практики ЯГПУ, стандарт ВПО, учебный план, план работы ЯГПУ на текущий год	
Входы: создание условий для формирования профессионально-педагогической компетентности, адаптации и самореализации студентов	Организация педагогической практики Факультетский руководитель	Выходы: профессионально-педагогическая компетентность, адаптация, самореализация студента
	Ресурсы, механизмы: человеческие ресурсы, схема самофинансирования, программа педпрактики, методич. рекомендации, библиотечные фонды, материальная база	

Процессный подход позволяет соединять цепочки отдельных действий, исключить лишние и дублирующие действия, вести параллельные действия, внедрять методы улучшения, повышая таким образом результативность и эффективность формирования профессиональной компетентности будущего учителя в период педагогической практики за счет управления процессом.

Библиографический список

Аниськина, Н.А. Справочник системы менеджмента качества [Текст] / Н.А. Аниськина, В.В. Антропов и др. – Ярославль, 2008.

© Н. Л. Пятницyna, М.А. Бакулин (Углич)

Формирование информационной культуры преподавателей и студентов при организации научно-исследовательской работы в колледже

В истории педагогики в зависимости от преобладания средств передачи информации от одного поколения к другому можно выделить несколько этапов. По мнению Г.К.Селевко, автора нескольких книг по применению в учебном процессе информационных технологий, существуют следующие периоды в эволюции информационных средств обучения:

- период докнижной письменности,
- период печатного слова,
- период технических средств обучения,
- компьютерный период,
- период глобальных компьютерных сетей [3. С.60].

Предметом нашего интереса является период глобальных компьютерных сетей, в котором осуществляется учебный процесс сегодняшнего дня. По мнению ученых, в настоящее время общество находится в стадии перехода от индустриального типа к информационному. Весь мир окутан системами связи, коммуникации. Поэтому молодой человек XXI века должен быть компетентным в области информатики, уметь работать с необходимыми в повседневной жизни вычислительными и информационными системами. Вместе с этими компетентностями человек информационного общества приобретает и новое видение мира, овладевает *информационной культурой*.

Основываясь на трактовке культуры, данной Ю. М. Лотманом, о том, что *культура* – «гибкий и сложный механизм познания», одним из свойств которого является способность своевременно находить «наиболее выгодные и компактные способы бытования знания», можно сделать вывод о том, что есть культурный человек. Истинно *культурный человек* – это не только образованный человек, это тот, кто умело находит применение своим знаниям, не нарушая общую гармонию бытования живых существ. Следовательно, человек, владеющий *информационной культурой*, обладает способностью эффективно использовать информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций для положительного преобразования общества.

Современные исследователи (И. В. Роберт, Е. С. Полат) выделяют следующие *направления формирования информационной культуры* в образовательном учреждении:

- развитие *материальной базы*, оснащение учебного заведения информационно-компьютерными средствами;
- формирование *компьютерной грамотности* – изучение всеми участниками образовательного процесса основных понятий информатики и принципов использования информационно-коммуникационных технологий;
- формирование умений создавать, продуцировать *компьютерные информационные продукты, учебные программы* [3. С.65].

С целью развития информационной культуры у участников образовательного процесса в Угличском педагогическом колледже по трем указанным выше основным направлениям был реализован ряд мероприятий:

- разработана программа информатизации колледжа, которая предполагает *информатизацию управления* в колледже, внедрение информационных технологий в учебный процесс, в том числе и *создание банка данных приобретенных и созданных преподавателями колледжа программ* (на сегодняшний день их 84), *развитие информационного взаимодействия с внешней средой*. К последнему относится организация работы веб-сайта Угличского педагогического колледжа, который был доступен для пользователя на портале Угличского муниципального района в 2007 году, участие преподавателей в работе образовательных Интернет-конференций, сетевых конкурсах и олимпиадах.

- Проведена серия занятий по формированию компьютерной грамотности преподавателей колледжа. Курсы проводились в два этапа: 1 этап для тех, кто не владеет компьютером, 2 этап для тех, кто владеет компьютером на уровне пользователя. Именно уровнем владения преподавателем компьютером и была продиктована тематика занятий:

1 этап: «Архитектура ПЭВМ», «Понятие программного обеспечения. Операционная система Microsoft Windows XP» и т.д.

2 этап: «Работа с Интернетом», «Создание электронных учебных пособий с помощью программ пакета Microsoft Office» и т.д.

- Организован семинар по созданию преподавателями электронных средств обучения, на котором была предложена классификация основных типов компьютерных средств по их функциональному назначению:

- презентации,
- электронные энциклопедии,

- *дидактические материалы* – сборники задач, диктантов, упражнений, а также примеров рефератов, сочинений, представленных в электронном виде,
- *программы-тренажеры*, предназначенные для решения математических задач или заучивания иностранных слов,
- *опросники и тесты*,
- *электронные учебники*, которые объединяют в единый программный комплекс все или несколько вышеописанных типов обучающих программ: сначала – обучающий курс (презентация), затем – виртуальный эксперимент, завершает – контроль знаний;
- *обучающие игры и развивающие программы* [1. С.187-188].

- Разработано Положение об электронном портфолио преподавателя.
- Организован конкурс веб-сайтов студенческих групп. Речь веб-сайтов можно определить как взаимодействие нескольких компонентов: графическое или образное изображение, звук, видео, различные спецэффекты, интерактивность (диалог с пользователем) и текст. Именно гипертекстовость сайтов и привлекает студентов: возникают огромные возможности реализации ассоциативного восприятия, отображения своего видения того или иного предмета, свое восприятие мира, причем средствами различных областей искусства и науки. Для ознакомления студентов с возможными речевыми жанрами, которые можно использовать при создании веб-сайтов, было проведено консультативное заседание совета студенческого научного общества. Результатом такого заседания было появление на сайтах групп достаточно интересных жанровых форм, благодаря которым студенты смогли не только раскрыть содержание сайта, но и создать оригинальный текст, а следовательно, – решить одну из основных задач сайта – привлечь внимание посетителей.

Формирование информационной культуры в педагогическом колледже приводит к интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, обеспечивая:

- повышение качества процесса обучения,
- возникновение стимулирующих моментов, способствующих активизации познавательной деятельности,
- интеграцию учебных предметов.

Библиографический список

1. Дворецкая, А.В. Основные типы компьютерных средств обучения [Текст]// Школьные технологии. – 2004. – №3. – С.187-188.
2. Нурмухамедов, Г.М. О подходах к созданию электронного учебника [Текст]// Информатика и образование. – 2006. -№5. – С.104-107.
3. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств [Текст]. – М., 2005.

© Л. Н. Харавинина (Ярославль)

Теоретические основы методического сопровождения образовательного процесса

Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса сегодня активно декларируются в качестве основы для построения педагогической практики образовательного учреждения и вызывают немало вопросов у педагогов. Тем не менее, актуализация этих идей в наши дни обусловлена установлением на общественном и государственном уровнях четкой зависимости между качеством системы образования и качеством развития человека в условиях этой системы.

В настоящее время многие педагогические коллективы озабочены тем, чтобы выбрать индивидуальную траекторию своего дальнейшего развития, и важно, чтобы этот процесс развития воспитательной системы образовательного учреждения *сопровождался* обоснованно и последовательно.

Анализ исследований по проблеме *сопровождения* (Н.В. Афанасьева, О.С. Газман, Н.Г. Битянова, Е.И. Казакова, И.Г. Назарова, М.С. Полянский и др.) позволил установить, что *сопровождение* является самостоятельной сферой педагогической деятельности, порожденной гуманизацией образования. Многофункциональность явления сопровождения обусловила различные определения этого понятия. Общее понимание сопровождения как особого вида помощи в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса, как осознание необходимости комплексного подхода, обеспеченного командной работой специалистов различных профилей: психологов, социальных педагогов, коррекционных специалистов, медицинских работников, координационных и методических служб и другое. Его определяют и как метод, и как форму, и как непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для самореализации.

При этом выделяются сущностные признаки сопровождения: *помощь в принятии решений и взаимодействие*. Первое выводит на понимание сопровождения как метода, второе как формы. Общность использования сопровождения в единстве диагностики, информационного поиска, планирования, проектирования, консультирования, первичной помощи в реализации планов.

Сопровождение понимается нами как:

- создание психологически комфортных условий для профессиональной деятельности педагога;
- оказание молодому специалисту всесторонней (педагогической, психологической, методической, правовой, социальной и др.) ненавязчивой помощи при решении вопросов, возникающих в процессе работы; привлечение специалистов разного профиля к оказанию помощи педагогу;
- привлечение преподавателей к решению задач развития колледжа, реализации программ, проектов и т.п. на основе сотрудничества и педагогического сотворчества;
- обеспечение разноплановой и как можно более объективной (в том числе — с привлечением независимых экспертов) экспертизы профессиональной деятельности педагога;
- обеспечение условий профессионального роста педагога.

Возможно выделение субъектов сопровождения. Субъектами внутреннего сопровождения выступают администраторы образовательного учреждения: заместители директора по учебной, по воспитательной, по практике, по методической работе; методист методического кабинета. Субъектами внешнего сопровождения выступают научный консультант или/и научный руководитель, учредители образовательного учреждения и другие социальные партнеры.

Все это служит основанием для следующего определения понятия «*сопровождение*» - это управленческая технология организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в коллективной творческой деятельности, обеспечивающего благоприятные условия для личностного развития всех субъектов и роста профессионального мастерства педагогов.

Выделим основные постулаты (принципы) теории сопровождения, такие как:

- приоритет интересов сопровождаемого,
- непрерывность и системность сопровождения,
- опора на позитивный внутренний потенциал,
- интеграция и согласованность действий,
- самоорганизация и саморазвитие, сотворчество.

Следует отметить, что система комплексного сопровождения образовательного процесса находится еще в стадии становления.

Механизмом реализации на муниципальном уровне и уровне учреждения может стать модель методического сопровождения образовательного процесса.

Показателями эффективности методического сопровождения служит динамика педагогического знания и использование образовательных технологий в решении педагогических задач, обобщенные результаты готовности педагогов к инновационной деятельности и

развитие их профессиональной позиции, положительная экспертная оценка концепций и программ развития образовательного процесса.

Таким образом, методическое сопровождение образовательного процесса как управленческая технология организации сотрудничества субъектов образовательного процесса обеспечивает развитие ценностно-смысловой основы включения их в коллективную творческую деятельность для развития воспитательной системы образовательного учреждения. Научным обоснованием сопровождения служит теория гуманизации образования, направленная на своевременную помощь и поддержку педагогам как субъектам образовательного процесса через содержательные и управленческие компоненты системы.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

© А.В. Виноградов (Углич)

Личностные характеристики выпускников педагогического колледжа специальности физическая культура

В настоящее время главной целью среднего профессионального образования является не столько формирование у студентов системы знаний и практических умений, нужных для будущей профессии, сколько развитие творческой активности социально адаптированной, конкурентоспособной личности. Социальная активность, нравственность, реализация способностей личности - главные задачи образования.

Основоположник пермской психологической школы В.С. Мерлин считал, что «личность – это не сумма, не совокупность психических свойств, обладающих определенными отличительными признаками, а целостное их единство. Целостная система личности определяется следующими признаками: 1. В нее входит большое количество психических свойств, и определяется она большим количеством многообразных условий. 2. Личность характеризует человека как субъекта, активно преобразующего действительность, поэтому система ее психических свойств является саморегулирующей. 3. Человек не рождается личностью, а становится ею... Личность – система саморазвивающаяся» [2. С.63].

Личностные характеристики заслуживают внимания и потому, что они тесно взаимосвязаны с профессиональными компетенциями, а именно Д.И.Иванова, К.Р.Митрофанов, О.В.Соколова выделяют социальную компетентность, реализующую общепрофессиональную и специальную компетенции в социуме и индивидуально-личностную, характеризующую проявление и накопление личностных и психологических качеств, возможность их реализации в профессиональном и личностном жизнетворчестве [1. С.38].

Целью нашего исследования было определение развития личностных качеств выпускников педагогического колледжа. Для определения уровня развития личностных характеристик студентов мы использовали опросник Р. Кеттелла, который получил широкое применение и в психологической практике и спортивной психодиагностике. Опросник содержит 105 вопросов и позволяет оценить развитость личностных качеств, составляющих 16 факторов, кроме того, выявляется качество «лживый – правдивый». В исследовании приняли участие 18 студентов педагогического колледжа 3 курса специальности физическая культура. Результаты выпускников оказались следующими:

Личностные характеристики выпускников педагогического колледжа

Личностные характеристики	$M \pm \delta$	Min	Max
1.Общительность (А)	$6,8 \pm 1,6$	3	10
2.Интеллектуальное развитие (В)	$4 \pm 1,2$	2	7
3.Эмоциональная устойчивость (С)	$8,8 \pm 1,6$	5	11
4.Независимость (Е)	$7 \pm 1,7$	5	11
5.Озабоченность - беспечность (Р)	$5,4 \pm 1,8$	3	10
6.Выраженная сила «Я» (G)	$8 \pm 2,7$	3	12
7.Смелость (Н)	$8,6 \pm 1,6$	5	11
8.Податливость - жесткость (J)	$4,9 \pm 2$	2	9
9.Подозрительность - доверчивость (L)	$5,7 \pm 1,3$	4	9

10.Практичность (М)	6,2 ± 2,2	2	11
11 .Гибкость - прямолинейность (N)	6 ±2,2	3	9
12.Тревожность (О)	6,3 ±2	2	9
13.Радикализм - консерватизм (Q)	5±2	1	8
14.Самостоятельность (Q2)	6±2	2	11
15.Самоконтроль (Q3)	7,3 ±2,3	3	11
16.Напряженность (Q4)	5,2 ±1,6	2	9
Лживость - правдивость (МД)	6,3 ±2,1	3	10

Высокий уровень первичных оценок обнаружен по факторам Е («Независимость - подчиненность») и L («Подозрительность - доверчивость»). Высокие оценки свидетельствуют о преобладании самоуверенности, способности к самоутверждению, к независимому мышлению, проявлению упрямства, подозрительности, а также направленности интересов на самого себя.

Низкий уровень первичных оценок обнаружен по фактору А («Общительность - замкнутость»). Он свидетельствует о таких чертах характера, как холодность, чрезмерная скепτικότητα, негибкость в отношении к людям. По фактору J («Податливость - жесткость») свидетельствует об излишней самоуверенности, субъективности, стремлении к независимости, иногда о циничности, прагматизме. И по фактору Q («Радикализм - консерватизм») низкая оценка относит группу выпускников к консерваторам, что свидетельствует о стремлении к поддержке установившихся понятий, поддержке устоявшихся принципов, традиций, сомнении в новых идеях, отрицании перемен.

По большинству основных личностных характеристик выявлены средние величины первичных оценок. В данную группу факторов вошли следующие:

Фактор В («Ограниченное мышление - сообразительность») не свидетельствует о более выраженных возможностях к осмыслению нового материала, но и не говорит об относительно примитивном мышлении.

Фактор С («Эмоциональная устойчивость»). Студентам зачастую не хватает решительности в трудной ситуации. Они обладают нестабильностью в поведении, но способны управлять своими эмоциями.

Фактор Р («Озабоченность - беспечность») характеризует соотношение таких качеств личности, как чрезмерная осторожность - беззаботность, экспрессивность - суровость, разговорчивость - сдержанность в общении и других.

Фактор G («Выраженная сила «Я» - беспринципность») показывает, что студенты имеют свою точку зрения и в то же время прислушиваются к мнению коллектива.

Фактор Н («Смелость - робость») не говорит о том, что студенты не обладают такими качествами, как смелость, склонность к риску, но и не характеризует выпускников как робких, застенчивых и замкнутых.

Фактор М («Непрактичность - практичность»). Погруженность в себя мешает ориентироваться во внешней реальности, но самомотивированность и самореализация побуждают студентов быть более ответственными в практической деятельности.

Фактор N («Гибкость - прямолинейность»). В подавляющем большинстве случаев и то и другое качество у ребят выражено в равной степени, то есть проявляются и прямота, бесхитростность, естественность, а иногда и расчетливость, проницательность, склонность к анализу, хитрость.

Фактор О («Тревожность - спокойствие»). Часть студентов проявляет спокойствие, безмятежность, невозмутимость, другая часть обеспокоена, студенты склонны испытывать чувство вины, тревожиться, отдаваться мрачным предчувствиям, у остальных и то и другое выражено примерно в равной степени.

Фактор Q2 («Самостоятельность - внушаемость») свидетельствует о том, что студенты склонны идти собственной дорогой, принимать самостоятельные решения, предприимчивы, независимы или, во всяком случае, кажутся себе такими.

Фактор Q3 («Высокий самоконтроль - низкий самоконтроль») говорит о том, что внутренняя недисциплинированность, конфликтность сочетается с некоторой социальной точностью, способностью к контролю примерно в равной степени.

Фактор Q4 («Напряженность - релаксация») свидетельствует о том, что напряженность, возбудимость сменяются на спокойствие, вялость, а иногда и лень.

По фактору МД («Лживость - правдивость») нами была получена средняя оценка, которая свидетельствует о том, что на часть вопросов студенты отвечали неискренне, но и не дает основание подвергнуть сомнению полученные результаты.

В результате проведенного исследования мы составили некоторую обобщенную характеристику личностных особенностей выпускника педагогического колледжа. Среди личностных черт, выявляемых с помощью личностного опросника Р.Кеттелла, можно отметить следующие: средний интеллект, относительную эмоциональную устойчивость, высокую степень независимости, самостоятельности, излишнюю самоуверенность, подозрительность, развитое воображение, сомнение в новых идеях, отрицание перемен, напряженность сменяется на спокойствие и наоборот. Это позволяет сделать вывод, что мы имеем дело, как правило, с натурами цельными, активными, независимыми, хотя и не лишенными подозрительности, иногда тревожными и не очень хорошо контролирующими себя. Исследование обнаружило вывод, актуальный для преподавателей: несмотря на высокую самооценку, независимое мышление и даже упрямство, часть студентов по-прежнему испытывают потребность во внимании и взаимопомощи.

Библиографический список

1. Иванова, Д.И. Компетентностный подход в образовании [Текст] / Проблемы. Понятия. Инструкции / Д.И. Иванова, К.Р. Митрофанов, О.В. Соколова. – М., 2003.
2. Мерлин, В.С. Личность как предмет психологического исследования [Текст]. – Пермь, 1988.
3. Маришук, В.Л. Методики психодиагностики в спорте [Текст]. – М., 1984.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе [Текст]. – М., 2002.
5. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст]: учеб. пособие. – М., 2000.
6. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст]: учеб. пособие. – М., 2003.

© С. С. Кормановская (Ярославль)

Развитие креативности студентов педколледжа на занятиях ритмикой

В современных условиях творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития.

Изменения в жизни, происходящие за небольшой отрезок времени, требуют от человека качеств, позволяющих творчески и продуктивно подходить к любым изменениям. Для того чтобы выжить в постоянно меняющихся ситуациях, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен активизировать свой творческий потенциал. Таким образом, возникает противоречие между репродуктивным характером традиционно сложившейся системы обучения и насущной потребностью общества в креативной системе развития личности.

На фоне бурно меняющегося социально-экономического положения в России происходят серьезные изменения и в системе образования. Изменились требования государства к СПО, которые предъявляются с позиций гуманистической концепции. Она связана с решением комплекса задач, направленных на развитие личности, ее подготовку к профессиональной деятельности в быстро меняющемся противоречивом мире: личности с высокими

нравственными устремлениями и мотивами к высокопрофессиональному труду. Обновление содержания СПО осуществляется в условиях широкой автономизации образовательных учреждений, развития вариативности образования и дифференциации обучения.

Основное противоречие, выявленное нами в процессе анализа отечественного опыта в сфере развития креативных способностей личности, состоит в том, что наблюдается актуализация потребности. С одной стороны, современная система СПО выдвигает требование подготовки творческой личности будущего педагога. С другой – следует указать на недостаточное развитие творческих способностей студентов в реальной педпрактике. Уроки ритмики, на наш взгляд, обладают большими возможностями для развития креативности студентов.

Целью исследования явилось выявление педагогических условий развития креативности студентов педколледжа на занятиях ритмикой.

Объектом исследования стал учебно-воспитательный процесс, связанный с музыкально-ритмическим воспитанием студентов педколледжа.

Предметом исследования явилось выявление методов развития и диагностики креативности студентов на занятиях ритмикой.

Мы предполагаем, что эффективное развитие креативности студентов на занятиях ритмикой в педколледже возможно в том случае, если на занятиях:

- создана креативная среда;
- продумана система творческих заданий (с соблюдением дидактических принципов доступности и последовательности).

Теоретическими предпосылками исследования являются работы отечественных и зарубежных ученых в области педагогики, психологии, философии. Фундаментальное значение в данном исследовании имеют категории «креативность», «развитие», «личность», «способность» в общепризнанном понимании, конкретизированные в основных положениях психологии (С. Холл, Э. Шпрангер, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Я.А. Коменский, В.Н. Дружинин, Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, М.М. Кашапов). Исследование велось с опорой на теории Е.П. Торренса, Дж. Гилфорда, А. Осборн, мониторинг Терезы Амабиле.

В настоящее время различными аспектами проблемы творчества занимаются психология, педагогика, социология, кибернетика и другие науки. Формируется и специальный раздел науки – теория творчества (эврилогия, креатология). Творчество есть самореализация, объективация свободы. Хотя в творчестве присутствует бессознательный элемент, оно не противоположно рациональности, а является ее естественным и необходимым дополнением.

В литературе в последнее время употреблялся термин «творческость», т.е. склонность к творчеству. Неблагозвучность этого слова вызвала необходимость его замены, в качестве которой стали употреблять английское слово «креативность». Творчество – это способность личности удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. Стремление к творчеству – это наиболее положительная черта человеческой личности. Исходя из теории Е.П. Торренса, основными критериями креативности мы считаем:

- легкость – быстрота выполнения тестовых заданий, т.е. тестовые нормы аналогичны нормам теста скоростного интеллекта;
- гибкость – число переключений с одного класса объектов к другому в ходе ответов;
- оригинальность – минимальная частота данного ответа по отношению к однородной группе.

Креативный процесс строится на основе сочетания открытого и критического мышления. Наиболее эффективно техника открытого мышления проявляет себя во время «мозгового штурма».

Креативность зависит от целого ряда факторов: опыта (знаний и технических навыков), таланта, умения думать по-новому и – внимание! – способности пробиться сквозь барьеры «привычного». Особенно важна так называемая «внутренняя креативность». Она выра-

жается в том, что люди, вдохновленные своей работой, относятся к повседневным делам более творчески, чем все остальные.

На уроках ритмики студенты учатся любить и понимать музыку, танец, элементы театра, литературы, народные традиции, черпать в них вдохновение, радость, поддержку. С помощью различных упражнений (из ритмической, партерной, корригирующей гимнастики, элементов хореографии), игр, танцев (различных народов и жанров) формируются важные музыкально-двигательные умения и навыки, совершенствуются физические способности, укрепляется здоровье.

На основе системного и личностно-деятельностного подхода мы разработали систему творческих заданий, ориентированную на развитие креативных способностей студентов в учебном процессе. Результатом ее функционирования должны стать высокий уровень развития творческого мышления, творческого воображения, целенаправленное применение студентами методов творчества в процессе выполнения заданий.

Под системой творческих заданий понимается упорядоченное множество взаимосвязанных творческих заданий, ориентированных на познание, создание, преобразование и использование в новом качестве объектов, ситуаций, явлений, направленных на развитие креативных способностей студентов в учебном процессе.

При отборе содержания для системы творческих заданий мы учитывали возрастные особенности студентов, а также творческие возможности содержания предмета «Ритмика». Опыт творческой деятельности студентов рассматривается как самостоятельный структурный элемент содержания педагогического образования, предполагающий перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы, альтернативы ее решения, комбинирование ранее усвоенных способов в новые. Творческие задания распределены в тематические группы в соответствии с тематическими разделами программы по ритмике и направлены на познание, создание, преобразование, использование в новом качестве объектов, ситуаций, явлений различного уровня сложности.

Выделенные нами группы творческих заданий позволяют представить содержание системы творческих заданий в виде взаимосвязанных групп творческих заданий, выполняющих развивающую, познавательную, ориентационную, практическую функции, способствующие развитию составляющих креативных способностей студентов. Развивающая функция носит определяющий, стратегический характер и оказывает положительное воздействие на развитие креативных способностей. Познавательная функция направлена на расширение творческого опыта, изучение студентами новых способов творческой деятельности. Суть ориентационной функции заключается в привитии устойчивого интереса к творческой деятельности и вместе с познавательной является базовой, опорной для всей системы творческих заданий. Практическая функция направлена на получение студентами «творческих продуктов» в различных видах практической деятельности.

Задания I уровня сложности. Это задания, содержащие скрытые противоречия. В роли объекта на этом уровне рассматриваются бисистемы, полисистемы, ресурсы любых систем. Задания такого типа предлагаются студентам второго года обучения, направлены на развитие диалектического мышления, управляемого воображения, осознанного применения алгоритмических и эвристических методов творчества, приемов импровизации.

Задания II уровня сложности. В качестве объекта на этом уровне выступает конкретный предмет, явление или ресурс человека. Творческие задания уровня содержат проблемный вопрос или проблемную ситуацию и предназначены для развития творческой интуиции, пространственного, продуктивного воображения. Выполнение творческих заданий осуществляется на основе перебора вариантов и накопленного творческого опыта на предыдущих занятиях. Используются эвристические методы творчества: метод контрольных вопросов, метод мозгового штурма, синектика, отдельные приемы типового фантазирования.

В процессе исследования креативности студентов педколледжа применялись следующие методы: метод наблюдения, метод тестирования, метод творческих заданий. В тестировании приняли участие 30 студентов, 10 преподавателей (различных дисциплин). В результа-

те диагностической работы была выявлена динамика роста уровня творческого потенциала и уровня креативности студентов первого и второго курсов. Метод наблюдения и метод контрольных творческих заданий позволили обследовать креативность личности студента (по аспектам: креативная направленность, креативные способности, креативность в характере).

Был выявлен рост креативности у всех студентов, но поскольку у большинства (76%) изначально креативность была низкой или отсутствовала, поэтому к концу второго курса 73% студентов имеют средний уровень креативности и лишь 20% студентов – высокий уровень.

Проблема развития креативных способностей студентов колледжа в настоящее время решается с позиций комплексного, личностно-ориентированного, индивидуально-творческого и других подходов.

Системный подход позволяет нам рассмотреть в единстве совокупность разнообразных видов творческих заданий и методов их выполнения; определить соотношение различных видов творческой деятельности, обеспечивающее эффективность развития креативных способностей студентов.

В ходе опытной работы мы выявили, что для развития креативности необходимо развитие умения выполнять творческие задания, предполагающие систематично и последовательно преобразовывать объекты, соединять несовместимое, опираться на субъективный опыт студентов, что составляет основу системного, диалектического, мышления, произвольного, продуктивного, пространственного воображения, применения эвристических и алгоритмических методов организации творческой деятельности. Результаты диагностики студентов и преподавателей доказали эффективность разработанной системы творческих заданий.

© М. В. Соловьева (Ростов)

Физический аспект проблемы взаимосвязи образования и здоровья

Интеллектуальный труд с его длительным нервным напряжением и повышенными требованиями к психической устойчивости и способности перерабатывать большой поток разнообразной информации заметно отличается от труда физического. Эволюция пока не выработала реакций, надежно предохраняющих нервную систему от перенапряжения.

Поэтому наступление нервного (умственного) утомления в отличие от физического (мышечного) не приводит к автоматическому прекращению работы, а лишь вызывает перевозбуждение, невротические сдвиги, которые, накапливаясь и углубляясь, приводят к заболеванию человека. Обилие стрессовых ситуаций, большая скученность населения и т.п. деформируют привычный образ жизни, создают дополнительную нагрузку на нервную систему.

Корни многих серьезных заболеваний, ограничивающих жизнедеятельность человека, современная медицина связывает с недостаточной физической активностью. Сегодня жизнь требует, чтобы человек обладал целым рядом культурных навыков, в том числе имел привычку ежедневно заниматься физическими упражнениями.

Систематические занятия физическими упражнениями ведут к повышению работоспособности организма, которая обусловлена экономным использованием функций, увеличением возможностей организма и совершенствованием его физических качеств. Занятия физкультурой – надежное средство предупреждения развития болезней.

Интенсификация умственного труда, изменение всего социального ритма жизни студентов поставили перед высшей школой задачу радикальной физиологически обоснованной организации режима труда обучения, позволяющего повышать уровень знаний студентов при оптимальных физиологических затратах, сохранять здоровье и высокую работоспособность. Работоспособность студентов определяет продуктивность профессиональной подготовки молодых специалистов в соответствии с современными требованиями.

Учебная нагрузка студента вуза не должна превышать 36 часов в неделю. В действительности же она превышает это время. Суммарная учебная нагрузка резко увеличивается в зачетный и предэкзаменационный периоды, когда помимо подготовки к текущим занятиям студентам приходится готовиться к сдаче очередного зачета или экзамена. Возрастает нагрузка и в период экзаменационной сессии, когда 46-49% студентов занимаются 8-10 часов в день, а 30% – больше указанного времени.

Многие авторы, изучая изменения функционального состояния у студентов под воздействием различных видов учебной нагрузки, приходят к выводу, что сохранение работоспособности к концу недели происходит за счет напряжения физиологических функций, увеличения «физиологической цены», которой расплачивается организм за усиленную умственную деятельность.

У большей части студентов отмечается ухудшение различных функциональных показателей в конце осеннего семестра по сравнению с его началом. Это объясняется, прежде всего, утомлением: изменяется возбудимость центральной нервной системы, страдает точность работы, падает скорость ответной реакции.

Экзамены являются трудным и важным этапом обучения, вызывающим у студента значительное нервно-эмоциональное напряжение.

В последние годы расширился круг исследований влияния занятий физической культурой и спортом на физическую и умственную работоспособность студентов вуза.

Установлена существенная зависимость между физической работоспособностью и успеваемостью студентов. Сущность ее состоит в том, что систематические занятия физической культурой и спортом вырабатывают способность активного переключения центральной нервной системы с одного вида деятельности на другую, что обеспечивает повышение умственной работоспособности.

Комплексное изучение влияния кратковременных физических нагрузок во время учебных занятий и в период самоподготовки на умственную работоспособность показало, что у студентов, включающих в режим дня утреннюю зарядку, работоспособность значительно выше и более длительное время удерживается на высоком уровне, чем в группе студентов, которые утренней гигиенической гимнастикой не занимались.

Вместе с тем, утренняя гигиеническая гимнастика в жизни современного студента является одной из самых распространенных и доступных форм регулярных занятий физической культурой, обеспечивающей тонизирование центральной нервной системы, улучшение деятельности различных органов и систем.

У студентов, занимающихся физической культурой и спортом, повышается способность адаптации организма к факторам окружающей среды. Они меньше болеют, более устойчивы к неблагоприятным внешним воздействиям, психологическим стрессам, лучше переносят умственную и физическую усталость.

Напряженный умственный труд студентов нередко сопровождается ограничением физической активности. Дефицит мышечной деятельности оказывает неблагоприятное влияние на функциональное состояние организма, способствует снижению умственной работоспособности и, в конечном итоге, оказывает отрицательное влияние на состояние здоровья студентов.

Многочисленные исследования по изучению параметров мышления, памяти, устойчивости внимания, динамики умственной работоспособности в процессе производственной деятельности у адаптированных (тренированных) к систематическим физическим нагрузкам лиц и у неадаптированных (нетренированных) свидетельствуют, что *параметры умственной работоспособности прямо зависят от уровня общей физической подготовленности*. Умственная деятельность будет в меньшей степени подвержена влиянию неблагоприятных факторов, если целенаправленно применять средства и методы физической культуры (например, *физкультурные паузы*, активный отдых и т.п.). Оптимальная физическая тренированность является одним из необходимых условий сохранения умственной и физической работоспособности человека.

Для того чтобы помочь студенту сохранить его физическое и психическое здоровье, не нужно организовывать ничего совершенно невероятного.

Учащимся необходимы двигательные минутки на уроке, которые позволят им размять свое тело, передохнуть и расслабиться, прислушаться к себе и принести своему организму пользу. Для проведения оздоровительных минуток можно использовать различные предметы и подручные средства, которые позволят сделать оздоровительные минутки интересными и разнообразными. К таким предметам можно отнести ластик, книга, карандаш, газету, комочки ваты и т. д.

Оздоровительные минутки на уроке будут способствовать не только сохранению физического здоровья учащихся, но и сохранению их психического здоровья. Ребята будут больше общаться друг с другом, будут учиться помогать и поддерживать друг друга, что повлияет на изменение их коммуникативной культуры.

Ни для кого не секрет, что иногда учебные результаты способствуют формированию стрессов, которые, накапливаясь, губительно действуют на организм; пропадает желание учиться, так как учебные результаты не удовлетворяют ни родителей, ни педагогов и самого обучающегося.

Двигательные минутки дают возможность «выпустить пар», разрядиться, снять с себя негативные эмоции, переключиться, а затем с новыми душевными силами взяться за трудное дело учения. Выполнение в процессе учебной деятельности нескольких физкультурных упражнений предупреждает резкое снижение работоспособности, повышает эффективность работы. После физкультурных пауз, особенно с музыкальным сопровождением, включенных в учебный процесс, улучшается функциональное состояние ЦНС.

Каждый урок должен способствовать сохранению и укреплению здоровья педагога, а также формированию и укреплению здоровья ученика.

Когда ученик здоров, то познание доставляет ему радость. Педагоги должны научить детей управлять своим здоровьем, ценить его, отвечать за свою жизнь. На каждом уроке должен идти процесс приобщения к культуре здоровья.

Малоподвижный способ жизни отрицательно сказывается на здоровье человека. Гипокинезия-недостаток движения, физической работы, физических упражнений - характерная черта настоящего времени. Механизация и автоматизация труда лишили человечество необходимой организму ежедневной физической нагрузки.

Состояние здоровья школьников и студентов в основном определяется образом жизни. Образ жизни и деятельность обучающихся за последние годы настолько изменились, что компенсаторные механизмы с трудом справляются с повышенной нагрузкой.

Охрана здоровья детей, обеспечение оптимального функционального состояния их организма без чрезмерного напряжения нервной системы и значительного утомления в большей степени зависят от правильной организации учебного процесса, соблюдения гигиенических и психогигиенических норм учебной деятельности.

Одним из условий для реализации принципов здоровьесберегающей педагогики является внедрение методик анализа урока с точки зрения его влияния на здоровье учащихся.

Проводя анализ урока, следует обратить внимание на то, к какой степени трудности относится данный предмет. Предметам первой-второй степени трудности должны отводиться 1-2 уроки. Это позволит снизить нарушения в функциональном состоянии центральной нервной системы учащихся. Наибольший эффект уроков физкультуры отмечается тогда, когда для них отводятся третий и четвертый уроки.

Каждый урок должен быть физиологичным, т.е. должен соответствовать жизненным процессам, происходящим в организме. Каждый педагог должен учитывать законы физиологии. Если ребенок сидит без движения 40-45 минут подряд, то в организме происходит большое количество нарушений: застой в венозных сосудах; нарушение микроциркуляции; нарушение кровоснабжения и энергетики позвоночного столба и головного мозга.

Максимальный эффект при минимуме затрат дают «минутки здоровья». При отлаженном процессе они занимают не более 1 минуты. Выполнение в процессе учебной деятельно-

сти нескольких физкультурных упражнений предупреждает резкое снижение работоспособности, повышает эффективность работы. После физкультурных пауз, особенно с музыкальным сопровождением, включенных в учебный процесс, улучшается функциональное состояние ЦНС.

Каждый урок должен способствовать сохранению и укреплению здоровья педагога, а также формированию и укреплению здоровья ученика.

Когда ученик здоров, то познание доставляет ему радость. Педагоги должны научить детей управлять своим здоровьем, ценить его, отвечать за свою жизнь. На каждом уроке должен идти процесс приобщения к культуре здоровья.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

© Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, В. В. Белкина (Ярославль)

Опыт контроля и оценивания деятельности студентов

Одна из задач коллективного поиска кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета – определение эффективных средств реализации индивидуально-ориентированного подхода к подготовке будущих учителей. Деятельность преподавателей направлена на выявление и развитие индивидуальности студента и освоение им опыта индивидуально-ориентированного обучения, который необходим для его дальнейшей профессиональной деятельности. С одной стороны, мы обеспечиваем активную позицию студента в процессе профессиональной подготовки, а с другой, - решаем задачи ознакомления будущего специалиста с основными принципами организации деятельности в образовательном учреждении на основе индивидуально-ориентированного подхода, что в настоящее время является одной из актуальных задач школы.

Выстраивая систему контроля и оценивания учебной работы студента, мы определили главный ориентир в этой деятельности - формирование субъектной позиции студента, руководствуясь следующими исходными положениями:

- опора на личные достижения студента, его интересы, опыт, профессиональные планы;
- стимулирование рефлексивного отношения к собственной деятельности;
- побуждение к самостоятельному поиску и творчеству;
- формирование умений самоконтроля, самоанализа и самооценки на основе лично поставленных целей;
- предоставление возможности студенту выбирать объем, сложность, форму отчетности по отдельным темам, разделам, дисциплинам.

Покажем на конкретных примерах, как преподаватели кафедры реализуют вышеизложенные положения, используя различные способы и средства для контроля и оценивания деятельности студентов.

Одна из проблем – установление «обратной связи», то есть получение подтверждения, что занятия, посещаемые студентом, действительно способствуют формированию у него системы знаний, умений и навыков, а задания, которые он выполняет, сделаны самостоятельно. Для этого используется карта оценки и самооценки при подведении итогов занятия на лекциях, семинарах и лабораторных занятиях.

Схема 1

Примерная схема карты оценки и самооценки

ФИО, группа

Тема

Теоретический материал		Выполнение практических заданий в группе			Выполнение индивидуальных заданий	
самооценка	тест	самооценка	оценка группы	оценка преподавателя	самооценка	оценка преподавателя
Вопросы, вызвавшие затруднения при подготовке к занятию		Вопросы, оставшиеся непонятными после занятия			Аспекты темы, вызвавшие интерес	
Профессиональные проблемы, которые могут быть решены на занятии				Профессиональные проблемы, решенные в процессе изучения темы		

В начале занятия каждый студент оценивает степень своей подготовленности к занятию по основным параметрам, в конце - оценка выставляется также микрогруппой и преподавателем. Результаты оценки фиксируются в портфолио и используются при самоанализе индивидуальной образовательной деятельности на занятии.

При разработке и реализации учебных программ по дисциплинам, преподаваемым на кафедре, предполагается наличие как минимум двух вариантов (обязательного и по выбору студента) практических заданий к лабораторным и семинарским занятиям. Задания по выбору позволяют студенту освоить учебный материал на углубленном уровне, если тема вызывает у него интерес. Предлагаемые темы рефератов позволяют студентам выбирать и разрабатывать интересующие их проблемы. Используется такая форма индивидуальной работы, как делегирование студентам полномочий преподавателя по организации всего учебного занятия или его фрагмента.

Изучение ряда тем курса «Психолого-педагогический практикум» тесно связано с опытом студента, например, освоение диагностики профессионального развития студента, будущего педагога. На первом занятии проводится диагностика профессиональных качеств студента и составляется карта профессионального развития, состоящая из следующих разделов: диагностируемое качество, результат, полученный при самодиагностике, рекомендации по дальнейшему развитию. Идеальной моделью личности педагога служит общепедагогическая профессиограмма, на содержание которой студент ориентируется, определяя уровень сформированности профессиональных качеств. В процессе работы карта корректируется и уточняется с учетом изменяющегося уровня подготовленности. На основе содержания карты профессионального развития составляются задачи профессионального роста на период обучения и педагогической практики.

Для выявления проблем в профессиональном становлении будущего специалиста и формирования сферы профессиональных интересов используется техника «Мета-план». На первом занятии студенты знакомятся с основным содержанием курса и выбирают для себя те темы, которые вызывают у них особый интерес, или те, которые хотели бы изучать углубленно. Перечень выбранных тем фиксируется и становится основой самостоятельной работы студента по курсу (все остальные темы курса студент может изучать на базовом уровне). Результаты изучения тем находят свое отражение в портфолио и в индивидуально выполненных заданиях к семинарам. В качестве примера можно предложить следующую схему планирования самостоятельной работы.

Схема 2

Примерная схема планирования самостоятельной работы студента

Тема	Цель изучения	Обязательная литература	Дополнительная литература	Форма представления портфолио	Форма представления на семинаре	Сроки	Отметка о выполнении

Также проводится работа и с картой профессионального развития. В процессе обучения на каждом занятии проблемы в развитии профессиональных качеств, зафиксированные в карте, конкретизируются относительно целей и задач данного занятия. Практические задания студент выбирает с учетом обозначенных в его карте профессионального развития проблем и, выполняя их, повышает уровень своей подготовленности к решению отдельных профессиональных задач.

Для успешного формирования системы профессиональных знаний, умений, навыков студентам необходимо часть учебного материала осваивать в процессе самостоятельной работы. В учебных программах практически всех изучаемых в вузе дисциплин общепедагогического блока выделяются вопросы для самостоятельного изучения. Перед преподавателем

стоит проблема контроля усвоения этих тем, чаще всего он осуществляется в ходе зачета или экзамена. К сожалению, не всегда уровень овладения самостоятельно изученным материалом является удовлетворительным: студенты механически заучивают текст учебника, не осознавая информацию, не представляя, как теория может быть использована в практической деятельности.

Взаимосвязь теории и практики, а также осознанное восприятие самостоятельно получаемых знаний позволяет обеспечить технология «Портфолио».

Преподаватели используют различные варианты портфолио.

1. Портфолио оценочное. Цель – совершенствование процесса формирования у студентов индивидуально стиля педагогической деятельности. Студенты, комплектуя портфолио как систематизированную информацию о своих достижениях, учатся объективно оценивать уровень профессиональной подготовленности, отслеживать свои успехи, определять значимость для педагогической деятельности после окончания вуза сформированных умений и навыков, а также выявлять пробелы в полученных знаниях, что позволит им своевременно скорректировать процесс собственного образования.

Портфолио вышеописанного типа предполагает следующее содержание основных разделов.

1. Резюме (самохарактеристика автора), отражающая его индивидуальные особенности, интересы, склонности, а также описание результатов самодиагностики уровня профессиональной подготовленности студента. Для выполнения резюме можно использовать методические материалы к темам по курсу «Психолого-педагогический практикум» («Индивидуальный стиль деятельности учителя» и «Развитие интеллектуального и творческого потенциала педагога»). В процессе обучения в вузе данный раздел периодически корректируется, проводится оценка изменений, наблюдаемых в профессиональном развитии будущего учителя.

2. Накопитель (коллектор). В нем целесообразно отразить индивидуальную профессиональную концепцию студента, которая будет определять основные положения развития специалиста, направления самосовершенствования, необходимые для осуществления данного процесса знания, умения, навыки. Также раздел содержит программу реализации концепции, в которой определяются цель, задачи, содержание, формы повышения профессионального уровня студента и сроки реализации намеченного. Программа самосовершенствования может быть составлена на перспективу (например, на весь срок обучения в вузе) и на ближайший учебный год. Периодически, после проведения самодиагностики и оценки ее результатов, программа должна корректироваться и уточняться.

3. Методические материалы (рабочие материалы), разработанные студентом, и информация о результативных педагогических средствах, используемых в деятельности его коллег. Целесообразно в данном разделе оформление кратких резюме, указывающих условия эффективности использования представленных методов или форм.

4. Достижения – набор документов, фиксирующих профессиональное развитие студента (дипломы, грамоты, рекомендации, характеристики и т.п.), а также замечания о его работе преподавателей, методистов, научных руководителей.

2. Портфолио педагогической практики. Создается с целью систематизации методических материалов, подготовленных к педагогической практике.

1. Резюме: кроме самохарактеристики включены профессиональные задачи на практику.

2. Накопитель (коллектор): систематизирует методические разработки. Формы отчетной документации, рекомендации по их выполнению (раздел разрабатывается в процессе занятий в вузе).

3. Рабочие материалы: раздел оформляется непосредственно в процессе практической деятельности в школе и отражает содержание, методы, формы работы студента с классным коллективом с краткой характеристикой результатов их использования.

4. Достигновения: содержит оценочные суждения о результатах деятельности практиканта: анализы проведенных форм работы; самоанализ степени реализации профессиональных задач, определяемых в начале практики; характеристики методистов, работников школы, отзывы учеников класса.

Целесообразно продолжить формирование данного портфолио и в период практики четвертого и пятого курсов, это позволит отследить и оценить результаты формирования у будущего педагога умений и навыков практической деятельности в учебном учреждении.

3. Портфолио тематическое. Формируется по темам, выделяемым в курсе для самостоятельного изучения, предполагает освоение темы не только в теоретическом, но и в практическом аспекте, а также развивает у будущих педагогов умения систематизировать имеющуюся по проблеме информацию и творчески ее использовать. В тематическом портфолио, также как и во всех остальных, обязательно должны сохраняться целеполагающая (резюме - основные задачи в подготовке темы, отношение к теме, проблеме), аналитическая (достижения - оценка результатов работы над темой), а также теоретическая (коллектор) и методическая (рабочие материалы) части.

Требования к оформлению «портфолио». «Портфолио» оформляется в папке с файлами, отдельными для каждой темы, в рукописном или печатном варианте, может содержать ксерокопии журнальных и газетных статей, выписки из научно-методической литературы, материалы Интернета (с обязательным указанием источников).

Критерии оценки «портфолио»:

«3» – в папках представлена краткая информация по темам из рекомендуемой преподавателем литературы, имеется аннотация дополнительных источников. Портфолио выполнено на первом уровне сложности. По теме составлен список литературы (не менее 15 источников) с краткой аннотацией содержания каждого издания.

«4» – в папках представлена краткая информация по темам из рекомендуемой преподавателем литературы, имеется аннотация дополнительных источников; студент качественно анализирует весь представленный материал. Портфолио выполнено на втором уровне сложности. По теме написана статья, в содержании которой дается сравнительно-сопоставительный обзор нескольких библиографических источников, раскрывающий основные точки зрения на проблему. К статье прилагается список использованной литературы.

«5» – в папках представлена краткая информация по темам из рекомендуемой преподавателем литературы, имеется аннотация дополнительных источников; студент качественно анализирует весь представленный материал; каждая тема сопровождается собственной схемой, программой, рекомендациями или советами по использованию предлагаемых материалов. Портфолио выполнено на третьем уровне сложности. В содержании темы выделена проблема, вызвавшая интерес у студента. В портфолио представлены результаты изучения обозначенной проблемы по следующему плану:

1. Обоснование актуальности проблемы.
2. Цель и задачи изучения проблемы.
3. Обзор основных точек зрения на решение данной проблемы.
4. Направления, формы и методы решения данной проблемы, предлагаемые в педагогической теории и практике.
5. Список литературы, использованной для изучения проблемы.

Преподаватель имеет право учитывать качество выполнения «портфолио» при оценке ответа студента на экзамене. Основные определения по темам для самостоятельного изучения включаются в словарь педагогических терминов.

4. Портфолио проблемно-исследовательского типа целесообразно использовать для подготовки выступлений на конференциях, рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ. В содержание должны включаться следующие материалы:

1. Портрет – личностное отношение к проблеме, цель, задачи использовать для исследования, варианты названия, актуальность изучаемой проблемы.

2. *Коллектор* – библиографический список литературы для изучения, программа разработки проблемы с указанием основных подтем, раскрывающих проблему, выписки, цитаты, основные точки зрения.

3. *Рабочие материалы* – программа исследовательской работы по проблеме, цель, задачи, содержание, методы, формы, результаты ее реализации, методические материалы, разработанные студентом в процессе исследования.

4. *Достижения* – выводы по реализации цели и задач работы над темой, прогнозы и перспективы исследования в данном направлении, отзыв научного руководителя о результатах работы, резюме студента о ходе исследования: положительные и отрицательные моменты, проблемы, с которыми пришлось столкнуться во время работы.

Независимо от типа портфолио, используемого в работе, обязательно проведение его презентации, которая предполагает представление автором содержания портфолио, ответы на вопросы слушателей, анализ качества его оформления, оценку по разработанным заранее критериям. Целесообразно определение критериев оценки совместно со студентами на начальном этапе работы с портфолио. В зависимости от типа и особенностей содержания могут быть определены следующие критерии: степень самостоятельности, полнота раскрытия темы, количество использованной литературы, качество проведенного исследования, аккуратность оформления материалов. Результаты презентации отражаются в четвертом разделе портфолио (достижения) и служат основой для определения дальнейших перспектив и направлений самостоятельной работы студента.

Несмотря на то, что портфолио используется для организации самостоятельной работы студентов, преподаватель вуза должен занимать активную позицию на всех этапах реализации данной технологии:

- *первый этап* – определение целей, структуры, содержания разделов, критериев оценки качества портфолио – целесообразно реализовать в форме коллективного обсуждения в группе студентов, где преподаватель выступает в качестве организатора разговора;
- *второй этап* – непосредственная работа над портфолио – преподаватель выполняет функцию консультанта, оказывая помощь в обработке и систематизации материала;
- *третий этап* – презентация – педагог организует коллективный анализ результатов работы портфолио, помогает каждому студенту определить направления совершенствования с учетом высказанных замечаний и оценки качества портфолио.

Одной из форм стимулирования самостоятельной работы студентов и контроля за их деятельностью является читательский дневник. В течение семестра студентам предлагается для прочтения перечень книг, включающий художественные произведения педагогов-классиков (А. С. Макаренко), научно-публицистические произведения педагогов-новаторов (Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов), а также учебно-методические пособия (Л. В. Байбородова, М. И. Рожков, Е. Н. Титова, А. Н. Лутошкин и др.), непосредственно связанные по содержанию с изучаемыми курсами «Теория и методика воспитания», «Психолого-педагогический практикум», «Педагогические технологии» и др.

Студентам предлагается в процессе чтения книг вести записи, в которых отражаются названия произведений, даты чтения, основные идеи, которые, по мнению читателя, являются актуальными в современных условиях и вызывающими сомнение. В заключении студент обозначает собственное мнение по прочитанному произведению. Оценка этой деятельности также вариативна и позволяет студенту выбирать то, что отвечает его потребностям и возможностям:

- 1) студент, в зависимости от желаемой отметки, может сам выбрать количество книг для чтения (в качестве минимума определяется три);
- 2) предлагаемый список является примерным, и студент, по согласованию с преподавателем, может предложить свои книги для прочтения;
- 3) несмотря на определенные критерии оформления (в виде таблицы) и оценки читательского дневника (глубина понимания произведения, аккуратность оформления и др.), студент

может оформить свои мысли в любой форме и имеет право выразить собственное, отличное от общепринятого, мнение относительно прочитанной книги;

4) преподаватель определяет только крайние сроки сдачи читательского дневника (не позднее последнего занятия перед зачетом или экзаменом), при этом темп знакомства с книгами у каждого может быть свой собственный;

5) в случае, если преподаватель затрудняется с оценкой читательского дневника, он всегда может провести индивидуальное собеседование со студентом и обсудить прочитанные книги.

Таким образом, читательский дневник является эффективной формой организации самостоятельной работы студентов, позволяет осуществлять индивидуальный подход к каждому и способствует развитию у студентов рефлексии, креативности, самостоятельности суждений, умению выражать и оформлять собственные мысли.

Особенности, потребности и текущие достижения студента учитываются при подведении итогов изучения дисциплины. На кафедре разработано положение о проведении зачетов и экзаменов по курсам, в котором отражены требования, позволяющие организовать индивидуальную работу со студентами в процессе текущей и итоговой аттестации. Дана подробная качественная характеристика баллов, на которые может претендовать студент на экзаме-не, что помогает ему целенаправленно осваивать материал на определенном уровне.

Возможные формы экзамена (зачета) сообщаются студентам в начале изучения курса, а также критерии оценки ответа студента на экзамене: «3» - студент знает определения и может изложить основное содержание темы (ответить на вопросы репродуктивного характера); «4» - студент знает определения и может изложить основное содержание темы; может привести примеры из практики, подтверждающие основные теоретические положения (ответить на вопросы проблемного характера); «5» - студент знает определения и может изложить основное содержание темы; может обосновать опыт, опираясь на теоретические положения, знает и использует первоисточники при ответе; умеет устанавливать причинно-следственные связи и сравнивать различные точки зрения, правильно решает проблемные педагогические задачи.

В зависимости от текущих результатов работы студента определяется вариант подведения итогов изучения курса:

- а) в полном объеме по экзаменационным билетам;
- б) тестовая работа и терминологический диктант;
- в) один вопрос билета по выбору студента (преподавателя);
- г) спецвопрос по теме, предлагаемой преподавателем;
- д) оценивание работы студента в течение семестра без ответа на экзаменационный билет.

Отличные и хорошие текущие показатели, активная работа студента в течение семестра, выполненные в срок на хорошие и отличные оценки практические задания и контрольные работы, аналитический уровень портфолио, выступление с индивидуально подготовленным сообщением на занятиях дают право студенту на получение оценки без ответа на экзаменационный билет, выбор одного вопроса билета из двух, подготовку спецвопроса (о том, что ему предоставлена такая возможность, студент получает информацию на итоговом занятии по курсу в конце семестра).

При оценке деятельности студентов одной из наиболее сложных проблем является определение уровня сформированности умения практического использования получаемой на занятиях информации для решения профессиональных проблем и индивидуальной исследовательской деятельности. Один из вариантов широко, используемый в вузе, - это выполнение обучающимся курсовых исследований, выпускных квалификационных работ. В этом случае преподаватели и студенты сталкиваются с двумя основными затруднениями: во-первых, отсутствие планомерной работы по теме исследования (будущие специалисты не всегда готовы к самостоятельному планированию и контролю хода своей деятельности), во-вторых, возможность того, что часть работы или все исследование может быть выполнено другим человеком. Таким образом, возникает вопрос об объективности выставяемой оценки. В целях

систематизации работы по выполнению самостоятельных исследований и развития у студента навыка самоконтроля совместно со студентом составляется программа деятельности по написанию выпускной квалификационной работы.

Этапы работы:

- изучение проблемы;
- разработка научного аппарата;
- определение структуры работы;
- разработка теоретического аспекта проблемы;
- разработка практического аспекта проблемы;
- подготовка методических материалов по результатам исследования;
- апробация разработанных материалов в процессе педагогической практики;
- оформление результатов работы;
- подготовка выступления о результатах работы.

На каждом этапе определяются цель, формы и объемы работы, способы представления результата.

По специальной программе проводится работа со студентами, которые обучаются по индивидуальному графику (см. схему 4).

Схема 4

Примерная схема индивидуального плана работы студента

ФИО студента _____
 Группа, факультет _____
 Дисциплина _____
 Преподаватель, ведущий курс _____
 Форма итоговой аттестации _____

Тема по программе	Отчет по теории (форма, сроки)	Оценка	Практические задания по теме	Сроки представления	Отметка о выполнении

Особое внимание уделяется контролю и оцениванию результатов деятельности студентов в период педагогической практики. Студенту предлагается разработка проблемы, которую он будет изучать в процессе прохождения педагогической практики, тем самым корректируя пробелы в своих знаниях, формируя необходимые умения и навыки. Для разработки проблемы может быть использована следующая схема:

1. Формулировка и описание своего собственного взгляда на проблему.
2. Объяснение причин возникновения интереса к данной проблеме у студента.
3. Обоснование способов решения проблемы с учетом теоретических знаний, полученных в вузе, мнений и советов коллег и других специалистов.
4. Описание хода решения проблемы.
5. Обоснованные выводы об эффективности используемых способов решения проблемы.

Таким образом, используемые в процессе изучения педагогических дисциплин различные формы, методы контроля и оценивания позволяют активизировать деятельность студента, стимулировать его самообразование, через личный опыт помогают ему осознать важность индивидуально-ориентированного подхода к оценке деятельности учащихся и освоить способы его реализации.

Мониторинг качества экологического образования студентов педагогического университета

Сегодня уже многие говорят о том, что смена веков и тысячелетий привела к пониманию неизбежности перемен в общественном жизнеустройстве и, в частности, в системе экологического образования. Система экологического образования в настоящее время начала изменяться в сторону профессионализма учителей школ и преподавателей высших учебных заведений. От того, каким будет качество экологического образования, какими будут взаимодействия учителей и учащихся, преподавателей и студентов, зависит и состояние природного окружения и изменения отношения человека к природе. В настоящее время необходимо создать принципиально новую систему экологического образования, в которой система мониторинга займет достойное место.

С нашей точки зрения, используемые сегодня в экологическом образовании студентов способы и средства оценки его качества недостаточно объективны и надежны, так как они основываются главным образом на оценке уровня экологических знаний. В практике высшей школы мониторинг рассматривается, как правило, с позиций целей, общих принципов, содержания, методов и средств экологического образования. Все это не позволяет использовать сложившиеся подходы в отслеживании качества экологического образования и непосредственно повышения квалификации учителя в данной области (профессиональная компетентность).

Мониторинг качества экологического образования студентов - бакалавров - необходимый компонент эффективного управления им. Объектами управления могут выступить условия, процесс экологического образования, его результат, качество подготовки, уровень достижений экологических знаний студентов и их отношение к природе. Составными элементами мониторинга являются сбор и накопление первичной информации о состоянии экологического образования, а также ее обработка и обобщение для целей более эффективного управления. Мониторинг идет дальше традиционной диагностики благодаря своей регулярности, строгой направленности на решение задач экологического образования и использования высоких технологий. А это, в свою очередь, требует разработки новой модели экологического образования студентов-бакалавров направления «Педагогика». Данная модель должна основываться и на традиционных подходах к экологическому образованию, и на современных взглядах на процесс его становления. Традиционность экологического образования проявляется в следующем:

- раздробленность – нарушение целостности экологического воспитания и образования;
- информативность – основное внимание учителя сосредотачивают на экологических знаниях, тем самым происходит отрыв изучаемого материала по экологии от проблем повседневной жизни;
- сциентизм - нарушение целостности в экологическом образовании;
- недооценка значимости таких предметов, как педагогика, психология, курсы по выбору;
- упрощенность экологического образования: поверхностный подход к обучению и воспитанию: содержание экологического образования не несет в себе личностного смысла для студента, наблюдается низкая мотивация студентов к охране природы.

Важно подчеркнуть, что в традиционном понимании термин «экологическое образование» означает не более чем процесс получения экологических знаний.

В модели современного экологического образования студентов - бакалавров рассматривается образование как деятельность, цель которой – развитие личности посредством обучения и воспитания (личностно-ориентированный подход к образованию). В этой связи проявляются новые характеристики экологического образования, которые составляют его модель. Можно считать, что нетрадиционность современного экологического образования заключается в следующем:

- субъектность - признание уникальности человека как части природы, его активности, свободы, духовности (учет интересов субъектов экологической деятельности, приоритет здоровьесберегающих технологий, ориентация на удовлетворение образовательных потребностей студента);
- диалогичность: ориентация на субъект-объектные отношения в системе «человек-природа»;
- интегрированность: предполагает комплексный подход к изучению природных явлений и природы в целом;
- развивающая направленность: экологические знания не становятся самоцелью экологического образования, а средством развития его социально-значимых качеств: приоритет технологиям личностно-ориентированного, проблемного, исследовательского обучения;
- фундаментальность экологического образования: использование современных научных достижений в области экологии, философско-культурологический подход к содержанию образования.

Таким образом, современная модель экологического образования студентов понимается нами как система, построенная с учетом ценностей нового века.

Следует отметить, что мониторинг продуктивности работы будущего педагога должен включать не только привычные знания, умения и навыки, но и развитие качеств обучаемых. Как показывают исследования, отношение педагогов к результатам своей работы изменяется крайне медленно. Это обусловлено рядом причин:

1. Традиционные учебные экологические знания, умения и навыки представляют ощутимый результат, который поддается измерению. Деятельность педагога по развитию качеств личности средствами природы чаще всего оказывается невидимой.
2. Результаты развития личности средствами природы не всегда проявляются в стенах общеобразовательных учреждений.
3. В педагогической науке пока еще не разработаны эффективные способы измерения процесса развития личности в экологической деятельности.
4. Большинство будущих педагогов не обладают специальными технологиями в области экологического образования.

Но новое тысячелетие, новый век требуют качественных изменений содержания экологического образования, которое должно соответствовать концепции «нового гуманизма» (данная концепция направлена на развитие возможностей и способностей человеческой личности).

Главным способом отслеживания качества экологического образования остается экспертиза реальных знаний о природе и отношение к ней. Для реализации мониторинга качества экологического образования необходимы эффективные инструментальные средства сбора данных, отвечающие требованиям, предъявляемым к качеству измерений. Для оценки уровня учебных достижений в области экологических знаний можно использовать анкету как шкалированную модель объекта исследования - экологическое образование. Анкета должна отражать признаки эффективности экологического образования студентов: развитие личностных качеств будущего педагога средствами природы; оценка методических разработок (использование дидактических материалов, применение приемов, учитывающих и развивающих индивидуальные особенности учащихся средствами природы); оценка эффективности экологической деятельности, направленной на формирование отношения к природе; оценка профессиональной компетентности будущего педагога в области экологического образования; оценка использования современных информационных технологий, направленных на повышение качества экологического образования.

Еще одним способом оценки качества экологического образования является самоанализ, или рефлексия собственной деятельности будущего педагога. Для того, чтобы самоанализ был грамотным и эффективным, необходимо иметь средства самооценки, которые позволяют объективно сопоставлять собственные достижения в области экологического образования с нормой или хотя бы уровнем других педагогов.

В связи с вышесказанным можно представить современную модель мониторинга качества экологического образования студентов-бакалавров направления «Педагогика». Эта модель позволяет видеть главные элементы, их структурные связи, цели и ожидаемые результаты качества экологического образования:

1. Цель мониторинга экологического образования студентов.
2. Принципы, на которых построена данная модель: информатизация и гуманизация экологического образования.
3. Новые технологии оценки эффективности экологической деятельности студентов.
4. Экологическая компетентность будущего педагога в области экологического образования.
5. Результаты: качество экологического образования.

Сошлемся при этом на опыт педагогического факультета Ярославского государственного университета им. К.Д. Ушинского, который уже в течение семи лет готовит студентов-бакалавров направления «Педагогика». Принятая модель выглядит следующим образом:

Первый этап: студенты первого и второго курсов получают знания об окружающем мире. Это достигается чтением цикла естественно-научных дисциплин.

Второй этап: студенты 3 курса в рамках курса по выбору «Формирование экологической культуры будущих педагогов» знакомятся с актуальными проблемами воспитания экологической культуры.

Третий этап: студенты четвертого и пятого курсов изучают актуальные экологические проблемы применительно к своей будущей специальности через написание бакалаврских и выпускных квалификационных работ.

Завершающим звеном системы непрерывного экологического образования является многогранное послевузовское образование, представленное курсами повышения квалификации.

© Е. Л. Измайлова (Ярославль)

Формирование оценочных умений студентов в процессе педагогической практики

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. происходит изменение цели профессионального образования: с вооружения профессиональными знаниями и умениями – на профессиональное развитие обучающихся, с подготовки узкого специалиста – на подготовку профессионала, обладающего социальной, коммуникативной, информационной, когнитивной и специальными компетенциями. Специалист – работник, обладающий необходимыми для данной квалификации знаниями, умениями и навыками. Профессионал – это социально и профессионально компетентный работник с хорошо выраженными профессионально важными качествами и компетенцией, отличающийся индивидуальным стилем деятельности.

Рассмотрим понятие «компетенции». Это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. В настоящее время Европейским сообществом в профессиональном образовании особое внимание уделяется выше названным пяти ключевым компетенциям.

Профессиональная компетентность педагога оценивается по уровню сформированности профессионально-педагогических умений – гностических, дидактических, организаторских, коммуникативных, прогностических, рефлексивных, оценочных и т.д. Оценочные умения предполагают самооценку деятельности педагога и оценку деятельности и поведения учащихся путем грамотного проведения процедуры оценивания. Ознакомление с теоретическим аспектом оценивания в образовательном процессе идет при изучении психолого-педагогических дисциплин, а истинным критерием усвоения знаний и сформированности умений является практика. Система педагогической практики в ЯриПК до недавнего време-

ни была представлена следующими видами: ознакомительная, введение в специальность, пробные уроки, внеучебная воспитательная работа, преддипломная, летняя.

Важной задачей любой практики является формирование у студентов оценочных умений, в том числе умений по самооценке своей деятельности. Выделим принципы и основные этапы организации данной работы. Основополагающими принципами являются следующие: принцип единства обучения, воспитания и развития, принцип сознательности и активности, принцип рефлексии, учет индивидуальных особенностей учащегося. Соблюдение данных принципов способствует осознанному овладению практическими умениями в области педагогической оценки, позволяет акцентировать внимание студентов на воспитательной функции оценки, реализовать в единстве самооценку практиканта и оценку деятельности школьников.

С учетом специфики различных видов практики мы посчитали возможным выделить три этапа в организации оценочной деятельности.

Первый этап – ознакомительный. Предполагает наблюдение за деятельностью опытного учителя, дает возможность осмыслить и разобраться с понятиями оценка, отметка, их виды, функции оценки, место и роль оценки на уроке и в воспитательной работе. С этой целью студентам может быть предложен бланк наблюдения, позволяющий зафиксировать оценочные высказывания учителя, их модальность, частоту, место в структуре урока.

Этапы урока, время	БАЛЛЫ				Парциальная оценка			Примеч.
	2	3	4	5	положительные	нейтральные	отрицательные	

Далее, опираясь на данные таблицы, можно будет сделать вывод о функциях оценки и ее роли в образовательном процессе.

Второй этап – включение студента в оценочную деятельность под руководством методиста. Студент параллельно с учителем оценивает учебную деятельность школьников как с опорой на традиционные критерии по каждому учебному предмету, так и с учетом степени обученности учащихся. На данном этапе обогащается арсенал оценочных средств практиканта, делаются первые попытки реализовать воспитывающую, контролирующую, стимулирующую, координирующую и др. функции педагогической оценки. Значимым и сложным является самоанализ и самооценка студентом урока, воспитательного мероприятия. На этом этапе обязательна помощь методиста: обсудить план анализа, уточнить критерии самооценки деятельности, организовать этап рефлексии, рассмотреть возможные пути корректировки недочетов.

Третий этап предполагает самостоятельную организацию оценочной деятельности студентом, как правило, это период летней и преддипломной практики, где в полной мере возможно овладение профессиональными компетенциями

В данной работе мы лишь в общих чертах обозначили возможности педагогической практики для формирования оценочных умений студентов, наметили этапы организации этой работы. Для успешной ее реализации необходимо соблюдение основополагающих принципов и грамотное методическое сопровождение.

© В. В. Ромашева, Е. В. Усинова (Ростов)

Педагогическое мастерство как высший уровень развития профессионализма

Школа является сложной педагогической системой. Ее оптимальное функционирование зависит от множества факторов, но главным образом от профессионального мастерства каждого учителя. Перспективы становления педагогического мастерства правомерно видеть,

прежде всего, в творческом применении науки об учителе из области социологии, психологии и педагогики, в интеграции науки и школьной практики.

Педагог не только профессия, суть которой - передавать знания, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. Результат труда учителя – это личность следующего поколения, поколения будущего. В этом величие труда учителя.

«Словарь русского языка» С.И. Ожегова [12] определяет мастерство как высокое искусство в какой-нибудь области. Мастерство в педагогическом смысле представляет высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей. Педагог – мастер своего дела – это специалист высокой культуры, глубоко знающий свой предмет, хорошо знакомый с соответствующими отраслями науки или искусства, практически разбирающийся в вопросах общей и особенно детской психологии, в совершенстве владеющий методикой обучения и воспитания. Воплощение педагогического искусства в жизнь невозможно без овладения воспитателем педагогическим мастерством, предполагающим знание особенностей педагогического процесса, умение его построить и привести в движение.

О мастерстве педагога А. С. Макаренко говорил: «Я добивался освоения мастерства: сначала даже не верил, да есть ли такое мастерство, или нужно говорить о так называемом педагогическом таланте. Но разве можем мы положиться на случайное распределение талантов? Сколько у нас таких особенно талантливых воспитателей? И почему должен страдать ребенок, попавший к неталантливому воспитателю? И можем ли мы строить воспитание детства и юношества в расчете на талант? Нет. Нужно говорить только о мастерстве, то есть о действительном знании воспитательного процесса, о воспитательном умении» [11].

Нередко педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как это - лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства. Мастерство педагога как высший уровень развития его профессионализма является результатом многолетнего педагогического опыта и творческого саморазвития личности. Профессиональная культура – основа, которая дает возможность подняться к вершинам мастерства.

В.Г. Рындк выделяет десять групп качеств профессиональной культуры педагога, обеспечивающих высокую эффективность его труда:

1. Уровень знаний педагога.
2. Результаты деятельности педагога.
3. Гностические умения.
4. Проектировочные умения.
5. Конструктивные умения.
6. Организаторские умения.
7. Коммуникативные умения.
8. Педагогическая направленность.
9. Характер.
10. Способности.

Таким образом, феномен педагогического мастерства как совокупности высокого уровня развития, совершенствования всех компонентов педагогической деятельности и такого же уровня развития и реализации сущностных личностных сил педагога, его способностей и возможностей является интегрирующим его личностные и профессиональные качества.

По глубокому убеждению А.С. Макаренко, овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. Оно формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только педагогическая деятельность, осмысленная и проанализированная.

«Познай себя прежде, чем захочешь познать детей», — считал Я. Корчак [8]. Профессиональное самосознание учителя — осознание педагогом себя в составляющих педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в собственной личности.

Именно в педагогической профессии личностный рост – неперенное условие достижения профессионализма, важную роль в котором играет личное отношение к профессии, понимание своих ограничений и ресурсов профессиональной деятельности, личный опыт жизни в целом, особенности индивидуального видения средств деятельности.

Профессиональный путь специалиста длителен. И начинается он с осознанного выбора профессии, который является первым этапом профессионального продвижения по классификации, предложенной Е.А. Климовым [4]:

Оптанти (или фаза оптанта, оптации). Этап выбора профессии.

Адепт (или фаза адепта). Это человек, уже ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее (обучение в специализированном учебном заведении: вузе, колледже).

Адаптант (или фаза адаптации, привыкания молодого специалиста к работе). Адаптация требует вхождения во многие тонкости работы. Деятельность педагога связана со множеством непредвиденных ситуаций (хотя их типы в общем-то ограничены), для разрешения которых требуется определенный навык. Считается, что для учителя эта фаза длится 3-5 лет.

Интернал (или фаза интернала). Это опытный работник, который уже может самостоятельно и успешно справляться с основными профессиональными функциями на данном трудовом посту. Он как бы внутри профессии, стал своим как в сознании других, так и в самосознании.

Мастер (или фаза мастерства). Работник выделяется какими-то специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим. Он обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, он имеет основания считать себя незаменимым работником.

Авторитет (или фаза авторитета). Это мастер своего дела, известный широко в своем кругу или за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране). Профессионально - производственные задачи он решает успешно за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками.

Наставник (или фаза наставничества). Авторитетный мастер своего дела, имеющий единомышленников, последователей, учеников. Он передает опыт молодым, следит за их ростом. Его жизнь наполнена осмысленной перспективой.

Каждый специалист должен стремиться пройти все этапы, чтобы достичь вершин профессионального мастерства.

Таким образом, мастерство в педагогическом смысле представляет высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей.

Библиографический список

1. Байкова, Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии [Текст]/ Л.А. Байкова, Л.К. Гребенюк. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
2. Батурина, Г.И. Введение в педагогическую профессию [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.И.Батурина, Т.Ф. Кузина. – М., 1998.
3. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры и нравственности [Текст]/ Е.В. Бондаревская. – Ростов н /Д, 1991.
4. Введение в педагогическую деятельность [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ под ред. А.С. Роботовой. – 2-е изд. – М., 2004.
5. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст]/ А. Дистервег. – М., 1956.
6. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст]/ В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М., 1990.

7. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст]/ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2000.
8. Корчак, Я. Как любить ребенка [Текст]: пер. с польского/ Я. Корчак. – М., 1990.
9. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя [Текст]/ Н.В. Кузьмина. – Л., 1967.
10. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст]/ Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993.
11. Макаренко, А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта [Текст]: соч. в 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1985. – Т.5. – С.233-234.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1992.
13. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2000.
14. Педагогика [Текст]: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева; под ред. С.А. Смирнова. – М., 1998.
15. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2002.
16. Педагогика [Текст]: учеб. для вузов / Н. Бордовская, А.Реан. – СПб., 2003.
17. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2003.
18. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: новый курс: учеб. для студ. пед. вузов. – В 2 кн. – М., 2000.
19. Профессиональная культура учителя [Текст]/ под ред. В.А. Сластенина. – М., 1993.
20. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы [Текст]/ В.А. Сухомлинский. – М., 1982.
21. Шадриков, В.Д. Очерки о личности учителя [Текст]/ В.Д. Шадриков. – М., 2001.

© С. П. Слышкина (Ростов)

Роль учебного заведения в патриотическом воспитании студентов

В российском обществе значительно изменилось отношение к таким непреходящим ценностям, как Отечество, патриотизм, верность героическим традициям, память к павшим за Родину, долг, честь, достоинство, знание истории своего народа, готовность к самопожертвованию. Утрата нашим обществом традиционно российского патриотического сознания становится все более заметной. Многие говорят, что изменилось Отечество, пересматривается прошлое, их тревожит настоящее и пугает неопределенное будущее. С легкостью выносятся категорические оценки. Незаслуженно забыты многие российские традиции воспитания. В молодежной среде получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, цинизм, агрессивность, неуважительное отношение к государству, проявляется устойчивая тенденция падения престижа военной и государственной службы. А будущее во многом определяется тем, какую молодежь мы воспитываем сегодня. Поэтому считаем важным приоритетом в воспитательной работе - воспитание патриотических чувств у студентов. Намечившиеся в целом стремление юношества к позитивным духовным переменам дает надежду на то, что переживаемый в настоящее время духовно-нравственный кризис будет преодолен. Значит, у России есть будущее, которое придет через ее возрождение. Огромная роль в этом принадлежит молодому поколению.

В Национальной доктрине образования подчеркивается, что система образования призвана обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитания патриотов России, граждан правового, демо-

кратического, социального государства, уважающего права и свободы личности, и обладающих высокой нравственностью. Сегодня как никогда необходимо сбережение и приумножение отечественных традиций патриотизма. Процесс формирования патриотизма у студентов наиболее эффективен в определенной системе, включающей в себя комплекс знаний и целый ряд воспитательных воздействий на личность студента при погружении его в соответствующую воспитательную среду. Важно сформировать у студента идею Родины, помочь им понять, что есть в их жизни нечто великое, священное, ни с чем несопоставимое - их Отчизна. Человек, осознающий идею Родины, ощущает гражданское беспокойство, чувствует потребность сделать для нее хотя бы что-то. В воспитании патриотизма очень важно, чтобы знания прошли через сердце, отразились в личном духовном мире человека. Воспитание патриотизма студенческой молодежи необходимо осуществлять в контексте целевых ориентиров общества.

Учитывая важность патриотического воспитания, в колледже создали программу «Патриотическое воспитание студентов на 2006-2009 годы», которая стала основой для совершенствования воспитательной работы в учебном заведении.

Цель программы: развитие у студентов педагогического колледжа социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества.

Реализация программы осуществляется через следующие направления: гражданско-патриотическое, литературно-краеведческое, музыкальное, трудовое, физкультурно-оздоровительное.

В прошедшем году в педагогическом колледже в рамках реализации программы по патриотическому воспитанию в течение года был проведен фестиваль «Я живу в России» среди всех учебных групп. Фестиваль был призван решать следующие задачи:

- участие студентов и преподавателей в реализации программы по патриотическому воспитанию;
- пропаганда российской символики, знание и использование Российского гимна;
- воспитание патриотизма, развитие активного познавательного интереса к родному краю, истории творчества народов России и мира;
- пропаганда традиций российского вокально-хорового искусства;
- создание и поддержка атмосферы коллективного творчества в студенческих коллективах-группах;
- выявление и дальнейшее развитие талантливых студентов.

В рамках фестиваля прошли:

- классные часы «Гимны в истории России» с участием вокального ансамбля музыкального отделения;
- викторина «Российская символика»;
- разучивание всей группой гимна России;
- общеколледжный конкурс «Споем гимн вместе»;
- праздничный концерт «Я живу в России».
- конкурс чтецов,
- конкурс сочинений;
- конкурс литературно-музыкальных композиций «Родина моя»;
- гала-концерт «Россия – Родина моя!»

Мы считаем, что подобные методы и формы патриотического воспитания студентов колледжа направлены на развитие творческой личности студента, на формирование гражданина, образованного, нравственного человека, способного жить и трудиться в обновленном мире, на привитие чувства гордости и уважения к российской символике, любви к Родине, родному краю.

Формирование активной позиции студента в обучении

Реальный поворот к формированию социально активной личности педагога в России произошел лишь к началу 30-х годов XX века. Целью педагогического образования в этот период являлось развитие профессиональной индивидуальности учителя. Учитель рассматривался как творческая личность с развитыми профессионально значимыми качествами, со сложившимися педагогическим сознанием и поведением, занимающаяся самообразованием. П.П. Блонский говорил о становлении автономной личности педагога как носителя творчества, инициативы, самостоятельности, человека, способного к самоопределению. Школа — место для творческой деятельности учителя, которому необходимо жить полноценной, интенсивной жизнью. Рассматривая школу как место подготовки ребенка к жизни, а не просто обучения, он считал, что в подготовке учителя не стоит спешить с узкой специализацией, необходимо убрать излишний академизм, обучая студентов, в первую очередь, интерпретации жизненных фактов и явлений.

Вновь вопросы личностного развития студентов, повышения их готовности к воспитательной деятельности стали подниматься в 70-80-е годы XX века. Возникла необходимость изменения программ подготовки педагогов. Так, М.С. Каган писал: «Едва ли не главный дефект нашего педагогического образования - ориентированность на формирование учителя, владеющего теми знаниями, которые он будет передавать ученикам, при отсутствии в программах педагогической подготовки тех предметов, которые должны вооружить его как будущего воспитателя, призванного формировать детские души, мир ценностей, идеалов, жизненных устремлений детей».

В литературе часто дискутируется вопрос о том, чему надо обучать будущих и реально работающих учителей. Почти все исследователи сходятся в том, что учителя и студенты нуждаются в профессиональном развитии, которое дало бы им возможность конструктивно осваивать соответствующую предметную область, понимать и развивать интеллектуальные и личностные особенности детей, использовать методы преподавания, учитывающие данные особенности, различные педагогические стратегии и технологии. А.Н. Джуринский отмечает, что сегодня в мировой педагогике разрабатывается модель идеального учителя и его подготовки, которая включает способность одновременно учить и воспитывать, прочное теоретическое педагогическое образование, высокую культуру и осознание ценностей воспитания, свободу и ответственность, причастность к интеллектуальной элите.

В соответствии с подходом на основе личностного развития педагога для его профессионального развития необходимо развитие у него самопонимания, рефлексии, социальной чувствительности, эмпатии и самоактуализации. Следует отметить, что для учителя недостаточно развития собственной личности, поскольку его задача - передавать знания другим. Поэтому данный подход обязательно должен включать и развитие педагога как субъекта взаимодействия.

Целостная теория, обосновывающая механизм формирования основ профессиональной деятельности учителя как подлинного субъекта образовательного процесса, готового к формированию учащихся как субъектов собственного социального становления, в настоящее время отсутствует. Традиционная знаниево-функциональная модель подготовки педагога не формирует у него основ деятельности, которые предполагают партнерское участие и партнерскую ответственность и педагога, и учащегося в процессе становления учащихся. В ней отсутствуют механизмы реконструкции полученных знаний в практические методы, технологии и способы работы. Само по себе наличие теоретических знаний о личностно-ориентированном обучении и субъект-субъектном подходе и изучение соответствующих методов и технологий работы не является гарантией того, что учителя будут воплощать их в практику педагогической деятельности.

Стереотипы хорошо освоенной за годы учебы в школе и вузе субъект-объектной модели остаются преобладающими, поскольку они освоены именно на практике. К этому можно добавить факт, хорошо известный из теории стрессов, - при попадании в новую, непривычную ситуацию люди начинают использовать наиболее известные и привычные модели поведения, что и происходит со студентами, приходящими на практику, и молодыми учителями. В первые годы работы они во многом «забывают» то, чему их учили в вузе, и лишь затем, накопив опыт, осваивают многие знания вновь, на курсах повышения квалификации или самостоятельно.

Структура обучения, учитывающего становление позиции, должна быть несколько иной, и в ее описании нам помогут идеи Ж.Пиаже, согласно которым развивающие структуры формируются в процессе разных видов умственной и практической деятельности. Feldman & Fowler (1997) предложили выделять шесть уровней развития человека: (1) универсальный, принадлежащий человечеству в целом, (2) межкультурный, (3) монокультурный, (4) предметный, (5) идиосинкратический, или уровень особой чувствительности к отдельным группам явлений или фактов, (6) индивидуальный. Каждому уровню развития присущи собственные механизмы, и каждый из них имеет специфическое значение в развитии человека.

Исходя из процессов интериоризации и этапов становления позиции, для формирования позиции в процессе обучения каждую категорию знаний и умений необходимо преподавать на каждом из уровней. В качестве категорий знаний и умений выделим следующие: (а) развитие мышления и общих психических процессов, происходящее, в первую очередь, в процессе приобретения общекультурных знаний и общих компетенций, (б) предметные и общепрофессиональные знания и компетенции, (в) уравнивание (термин Ж. Пиаже, обозначающий способность человека найти новый уровень взаимодействия со средой при ее изменении), (г) частные методические и дидактические умения, (д) действия по алгоритму. Опираясь на сущность каждого уровня, данный тезис можно представить в виде таблицы (Табл. 1).

Можно предположить, что развитие мышления учителя наиболее полноценно будет происходить на первых трех уровнях, приобретение предметных знаний - на всех уровнях кроме первого, поиск и овладение новыми технологиями работы - на третьем - шестом уровнях и т.д.

Таблица 1

***Возможности развития отдельных процессов и сторон позиции
на различных уровнях развития человека***

	универсальный	межкультурный	культурный	предметный	идиосинкратический	индивидуальный
развитие мышления						
предметные знания						
уравнивание						
дидактические умения						
алгоритмы						

Обозначения: * - низкие возможности; ** - средние возможности; *** - высокие возможности; **** - очень высокие возможности.

Проанализируем распределение знаний на примере темы «Педагогический такт учителя». Понятия «такт» и «педагогический такт» в лекции рассматриваются в сфере общей культуры и развития мышления на межкультурном (история понятия, философское понимание, динамика содержания в соответствии с изменением социальных условий) и монокультурном уровнях (трактовки отечественных философов, педагогов и психологов, изменение содержания понятия в России в историческом контексте). В сфере предметных знаний - на предметном уровне (профессиональная этика и такт).

Другие общие вопросы (такт и принципы гуманизма, такт и особенности личности) также рассматриваются в основном в сферах общих знаний и на уровне «уравновешивания» - как общие и индивидуальные способы поведения в различных ситуациях и как основа принятия решения о собственном поведении в той или иной ситуации. Вопрос «Такт и культура общения» начинает изучаться на предметном уровне (общие понятия и восстановление знаний о педагогическом общении) и в основном рассматривается в сферах алгоритмов и дидактических умений. Таким же образом изучаются и другие более конкретные вопросы: роль стереотипов оценивания, приемы эффективного оценивания, условия овладения педагогическим тактом.

В результате такого распределения знаний происходит овладение студентами всеми темами курса на всех уровнях развития и во всех сферах знаний, что дает возможность создать целостную картину педагогического мастерства. Кроме того, происходит включение данного конструкта в общую систему знаний - о мире, о педагогике, о себе и др. и создание связей теоретического материала с практикой. Каждая тема изучается по циклу:

Теория в контексте общих (межпредметных) знаний -

Теория в аспекте педагогики и психологии -

Мое «Я» в контексте содержания темы -

Возможности переноса полученных знаний в другие сферы -

Практическое приложение содержания на уровне общих методов -

Алгоритмы, методические приемы, технологии и их опробование.

В США было проведено исследование эффективности различных методов преподавания для студентов (выборка - более 1300 человек). Наиболее эффективными явились так называемые активные методы, основанные на осмыслении учебного материала в сочетании с собственным опытом студентов, - дискуссии, самостоятельное чтение и проработка обязательной для курса научной литературы, посещение классов и наблюдение за учащимися (Таблица 2). Немногим менее эффективными оказались лекции. Как ни странно, самостоятельная работа на практике, выступления и ролевые игры оказались наименее эффективными. Возможно, это объясняется неумением студентов проводить рефлексию собственного опыта и большим эмоциональным прессингом, возникающим на первых этапах работы.

Таблица 2

Эффективность методов преподавания в профессиональной подготовке

Методы преподавания	Эффективность (%%)
Дискуссии	92
Чтение научной литературы	90
Лекции	86
Посещение классов	73
Изучение конкретных случаев	56
Просмотр видеопрограмм и газет (журналов)	55
Свободное чтение студентами литературы по теме	44
Работа во время практики	23
Выступление на занятиях учителей или родителей	21
Ролевые игры	10

Интересны результаты исследований, проведенных в США А. Shartrand и ее коллегами (1997), показывающие, что же в большей степени влияет на возникновение у педагогов потребности в повышении квалификации или смене отношений к детям. В проведенном ею опросе приняли участие более 1200 педагогов, которые должны были сделать выбор из предложенных вариантов ответов. В числе причин, вызывающих необходимость усиления подготовки учителей, на первом плане оказались внутренние потребности самих педагогов: понимание ими ценности и значения повышения субъектности учеников и учителей (47%), понимание ценности и значения активной работы учащихся в школе для общества (47%) и для школы (22%). Не менее важным оказались давление общественного мнения (42%) и требования учебного плана (25%). Общефилософская позиция учителя называлась в 22% ответов. Наименее влиятельными оказались опубликованные результаты научных исследований (6%) и культурное разнообразие нации (6%).

Среди причин, по которым работу в данной области расширять не надо, называют отсутствие требований со стороны общества (47%); ограниченность учебного времени (42%); удовлетворенность настоящим уровнем (26%); недостаток средств (16%); отсутствие квалифицированных преподавателей в данной области (5%); неэффективность преподавания данных курсов (5%).

Следовательно, необходимо модифицировать процесс обучения таким образом, чтобы теоретическое и, главное, практическое становление субъект-субъектной позиции на основе развития активности студентов в обучении происходило уже в вузе.

СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

© В. М. Воробьева (Ярославль)

Предшкольная подготовка в практике работы заочного отделения ЯриПК

Коллектив преподавателей заочного отделения колледжа второй год работает по вопросу предшкольной подготовки в реформе системы образования.

Изучены материалы Всероссийской конференции 2004 года на тему «Дошкольное образование в XXI веке», на которой особенно остро была развернута дискуссия по вопросу грядущего «предшкольного образования».

Обсуждены материалы Концепции 1989 года, разработанные коллективом сотрудников института развития дошкольного образования Российской академии образования, где изложены возможные перспективы развития дошкольного образования в России.

Идеи Концепции дошкольного воспитания нашли отражение в утвержденной последней Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено).

На малом педсовете рассмотрены и обсуждены материалы Концепции организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе.

Общеизвестно: одним из приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации на период до 2010 года остается необходимость обеспечения равных стартовых возможностей для детей (из разных социальных слоев и групп населения) при поступлении в начальную школу. Под «выравниванием стартовых возможностей детей» следует понимать создание равных условий, которые государство должно обеспечить любому ребенку дошкольного возраста, проживающему в России, независимо от благосостояния семьи, места проживания и национальной принадлежности, для получения такого уровня развития, который позволит ему успешно обучаться в школе.

В настоящее время основной организационной формой подготовки детей к школе являются дошкольные образовательные учреждения (далее - ДОУ) шести разных видов, а также образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Одна из проблем подготовки к школе детей, посещающих ДОУ, состоит в том, что детские сады работают по разным программам; при этом каждая из них выдвигает свои показатели развития, тесно связанные с образовательным содержанием, заложенным в программе. В результате показатели развития в разных программах не соотносимы друг с другом. К тому же перечни этих показателей весьма обширны, что приводит к громоздким процедурам проверки или (что чаще) к формальному приписыванию их ребенку, которое искажает действительное положение дел.

Вместе с тем при поступлении в школу ребенок подвергается проверке уровня его достижений по совершенно иным критериям, удобным для каждой конкретной школы и нередко завышенным. Обычно это проверка частных умений и навыков (чтение, письмо, счет) и произвольно выбранные пробы из массы психодиагностических тестов.

Итак, сложилась ситуация разрыва, с одной стороны, между показателями развития, используемыми в разных дошкольных образовательных программах, а с другой - между показателями развития, применяемыми на выходе из детского сада и при приеме ребенка в школу.

Анализ ситуации показывает, что в вопросах подготовки детей к школе накопилось немало проблем, так или иначе связанных с организацией, содержанием и методическим обеспечением образования детей 5-7 лет.

Цель Концепции организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе состоит в разработке механизмов, позволяющих детям 5-7 лет из разных соци-

альных групп и слоев населения России получить полноценную подготовку к школе. Для достижения этой цели предполагается решение следующих взаимосвязанных задач:

- разработка и внедрение единых планируемых результатов подготовки детей к школе;
- проектирование и введение обязательного минимума основных образовательных программ;
- разработка методического обеспечения образовательных программ с учетом вариативных форм организации дошкольного образования.

По мнению отечественных и зарубежных ученых, готовность ребенка к школьному обучению должна рассматриваться прежде всего как общая его готовность, включающая в себя физическую, личностную и интеллектуальную готовность.

Государство рассматривает обеспечение системы дошкольного образования высококвалифицированными кадрами, их поддержку. Главным условием развития системы дошкольного образования является наличие профессионально подготовленных педагогических кадров, способных к образовательной работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Система дошкольного образования развивается. Педагогический коллектив заочного отделения уделяет особое внимание проблемам предшкольного образования: изучает опыт регионов, знакомится с различными программами развития детей в период подготовки к школе.

В тематику научно-исследовательской деятельности студентов введены вопросы предшкольного обучения детей 5-7 лет. В настоящее время преподаватели разрабатывают программу учебного плана специализации «Предшкольное образование», по которой будут обучаться студенты заочного отделения в течение 2-х лет, что в дальнейшем поможет будущим специалистам быть востребованными в новых социально-экономических условиях.

Библиографический список

1. Доронова, Т.О. Концепции организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе [Текст] // Дошкольное образование. – 2007. – №8.

© А. Л. Ефремова (Ярославль)

Поиск новых путей финансового обеспечения профессиональной практики

Профессиональная практика студентов по специальностям среднего педагогического образования является составной частью учебного процесса и имеет целью закрепление и углубление знаний, полученных студентами в процессе обучения, приобретение необходимых умений практической работы по избранной специальности.

Проводится профессиональная практика в соответствии с Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования. В части государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности она включает следующие этапы:

- практику для получения первичных профессиональных умений (учебную);
- практику по профилю специальности (педагогическую) для овладения целостной профессиональной деятельностью;
- практику преддипломную (квалификационную) для овладения первоначальным профессиональным опытом.

Система финансирования, существовавшая до 1 января, давала возможности самим образовательным учреждениям определять виды практики внутри каждого этапа с учетом необходимости.

Оплата за руководство профессиональной практикой как преподавателей колледжа, так и других специалистов, привлекаемых к руководству профессиональной практикой, входила в фонд оплаты труда штатных работников и занимала в нем 45-50%, что позволяло максимально оплачивать труд как преподавателей педколледжей, так и других специалистов, привлекаемых к руководству профессиональной практикой, в соответствии с Рекомендация-

ми по профессиональной практике студентов по специальностям среднего педагогического образования, разработанными на основании Положения о производственной (профессиональной) практике студентов, курсантов образовательных учреждений среднего профессионального образования, утвержденного приказом Минобрнауки России от 21.07.99 № 1991 и зарегистрированного Минюстом России 13.08.99, регистрационный № 1866.

Сегодня в связи с переходом на новую нормативную систему финансирования с 1 января 2008 года финансирование на оплату за руководство профессиональной практикой уменьшилось в 4 раза.

В Ярославском индустриально-педагогическом колледже с целью, с одной стороны, сохранить наработанный опыт по организации, содержанию и методическому сопровождению педагогической практики как залога успешной подготовленности будущих учителей, воспитателей, мастеров производственного обучения к самостоятельной образовательно-воспитательной и учебно-методической деятельности, а с другой стороны, уложиться в новое нормативное финансирование, осуществлено следующее:

- пересмотрены учебные планы, в которых резервное время на практику не используется;
- изменен перечень видов практики (оставлены только обязательные);
- исключены: летняя практика, библиотечная практика на специальности «Русский язык и литература»
- четко определен круг социальных партнеров;
- усилен контроль за работой методистов – руководителей практики;
- оплата за руководство профессиональной практикой осуществляется за фактически отработанное время;
- выбрана новая форма оформления порядка выполнения работ внештатных специалистов, привлекаемых к руководству профессиональной практикой, – гражданско-правовой договор возмездного оказания услуг;
- ведется работа с социальными партнерами по определению форм взаимовыгодного сотрудничества. Так, например, можно осуществлять на выгодных для колледжа условиях затребованную заказчиком подготовку студентов к летней практике.

В будущем необходимо продолжить поиск форм, способствующих как сохранению качества подготовки студента в ходе профессиональной практики, так и экономии денежных средств, затрачиваемых на ее руководство.

Библиографический список

Рекомендации по профессиональной практике студентов по специальностям среднего педагогического образования, разработанные на основании Положения о производственной (профессиональной) практике студентов, курсантов образовательных учреждений среднего профессионального образования, утвержденного приказом Минобрнауки России от 21.07.99 № 1991 и зарегистрированного Минюстом России 13.08.99, регистрационный № 1866.

© О. Л. Куликова (Ростов)

Влияние музыкального развития дошкольников на развитие речи

По мнению ученых, исследователей в области науки об «обучающих и разрушительных свойствах музыки и ритма» - интоники, музыка способна полностью сформировать психику ребенка (М.Л. Лазарев, С.В. Шушарджан). Спектр ее воздействия при этом оказывается достаточно широким. Это обусловлено многообразием форм и жанров самой музыки, большим разнообразием темпераментов, психоэмоционального и физического состояния, степенью музыкальной подготовленности каждого человека. Выявим влияние музыки на речевое развитие ребенка дошкольного возраста.

Ученые расходятся во мнении о том, как родилась музыка. Вероятнее всего, первые фиксированные звуки определенной высоты были речевыми звуками, уже имевшими для человека значение.

По мнению Е.Б. Назайкинского, вокализация голоса – как прилаживание его к пению – стала осуществляться тогда, когда человек начал культивировать особую манеру интонирования, более интенсивного и эмоционального, чем в речи [3].

Родившись из тембрального, речевого слуха, музыкальный слух – физиологический механизм, доступный только человеку, – выделился в самостоятельную систему и развивался вместе с развитием самой музыки. Но потом музыка снова вернулась в речь, позитивно влияя своими специфическими видами деятельности на речевое развитие.

Известно, что основу становления речи ребенка составляет формирование у него восприятия звука, или фонематического слуха. Безусловно, развитие слуховых процессов невозможно без наличия слухового внимания, слуховой памяти. Все виды музыкальной деятельности благотворно влияют на слуховое внимание, развивают способность слушать и слышать, запоминать, понимать звук, слово. Такое же влияние музыкальные произведения оказывают и на процессы произвольности памяти: они способствуют развитию и активизации зрительной, слуховой, двигательной, речевой памяти и помогают детям проявлять себя разнообразно не только в видах музыкальной деятельности, но и в различных формах познавательной деятельности. Эмоциональное восприятие музыкальных образов вызывает отклик, который проявляется в мимике, движениях, речи, желании действовать.

Благодаря процессам слухового внимания и памяти происходит развитие музыкальных способностей: ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма.

Ладовое чувство – это различение не только общего характера музыки, настроений, выраженных в ней, но и определенных отношений между звуками. Дифференцированное восприятие подразумевает, прежде всего, различение музыкальных звуков согласно их основным свойствам музыкальной выразительности. В музыковедении они соответствуют понятию первичных, «неспецифических» свойств музыки [4]. Это понятие относится также и к речевому интонированию, не связанному со специфическими художественно-музыкальными закономерностями. Это динамика (громкость), регистр (высота), тембр (плотность и окрашенность звучания), темп (скорость), метр (пульсация звуковой ткани), ритмический рисунок (ритмика, связанная со структурой словосочетаний), мелодический рисунок (эмоционально-смысловые повышения и понижения интонации), музыкальная структура (членение речевого высказывания на фразы, предложения и т.д.). Данный уровень восприятия и понимания музыки соответствует физиологическому, или элементарно-ассоциативному (по классификации Е.А. Ручьевской). Он связан с возникновением немusical ассоциаций, основанных на синестезии, взаимосвязи различных соматических реакций и представлений: пространственных, двигательных, речевых, слуховых, зрительных, тактильных и т.д.

Дифференцированное восприятие музыкальных звуков тренирует слух, помогает ему различать различные характеристики, оттенки, нюансы, свойственные не только звукам музыкальным, но и звукам вообще. Слух ребенка становится более чутким и к различению фонем родного языка, и к их организации во времени. Тем самым подготавливается почва для воспроизведения этих фонем и, кроме этого, для развития выразительности речи.

На основе сформированности перцептивного компонента музыкального слуха (ладового чувства) в различных видах музыкальной деятельности вырабатывается и репродуктивный компонент слуха (музыкально-слуховое представление), проявляющийся в воспроизведении по слуху мелодий и выражающийся главным образом в координации слуха и голоса. Дети приобретают способность регулировать высоту звука, выстраивать мелодическую линию, связанную с повышением и понижением интонации, регулировать громкость звучания, скорость звучания, наделять звук тембром. Таким образом, голос становится музыкальным, певческим. Певческий голос – это «омузыкаленная» речь. Известный вокалист и педагог Ф.Витт отмечал, что голос, «который при обыкновенном разговоре не отличается ни музыкальностью, ни приятностью, становится в пении мелодичным».

Основные свойства музыкального звучания – высота, сила, тембр. Каким образом они обогащают речевой голос? Высота голоса характеризуется повышением и понижением тона. Смена высоты тона в процессе говорения обеспечивает интонационную выразительность речи, делает ее певучей, мягкой, мелодичной. Сила голоса обеспечивает произнесение звуков, слов, фраз с различной громкостью. Однако сила речевого голоса не только физическое свойство, но и важный элемент мелодико-интонационного оформления устной речи. Тембр голоса, или качественная его окраска (звонкий, глухой, тусклый, гнусавый и пр.), обеспечивается за счет присоединения к основному тону издаваемого звука добавочных тона обертонов, что придает речи каждого человека индивидуальное звучание.

Ну и, наконец, выясним, каким образом связано с развитием речи чувство ритма, которое являет третью составляющую музыкальных способностей, связанную с восприятием и воспроизведением временных соотношений в музыке. Музыка, как и все вокруг нас, существует во времени и подчиняется его властным законам. Одними из важнейших параметров музыкального языка является метроритм. Метр, как невидимое сердце, дает музыке жизнь и поддерживает ее, а вместе с музыкальным слухом развивается слух речевой. Благодаря общению с музыкой у детей закладываются основы ощущений музыкальных и речевых сигналов, ритмических импульсов и ритмических реакций, ощущение акцентов, слабых и сильных долей, в детском организме вырабатывается размеренность темпа движений, что является положительным моментом и базисом в регуляции психических процессов, в том числе и речевых. Ритм – это основа правильного формирования речи и ее восприятия. Умение правильно воспроизводить разнообразные музыкальные ритмы способствует адекватному воспроизведению ритмического рисунка слов, их слоговой структуры, ускоряет развитие других лингвистических способностей (словообразования).

Б.В. Асафьев, проводя параллели между музыкальной и словесной речью, указывает, что и в речи, как и в музыке, всегда содержится определенный тонус звучания – ласка, привет, ужас. Он называл эту особенность речи и музыки «речью чувства». Состояние тонового напряжения, писал Б.В. Асафьев, объединяет музыкальную и речевую интонацию. Но если это состояние тонового напряжения является одной из ряда особенностей речи, то для музыки эмоциональная окрашенность, интонационная выразительность образов является важнейшей. Главная функция музыки – выразительная. Широкие возможности музыкального искусства передавать тончайшие нюансы человеческих чувств, их смену и определяют специфику музыкального содержания. Б.М. Теплов подчеркивает, что в музыке через эмоцию мы познаем мир. Получая способность эмоционально отзываться на музыку, человек становится эмоционально богаче, выразительнее, что незамедлительно проявляется в речи [6].

Эмоциональная отзывчивость на музыку наиболее проявляется в двух способностях: ладовом чувстве (эмоциональный компонент слуха) и чувстве ритма (способности передавать в движениях выразительность музыкального языка), причем эмоциональная отзывчивость благотворно влияет не только на звуковую сторону речи – ее выразительность. Она побуждает ребенка высказывать свои впечатления о музыке, о средствах музыкальной выразительности, употребляя музыкальные и эстетические термины. Эстетически воспринимая музыку, ребенок делает первые обобщения. Возникают сравнения и ассоциации. Он учится сравнивать, обобщать произведения по определенным признакам, высказывать свое мнение, давать оценку, находить и активно использовать в речи изобразительно-выразительные средства языка, правильно стилистически излагать свои мысли и чувства. В результате пополняется словарь дошкольника за счет образных слов и выражений, характеризующих настроение, чувства, переданные в музыке, и совершенствуется грамматический строй речи, оттачиваясь в высказываниях ребенка о музыке.

Итак, вслед за Б.М. Тепловым [8] мы выделили три основные музыкальные способности, составляющие ядро музыкальности: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма – и констатировали, что все они влияют на развитие речеслухового и речедвигательного анализаторов, произносительной и выразительной сторон речи, способствуют обогащению словаря и формированию грамматического строя речи.

Эти способности развиваются в различных видах музыкальной деятельности: восприятии, исполнительстве, творчестве, музыкально-образовательной деятельности. Все они имеют свои разновидности. Так, исполнительство и творчество осуществляются в пении, музыкально-ритмических движениях и игре на музыкальных инструментах и т.д. Кроме того, каждый вид деятельности служит средством развития какой-либо музыкальной способности. К примеру, с помощью восприятия музыки, различения эмоциональной окраски формируется ладовое чувство. А в таком виде деятельности, как пение, успешно формируется весь комплекс музыкальных способностей: эмоциональная отзывчивость на музыку, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Это значит, что пение, вокальная деятельность являются средством, благотворно влияющим и на все компоненты речевого развития.

По существу пение – это сложный процесс звукообразования, в котором важна координация слуха и голоса, т.е. взаимодействие певческой интонации, слухового и мышечного ощущений. Из этого следует, что пение, сопряженное со специфическими физическими и интеллектуальными нагрузками, объединяет деятельность полушарий головного мозга. При пении активно и объединенно работают речевой, языковой и зрительный компоненты развития интеллекта. Это в значительной степени формирует предпосылки хорошей письменной и устной речи учащихся.

Музыка и слово в единстве вырабатывают чувство организованности. Человек подсознательно чувствует, что после одного звука следует другой, после слога – слог и т.д. Благодаря пению тренируется дыхание, которое должно быть во время пения коротким, глубоким, бесшумным, экономно расходоваться на песенную фразу. В пении дыхание дошкольников приближается к диафрагмальному, начинают работать мышцы брюшного пресса. Кроме этого, устраняется зажатость плечевого пояса, включаются в работу ротовой и носовой резонаторы, звук получает силу и окраску, зависящую от их величины и формы. Пение способствует управляемости и скоординированности работы всех органов внутренней и внешней речевой артикуляции, повышает точность воспроизведения, разборчивость речи и речевую технику. Основа пения – гласные звуки. На них воспитываются все вокальные качества голоса. От правильного образования гласных зависит красота тембра. На правильное формирование гласных, максимального их пропевания прежде всего обращается внимание в вокально-хоровой работе над песенным материалом. При этом гласные, особенно «о», «а», «я», заставляют детей как можно шире открывать рот, что ведет к раскрепощению нижней челюсть. Пение в хоре также благотворно влияет на развитие фонематического слуха, способности улавливать мельчайшие особенности произношения гласных и согласных звуков. Пение укрепляет голосовые связки, способствует увеличению диапазона голоса.

Постепенно вместе с усложнением песенного материала расширяется словарный запас детей, развиваются навыки использования правильных грамматических форм.

Пение хором является и важным лечебным средством. Тексты песен стимулируют интерес, возбуждают поющих, помогают делать богаче их эмоциональные переживания. В таком психологическом состоянии уменьшаются отрицательные комплексы, а благодаря этому легче преодолеваются речевые затруднения. Следует отметить роль пения в борьбе с некоторыми недостатками речи, главным образом с заиканием. Н.Р. Повалинская отмечает, что пение, т.е. протяжное произнесение звуков, образующих слово, пресекает некоторые виды заикания [7].

Еще одним универсальным видом музыкальной деятельности является музыкальная игра. Все вышеизложенное относится и к ней, поскольку музыкальная игровая деятельность объединяет слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения, ритмодекламацию, игру на музыкальных и шумовых инструментах, а также является основой для интеграции различных видов искусств. Это очень важный момент, поскольку известно, что детское творчество еще не дифференцировано ни по различным видам искусств, ни по формам, оно, как отмечал Л.С. Выготский, синкретично. Синкретизм выявляет общий корень, из которого потом выделяются виды искусства. Этим корнем и является игра. При ее помощи музыка ор-

границным компонентом входит в те виды художественной деятельности, которые связаны с двигательными, речевыми, пластическими, зрительными образами, охотно впитывая в себя элементы других видов.

Можно сказать, что музыкально-игровая деятельность— это игра «в музыку», где дети входят в роль ее персонажей и передают в различных действиях связанные с этой ролью эмоции, настроения, чувства, несложный игровой сюжет, что способствует развитию эмоциональной отзывчивости на музыку, освоению элементов музыкального языка. Причем благодаря игре, ведущему виду деятельности дошкольного возраста, это освоение происходит самым естественным и непринужденным образом. При этом главным «инструментом» является сам ребенок, его тело: голос, воспроизводящий самые разнообразные звуки; жесты, «озвученные» с помощью различных предметов и детских инструментов. Голосовое и двигательное самовыражение под музыку можно рассматривать как важнейшее природосообразное средство развития ребенка: все психические процессы, чувства, эмоции обнажены, явны, открыты и материализуются в движениях и звуках.

Музыка, являющаяся основным компонентом данного вида деятельности, не только освобождает, раскрепощает детей, но и упорядочивает, организует весь игровой процесс, создавая предпосылки для педагогического воздействия, способствует формированию произвольного поведения, направляя детей на выполнение условий, правил игры.

Музыка помогает устанавливать контакт между детьми и взрослыми, между сверстниками при проведении игры. В интересующем нас возрасте (4–5 лет) наиболее естественен диалог ребенка со взрослым. В общении со взрослыми в ситуации игры дети часто проявляют инициативу, употребляя контекстные, все более развернутые предложения, однако в общении со сверстниками, стремясь выразить себя, рассказать о своих чувствах, партнеры-дети часто не замечают друг друга – каждый говорит о своем. Игра же (в особенности музыкальная, предполагающая коллективный характер работы) предоставляет поле для общения.

Известный этнопедагог Г.Н. Волков говорил о большом значении народных игр для всестороннего развития ребенка. Он подчеркивал, что народная игра (а большая часть их имеет музыкальную природу) удивительно разнообразная и богатая сфера деятельности детей. В них интегрируются не только музыка, слово, движение, но и моторно-двигательный, психоэмоциональный, интонационный и вербальный коммуникативные коды человека. Вот почему специально организованное общение в условиях музыкально-игровой деятельности, способное структурировать эмоциональный мир, сенсорный опыт детей, создать условия для самовыражения через движения, голосовые реакции, музыкальные звуки, должно по праву стать важным аспектом работы, в том числе и по развитию речи.

Библиографический список

1. Анисимова, Г.И. 100 музыкальных игр для развития дошкольников [Текст]. – Ярославль, 2005.
2. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст]. – М. – Воронеж, 2004.
3. Назайкинский, Е.Б. Звуковой мир музыки [Текст]. – М., 1988.
4. Назайкинский, Е.Б. О психологии музыкального восприятия [Текст]. – М., 1972.
5. Назарова, С.В. Об эффективности оздоровления средствами музыки [Текст]//Специалист. – 2007. – №1.
6. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст]/ О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили. – М., 1998.
7. Повалинская, Н.Р. Развитие движений и музыкально-ритмические занятия [Текст] / Н.Р. Повалинская, М.К. Файда, С.Г. Симонова// Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. – М., 1968.
8. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст]// избр. труды: в 2 т. – М., 1985. – Т.1.
9. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия [Текст]. – М., 1964.

Программа развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста «На пути к творчеству»

*Раз в жизни мы бываем творцами
в области искусства, а именно в детстве...*

П. Блонский

В условиях ситуации начала XXI века – изменения иерархии эстетических и нестабильности нравственных ценностей – художественное воспитание призвано быть гарантом полноценного формирования и сохранения целостности развивающейся личности. В дошкольном возрасте закладывается фундамент ее творческого потенциала, ее ценностные и эстетические установки.

Сегодня мы с уверенностью говорим, что каждый нормальный ребенок рождается с врожденными творческими способностями. Но творческими людьми вырастают только те дети, условия воспитания которых позволили развить их вовремя.

Исследования в области художественной педагогики показывают, что искусство развивает личность, расширяет общий и художественный кругозор ребенка, реализует познавательные интересы детей. Оно позволяет ребенку ощутить мир во всем его богатстве и многообразии, а через художественные виды деятельности научиться его преобразовывать.

Число методов, облегчающих детям выражение их чувств, бесконечно: это можно осуществить через рисование и танец, музыку и игру. Чем раньше мы будем развивать эмоционально-чувственный мир ребенка, тем ярче будет он сам и продукты его творчества.

В настоящее время развитие творческих способностей старших дошкольников как проблема художественной педагогики решается благодаря расширению образовательного пространства и созданию новых педагогических технологий на основе личностно-ориентированного подхода и игры.

Программа «На пути к творчеству» составлена на основе исследований в области эстетики, искусствознания, концепций воспитания и развития детей дошкольного возраста, анализа методической литературы. Она предполагает изучение материала, основанного на синтезе искусств (ИЗО, хореография, музыка), с использованием различных форм работы: движений тела, релаксационных и медитативных приемов, игровых методов, арт-терапевтических техник.

Приоритетными направлениями в содержании программы выступают:

- знакомство ребенка с миром искусства;
- использование его пяти сенсорных систем на занятиях;
- использование арт-терапевтических техник в ходе развивающих занятий;
- применение развивающих игр;
- знакомство с основами изобразительной, музыкальной, хореографической грамоты;
- знакомство с подлинниками изобразительного искусства;
- взаимодействие с родителями.

Изобразительная деятельность является ведущей в нашей работе. Знакомясь с произведениями изобразительного искусства, ребенок постепенно начинает взаимодействовать с абстрактным материалом, овладевает терминологией.

Программа предусматривает два образовательных уровня.

На *первой ступени* образовательного уровня ребенок (5-6 лет) знакомится с реальным миром природы, окружающей средой, а также фантастическим миром сказки; персонажем его произведений является герой, придуманный им самим.

Дети могут передать пластикой движений, интонацией голоса рисуемый персонаж, инсценировать любую картинку, взаимодействовать друг с другом, угадать настроение друг друга и настроение музыки.

Дети совершают устные путешествия по картинам художников. Игра насыщается элементами искусства. Ребята находят в любом изображении и репродукции цветное пятно, характерную линию, передний и дальний план, линию горизонта, мелодию и звук, движение и т.п.

Вторая ступень образовательного уровня осуществляется с детьми 6-7 лет. Дети могут анализировать и описывать свойства объектов и явлений, уже более осмысленно взаимодействуют с миром искусства. Они способны улавливать тонкие переходы одного цвета в другой, нюансы характера звука и формы, чувственно воспринимать окружающий мир и явления природы, что очень важно для личностного и творческого роста ребенка. Чувство помогает полноте самовыражения в создаваемых произведениях и взаимодействия ребенка с миром.

Расширяются старые понятия, появляются новые. Дети уже способны уловить периодичность ритма в жизни, ритмичность в музыке и звуке, движении. Вторая ступень заканчивает образовательный уровень.

Цель программы: помочь ребенку начать осознавать себя и свое существование в окружающем мире, содействие творческому развитию и личностному росту ребенка.

На протяжении всего курса обучения мы определяем для себя следующие задачи:

1. Развитие воображения, ассоциативного мышления и творческой деятельности:

- расширение эмоционального опыта ребенка;
- формирование представлений о цвете, звуке, движении, линии, форме, пространстве,
- формирование чувственного аппарата (слуха, зрения, осязания) на основе сенсорных этапов;

2. Развитие умения воспринимать искусство и взаимодействовать с ним:

- формирование отношения к цвету, звуку, движению, линии, форме;
- развитие способности к построению ассоциативных аналогий между образами действительности и звуковыми, пластическими, художественными образами, запечатленными в произведениях искусства;
- реализация ребенком своих ощущений, чувств и образов по законам искусства;
- формирование умения выразить свое переживание и ощущение телом, мимикой, взглядом, словом и с помощью изобразительных средств;
- развитие умения осознавать свои внутренние переживания, способности экспериментировать.

Программа предназначена для работы в ДОУ и студиях дополнительного образования.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

© С. А. Власова (Ростов)

Методико-математическая подготовка студентов к междисциплинарному экзамену

Итоговая аттестация выпускника СПО выдвигает перед всеми участниками процесса обучения разноплановые специфические задачи:

- система обучения заинтересована в подготовке специалиста высокого класса;
- преподаватели, обучающие выпускников, также должны подтвердить свою профессиональную подготовку и соответствующий уровень педагогического мастерства;
- выпускник стремится показать свою профессиональную подготовленность к осуществлению практической деятельности.

Формой проведения итоговой государственной аттестации в Ростовском педагогическом колледже является междисциплинарный экзамен по специальности.

Предлагаемая форма проведения итоговой государственной аттестации выпускников дает возможность учебному заведению приблизить результаты обучения к требованиям ГОС СПО, позволяет объективно оценить качество профессионального обучения и способствует становлению у студентов целостного взгляда на будущую профессиональную деятельность.

Опыт проведения итоговой государственной аттестации в форме междисциплинарного экзамена показал, что необходима тщательная подготовка студентов к успешной сдаче междисциплинарного экзамена по специальности, так как на экзамене наблюдались:

- несистемность знаний и неумение перенести их в свою профессиональную деятельность;
- разрозненность знаний по родственным дисциплинам;
- неумение применять теоретические знания в деятельности (это касается работы с учебниками, пособиями, программами, формулирования тем уроков, составление фрагментов уроков, анализа, подбора упражнений, разработки элементов урока);
- низкое качество речевого оформления ответа (в отношении содержательности, четкости, лаконичности, доказательности);
- недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений студентов (прежде всего умения вести диалог с преподавателями, отстаивать свою позицию, адекватно отвечать на вопросы членов аттестационной комиссии).

Для методико-математической подготовки студентов к успешной сдаче междисциплинарного экзамена по специальности необходимо:

- Провести корректировку рабочих программ по математическим дисциплинам и педагогической практике. При этом важно помнить, что содержание методико-математических курсов объединяется не по рядом стоящим темам, а посредством анализа, обобщения и синтеза. Результатом такого объединения является система, обладающая свойством целостности.

- Обеспечить достаточный уровень готовности выпускников колледжа к обучению младших школьников математике через интеграцию учебного материала курсов «Математика», «Теоретические основы начального курса математики», «Методика преподавания начального курса математики».

- Усилить практическую направленность занятий. С этой целью необходим комплект заданий для аудиторной и внеаудиторной работы студентов.

- Приучить студентов применять теоретические знания в практической деятельности.

- Научить анализировать литературу, т.е. уметь выполнять логико-математический анализ учебного материала страниц учебника математики, урока, темы. Данное умение состоит из следующих:

- читать учебники математики для начальной школы глазами «ученого-математика», глазами школьника и учителя, а потом мысленно организовывать встречу «математика» и «школьника» для обучения математике;
- определять, насколько характер и логика представления математических понятий и их свойств в учебниках или пособиях для учащихся или учителей позволяют опираться на опыт младшего школьника;
- находить в текстах учебников и других учебных пособий для школьников явные и косвенные характеристики математических понятий и действий;
- сравнивать этапы формирования понятия или способов действий, предлагаемых различными учебниками математики для I-IV классов;
- сопоставлять научное содержание математических понятий и фактов с материалом, заложенным в текстах программ, учебников и учебных пособий для начальной школы;
- переводить общепедагогические установки педагогических и методических работ в конкретные педагогические ситуации и педагогические действия урока математики или внеурочной работы по математике с учащимися.

Таким образом, организация и проведение междисциплинарного экзамена по специальности требует большой подготовительной работы и преподавателей, и студентов. Студентов необходимо готовить к такому экзамену практически с первых занятий.

Но, несмотря на большой объем работы преподавателей и студентов, трудности в организации и проведении экзамена, можно сделать вывод о том, что междисциплинарный экзамен по специальности является перспективной формой проведения итоговой государственной аттестации выпускников СПО.

Библиографический список

1. Валеев, Х.М. Итоговый междисциплинарный экзамен по специальности [Текст]/ Х.М. Валеев, Н.Х. Валеева // Среднее профессиональное образование. – Приложение. – 2006. – №5. – С.73
2. Воробьев, И.Ю. Оценка качества обучения по результатам итоговой государственной аттестации выпускников [Текст]/ И.Ю. Воробьев // Среднее профессиональное образование. – 2005. – №9. – С.42
3. Ибрагимов, Г.И. Государственный образовательный стандарт и формирование системы контроля качества выпускников [Текст]/ Г.И. Ибрагимов // Среднее профессиональное образование. – 2002. – №1. – С.4.
4. Крюков, М.П. Поэтапный междисциплинарный контроль качества подготовки специалистов [Текст]/ М.П. Крюков // Среднее профессиональное образование. – 2005. – №9. – С.43.
5. Положение об итоговой государственной аттестации выпускников образовательного учреждения СПО в Российской Федерации [Текст]/ Рекомендации основных образовательных программ СПО: сборник нормативных правовых документов / под. ред. А.П.Анисимова, – М., 2002.
6. Соболева, В.А. Интеграция как условие осуществления деятельностного подхода к методико-математической подготовке студентов педагогического колледжа [Текст]/ В.А. Соболева // Начальная школа. – 2006. – №6. – С.66.
7. Чуминская, О.С. Междисциплинарный экзамен: идея, ее реализация [Текст]/ О.С. Чуминская // Специалист. – 2000. - №11. – С.28.

© Т.М. Воронина (Углич)

Изучение теории множеств в образовательной системе «Школа 2100»

Современные модели и системы обучения младших школьников, кроме традиционного содержания, связанного с формированием у учащихся вычислительных навыков, умений

решать задачи, распознавать геометрические объекты, оперировать алгебраическим материалом, содержат материал, направленный на развитие мышления младших школьников, а именно: математические задания, развивающие умения анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, строить аналогии и т.д.

Помимо всего перечисленного, новые модели и системы обучения наполнены и новым математическим содержанием, например, содержат элементы математической логики. К ним относятся элементы теории множеств, высказывания и операции над ними.

Остановимся на вопросе изучения элементов теории множеств в образовательной системе «Школа 2100» в начальной школе. Данный вопрос изучается как в курсе математики, так и в курсе информатики данной системы. Изучение начинается в первом классе, где моделью множества выступает «мешок». Учебная книга содержит достаточно много заданий, связанных с выполнением различных операций над ними. Кроме этого, первоклассники учатся выполнять распределение предметов на группы по сходству и различию. Во втором классе эта работа продолжается. Первая четверть третьего класса полностью посвящена изучению и уточнению понятия множества и операций над множествами. Изучение понятия происходит на практическом жизненном опыте, причем задания учебника успешно решают такую задачу. Операции объединения и пересечения множеств вводятся при рассмотрении близких детям из жизни задач. Например, «Света, Марина, Сережа пошли на день рождения к Васе, а Света, Катя, Дима – на день рождения к Ане. Покажи на кругах, кто из ребят пошел сразу на два праздника» и т.п. В данной задаче мы имеем дело с заданием множества путем перечисления элементов. Для ясности они обозначаются точками во множествах и подписываются. Такая работа завершается формулировкой вывода: пересечением множеств называется множество, состоящее из элементов, принадлежащих тому и другому множеству.

Такая работа посильна и даже очень интересна детям. Однако буквально на том же уроке им предлагаются задачи, в которых множество задается путем задания характеристического свойства, например, «множество учеников, изучающих немецкий язык» и другие. Естественно, что такие задания трудны и не доступны большей части учащихся, т.к. не учитывают их психологические особенности, а именно: конкретность мышления.

Трудны детям и задачи, решаемые на основе правил суммы и произведения, которые также встречаются при изучении этой темы.

Опыт преподавания теории множеств в начальной школе показывает, что учителю необходимо очень четко разбираться в теории данного вопроса, чтобы оптимально и доступно излагать его, а также понимать, что изучение в начальной школе теории множеств должно носить ознакомительный характер, а не отрабатываться на уровне навыков.

© С. В. Жаров (Ярославль)

Исторический подход при подготовке учителей начальных классов

Сообщение исторических сведений по математике всегда способствовало лучшему усвоению учебного материала и возбуждало большой интерес к ней, делая ее наукой не такой сухой, как ее часто представляют. Хорошо известно, что математика, в частности арифметика и геометрия, возникла из практической деятельности человека. Все началось со счета и измерения, далее практика все более усложнялась и потребовались новые приемы счета и измерения. Исторический материал открывает нам причинно-следственную связь прошлого с настоящим и будущим. Наряду с чистой математикой развивалась и ее методическая сторона. Не секрет, что каждый учитель-воспитатель должен заставить ребенка пройти через те же этапы развития математической мысли, как и наши предки, не нарушая каждого этапа, вот почему история математики является главным проводником знаний.

В небольшой заметке хотелось бы остановиться на некоторых исторических моментах, которые помогут будущим учителям видеть в историческом подходе способ разнообразить передачу учебного материала ученикам. Данный вопрос является актуальным в первую

очередь потому, что современные программы достаточно перегружены и молодые умы просто не успевают все усвоить, запомнить и далее превратить все в практические навыки. Известные математики не раз отмечали, что вместо того, чтобы заставить ученика попробовать найти решение или доказательство, – его диктуют. Получается, что ученик не является автором того или иного арифметического или геометрического открытия. Аналогичная проблема возникает с отработкой навыков устного счета в связи с тем, что появилось громадное количество калькуляторов и уже не очень хочется перемножить или сложить несколько чисел, когда имеется под рукой такое удобство.

К числу первых исторических находок можно отнести методические труды известного педагога-методиста Семена Ильича Шохор-Троцкого, который жил на рубеже XX столетия. В это время формировались влиятельные методические школы, выпускались многочисленные журналы под руководством известных педагогов. В это время формировался фундамент мощного здания, которое составило русскую школу методики арифметики. Речь пойдет о начальном курсе математики, раньше ее называли «низшей», но по объему отрабатываемого материала этот курс занимал значительное место в преподавании.

Методические взгляды С.И.Шохор-Троцкого отражены в многочисленных учебных пособиях и статьях в журналах «Русская школа», «Народное образование», «Педагогический сборник», «Просвещение» и др. Первая методическая работа С.И.Шохор-Троцкого вышла в 1886 году – «Методика арифметики с приложением сборника упражнений по арифметике». В дальнейшем этот труд неоднократно переиздавался.

В основании трудов С.И.Шохор-Троцкого лежат следующие принципы:

- необходимость согласования учебного предмета с научными данными;
- необходимость согласования обучения с требованиями психологии детского возраста;
- необходимость построения курса математики на методически подобранных упражнениях и задачах, а не только на объяснении учителя и на тексте учебника;
- необходимость по каждому разделу двух книг для учителя (одна по методике преподавания, другая – методически расположенный набор задач для отработки материала) и двух для учеников – задачник и учебное пособие.

В методике математики С.И.Шохор-Троцкий является творцом метода целесообразных задач, который является своеобразным развитием индуктивного метода (впоследствии он получил еще название конкретно-индуктивного метода в алгебре). В 1893 году он выступил с тремя публичными лекциями в Педагогическом музее военно-учебных заведений с темой «Чему и как учить на уроках арифметики», которые были опубликованы в журнале «Русская школа».

В своих лекциях Семен Ильич так определил свой метод: «С помощью простейших наглядных пособий и с помощью задач, относящихся к самым простым случаям арифметического вычисления, учащиеся научаются считать, притом вполне сознательно, понимать, что значит прибавить, отнять единицу... С задач, при методе целесообразных задач, начинается урок, задача делается исходным пунктом, когда приходится обратиться к новому арифметическому представлению, будь то представление о сущности умножения однозначного числа на однозначное, будь то условие о смысле умножения на дробь...». Другими словами, истинная метода состоит в том, чтобы поставить ребенка в условия, при которых ум человеческий начал изобретать арифметику, сделать его свидетелем такого изобретения. Но теперь этого недостаточно: в настоящее время надо стремиться к тому, чтобы метода поставила учащегося в такие условия, при которых он мог бы быть не только свидетелем, но по возможности активным участником этого изобретения, тогда появляется вкус к изучению и других разделов математики. Известные учебные пособия С.И.Шохор-Троцкого по методике преподавания арифметики и геометрии содержат систему упражнений, которые могут оказаться полезными в предварительном курсе обучения, а также могущественным методическим подспорьем при прохождении материала по учебнику. Необходимо отметить, что упомянутые пособия имеют и свое продолжение в среднем звене образования. Исторический опыт необходим для того, чтобы его можно было воплотить в современную методику.

Другим историческим аспектом для улучшения подготовки учителей начальных классов является методический опыт известного ученого, профессора Московского государственного университета, доктора биологических наук, труды которого издавались за рубежом, Сергея Александровича Рачинского. По стечению обстоятельств он возвращается в родное селение Татев и начинает проводить занятия по арифметике, которые к тому моменту были весьма скучными и не приносили никакой пользы. Заметим сразу, что опыт этой первой школы был быстро распространен еще на 40 школ района, где он в дальнейшем проводил попечительскую работу. Так большой ученый стал сельским учителем, изображенным на известной картине Н.П.Богданова-Бельского «Устный счет».

Нередко учителя с усилием создают весьма трудные задания для учеников по арифметике, на что С.А.Рачинский пишет: «происходит это не от недостатка воображения или изобретательности, а от недостаточного знакомства с числами. На эту скромную область арифметического знания при подготовке учителей мало обращается внимания».

Значимость устного счета в обучении математике привела к тому, что Сергей Александрович Рачинский в 1891 году составил небольшой сборник задач под названием «1001 задача для умственного счета». В этом случае под «умственным» счетом как раз и понимается устный счет. Последние годы он жизни посвятил сельской начальной школе и ее проблемам: связь с сельским хозяйством (измерения и проектирование на местности), с народным искусством, лечение заикания детей с помощью церковнославянского языка (чтение нараспев Псалтири и участие учеников в богослужениях местного приходского храма). Актуальность данного исторического момента состоит в том, что в современных условиях школьники и студенты чаще всего пользуются калькулятором, нежели в уме постараются что-либо сосчитать. Тем самым навык устного счета теряется.

На занятиях по теоретическим основам начального курса математики представилась возможность решить несколько десятков примеров из вышеупомянутой брошюры. Они привлекли большой интерес студентов, более того, попутно произошло знакомство со старинными мерами длины, площади, веса, которые еще остались в современной языковой практике в виде пословиц и поговорок: недюжинной силы человек, семь пядей во лбу, дюжина яиц (в продаже), верстовые столбы, Дюймовочка из сказки и т.д. Этот исторический подход позволит оживить изучение математики и окунуться в прошлое, где было достаточно большое количество практической арифметики и геометрии. Необходимо заметить, что знакомство с исторической мыслью прошлого приведет студентов к многочисленным журналам, в которых отражены методические находки. К таким журналам относятся «Русский народный учитель», «Русская школа», «Народное образование», «Педагогический сборник», «Просвещение» и др.

Таким образом, знакомство с историческими истоками фундаментальной дисциплины формирует целостное воззрение о ней, позволяет установить естественную логическую связь прошлого с будущим. Никто сейчас не удивляется, что, например, при изучении геометрического материала мы постоянно ссылаемся на известный труд Евклида «Начала» и цитируем его. Существуют и другие фундаментальные исследования прошлого, которые заслуживают нашего внимания при изучении математики.

© И. В. Налимова (Ярославль)

Компетентностный подход и организация научно-исследовательской работы студентов по предметам естественно-математического цикла

Происходящие в стране социально-экономические преобразования повлекли за собой изменения в системе подготовки педагога. Сегодня обществу нужен профессионал, способный принимать решение, нести за них ответственность, готовый к поиску и творчеству, т.е. социально активная личность.

В современной психолого-педагогической литературе все многообразие профессиональных качеств педагога объединяется понятием профессиональной компетентности. Под компетентностью будем понимать готовность специалиста включиться в определенную деятельность.

Л.А. Лобанова и Т.А. Таланова определяют такие компетенции будущего педагога:

- коммуникативная компетенция;
- профессиональные психологические установки;
- профессиональные знания;
- профессиональные педагогические умения;
- специальные аналитические навыки;
- профессиональные диагностические действия;
- общая эрудиция и кругозор;
- готовность к творческой деятельности;
- рефлексивность.

Существуют разные формы организации студенческой научно-исследовательской работы: участие в работах кружков, проблемных групп, выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ.

Можно выделить 4 уровня научно-исследовательской работы студентов.

1 уровень – подготовительный. На этом уровне на практических занятиях студенты решают учебно-познавательные задачи, которые способствуют более глубокому проникновению в сущность наиболее важных теоретических вопросов методики. Студенты работают под непосредственным руководством преподавателя. К подготовительному уровню можно отнести студентов 2 -3 курсов.

2 уровень – репродуктивный. На этом уровне студенты анализируют уроки учителей, работают с научной литературой под непосредственным руководством преподавателя. В качестве итоговой работы могут написать реферат по определенной теме.

3 уровень – репродуктивно-поисковый уровень. Студенты под руководством методиста и учителя готовят и проводят уроки, разрабатывают отдельные задания по определенной теме. Результат этих исследований – написание курсовой работы.

Ко второму – третьему уровням можно отнести студентов 3 – 4 курса.

4 уровень - творческий. На этом уровне студенты активно участвуют в научно – исследовательской работе, проводят эксперимент в условиях начальной школы, готовят научные сообщения и как итог этих исследований – пишут и защищают выпускную квалификационную работу. Творческого уровня достигают студенты 4 – 5 курсов.

При написании любой научной работы студент должен продемонстрировать глубокие знания теоретических основ начального обучения математике и умение применять их при решении конкретных методических проблем, хорошую методическую подготовку, умение работать с научной и научно-методической литературой, владение методами, используемыми в педагогических исследованиях, умение обработать результаты этих исследований.

Все перечисленные умения формируются и развиваются у студентов постепенно: сначала ему предлагается выполнить реферат по интересующей его теме, затем, изучив тему более глубоко и проанализировав уроки, занятия, связанные с темой, он выполняет курсовую работу и наконец, проведя педагогический эксперимент и обобщив теоретические сведения, пишет выпускную квалификационную работу. Все перечисленные выше работы (реферат, курсовая работа, выпускная квалификационная работа) имеют общую структуру.

При написании выпускной квалификационной работы многие студенты испытывают затруднения, связанные с формулировкой аппарата исследования (предмета, объекта, гипотезы, цели и задач исследования), некоторые из них не могут выполнить анализ литературы по проблеме исследования, а также грамотно провести педагогический эксперимент, практически все студенты затрудняются обработать результаты эксперимента. В связи с этим возникает необходимость в более четкой организации системы научно-исследовательской работы с учетом четырех уровней развития творческой деятельности студентов.

Можно предложить студентам индивидуальный план-график выполнения выпускной квалификационной работы. В графике выделены четыре этапа выполнения работы.

Первый – подготовка к исследованию. Данный этап соответствует написанию курсовой работы.

Второй этап – подготовка и проведение опытно-экспериментальной работы во время прохождения педагогической практики.

Третий этап – оформление работы.

Четвертый этап – подготовка и защита.

Результат любой работы будет положительным только в том случае, если она будет планомерной, систематичной и контролируемой. Разумная организация научных исследований студентов, несомненно, повлияет на развитие профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов.

© Т. Н. Сахарова (Ростов)

Учебно-методический комплекс по информатике как средство совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя

Модернизация образования, в частности профессионального педагогического, требует обновления системы методического обеспечения профессиональной подготовки будущих специалистов.

Одной из важнейших становится проблема создания и внедрения нового поколения учебно-методического обеспечения, включающего учебно-методические комплексы по дисциплинам государственных образовательных стандартов, преподаваемых в колледже.

Вместе с тем, существующее учебно-методическое обеспечение по информатике в средних профессиональных учебных заведениях не в полной мере удовлетворяет требованиям государственных образовательных стандартов СПО, не имеет комплексного характера, не учитывает современных тенденций, связанных с повышением требований к уровню подготовки, в особенности в условиях информационного общества.

В состав учебно-методического комплекса в качестве его структурных компонентов входят **нормативная и учебно-методическая документация, средства обучения, средства контроля.**

Основополагающим элементом системы нормативной и учебно-методической документации выступает **Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования**, в котором определены **общие требования к образованности выпускника**, минимальное содержание дисциплины «Информатика», требования к уровню подготовки выпускника по дисциплине. Эти требования фактически задают качественный уровень усвоения дидактических единиц учебной информации и, в конечном счете, качество подготовки выпускника.

Согласно **рабочему учебному плану** на изучение информатики отводится 57 часов, 30 из них – практические занятия. Кроме аудиторных занятий предполагаются внеаудиторные занятия или самостоятельная работа студентов, что составляет более 30% от обязательных занятий.

Для комплексного учебно-методического обеспечения образовательного процесса нами была разработана **рабочая учебная программа** по дисциплине «Информатика» в соответствии с ГОС СПО по специальности «Преподавание в начальных классах». В ней раскрыт авторский подход к содержанию основных разделов и тем дидактических единиц. Последовательность изучения учебного материала установлена в соответствии с логикой предмета и необходимостью более полной практической подготовки студентов.

Распределяя время, отведенное на изучение курса, большее его количество мы отвели на изучение темы «Прикладное программное обеспечение общего назначения», что позволя-

ет формировать у студентов знания, умения и навыки, необходимые им в профессиональной деятельности.

В рабочей программе сформулированы требования к представлениям, знаниям, умениям и навыкам по каждой теме, каждой дидактической единице, что не только способствует реализации в полной мере контролирующей функции учебных программ, но и является основанием для планирования практических и самостоятельных работ

На основе рабочей программы составляется *календарно-тематический план* изучения дисциплины

План учебного занятия (технологическая карта занятия) – учебно-методический документ, разрабатываемый преподавателем на каждое учебное занятие для обеспечения эффективной реализации содержания образования, целей обучения, воспитания и развития студентов, формирования у них прочных знаний, умений и навыков.

Система обучения в колледже осуществляется с помощью лекций или самостоятельной работы студентов. Задания для лабораторных работ и практикумов имеют ярко выраженную профессиональную направленность и тесно связаны с особенностями работы учителя начальных классов.

Семинар содействует развитию творчески мыслящей личности, что является немаловажным условием успешности обучения, а значит и формированию педагога, соответствующего требованиям современного информационного общества.

Развитию информационной культуры и формированию профессиональных навыков способствует работа над творческими проектами. Результат проектной деятельности – презентация, которая получена в результате решения практической проблемы и готова к использованию в реальной жизни на уроке в начальной школе, способствует формированию у студентов-участников работы над проектом профессиональных знаний, умений и навыков.

Обзор учебной литературы по предмету позволяет сделать вывод, что большая ее часть предназначена для учащихся средней школы. Но в условиях недостаточного обеспечения колледжа учебниками, при совпадении целей преподавания информатики в школе и колледже, можно говорить о возможности применения данной учебной литературы и в колледже.

Частично преодолеть эти проблемы также помогает использование дополнительной литературы: материалы периодической печати, Интернет.

Наиболее многочисленной и наиболее доступной группой средств обучения по информатике являются учебно-наглядные пособия, особое место среди которых занимают электронные презентации и дидактические материалы. Использование мультимедийных презентаций на уроке не только иллюстрирует изучаемый материал, но и служит будущим учителям примером использования презентации как средства обучения.

С целью качественной организации и проведения самостоятельной работы студентов, реализации личностно-ориентированного обучения разрабатывается группа дидактических материалов учебно-методического комплекса по информатике: лабораторные работы, практикумы, контрольные и проверочные работы, раздаточный материал, вопросы к зачетам, конспекты лекций, вопросы к семинарам.

В рамках создания комплексного учебно-методического обеспечения дисциплины «Информатика» была подготовлена *программа контроля*, в которую включены планируемые формы промежуточной аттестации студентов – контрольные работы, тесты, кроссворды, зачеты по темам, разделам, итоговый зачет. Особого внимания среди всех использованных форм контроля заслуживает форма итогового контроля – КВН.

Таким образом, в результате работы выявлены возможные способы организации работы преподавателя по внедрению учебно-методического комплекса по дисциплине в практику профессионально направленного образования по информатике и информационным технологиям в педагогическом колледже, способствующего повышению качества подготовки специалистов.

Библиографический список

1. Бочкин, А.И. Методика преподавания информатики [Текст]. – Минск, 1998.
2. Вавилов, Ю.П. Задачи, пути и средства совершенствования профессиональной подготовки учителей начальных классов на современном этапе [Текст]// Ярославский педагогический вестник. – 1998. – №1. – С. 83-88.
3. Кабинет информатики [Текст]: методическое пособие / И.В. Роберт, Ю.А. Романенко, Л.Л. Босова и др. – М., 2002.
4. Коджаспирова, Г.М. Технические средства обучения и методика их использования [Текст]: учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М., 2003.
5. Комплексное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в средних профессиональных учебных заведениях [Текст]: методическое пособие / А.Ф. Щепотин, М.А. Чекулаев, В.Е. Сосонко, А.П. Щеховцов. – М., 1999.
6. Компьютер в работе педагога [Текст]: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / под ред. Н.Ю. Пахомовой. – М., 2005.
7. Кочетов, С.И. Комплексное методическое обеспечение учебного процесса средствами обучения [Текст]. – М., 1986.
8. Лапчик, М.П. Методика преподавания информатики [Текст] / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер – М., 2003.
9. Максименко, А.А. Методика подготовки и проведения семинарских занятий [Текст]. – М., 1998.
10. Максименко, А.А. Методика подготовки и чтения лекций [Текст]. – М., 1999.
11. Маригодов, В.К. Совершенствование учебно-методических комплексов преподавателей [Текст] / В.К. Маригодов, А.А. Слободянюк // Специалист. – 1994. – №5-6. – С. 24-26.
12. О разработке рабочих учебных планов и рабочих программ по учебным дисциплинам в средних специальных учебных заведениях [Текст]: рекомендации Минобразования РФ. – М., 1997. – №12-52-91.
13. Самойленко, П.И. Учебно-методический комплекс по физике [Текст]// Специалист. – 1993. – №1. – С. 18-21.
14. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст]. – М, 2001.
15. Шафрин, Ю.А. Информационные технологии [Текст]. – М., 2001.
16. Шипитко, Л.М. Комплексное методическое обеспечение курса [Текст]// Специалист. – 2003. – №5. – С. 18-19.
17. Шипитко, Л.М. Организация обучения математике в коллеже [Текст]// Учебно-педагогический комплекс как форма организации непрерывного образования. – Углич, 2000.

© *Е. В. Смирнова (Ярославль)*

Роль сайта и информационной базы в образовательном процессе колледжа

Информационная база и сайт Ярославского индустриально-педагогического колледжа функционируют с 2003 года.

Структура информационной базы несколько раз корректировалась, и необходимо отметить, что будет корректироваться и в дальнейшем. В настоящее время в ней выделены следующие разделы:

1. Каталог библиотеки Ярославского педагогического колледжа. В первую очередь здесь представлены в электронном виде книги и пособия, отсканированные и размещенные в

ней по заявкам преподавателей колледжа. Это редкие издания, имеющиеся в единственном экземпляре в библиотеке либо имеющиеся только у преподавателя, а иногда недоступные постоянно и самому преподавателю. Студенты имеют возможность воспользоваться этими материалами, скачать в электронном виде или распечатать.

Кроме того, здесь же представлены материалы учебно-методических комплексов преподавателей, лекционные материалы, материалы к практическим занятиям, словари, учебные презентации, вопросы для повторения. Здесь можно увидеть как материалы для специальностей дневного отделения, так и для отделения заочного и даже для специализаций. Сейчас эти материалы используются и во время проведения занятий, и обеспечивают самостоятельную работу студентов.

В этом же разделе – материалы информационно-методических сборников «Образовательные ресурсы».

2. Каталог библиотеки Ярославского педагогического университета.

3. Каталог периодических изданий лаборатории новых информационных технологий.

Колледж получает достаточно большое количество периодических изданий, из них журнал «Информатика и образование» и газета «Информатика» передаются непосредственно в ЛНИТ, здесь рассматривается и ведется каталог газетных и журнальных статей, представленный в информационной базе в электронном виде. Аналогичный электронный каталог в настоящее время создается в библиотеке по остальным периодическим изданиям и будет добавлен в информационную базу.

4. Студентам и преподавателям доступны ресурсы Интернета, чтобы облегчить его использование, на странице поиска представлен набор ссылок, рекомендуемых преподавателями, особо можно отметить перечень ссылок на страницы, посвященные писателям, – отдельный заказ предметно-цикловой комиссии русского языка и литературы. Здесь же представлены ссылки на наиболее популярные поисковые системы.

5. Ссылки на официальные сайты Ярославского индустриально-педагогического колледжа и Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

Задействовано в работе над информационной базой в настоящее время около 40% преподавателей колледжа.

В основном информационная база по предметам формируется в виде гипертекстовых страниц.

Требования к уровню компьютерной грамотности студента, работающего с подобным носителем информации, минимальны, навык работы, как показала практика, формируется в первые несколько минут работы с информационной базой под руководством преподавателя, и в дальнейшем студент способен самостоятельно вести работу. Требования к уровню компьютерной грамотности преподавателя, формирующего такие учебные материалы, также минимальны и включают в себя навыки работы с текстом. Главный плюс такой системы – отсутствие требований к преподавателю в области глубокого освоения информационных технологий, например, программирования.

Форма представления информации в печатном, структурированном виде с использованием иллюстраций и схем является наиболее удобной, причем этот материал доступен студенту и вне занятий. Наличие интернет-ссылок позволяет студенту знакомиться с рекомендованными материалами без особых навыков поиска информации в сети при помощи поисковых систем, оберегая от лишней работы по просмотру случайной информации.

В дальнейших планах работы над информационной базой расширение ее структуры, объединение существующих разделов информационной базы с более ранней разработкой информационной базы нормативной документации колледжа, внесение в информационную базу новых материалов – результатов работы преподавателей колледжа, а также установка доступа к информационной базе колледжа со всех рабочих мест колледжа, что потребует расширения локальной сети, подключения к локальной сети различных служб колледжа, расположенных в первом корпусе.

В настоящее время студенты все активнее начинают работать в сети Интернет, находясь дома.

В период своего создания сайт колледжа был в первую очередь ориентирован на потенциальных абитуриентов, в настоящее время требуется расширение направления деятельности:

- размещение на сайте материалов информационной базы, необходимых студентам для подготовки к занятиям;
- размещение на сайте расписания и текущих объявлений.

Внедрение подобных новшеств позволит колледжу облегчить внедрение новой формы обучения - дистанционной.

© Л. Ю. Худякова (Углич)

Формирование интеллектуально-педагогической компетентности студентов в процессе создания электронных учебных пособий

Современный этап развития педагогического образования характеризуется методологией компетентностно-ориентированного подхода и повышением требований к профессиональной подготовке будущего учителя. Профессиональная компетентность учителя - понятие многогранное и вместе с тем поддающееся измерению в системе профессионального образования. В настоящее время существуют различные трактовки понятия «профессиональная компетентность». В общем случае под профессиональной компетентностью учителя понимают его способность к эффективному осуществлению своей профессиональной деятельности.

Основной частью профессиональной компетентности является интеллектуально-педагогическая компетентность, определяемая как способность педагога к выполнению мыслительных операций, предметом которых являются педагогические объекты (понятия, явления, процессы). Одновременно она предполагает и владение необходимыми педагогическими объектами - знаниями и опытом, а также требует достаточного уровня интеллекта.

Состав интеллектуально-педагогической компетентности включает в себя следующие компоненты:

- Анализ и синтез
- Сравнение
- Классификация
- Абстрагирование
- Обобщение и конкретизация
- Гибкость и критичность мышления

Интеллектуально-педагогическая компетентность студентов Угличского педагогического колледжа в системе профессиональной подготовки формируется в процессе овладения знаниями и целенаправленным применением их при решении профессиональных задач. Одной из таких профессиональных задач в настоящее время является разработка электронных учебных пособий на занятиях информатикой. Электронное пособие предоставляет большие возможности для личностной творческой работы как преподавателя, так и студента.

При создании электронного учебного пособия студентам рекомендуем руководствоваться следующими *принципами*:

1. Принцип квантования: разбиение материала на разделы, состоящие из модулей, минимальных по объему, но замкнутых по содержанию.

2. Принцип наглядности: каждый модуль должен состоять из коллекции кадров с минимумом текста и визуализацией, облегчающей понимание и запоминание новых понятий, утверждений и методов.

3. Принцип ветвления: каждый модуль должен быть связан гипертекстными ссылками с другими модулями так, чтобы у пользователя был выбор перехода в любой другой модуль. Принцип ветвления не исключает последовательное изучение предмета или темы.

4. Принцип регулирования: возможность самостоятельно (при необходимости) студенту управлять сменой кадров, вызвать на экран любой раздел пособия, выбрать заданный уровень сложности.

5. Принцип адаптивности: электронное учебное пособие должно допускать адаптацию к нуждам конкретного пользователя в процессе учебы, позволять варьировать глубину и сложность изучаемого материала и его прикладную направленность.

6. Принцип собираемости: электронное учебное пособие должно быть выполнено в формате, позволяющем компоновать его в единый электронный комплекс, расширять и дополнять его новыми разделами и темами.

Рассмотренные особенности и принципы создания ЭУП мы взяли за основу при обучении студентов, причем эти принципы должны выполняться вне зависимости от того, разработано пособие к отдельному уроку, отдельной теме или разделу.

С целью определения уровня сформированности *интеллектуально-педагогической компетентности* у студентов в процессе создания электронных учебных пособий мы используем следующие критерии:

Анализ и синтез

- Глубина проникновения в части (стороны, аспекты) рассматриваемого процесса (явления, понятия);
- характер выявленных причинно-следственных связей.

Сравнение

- Объем сравнения (наличие полного числа признаков сходства и различия сравниваемых объектов);
- характер основания сравнения (признаки сравнения - случайные, несущественные, существенные и обобщенные);
- способ проведения сравнения (выделение признаков объектов, наличие сходств и различий);
- степень понимания сути сравнения (в т.ч. умение сформулировать алгоритм сравнения).

Классификация

- Выбор признака классификации;
- установление родовидовых отношений;
- обоснование градации понятий, входящих в тот или иной класс.

Абстрагирование

- Умение выделять существенные признаки, исходя из поставленной цели;
- умение представить (смоделировать) абстрактный предмет.

Обобщение и конкретизация

- Умение сравнивать объекты обобщения, выделять в них существенное, давать определение образовательному понятию;
- умение выделять из единичного общее и подводить частное под общее;
- умение делать выводы из других фактов или явлений.

Гибкость и критичность мышления

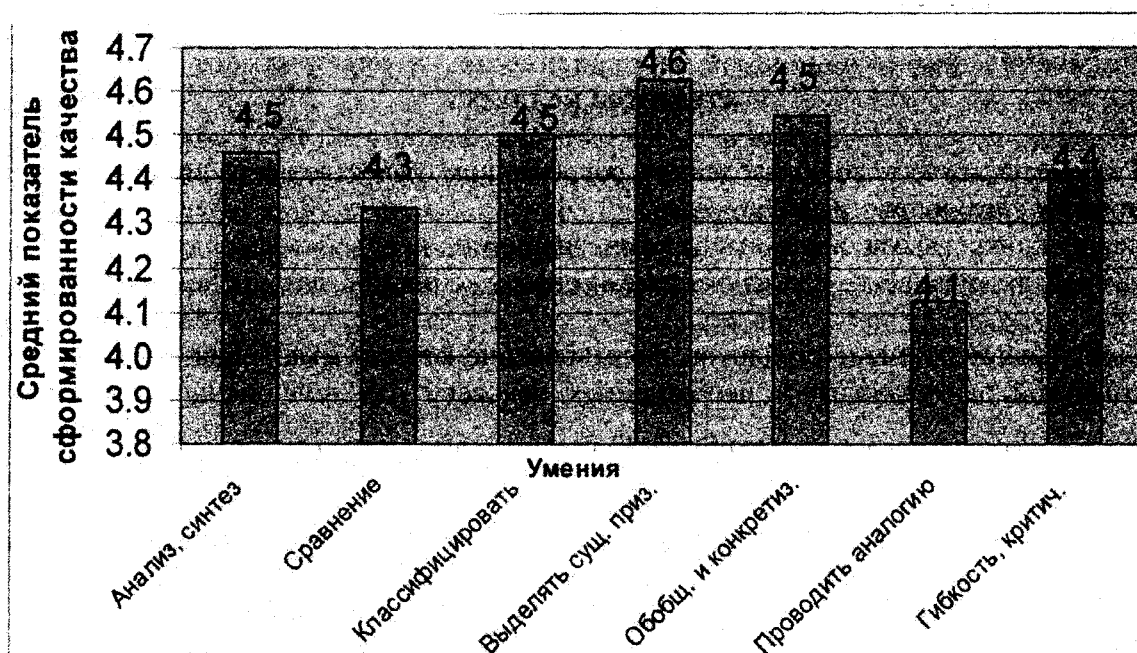
- Нахождение новых путей решения;
- выделение существенных сторон изменений;
- готовность к планированию;
- настойчивость;
- готовность исправлять свои ошибки;

- поиск компромиссных решений.

По результатам проделанной работы студентам предлагается опросник по вопросу формирования профессиональной компетентности будущего педагога, в котором нужно оценить (по пятибалльной шкале), как способствует развитию интеллектуально-педагогической компетентности работа по созданию электронных учебных пособий к уроку на основе выше указанных критериев.

Результаты одного из проведенных опросов наглядно представлены в диаграмме.

Развитие интеллектуально-педагогической компетентности будущего педагога



Оценочная шкала:

- 5 баллов - очень способствует развитию умений;
- 4 балла - способствует развитию;
- 3 балла - больше способствует, чем не способствует;
- 2 балла - больше не способствует, чем способствует;
- 1 балл - совсем не способствует.

Анализ диаграммы показывает, что создание электронных учебных пособий способствует формированию интеллектуально-педагогической компетентности, а особенно таких ее компонент, как умение выделять существенные признаки (абстрагирование), обобщать и конкретизировать материал по теме, классифицировать, осуществлять анализ и синтез. Следует заметить, что средний балл степени сформированности тех или иных компонент интеллектуально-педагогической деятельности по представленной группе выше четырех, что говорит о достаточно высоком уровне влияния предлагаемых творческих заданий для студентов в процессе изучения курса информатики.

Библиографический список

1. Зими́на, О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании [Текст]: теория, методика, практика. - М., 2003.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]: сборник нормативных правовых документов/под ред. П. Ф. Ансимова. - М, 2002.
3. Сластенин, В. А. Формирование профессиональной культуры учителя [Текст]: учебное пособие. - М., 1993.
4. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст]: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. - М.,1997.

5. Intel® «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft) [Текст]: учеб. пособие. - 4-е изд., испр. - М., 2004.

6. Коляда, Т.А. Профессиональная компетентность учителя средней школы [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2004/2005: материалы участников. Издательский дом «Первое сентября», festival. 1 september.ru. Диск 1.

7. Рагулина, М.И. Электронное учебное пособие как средство формирования методической компетентности будущего учителя информатики [Электронный ресурс] / М.И. Рагулина, Л.В. Смолина. Режим доступа: <http://www.omskreg.ru> (10-09-2004).

© Л. М. Шипитко (Ростов)

Обеспечение профессиональной направленности математического образования студентов колледжа

Роль математического образования в современном обществе очень высока и определяет достижение следующих целей:

- овладение конкретными математическими знаниями, необходимыми для применения в практической деятельности, для изучения смежных дисциплин, для продолжения образования;
- интеллектуальное развитие студентов, формирование качеств мышления, характерных для математической деятельности и необходимых человеку для полноценного включения в жизнь;
- формирование представления об идеях и методах математики, о математике как форме описания и методе познания действительности;
- формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, понимание значимости математики для общественного прогресса.

Основными проблемами реализации математического образования являются:

- реализация внутрипредметных связей при обучении математике;
- реализация межпредметных связей при обучении математике;
- реализация воспитательной направленности при обучении математике.

Профессиональное образование имеет четкую функциональную направленность - подготовить личность к профессиональному труду.

Проблема профессиональной направленности математического образования студентов колледжа является одной из важнейших при обучении студентов на специальности «Информатика».

Учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы в системе научных знаний по математике у обучающихся формировалась подсистема профессионально значимых знаний, которая обеспечивала бы им применение этих знаний в изменяющейся профессиональной ситуации (контекстный характер учебной деятельности).

Как отмечается в психологической литературе (А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, Д.В. Эльконин и др.), деятельностная теория усвоения рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, а не профессиональной деятельности. Делая одно, нужно научиться делать другое.

Чтобы студент выполнял познавательную деятельность, нужно начинать с организации дидактических условий, обеспечивающих возможности самостоятельного целеобразования и целеосуществления студента, как это и делается, например, на проблемной лекции или деловой игре:

- постановка задачи, анализ обстановки (позиция теоретика);
- решение (практик);
- доказательства истинности решения (теоретик).

Со студентами на основе приобретенных ими знаний, опыта осуществляется профессионально-ориентированная деятельность в процессе получения ими математического образования. Эта деятельность предусматривает следующие аспекты:

- сосредотачивается внимание на формировании профессионально-важных качеств в избранном виде деятельности;
- намечаются пути для самоподготовки к будущей профессиональной деятельности;
- формируются профессиональные интересы.

Так как существующая система обучения математике на первой ступени не дает высокого качества усвоения знаний и не ориентирована на профессиональную специализацию, предлагается следующий комплекс учебно-методических мероприятий:

- коррекция базовых знаний;
- творческие работы, которые позволяют студентам получать новые знания путем самостоятельного поиска;
- создание со студентами математических моделей, которые способствуют развитию у них пространственного мышления;
- использование задач прикладного характера для создания заинтересованности не только в изучении математики, но и к будущей профессии;
- создание на каждом занятии положительной мотивации для обучения и самообучения.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

© Т. Е. Волкова (Ростов)

Использование технологии модульного обучения при изучении курса «Экономическая и социальная география мира»

В современном мире информация становится ведущим ресурсом экономического, социального, политического и культурного развития. Возрастает темп жизни, что требует повышения мобильности образования, следовательно, увеличивается зависимость конкурентоспособности человека от умения в максимально короткий срок находить, получать и усваивать информацию.

Наряду с увеличением объема специальных знаний и навыков происходит ужесточение требований к качеству знаний и умений специалистов. При таком значительном разнообразии ориентиров одним из эффективных методов модернизации обучения служит модульная технология.

Модуль-это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание, технология овладения им, система контроля и коррекции объединены в структуру высокого уровня целостности.

Каждый модуль имеет свою дидактическую цель:

- в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации;
- дается разъяснение к этой информации;
- приводятся теоретические задания и рекомендации к ним;
- указаны практические задания;
- дается система самостоятельного и внешнего контроля.

Основным средством модульной технологии, кроме модуля как части программного материала учебной дисциплины, является формирование на основе модулей программы.

Модульная программа – это система средств, приемов, с помощью и посредством которых достигается интегрирующая дидактическая цель в совокупности всех модулей конкретной учебной дисциплины. Она разрабатывается преподавателями на основе определения основных идей курса.

Особенности модульного обучения:

- содержание обучения должно быть представлено в законченных самостоятельных информационном блоках. Дидактическая цель формируется для обучающихся и содержит в себе указание не только на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения.
- Модули позволяют перевести обучение на субъект – субъектную основу.
- Обучающийся большую часть времени работает самостоятельно и учится планированию, организации, самоконтролю и оценке своих действий и деятельности в целом.
- Наличие модулей позволяет преподавателю индивидуализировать работу с конкретным обучаемым, используя консультирование.
- Принципы модульного обучения:
 - Модульность (обучения строится по модулям)
 - Деление содержания каждого модуля на обособленные элементы.
 - Динамичность (свободное изменение содержания модулей с учетом динамики социального заказа или изменения программы обучения)
 - Метод деятельности
 - Гибкость
 - Осознанная перспектива (принцип глубокого осознания учеником близких, средних и отдаленных перспектив обучения)

- Разносторонность методического консультирования
- Паритетность (принцип субъект-субъектного взаимодействия педагога и учащегося).

При использовании технологии модульного обучения курс разбивается на блоки тем (модули). Пишется общая дидактическая цель. Каждый модуль в свою очередь разбивается на учебные элементы (количество учебных элементов равно количеству тем плюс три).

Изучение каждого модуля необходимо начинать с входного контроля, а заканчивать итоговым тестом. Блок (модуль) должен иметь обязательный учебный элемент «Резюме» - набор комплексных заданий.

Неотъемлемой частью обучения служит использование рейтинговой системы оценивания.

Рейтинг – это сумма баллов, набранная студентом в течение некоторого промежутка времени, рассчитанная по определенным формулам, которая не изменяется в течение этого промежутка времени.

Данная система оценивания позволяет достигнуть значительно большего понимания учебного материала; появляется широкая возможность для активного и развивающего обучения; увеличивается время на проведение практических занятий.

Достоинства модульного обучения:

- повышается качество обучения за счет направленности обучения на отработку практических навыков.
- Компетенция определяет необходимые личностные качества.
- Сокращаются сроки обучения.
- Реально осуществляется индивидуализация обучения при реальной возможности создания индивидуальных программ обучения.
- Происходит быстрая адаптация учебно-методического материала к изменяющимся условиям.

Современное индустриальное общество предъявляет повышенные требования как к уровню подготовки специалиста, так и к его навыкам в области самоорганизации и самообразования. Именно способность к постоянному повышению уровня образования является залогом профессионального роста специалиста и его конкурентоспособности на рынке труда. Использование модульной технологии обучения в процессе подготовки специалиста позволяет достичь развития необходимого качеств и навыков.

Библиографический список

1. Ксензова, Г. Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников [Текст] / Г. Ю. Ксензова. – М., 2005.
2. Любушкин, А. В. Модульные технологии как путь к открытому образованию [Текст] / А. В. Любушкин // СПО. – 2005. – №12. – С. 36-37.
3. Плотникова, О. А. Блочно-модульная структура организации учебного процесса [Текст] / О. А. Плотникова // СПО. – 2006. – №7. – С. 27-29.
4. Радомская, Т. М. Использование рейтинговой интенсивной технологии модульного обучения [Текст] / Т. М. Радомская / СПО. – 2006. – №8. – С. 51-52.
5. Семушкина, Л. Г. Содержание обучения и технологии обучения в среднем специальном учебном заведении [Текст] / Л. Г. Семушкина, Н. Г. Ярошенко. – М., 2001
6. Хаббард, Р. Л. Технология обучения [Текст] / Р. Л. Хаббард. – М., 2002.
7. Юнина, Е. А. Технологии качественного обучения в школе [Текст] / Е. А. Юнина. – М., 2007.

© Н. В. Матвеева (Углич)

Блочно-модульная технология при изучении общей географии

Модульная технология обрела статус самостоятельной дидактической системы.

Модуль – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание, технология овладения им, система контроля и коррекции объединены в структуру высокого уровня целостности. Каждый модуль имеет свою дидактическую цель. Ей должна соответствовать достаточная полнота учебного материала. Это означает следующее:

- в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации;
- дается разъяснение к этой информации;
- определяются условия погружения в информацию;
- приводятся теоретические задания и рекомендации к ним;
- указаны практические задания;
- дается система самостоятельного и внешнего контроля [3].

В процессе использования блочно-модульной технологии в курсе изучения экономической географии весь материал был разделен на два модуля: «Общая экономическая география» и «Региональная экономическая география». Рекомендуется разделять учебную дисциплину примерно на 10-12 модулей, на изучение которых отводится, как правило, от 10-12 до 18-20 часов [3].

В каждом макромодуле были выделены минимодули:

«Общая экономическая география» – 28 часов:

политическая карта мира – 4 часа; население мира – 8 часов; природные ресурсы мира – 8 часов; международное хозяйство – 4 часа; международные экономические отношения – 4 часа;

«Региональная экономическая география» - 50 часов:

зарубежная Европа – 16 часов; зарубежная Азия – 8 часов, Австралия и Океания – 4 часа; Африка – 8 часа; Северная Америка – 4 часа; Южная Америка – 8 часов.

Мной в каждом микромодуле были выделены те знания и умения, которыми должны овладеть студенты в процессе изучения данного минимодуля. Чтобы оптимизировать управление временем, по большинству учебных курсов студенты получают установку на формы самостоятельной работы [2]. В ходе изучения минимодуля большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, причем как аудиторной, так и внеаудиторной. Мной были разработаны рекомендации по каждому минимодулю для самостоятельной работы студентов.

В свою очередь, такая методика требует комплексных методов оценивания студентов, так как проверке должны подвергаться не только теоретические знания, но и навыки работы в группе [1]. Поэтому задания предусматривают как индивидуальную, так и групповую, самостоятельную работу. Были разработаны задания для изучения нового материала, его закрепления, а также для контроля студентов по каждому минимодулю. Эти задания стимулируют самостоятельный поиск информации, которая анализируется во время лекций и практических занятий.

Каждый минимодуль предусматривает задание на воспроизведение материала, анализ материала и использование этого материала на практике. Исходя из материала курса, первый модуль заданий направлен на изучение и закрепление знаний, а также на нахождение связей между отдельными минимодулями. Второй – на применение ранее полученных знаний к отдельным регионам и объяснение закономерностей развития данного региона, исходя из его особенностей. Минимодуль заканчивается контрольной работой по данной теме. Она проводится в виде теста. В него могут входить задания для индивидуальной самостоятельной работы, которые предложены студентам для самоконтроля. Задания для самостоятельной работы носят не только репродуктивный характер, но и направлены на использование логического мышления, сопоставление данных и анализ имеющихся данных.

Активность студентов реализуется в деятельности и благодаря практике становится привычной формой поведения [2]. Помимо теоретических заданий, был разработан ряд практических работ на контурных картах для более глубокого понимания изученного материала. Проверка знаний предусматривает как практическую, так и теоретическую часть. Практиче-

ская часть состоит из работы на контурной карте, а теоретическая – в виде тестов по данной теме.

Изучение материала направлено на выработку профессиональных компетенций. В ходе изучения материала вырабатываются общие компетенции, такие как готовность к самостоятельной творческой деятельности, ориентированной на получение научных знаний; готовность к работе с информацией из различных источников и использование ее в учебно-профессиональной деятельности; готовность активно участвовать в общении; ответственность за результаты деятельности; готовность к непрерывному образованию и самообразованию.

Большое внимание уделяется и профессиональной направленности. Студенты учатся использовать теоретический материал для практического решения профессиональных задач. Материал экономической географии используется при изучении истории и естествознания в начальной школе.

В частности, при изучении истории необходимы знания:

- политической географии (типология стран мира, формы правления и формы государственного устройства государств),
- религий мира,
- населения мира (расы человека),
- международного хозяйства.

При изучении естествознания необходимо не только знание политической географии (где находятся те или иные страны, их столицы), но и знать особенности данных государств (государственную символику, то, где они находятся, достопримечательности стран) и их значение в мире.

Разработанные рекомендации позволяют студентам структурировать полученные знания и наиболее полно применять их в своей профессиональной деятельности.

Если сравнивать результаты работы по блочно-модульному обучению с традиционной формой обучения, то видно, что результаты группы с использованием блочно-модульной технологии выше, чем результаты группы, изучающей географию по традиционной технологии. И систематическая самостоятельная работа позволяет более глубоко отразить все закономерности каждого региона. Студенты очень легко оперируют теми знаниями, которые получили при изучении общей экономической географии.

Таблица результатов по экономической географии

	Блочно-модульная технология (12 группа) 23 человека		Традиционная технология (13 группа) 29 человек	
	Общая экон. геогр.	Семестр	Общая экон. геогр.	Семестр
5	2	-	1	-
4	8	14	9	11
3	11	9	19	18
Кач. знан.	47,6	60,9	34,5	37,9
С. б.	3,6	3,6	3,4	3,4

Такие результаты показывают эффективность работы по блочно-модульной технологии. Погружение студентов в материал и активизация самостоятельной работы позволяют студентам лучше овладеть полученными знаниями.

Библиографический список

1. Гнетецкая, Г.Н. Модульный подход к проектированию преподавания [Текст] // Физика в школе. – 2005. – № 4.

2. Ловцова, Н. Блочная система [Текст] // Высшее образование в России. – 2004. – №3.

3. Чернявская, А.П. Образовательные технологии [Текст]: учебно-методическое пособие / А.П. Чернявская, А.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников, В.В. Белкина и др. – Ярославль, 2005.

© А. В. Пизов, Н. Д. Лопаткина, А. Д. Тяпкина,
Т. Р. Ковригина (Ярославль)

Характеристика учебного плана по естествознанию направления «Педагогика»

Одним из интеграционных процессов является Болонский процесс, названный так по городу, в котором в 1999 году была подписана Болонская декларация. Десятилетием раньше, в 1988 году, там же была подписана Великая хартия университетов - «Magna Charta Universitatum», подтвердившая независимость и автономию вузов как основу уверенности в том, что системы высшего образования и научных исследований будут непрерывно адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам общества и к необходимости развития научных знаний.

Процесс интеграции высшей школы идет одновременно на нескольких уровнях. Основным является уровень конкретных вузов, особенно университетов, вынужденных идти навстречу заинтересованности студентов в получении образования, которое признавалось бы одновременно в нескольких странах просто для того, чтобы повысить шансы на нахождение работы.

19 сентября 2003 года в Берлине на совещании министров образования Европы под Болонским заявлением о формировании единого европейского пространства высшего образования появилась подпись России. Тем самым по взаимному согласию всех сторон наша страна влилась в процесс, называемый Болонским, как его равноправный участник. С момента подписания Болонской декларации - срок совсем небольшой, но с точки зрения поставленной цели - формирование к 2010 году европейского пространства высшего образования - это совсем немало.

Согласно Федеральному Закону Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 10.07.1996 г. в статье 6 пунктах 1 и 2 говорится: «Основные образовательные программы высшего профессионального образования могут быть реализованы непрерывно и по уровням. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни высшего профессионального образования: высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификацию (степень) «бакалавр».

Опираясь на Федеральный Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», на педагогическом факультете ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в 2002 году осуществили первый набор на направление «Педагогика» 540600. В 2008 году будет осуществлен третий выпуск с присвоением степени (квалификации) - бакалавр педагогики. Работая по государственному образовательному стандарту по направлению «Педагогика» и по учебному плану, делаем вывод, что изучение естествознания по данному направлению представлено широко и на достаточно высоком уровне. Так, на дисциплину «Концепции современного естествознания» отводится 120 часов (учитывая аудиторную и внеаудиторную работу), «Краеведение» – 80 часов; «Теоретические основы и технологии начального образования по естествознанию» – 260 часов; на «Методику преподавания интегрированного курса «Окружающий мир» – 49 часов. При работе с данными дисциплинами акцент делается на всестороннее развитие личности. При изучении окружающего мира младшие школьники не только усваивают теоретический материал, но у них развиваются мышление, внимание, коммуникативные способности. Во всех без исключения программах делается акцент на усвоение учащимися этических норм поведения. Прослеживается интег-

рированность образовательных программ, которая обеспечивает целостность научного знания в изучаемом курсе. Обучение базируется на принципиально новой, личностно-ориентированной модели образования, качественно новых типах образовательных учреждений, позволяющих учащимся сделать выбор в зависимости от интересов. Курс «Теоретические основы и технологии начального образования по естествознанию» направлен на расширение и углубление знаний о неживой и живой природе, создание необходимой научной базы для успешного изучения и усвоения знаний по курсам ботаники, зоологии и географии. Он подготавливает студентов к будущей практической работе в начальной школе, так как в курсе рассматривается пять традиционных и свыше десяти вариативных программ. Авторы и авторские коллективы при создании новых программ расширяют и дополняют обязательный минимум содержания технологий начального естествознания. Естествоведческие программы для начальной школы предоставляют учителю возможность выбрать наиболее приемлемую методику работы. В данном курсе анализируется содержание, методический аппарат, организация учебного процесса, даются практические рекомендации по подготовке учителя к занятиям. В программе уделено большое внимание формированию у младших школьников экологической культуры и правил поведения в природе для ее бережного сохранения.

Программа по краеведению предполагает всестороннее изучение местности какого-либо края (области, города, деревни, района), ее природы, истории, населения, хозяйства, культуры, искусства и других сторон жизни «своего края». Так как для жителей России «своими краями» являются территории административных областей, административных краев и других субъектов Федерации, то и по большинству из них есть свои учебные пособия. Поэтому при изучении этой части курса следует пользоваться ими.

Таким образом, используемые дисциплины в области естествознания по направлению «Педагогика» позволят унифицировать образовательный процесс и приблизить его к мировым стандартам.

© Г. В. Соболевская (Углич)

Учебно-методическое обеспечение изучения общей географии в педагогическом колледже

Переход колледжа на обучение учащихся, окончивших только основную школу, побудил преподавателей к использованию в образовательном процессе модельной технологии, позволяющей, несмотря на уменьшение баланса времени на изучение общеобразовательных дисциплин, добиваться устойчивых результатов усвоения научного материала. В основе модульной технологии лежит самостоятельная работа студентов с учебной и дополнительной литературой, с информацией преподавателя, с объектами и явлениями природы и т.п. Организация самостоятельной работы оказалась делом очень сложным, т.к. выпускники основной школы не владеют общеучебными умениями и навыками, что является главным препятствием как при изучении текстов учебника, так и особенно устной информации преподавателя (сообщения, тем более лекции). Если учащиеся слушают, то не могут писать, а если пишут, то совсем не вдумываются в содержание записываемого материала. Первокурсники не умеют выделять в тексте главное, не улавливают последовательности и логики отдельных компонентов биологического понятия. Чаще всего понятием становится только та фраза в тексте, где студент видит необходимый ему термин. Не удается учащимся и процесс «свертывания» и «развертывания» учебного материала в форме схем, опорных конспектов, рассказов на их основе. Всему этому можно и необходимо научить, но тогда студенты находятся под постоянным руководством преподавателя.

Между тем главными требованиями к компетентности современного специалиста являются следующие:

- способность работать самостоятельно без постоянного руководства;
- готовность замечать проблемы и искать пути их решения;

- умения анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;
- готовность брать на себя ответственность по собственной инициативе и т.д.

Эти ключевые компетентности являются частью профессиональной педагогической компетентности специалиста.

Если разработать рекомендации для самостоятельной работы студентов, то можно решить обе проблемы.

В 2008 году удалось разработать рекомендации, совместившие в себе задания как обучающего, так и контролирующего характера. К каждому микромодулю имеется серия заданий и вопросов. Начинается серия с разделов «Знать» и «Уметь», которые нацеливают студентов на отбор главного, основообразующего материала как изучаемого текста учебника, так и устной информации преподавателя; способствуют генерализации знаний. Затем даются задания для индивидуальной СР студентов или работы в парах. Задания располагаются в логической последовательности, максимально приближены к последовательности изложения материала в учебнике или в информации преподавателя. Многие задания побуждают учащихся к творческой работе, т.к. предлагают анализ жизненных ситуаций, собственных наблюдений за объектами и явлениями окружающей среды, жизнью и здоровьем людей, их поведением и т.д. К большинству микромодулей имеются вопросы, помогающие найти проблему в окружающей нас жизни. Необходимость в подобного рода вопросах объясняется слишком малым жизненным опытом первокурсника, не наученного видеть проблемы, которых в действительности очень много. По существу ответы на эти вопросы иллюстрируют изучаемый научный материал (это примеры, которые обязательно нужно приводить к излагаемым теоретическим положениям).

Для обучения умению выделять главное, формулировать понятия «свертывать» слишком обширный теоретический материал в рекомендациях предлагаются схемы кластеров ко всем минимодулям. В схемах обозначены научные термины, а учащиеся самостоятельно должны сформулировать понятия, соответствующие этим терминам. Опыт показывает, что, если не сформулировано понятие, термин пройдет мимо внимания студента. В целях экономии учебного времени обучающихся в таблицах также имеются заголовки граф, а в опорных конспектах самые основные элементы.

Каждый минимодуль заканчивается занятием по обобщению и контролю за усвоением изученного материала. Студентам предлагаются задания, нацеливающие на обобщение и повторение основообразующих элементов темы. Работая в парах с записями в тетради, текстом и рисунками учебника, кластерами, схемами, таблицами, учащиеся повторяют изученное, проверяют уровень усвоения материала друг у друга, обращаются к преподавателю за консультацией. Только после этого они получают задания контролирующего характера. Использование компетентностного подхода в обучении побудило преподавателей расширить рамки форм и методов контроля. Будущий учитель должен уметь анализировать увиденное и услышанное, составлять отчеты. Логично обучать этому в процессе лабораторных работ. В рекомендациях имеются схемы отчета аналитической записки. Поскольку в курсе общей биологии практикуются учебные дискуссии, доклады о проделанной работе по изучению предметов и явлений природы на экскурсиях и во время внеаудиторной самостоятельной работы, то в рекомендациях даются советы для работы оппонентов, других участников дискуссии, конференции.

Самой сложной проблемой оказалось сделать эти рекомендации достоянием каждого студента, т.к. трудно издать пособие. Материальные и типографические затраты и являются главной трудностью использования модульной технологии в обучении. Но, если обратиться к анализу успеваемости студентов в 2007-2008 гг., то можно увидеть большой позитивный сдвиг по сравнению с результатами 2006-2007гг.

ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© И. Б. Буланцова (Ростов)

Исполнительский стиль в творчестве выдающихся пианистов 20 столетия

Теория исполнительского стиля как часть науки о музыкальной интерпретации в нашей стране начала формироваться в 30-е годы 20 столетия. Проблема исполнительского стиля рассматривалась в теоретическом и историческом аспектах в трудах Б. Яворского, Л. Дроздова, А. Николаева, С. Фейнберга, Я. Мильштейна, Д. Рабиновича. Д.А. Рабинович, музыковед и философ, дает такое определение: «Категория «исполнительский стиль» весьма объемна, исторически обусловленный в своем общественном бытии всякий подлинный исполнительский стиль многообразно связан с современной ему (а также с предшествующей) культурой, он обладает своей эстетикой, он на свой лад решает вопросы выразительности, у него имеется своя трактовка виртуозности, своя техника».

По мнению С.Е. Фейнберга, понятие «исполнительский стиль» вмещает в себя всю совокупность выразительных и технических средств артиста, индивидуальный характер его фразировки, неповторимую манеру общения с инструментом.

Я.Мильштейн считает, что в стиле «сказывается и мировоззрение, и мироощущение, и темперамент, и психология исполнителя».

Исполнительский стиль имеет трехуровневую структуру. Нижним, материальным его уровнем выступает система пианистических средств и приемов; средним, содержательным уровнем, выражается внутреннее, смысловое наполнение средств и приемов, то, что именно хотят сказать исполнители. Верхним, концептуальным уровнем, проясняются ответы на вопросы, почему, в силу каких причин они (исполнители) видят и хотят видеть и слышать в музыке именно то, а не иное, не то, что видели и слышали в ней пятьдесят или сто лет назад.

Рассмотрим многогранность и особенность проявления исполнительских стилей в творчестве выдающихся пианистов 20 столетия.

Владимир Софроницкий (1901-1961 гг.). Сравнить его с кем-либо из коллег невозможно. Как артист он единственен в своем роде. Зато его искусство легко можно сравнить с миром литературы, поэзии, живописи. Еще при жизни его интерпретаторские творения ассоциировались со стихами Блока, с полотнами Врубеля, книгами Достоевского. Его выступления именовались «музыкальным гипнозом», «духовной литургией». Софроницкий не просто исполнял ту или иную программу, он словно бы исповедовался людям, исповедовался с предельной откровенностью, искренностью и эмоциональной самоотдачей. С его вечеров, бывало, уходили молча, в состоянии сосредоточенного самоуглубления. В игре Софроницкого никогда не ощущалось интерпретаторского шаблона, затверделости формы, идущих от сверхсрочной выучки. Импровизировать, отдаваться интуиции, исполняя на эстраде кропотливо и долго разучиваемое произведение – сходить с накатанной колеи в самый ответственный момент – такое под силу лишь художнику с богатой фантазией, пылким творческим воображением.

Имелись в этом свои плюсы и минусы. Дело в том, что поэтические прозрения необычайной силы чередовались у пианиста с минутами апатии, психологического транса, внутренней размагниченности.

Лев Оборин (1907-1974 гг.). Л. Оборин был первым советским артистом, одержавшим первую в истории советского музыкально-исполнительского искусства победу на международном конкурсе им. Шопена в Варшаве в 1927 году. Это был триумф, сенсация, подвиг. В консерватории он занимался в классе К.Н. Игумнова. Исполнение Оборина отличалось безыскусностью, свежестью и непосредственностью чувств. В этом сказывалась и школа Игумнова, и особенности оборинской натуры. Была в нем, как в художнике, удивительная яс-

ность, цельность, внутренняя гармония. В Оборине – пианисте находили отражение далекие и славные традиции русского искусства. Большое место в его программах занимали произведения русских композиторов. Он чудесно играл «Времена года», «Думку» и Первый фортепианный концерт П.И.Чайковского; «Картинки с выставки» М.П.Мусоргского; Второй и Третий фортепианные концерты С.В.Рахманинова, а также его этюды – картины, прелюдии, «музыкальные моменты». Большое место в его творчестве занимали произведения Ф.Шопена. Его музыку он играл с первых шагов на эстраде и до конца своих дней.

Святослав Рихтер (1915-1977 гг.). Фигура Рихтера-художника очень крупна, рельефна и самобытна. Рихтер играл практически всю фортепианную музыку от Баха до Берга, от Гайдна до Хиндемита. Редкая публикация о Рихтере обходилась без восторженных слов относительно его пианистической искренности, полного и безоговорочного владения инструментом. Искусство Рихтера многогранно: это искусство и могучих исполнительских страстей, и отрешенных звукозерцаний, сосредоточенных раздумий. Величие Рихтера – исполнителя не только в интенсивности его эмоций, но и в их подлинно шекспировской контрастности, гигантской масштабности перепадов: неистовство – углубленная философичность, экстатический порыв – успокоение и греза. Вместе с тем, Рихтер был не слишком склонен к задушевности. Чувства музыканта возвышенны, строги, в них и серьезность и философичность, хотя сердечности, нежности им порой недостает. Он всегда был одинаково далек как от импульсивности художников романтического толка, так и от хладнокровной рассудочности «рационалистов». Еще одна примета рихтеровских работ – четкая внутренняя организованность. В его интерпретациях все детально спланировано, взвешенно и распределено. Во всем абсолютная ясность: в намерениях, приемах и способах сценического воплощения. Особенно рельефна рихтеровская логика организации материала в произведениях крупных форм.

Эмиль Гилельс (1916-1985 гг.). Творчество Гилельса по справедливости относят к наивысшим достижениям пианизма 20 века как в нашей стране, так и за рубежом.

Предельно четкая выявленность художественно-интеллектуального замысла в исполняемом сочинении давала о себе знать в любом исполняемом им произведении. Особенно четко просматривался интеллектуальный мир пианиста в произведениях Моцарта. В противовес легкости, изяществу, беспечной игривости, кокетливой грации и прочим аксессуарам «галантного стиля», в гилельсовских версиях произведений Моцарта доминировало нечто неизмеримо более серьезное и значительное. Негромкий, но очень внятный, скандированно-четкий пианистический выговор: приторможенные, временами подчеркнуто замедленные темпы, величавые, уверенные, проникнутые огромным достоинством исполнительские манеры – все это создавало эмоционально-психологическую напряженность, духовную сконцентрированность. Акцент исполнителя был, прежде всего, на моцартовскую самоуглубленность, моцартовские конфликтность и драматизм, затаенную грусть. Подобная душевная настроенность, «тональность» чувствований была близка Гилельсу.

В более позднем возрасте он стал тяготеть к медленным, сосредоточенно-углубленным сочинениям, к музыке, проникнутой размышлением, созерцанием, философским погружением в себя.

Вывод: у каждого крупного, нестандартно чувствующего исполнителя был свой стиль, свой эмоциональный колорит, создающий характерную индивидуально-личностную окраску исполняемой ими музыки.

Библиографический список

1. Цыпин, Г.М. Портреты советских пианистов [Текст]. – Изд. 2-е, доп. – М., 1990.
2. Алексеев, А.Д. Творчество музыканта-исполнителя [Текст]. – М., 1991.
3. Каузова, А.Г. Теория и методика обучения игре на фортепиано [Текст] / А.Г. Каузова, А.И. Николаева. – М., 2001.
4. Михайлов, М.К. Стиль в музыке [Текст]. – Л., 1981.

© Н. Н. Волкович (Ярославль)

Развитие музыкально-ритмической способности студентов на начальном этапе обучения игре на фортепиано в педагогическом колледже

Первоначальное обучение начинающих студентов в классе фортепиано педагогического колледжа отличается от музыкальной школы, что является причиной своеобразия методики преподавания. Основу ее специфики определяют, по крайней мере, три фактора: возраст начинающего, уровень его музыкальной подготовки и развитие способностей. Методика музыкального обучения ребенка подлежит изменению в условиях колледжа, поскольку развитие первокурсника превосходит детское. Взрослый учащийся более перспективен для сознательного обучения, чем ребенок. Это должно быть оптимально использовано в начальном обучении взрослого, стать основой методики. Главная цель занятий – развитие музыкального мышления, которое зависит от уровня развития личности студента, от его способностей.

«Ритм – один из центральных, основополагающих элементов музыки, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении (организации) звуков во времени» [1].

Периоду первоначального воспитания чувства ритма принадлежит весьма существенная роль. Именно в это время определяются дальнейшие перспективы обучения музыке, оказывается решающее влияние на всю «ритмическую будущность» студента. Не освоив азов ритмической грамоты, не овладев необходимыми при этом умениями, навыками, учащийся-музыкант не сможет в дальнейшем двигаться по восходящей линии.

В своей педагогической практике мы используем следующие приемы, которые являются средством для более успешного развития метроритмического чувства, способствуют воспитанию также и других музыкальных качеств студента: слуха, памяти, двигательного опыта.

1. Важнейший (в развитии ритма) «навык номер один - должен быть назван тот, что связан с восприятием и воспроизведением *равномерной последовательности одинаковых длительностей*» [1].

2. Просчитывание исполняемой музыки («голосового» отражения ритмических процессов), что бывает важным для начинающих, недостаточно опытных музыкантов.

3. Начертание *ритмо-схем* как наглядное конкретное представление о том или ином сложном для студента метроритмическом узоре.

4. Выполнение хлопками метроритмических рисунков. Заметим, что более предпочтительны виды простукивания ритма, которым сопутствует живое ощущение музыки: «...рукой можно отбивать счет, а мелодию напевать», – советует А. Д. Алексеев в своей «Методике обучения игре на фортепиано».

5. Дирижирование. Если студент, выполняя ритмические движения, привыкает внимательно слушать музыку, то это оказывает благотворное влияние на развитие его мелодического слуха и ладового чувства.

6. Использование совместного (со студентом) счета вслух, иногда «подстукивание» со стороны (дающее ориентир ритмически неупорядоченной игре), легкие похлопывания по плечу музицирующего ученика, разного рода жесты и т.д. – все эти идущие извне импульсы педагогического воздействия оказываются подчас весьма эффективными, помогают исполнителю двигаться по нужной, точно очерченной метроритмической линии.

7. К разряду внешних факторов относится конкретный игровой показ педагога (устранение ритмических погрешностей, оживление монотонного, вялого по движению ученического исполнения и т.д.).

8. Игра в ансамбле (в 4 руки). «Чувство... ровности движения приобретается всякой совместной игрой...», – писал Н. А. Римский-Корсаков в работе «О музыкальном образовании».

В решении проблемы развития музыкальных способностей зачастую проявляется потребность в поиске дополнительных средств воздействия на обучаемого. Так, в работе над ритмом обычные способы – счет вслух, отработка ритма с помощью тактирования или отстукивания – не всегда дают нужный результат. Одним из таких средств, вероятно, может быть *декламация*. Возникает вопрос об изучении декламации как метода на предмет полезности в развитии чувства ритма (возможность влияния и на другие музыкальные способности, их развитие).

Необходимо учитывать тот факт, что мышление неразрывно связано с языком, реализующимся через речь. В вокальной музыке чувство ритма выполняет следующую функцию: помогает на основе речевого ритма создать музыкальный ритм, вырастающий из речевого, в котором находят отражение характерные особенности речи.

Цель декламационного метода – освобождение от трудностей фортепианно-технического порядка, развитие музыкальных способностей. Что же свидетельствует в пользу содержательности музыки? – то, что истоки музыкальной изобразительности и выразительности заключены в человеческой речи. Но еще один значимый момент – переключение на работу с декламацией дает ученику возможность преодолеть скованность во время игры, появляется свобода, непринужденность в исполнении, в целом – особый психологический комфорт.

Среди всего перечня имеющихся методических пособий нами выбраны и использованы в работе те, в которых так или иначе присутствует декламация как одно из средств обучения начинающих пианистов.

Следует отметить, что эта работа (с декламацией) способствует повышению интереса к занятиям, поскольку использование стихов, созвучных музыке, помогает лучше усвоить материал и понять художественный образ. При систематическом применении декламации можно существенно положительно влиять на развитие чувства ритма и музыкальной памяти начинающего студента.

Помимо развития музыкальной памяти, она позволяет включить словесный, эмоциональный, наглядно-образный типы памяти, что усиливает общее воздействие на обучаемого. Игра с параллельной декламацией помогает создавать ассоциации по сходству, благодаря чему процесс запоминания происходит быстрее, а память получает дополнительную тренировку.

Применение декламационного метода повлияло на положительную динамику развития ритмической способности у начинающего студента, на решение ряда пианистических задач: добиться точного метроритма, ровного и непрерывного звучания в игре обеими руками, правильной группировки мотивов, выразительности исполнения, дало дополнительный материал студенту к практике.

Библиографический список

1. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано [Текст]: учебное пособие для студентов пединститутов по специальности №2119 «Музыка и пение». – М., 1984.

© В. Н. Ворончихин (Ростов)

Музыкальная культура и творческое восприятие музыки

В современной психолого-педагогической и научно-методической литературе все чаще появляется проблема формирования музыкальной культуры школьников. Низкий уровень музыкальной культуры учащихся школ характеризуется, прежде всего, отсутствием устойчивого интереса к классической музыке, низким уровнем художественного вкуса. Вместе с

тем признается значимость музыки в формировании духовной культуры подрастающего поколения.

О положительном воздействии музыки на личность написано немало: от древних трактатов до современных исследований. Но что же происходит? Почему при явно положительном потенциале музыки не происходит роста музыкальной культуры общества? Стало уже общеизвестным фактом утверждение, что музыкальное искусство является могучим средством формирования личности. Вместе с тем, далеко не всем известно почему, собственно, музыка воспитывает. Воспитательная функция музыки заключается в том, что она обладает способностью дополнять реальный жизненный опыт ребенка «упорядоченным опытом» воображаемой жизни. В процессе музыкального образования формируется ценностно-образующий механизм личности. Эмоционально переживая образное содержание музыки, школьник проецирует ее нравственное, идейное содержание на свои собственные личностные установки. Нет другого искусства, которое бы так властно вторгалось в наш эмоциональный мир, подчиняя его себе.

Но вот еще одна проблема. Привыкнув к музыке как к бытовому шуму, люди отучаются слушать ее «всерьез». А музыка облагораживает человека лишь в той степени, в какой она воспринимается как искусство. Восприятие музыки дома – в звукозаписи, по радио, ТВ – тем и отличается от восприятия музыки на концерте, что в последнем случае мы не только платим за это восприятие, но и готовимся к нему. Это хорошо понимают европейские родители-интеллектуалы. И потому сегодняшний Джон из порядочной семьи, где-нибудь в Лондоне, не реже чем через неделю после посещения веселой дискотеки, как правило, вместе с родителями идет в оперный театр, филармонию на концерт классической музыки. Так принято в Европе.

Была такая традиция и в России, и следовало бы ее возродить. Однако само собой ничего не произойдет. Изменить существующее положение возможно, если активно конструировать процесс музыкального образования в школе. Иными словами, необходимо искать код обучения, создавать модель музыкально воспитанного человека демократического общества.

Сегодня понятно, что в основе формирования музыкальной культуры лежит эмоциональное проживание музыки. Это становится возможным, если общение с музыкой организовано на принципах и методах, адекватных природе музыки и природе ребенка, созвучных интонационно-образной сущности музыки и стремлению ребенка к познанию нового. Однако создание методики – полдела. Для ее реализации нужны учителя с новым типом мышления – музыкальным.

Итак, личность ученика, его эмоциональное и духовное становление – основа музыкального образования. Продвижение на этом пути возможно только в случае эмоционального контакта, эмоционального «проживания» музыки. Для обретения такой способности недостаточно пассивного восприятия. Подлинно творческое слияние с музыкой, по мнению исследователей, возможно только в единстве трех процессов: восприятия, творчества, исполнения. Чаще всего в уроке музыки отсутствует творчество самих учащихся. Как же наполнить урок музыки подлинным творчеством? Ответ на этот вопрос в переходе учителя к методам, направленным на личностное «проживание» музыки школьниками, а следовательно, и овладение ими будущими учителями музыки.

Основное предназначение уроков музыки – вызвать у школьников сопереживание тому, что звучит в музыке. Известна мысль С.Файнберга о том, что содержанием музыки являются эмоции, но музыкальному произведению свойственна в первую очередь логика. Наука утверждает, что во время восприятия музыки нет «чистых» эмоций и «чистого» мышления, это один взаимосвязанный процесс. В практических методиках никакого разделения не должно быть. Такое творческое осмысление произведения происходит только тогда, когда ребенок ставится в позицию композитора, художника, режиссера и т.д., то есть когда он начинает рефлексировать процесс выстраивания эмоциональной драматургии произведения. А значит, строение и содержание деятельности учащегося должно подчиняться принципам художественной педагогики, в которой одним из ведущих является принцип эмоциональной

драматургии урока. Суть эмоциональной драматургии не в формальном выстраивании сценария урока, а в управлении эмоциональностью самого ребенка, в осознании им того, как личные эмоции перетекают в общечеловеческие.

Исследования, проведенные учеными, педагогами-музыкантами, позволяют сделать вывод о том, что быть только музыкантом-профессионалом недостаточно для учителя музыки. Он не просто несет детям знания о музыке. Сделать музыку доступнее, понятнее, пробудить желание общаться с музыкой и тем самым помочь детям в познании окружающего мира, жизни и самих себя в этом мире – есть призвание учителя музыки. Быть заинтересованным собеседником на уроке может только творчески мыслящий человек, свободный от заорганизованности и штампов, обладающий направленностью мышления на развитие личности ученика.

Формированию творческих качеств личности будущего учителя музыки способствует овладение студентами колледжа в образовательном процессе и в педагогической практике методами развивающего обучения, создающими основу для эмоционального «проживания» музыки на уроке.

Восприятие учащимися музыки как эмоционально-образного искусства невозможно вне установления с нею диалогических отношений. Понимаемая в самом широком смысле диалогичность означает наличие разных точек зрения, позиций, мнений, отношений и суждений о произведении, его смысле, о мире и человеке. Сопоставляясь, взаимодополняя, споря и взаимодействуя, эти позиции способствуют возникновению новых смыслов и значений, открывающихся участникам диалога. Таким образом, учащиеся входят в диалогически насыщенное пространство музыкальной культуры.

Будет ошибкой представлять структуру диалога как традиционные вопрос и ответ. Диалогическое общение предполагает звучание в вопросе проблемы, противоречия. В ответе мы ожидаем услышать размышления школьников, мнения, суждения, интерпретации. Такое понимание диалога выводит нас от конкретных ответов к содержательному анализу музыки.

Из всего многообразия методов, направленных на личностное, эмоциональное «проживание» музыки, мы выдвигаем на первый план метод моделирования художественно-творческого процесса (МХТП). Овладение студентами колледжа этим методом позволит им в будущей профессиональной деятельности сделать общение школьников с музыкой заинтересованным, ярким, эмоционально-насыщенным. Следуя данному методу, школьники общаются с музыкой с позиций композитора, исполнителя, слушателя, поэта, художника, кинорежиссера, сценариста, участвуют в процессе рождения нового знания. Поэтому и вербальная сторона общения будет уже направлена на выявление личностного отношения к музыке, к миру ее образов, к характеру драматургии:

- Как вы думаете, что хотел сказать композитор нам в своем музыкальном послании?
- Как можно было бы передать главную мысль произведения каким-либо афоризмом, стихотворной строфой, образным сравнением?
- Какие чувства звучат в этом произведении, испытали вы их или просто заметили?
- Какое мироощущение и мировосприятие отличает музыку этого композитора?
- Вы пишете сценарий фильма о природе. Какое место займет в нем музыка, прозвучавшая на уроке?
- Смоделируйте изобразительный символ, созвучный с интонационно-образной природой произведения. В каком жанре вы представите его (пейзаж, натюрморт, портрет...)?

Воображаемые встречи композитора с исполнителем, слушателем, музыкальным критиком, редактором музыкальной радиопрограммы и т.п. активизируют творческую деятельность школьников, способствуя включению их в процесс самостоятельного приобретения нового знания. Предметом вербального общения здесь могут быть презентация произведения, собственного творчества от лица автора, поиск или сравнение исполнительских интерпретаций, осмысление авторского замысла, созвучность с художественно-исторической эпохой, новаторство композиторского стиля, содержание и музыкальная форма и др. Продолжением творческого личностного общения с музыкой может быть поиск, выбор содержания и

характера пластического интонирования, графического рисования, цветового моделирования, вокализация музыкальных тем инструментальных произведений, ритмизация стихотворных текстов и т.п.

Таким образом, реализация метода моделирования художественно-творческого процесса, когда школьник находится в позиции творца, как бы заново создающего произведение искусства для себя и для других людей, обеспечивает ученику «проживание» знания и понимание смысла своей деятельности.

МХТП – это, по сути, и есть прохождение пути рождения музыки и «проживание» ее в собственной деятельности.

При подготовке студентов к уроку музыки обращаем внимание на такие интонационно-выразительные средства общения, как темп, динамика, насыщенность тембра, регистр, смысловые акценты, паузы в речи, выразительность мимики, движений, взгляда.

В ходе подготовки к педпрактике мы также обращаем внимание студентов на необходимость настройки на открытость и чуткость, готовность понять ученика, принять его точку зрения, услышать музыку с позиции ребенка, ответить искренностью на искренность, быть доброжелательным к детям.

Следует отметить, что понимание творчества учащихся как необходимого условия формирования музыкальной культуры школьников мы видим во многих программах по музыке для общеобразовательной школы, в научно-методической, психолого-педагогической литературе (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева, Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Л.В. Школяр, О.В. Бочкарева, В.И. Петрушин, Г.С. Тарасов и др.). Подготовка будущих учителей музыки также дает понимание роли творчества в формировании музыкальной культуры школьников.

Однако говорить об успешном выполнении цели музыкального образования оснований недостаточно: музыкальная культура учащихся школ все еще находится на низком уровне. Для того, чтобы вскрыть причины этого явления глубоко и обоснованно, нужны серьезные исследования. Нам же представляется, что из тех причин, которые очевидны, следует назвать рассогласование целей и задач внутри самого школьного образовательного процесса. Прежде всего, по нашему мнению, это проявляется в отсутствии личностно-ориентированной направленности школьного образования. Школьник во многом еще остается объектом образования, в то время как педагогическая наука уже давно определила его субъектом образовательного процесса. Приоритет личностного развития ученика, провозглашенный на уровне государственной политики в области образования, пока далек от реального воплощения на практике. Стереотип понимания образования как передачи ученику первоначально отчужденного от него знания все еще доминирует в наших школах. В таких условиях музыкально-образовательный процесс неизбежно мимикрирует под общий знаменатель школьного образования.

© Н. В. Калиничева (Ростов)

Новые информационные технологии и их применение в музыкальном образовании

Особенностью современного образования является его направленность на то, чтобы каждый учащийся стал личностью, ответственным и знающим гражданином, способным решать новые, не встречавшиеся ранее задачи, быстро находить, осваивать и эффективно использовать необходимые для этого знания.

Основным содержанием учебной работы становится творческая деятельность. Каждый вовлекается в процесс создания лично значимого для него общественно-полезного учебного продукта. Все, что создают студенты – все их тексты и рисунки, стихи и музыкальные произведения, фото- и видеоматериалы, презентации, мультимедиа-композиции, видеозаписи докладов и выступлений – становится составной частью их цифровых портфелей индивидуальных достижений. Главным становится освоение каждым учеником самостоятельного собст-

венного знания, овладение новыми способностями, наиболее востребованными в данный момент обществом. Поэтому появилась необходимость создания единой национальной коллекции цифровых образовательных ресурсов, разработки инновационного учебно-методического материала.

Разработка таких инновационных учебно-методических материалов необходима и в сфере творческой деятельности, носящей индивидуальный характер, а именно в области музыкального образования.

В музыкальном образовании компьютерные технологии нашли применение в преподавании музыкально-теоретических дисциплин: например, в решении задач в курсе гармонии, в курсе анализа музыкальных форм синтаксической организации музыкального произведения; выполнение в курсе полифонии.

Начало применения алгоритмических методов обработки музыкальной информации, реализованных на ЭВМ, восходит к 50-м годам прошлого столетия.

Углубление средств алгоритмического анализа и разработка совершенных методов синтеза музыкальных звуков привели в середине 70-х годов XX века к выделению суммы подходов, связанных с применением ЭВМ во всех областях профессиональной деятельности музыканта, в особое направление, сочетающее элементы искусства науки и техники и получившее название музыкальной информатики.

В настоящее время музыкальная информатика является перспективной областью исследований, в основе которых лежат:

- автоматизированные системы синтеза и анализа звуковых музыкальных структур;
- системы исследования музыкальных текстов, опирающиеся на машинный поиск статистических закономерностей музыки;
- различные обучающие комплексы, использующие компьютер для повышения эффективности музыкального образования.

Использование компьютерных технологий в профессиональной деятельности музыканта опирается на концепцию компьютеризации всех сфер интеллектуальной деятельности человека, в том числе системы образования, и диктуется запросами общественной практики.

Современные требования, предъявляемые молодому специалисту, связаны со значительным расширением поля его деятельности и повышением уровня профессиональной компетентности. Чтобы стать организатором музыкальной жизни внутри учебного заведения и вне его, современный специалист должен уметь многое делать «на стыках» изучаемых музыкальных предметов. Поэтому в последние годы отмечается расширение связей музыкознания с философией, эстетикой, социологией, кибернетикой, валеологией, а также развитие «пограничных» дисциплин - музыкальной психологии, музыкальной социологии, музыкальной терапии, музыкальной информатики и др.

Все эти процессы заставляют педагогов - практиков обновлять традиционные формы обучения: модернизировать существующие учебные курсы, внедрять авторские методики и учебные программы, вводить новые дополнительные специализации, перепрофилировать традиционные дисциплины и т.д. В связи с этим тенденция к применению информационных технологий и вычислительной техники в музыкознании и музыкальном образовании становится перспективной - она позволяет значительно оптимизировать учебный процесс, в первую очередь процесс музыкально-педагогической подготовки педагога - музыканта, которая является методологическим базисом профессионального музыкального образования.

Разумное использование компьютера в обучении музыке может способствовать более полной реализации основных музыкально-дидактических принципов, а именно: компьютер позволяет существенно увеличить объем используемого в педагогической работе материала за счет компактного и централизованного его размещения в ПК; темпы прохождения этого материала значительно ускоряются, так как компьютер обладает богатыми сервисными возможностями и предоставляет пользователю средства для быстрого получения информации и оперативной ее обработки. Все это вместе взятое обеспечивает увеличение теоретической емкости занятий, а ориентация компьютерного обучения на деятельностный подход позволя-

ет максимально активизировать самостоятельность и творческую инициативу студентов путем вовлечения их в продуктивные способы деятельности на уроке (сочинение, импровизация, моделирование и пр.).

Педагогами – музыкантами были созданы экспериментальные программы по элементарной теории музыки и теории гармонии, голосовой структуре музыкального произведения, метроритмической системе музыки, по курсу сольфеджио. Однако эти эксперименты не нашли массового применения в учебном процессе и в системе музыкального образования. Причиной является низкий уровень информационной культуры большей части педагогов-музыкантов и низкая дидактическая значимость существующих компьютерных обучающих программ.

Тем не менее, проблема информатизации музыкального образования требует своего решения, т.к. отставание музыкальной педагогики в сфере инновационных технологий обучения и современных технических средств неминуемо ведет к потере интеллектуального и творческого потенциала в музыкально-педагогической среде. Поэтому одна из задач музыкальной педагогики на современном этапе заключается в том, чтобы формализовать возможные элементы музыкально-теоретической системы, включить компьютер в стройную, отлаженную систему музыкального образования и отвести ему четко определенную роль – роль помощника педагога и студента в учебном процессе, роль мощного педагогического средства повышения эффективности обучения.

Библиографический список

1. Александрова, Л.В. Музыкально-теоретическая система как основа формирования обучающихся интеллектуальных систем [Текст]// ЭВМ и проблемы музыкального образования: межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 8. – Новосибирск, 1989. – С. 133-144.
2. Intel «Обучение для будущего» [Текст]: учебное пособие – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Интернет-Университет Информационных Технологий, 2006.
3. Сизова, Е.Р. Использование информационных технологий в музыкознании и музыкальном образовании [Текст]/ Е.Р.Сизова // Искусство и образование – 2007. – № 6. – С. 48-55.
4. ЭВМ в учебном процессе [Текст]: межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск: НГК, 1990.
5. ЭВМ и проблемы музыкальной науки [Текст]: межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 7. – Новосибирск: НГК, 1988.

© М. А. Малоземов (Углич)

Развитие профессиональной направленности студентов в процессе занятий по художественному краеведению

*Углич, Углич! Русский город!
Ты нам близок, ты нам дорог
Древней прелестью своей,
Что жива до наших дней...
Наталья Кончаловская*

Одним из интересных предметов в школьном учебно-воспитательном процессе является краеведение. Оно дает возможность воспринимать изучаемый материал и натуру в естественной обстановке, непосредственно наблюдать предметы искусства, объекты архитектуры, которые не могут быть показаны только в классе.

В настоящее время в ряде школ есть тенденции смещать краеведческую работу на дальний план, не уделять ей необходимого внимания либо вовсе ею не заниматься, в то время как именно занятия по краеведению позволяют учащимся глубже узнать культуру и искусство родного края, в нашем случае культуру древнего города Углича.

Практика показывает, что школьники, изучившие материал на уроке изобразительного искусства только в аудиторных условиях, теряются при встрече с объектом в естественной ситуации, не могут понять целостную картину восприятия природы и памятников искусства, не видят элементов и деталей убранства, не могут оценить их роли. Дети, специально изучившие памятник культуры родного края, его историю, побывавшие на экскурсии, сделавшие зарисовки, быстро запоминают специфические термины и лучше воспроизводят изучаемые материалы.

Обратившись к историческому опыту школьной краеведческой работы в России, мы выявили, что методических материалов по этому вопросу имеется на сегодняшний день немного. Лишь учебное пособие В.Т. Смирнова «Художественное краеведение в школе» дает более подробное толкование вопроса комплексного изучения культуры, искусства родного края в школе. Однако и оно не адаптировано для начальной школы. Отсутствие методической литературы определяет выбор темы и задач нашей работы.

Мы предлагаем систему факультативных занятий по краеведению, включающую в себя семь тем по различным видам искусства родного края. Каждая тема предусматривает использование различных образовательных технологий, в частности портфолио, метод проектов, тренинговые, слайдовые и компьютерные презентации. Все темы включают в себя несколько учебных часов, которые позволяют студентам не только узнать историю изучаемых объектов, но и познать их устройство, практически зарисовать здание либо его элементы, узнать методические аспекты реализации рассматриваемых вопросов применительно к начальной школе, для дальнейшей апробации в ходе педагогической практики.

Так, в *теме 1* (вводной) *«Искусство родного края»* мы выявили виды искусства, наиболее распространенные в угличском крае, учитывая историческую последовательность их развития, уточнили, какими материалами мы могли бы пользоваться для более полного изучения этих видов. Источником получения информации о развитии искусства в г. Угличе являются путеводители различных лет по городу и его окрестностям, статьи в периодике, фото- и видеоматериалы. Для изучения краеведческого материала были продуманы следующие виды занятий: выходы на натурные экскурсии, установление более тесных связей с историко-художественным музеем, упражнения и зарисовки, записи терминов для более глубокого обдумывания.

Тема 2 предусматривает изучение скульптуры и живописи и графики родного края.

В *теме 3* мы подробно разбираемой архитектурные достопримечательности и делаем их зарисовки.

Тема 4 «Деревянное зодчество» позволяет выявить характерные для нашей местности постройки, детали их обустройства, особенности их выполнения народными мастерами.

Темы 5 и 6 «ДПИ» и «Местные художники» дают возможность детям собрать материалы по декоративно-прикладному искусству Угличского района, по творчеству местных художников и биографические сведения о них (как конца позапрошлого века, так и современных, их в городе более 160).

Тема 7, завершающая, позволяет обобщить методы изучения искусства родного края.

Упражнения, зарисовки, работа с различными художественными материалами позволяют запомнить памятники архитектуры, искусства. Художественное краеведение и его реализация в школе должны помочь развитию эстетического и культурно-нравственного воспитания, обогащению личности обучающегося. При проведении занятий используется натуральный осмотр, демонстрация слайдов, фильмов, репродукций и фотоматериалов, образцов рисунков и упражнений, схем, макетов. Студенты составляют композицию изображений при помощи аппликативно-динамических пособий, подбирают колорит по специальному пособию для составления цветов, готовят сообщения об истории и конструкции изучаемого краеведческого объекта. Мы рассматриваем и изучаем с учащимися архитектурные объекты культурного и гражданского назначения с анализом их конструктивного устройства, ритма, симметрии, форм, исполняем работы в разных материалах, соответствующих интересу ребят. Большое значение имеют также общеобразовательные и развивающие наблюдения на знание

культуры родного края, с последующим устным изложением. Данная система учитывает использование музыкальных и литературных произведений для создания большего впечатления и единства слова, звука, цвета восприятия предмета архитектуры.

По окончании реализованной системы занятий, переработанной в программу, студенты стали глубже разбираться в искусстве и культуре родного края. Элементы разработанной системы используются студентами в ходе педагогической практики при работе с учащимися в школе. Практические наработки в этой области были представлены студенткой УПК Еленой Иоэль на V научно-практической студенческой конференции «Природное и духовое наследие родного края», проходившей 6 декабря 2007 года в Ярославле. Её доклад по научно-исследовательской работе «Культура и искусство древнего Углича на уроках изобразительного искусства в начальной школе» был отмечен дипломом и ценным подарком.

Мы уверены, что полная реализация в школьной практике приобретённых на занятиях по краеведению знаний, умений и навыков послужит развитию профессиональной направленности студентов педагогического колледжа.

© И. В. МIRONENKO, С. Н. МАЛЬЦЕВА (Ростов)

Фортепианный ансамбль – неотъемлемая часть общего развития музыкальной культуры студентов

Игра в ансамбле, как и любая другая музыкально-исполнительская деятельность, имеет целью способствовать общему музыкальному развитию студентов педагогического колледжа. К сожалению, этому важному разделу в подготовке будущих учителей музыки не уделяется должного внимания.

А ведь исполнительская подготовка учителя музыки невозможна без формирования навыков игры в ансамбле.

Наличие четырех рук дает возможность воспроизвести оркестровые эффекты, передать на фортепиано и насыщенность полнозвучных tutti, и разнообразие приемов звукоизвлечения, штрихов, и некоторые тембровые свойства отдельных оркестровых групп. Переложения оркестровых сочинений выполняют важнейшую функцию фортепианного дуэта: музыкально-просветительскую. Литература для игры в четыре руки охватывает сочинения различной степени сложности, предназначенные и для домашнего любительского музицирования, и для педагогической работы, и для исполнения на концертной эстраде.

Одновременно с постижением законов ансамблевой игры происходит *расширение кругозора* студентов, их информированности в области музыкального репертуара.

Жанр инструментального дуэта начал интенсивно развиваться во второй половине XVIII века. Сделавшись необычайно популярным, он превратился в неотъемлемую часть музыкальной жизни. Возникла богатая и очень разнообразная литература: музыку для фортепиано в четыре руки писали почти все композиторы XVIII-XX веков, а именно М. Клементи, В. А. Моцарт, Л. В. Бетховен, К. М. Вебер, Р. Мендельсон, Р. Шуман, Ф. Шуберт, И. Брамс, П. И. Чайковский, А. С. Аронский, А. Дворжак, А. Г. Рубинштейн, Э. Григ, С. В. Рахманинов и др.

В процессе изучения ансамблевой литературы различных стилей и жанров студенты овладевают многообразными навыками ансамблевого исполнительства, существенно развивают и закрепляют *навыки чтения с листа*, столь необходимые им для будущей профессиональной работы.

Следует учитывать также и *воспитательную роль* ансамблевого класса: здесь создается благоприятная почва для проявления чувства товарищества, чувства коллективной ответственности за выполняемое дело. Подчас даже самые недисциплинированные «индивидуалисты», находясь под постоянным воздействием партнеров, меняют свое отношение к занятиям и начинают понимать свою общественную обязанность.

Совместное исполнение требует, прежде всего, одинакового понимания общего художественного замысла – как в отношении раскрытия содержания и стилевых особенностей произведения, так и во всем, что касается определения *правильного темпа, динамики, штрихов* и т.д.

Основываясь на фактуре произведения, участники ансамбля должны ясно представлять роль и значение исполняемой партии в каждом конкретном эпизоде. Все это бесспорные истины, которые теоретически должны быть понятны каждому студенту. Однако как часто можно услышать исполнение ансамбля, в котором каждый из партнеров как будто бы недурно исполняет свою партию, но никак не связывает ее с другой. Инерция «сольной» психологии начинающего ансамблиста замыкает его в пределах собственной партии и затрудняет тем самым охват произведения в целом.

Процесс ансамблевого исполнения требует постоянной взаимной координации, которая тесно связана с такими основами совместной игры, как *ритмическая согласованность, динамическое равновесие и единство фразировки*. Разумеется, эти качества неотделимы и не могут быть выработаны вне зависимости от других, необходимых при каком бы то ни было виде музыкального исполнительства, – от ритмической дисциплины, от умения правильно прочесть и с точностью воспроизвести нотный текст. Наличие этих качеств объединяет исполнителей и укрепляет ансамбль; отсутствие – разъединяет их и ведет к разрушению ансамбля.

Отсутствие должной ритмической дисциплины, имеющее неизбежным следствием ритмическую несогласованность ансамбля, проявляется чаще всего в неумении учащихся выдержать единый темп.

Весьма типичные, распространенные дефекты, побуждающие неопытных участников ансамбля произвольно отклоняться от темпа:

- изменения динамики;
- переходы к другим приемам звуковедения;
- при чередовании предложений или периодов, резко отличающихся друг от друга по характеру музыки, фактуре, колориту звучания или по используемым композитором регистром инструментов;
- смена длительностей нот;
- неточное соблюдение пауз.

Как уже было отмечено, к числу первейших основ совместного исполнения относится также динамическое равновесие и единство фразировки.

Решающей предпосылкой преодоления недостатков является определение *планов звучания* и связанное с ним осознание участниками ансамбля роли своей партии как на всем протяжении исполняемого произведения, так и в каждый отдельный момент.

Довольно распространенные недостатки:

- перегрузка звучности второго плана;
- потеря звуковой перспективы;
- потеря соотношения между ведущими и аккомпанирующими голосами;
- между главным тематическим материалом и фоном.

Все сказанное о согласованности исполнения относится и к области фразировки, и к штрихам.

Говоря о специфике ансамблевого исполнительства, мы умышленно сосредоточили все внимание на таких важных условиях, как ритмическая согласованность, динамическое равновесие и единство фразировки, без соблюдения которых немислим никакой полноценный ансамбль, ни в коей мере не претендуя, конечно, на исчерпание обширнейшего круга исполнительских проблем, возникающих перед педагогами в области интерпретации музыкальных произведений, воспитания музыкального вкуса, эмоциональной чуткости и профессиональной зрелости будущих ансамблистов.

Формирование понятия о становлении музыкального стиля как необходимого компонента в процессе фортепианной подготовки учителя музыки

Формирование у студентов понятия «Музыкальный стиль» начинается с определения и выявления различных культурно-исторических эпох, для каждой из которых было характерно свое видение и понимание стиля.

- Эпоха Григорианского хорала (6-7 вв.)

Происходит формирование стиля культовых песнопений.

- Эпоха Возрождения (14 в.).

Складывается понимание стиля как совокупности свойств, отличающих одно художественное явление от другого. В большей степени понятие «стиль» применяется к изобразительному искусству. В области музыки понятие стиля приближалось к понятию жанра.

- Эпоха Барокко (15-16 вв.)

По выражению музыковеда В. Холоповой, это время «вавилонского столпотворения стилей».

Более определенно сформировались следующие стили:

- церковный;

- театральный;

- камерный.

Это время творчества И.С. Баха, Генделя.

- Эпоха Классицизма (эпоха Просвещения) (17-18 вв.)

Основное достижение данной эпохи состоит в том, что музыка приобрела полную эстетическую самостоятельность как вид искусства.

В этот период понятие «музыкальный стиль» иногда сводится к понятию «манера». Кроме того, у французского философа Ж.Ж. Руссо формулируется понимание того, что в игре исполнителя также присутствует некий собственный стиль.

Это время творчества Моцарта, Бетховена, Глинки.

- Эпоха Романтизма (18-19 вв.)

Романтизм – это идейно-художественное движение в европейской и американской культуре.

Разочарование широких кругов общественности в итогах Великой французской революции, в идеологии эпохи Просвещения и в буржуазном прогрессе отразилось в стиле нового художественного движения. Характерной чертой мировосприятия романтизма явился разлад идеала и действительности.

Это время творчества Шумана, Шопена, Листа, Чайковского.

Стилевые направления 20 века:

- импрессионизм;

- конструктивизм;

- неоклассицизм.

Под «музыкальным стилем» в 20 веке стали понимать систему средств выразительности, которая служит воплощению идейно-образного содержания, сложившуюся под воздействием внемузыкальных факторов музыкального творчества.

Музыкальные стили разных эпох имеют общие и отличительные черты, обладают взаимопроникающими свойствами, т.е. вносят что-то новое в уже сложившиеся традиции.

Изучение стилей различных культурно-исторических эпох необходимо.

Важно научиться определять характерные черты музыкального стиля отдельно взятой эпохи в исполнительском классе. Следует использовать полученные знания в музыкально-исполнительской деятельности.

В основу современного образования положена самоценность человеческой личности, неповторимость ее душевного и духовного мира. Стилевой подход в обучении музыке (в том

числе игре на фортепиано) является важным средством, развивающим личность ученика, т.е. является личностно-ориентированным. Стилевой подход способствует расширению художественного кругозора учащихся и повышению их общей и музыкальной культуры. Стилевая работа – это работа на внутренний мир ученика, на развитие его личности, его человеческого потенциала.

Полученные студентами знания, умения, навыки в процессе усвоения ими понятия стиля как отражения определенной культурно-исторической эпохи позволяют повысить качество инструментального исполнительства и выводят на новый, более высокий уровень собственной профессиональной деятельности. Таким образом, стилиевой подход в обучении музыке помогает глубже познать человеческую культуру, в бесконечное пространство которой входит будущий педагог-музыкант. Стилевой подход в обучении – это выражение гуманной педагогики, за которой будущее.

Библиографический список

1. Абдуллин, Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др.; под ред. Э.Б. Абдуллина. – М., 2002.
2. Крюкова, В.В. Музыкальная педагогика [Текст] / В.В. Крюкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.
3. Теория и методика обучения игре на фортепиано [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. – М., 2001.

© И. Г. Наумова (Углич)

Развитие внутреннего слуха на занятиях музыкальным инструментом у студентов

Данная работа ставит своей целью определение условий, способствующих развитию внутреннего слуха на основе творческих упражнений на занятиях музыкальным инструментом, его влияние на исполнительскую деятельность студентов, обучающихся по специальности 050708 Преподавание в начальных классах.

Рассматривается положение внутреннего слуха в структуре музыкальных способностей, его индивидуальные особенности, свойства и качество, методы развития от первичных образов памяти до умения оперировать слуховыми представлениями, а также раскрывается важность развития способности внутренних слуховых представлений для начинающего музыканта.

Актуальность развития внутреннего слуха отмечали многие исследователи музыкальных способностей: Теплов, Асафьев, Цынин, Кирнарская. В предлагаемой вашему вниманию работе я ссылаюсь на их труды. В настоящее время появляются методики определения индивидуальных особенностей внутреннего слуха, выходят в свет учебные пособия, помогающие преподавателю наметить пути и методы развития внутренних представлений у студентов, начинающих заниматься музыкой. Они позволяют сделать эту работу интересной как для преподавателя, так и для студентов. Задачами работы являются следующие:

- дать определение внутреннего слуха, определить его роль в структуре музыкальных способностей, рассмотреть его свойства, обосновать роль развития внутреннего слуха для развития музыкальных способностей студентов в процессе обучения;
- провести исследование, выявить и экспериментально проверить индивидуальные особенности внутреннего слуха студентов на занятиях по фортепиано;
- изучить влияние систематических творческих упражнений на развитие внутреннего слуха у студентов на начальном этапе обучения при игре на фортепиано.

Внутренний слух – способность представлять музыку в сознании, внутренне слышать и переживать, не исполняя и реально не слушая ее, узнавая и воспроизводя музыку по памяти в процессе чтения нот или творческого созидания.

Специфика музыкально-исполнительского внутреннего слуха заключается в том, что наряду с представлениями высотных и ритмических соотношений звуков исполнители оперируют такими категориями, как динамика, окраска, тембр, колорит.

Начальный этап обучения играет особенно важную роль в процессе обучения игре на фортепиано, так как именно в этот период происходит определение музыкальных и физических данных студентов, закладывается развитие техники и художественного вкуса. Поэтому в своей разработке я подробно рассматриваю методы начального этапа развития внутренних слуховых представлений.

Система творческих упражнений, предлагаемая в разработке, осуществляется на основе индивидуального подхода к каждому студенту, позволяет выявить его музыкальные способности, направить процесс обучения в творческое русло, заложить основы самостоятельной работы студента над музыкальными произведениями.

На основе проведенного исследования я сделала вывод о возможности воспитания внутреннего слуха и необходимости его развития у студентов при условии систематического и целенаправленного применения системы творческих упражнений на занятиях по обучению игре на фортепиано.

В своей работе я привела разнообразные творческие упражнения по развитию внутреннего слуха у студентов, которые охватывают следующие разновидности заданий: подбор по слуху, транспонирование, сочинение простых мелодий, использование элементов импровизации. Творческие упражнения способствуют успешному развитию не только внутренних слуховых представлений, но и музыкальных способностей в целом, повышают у студентов мотивацию к музыкальным занятиям, делают процесс знакомства с музыкальным произведением осмысленным, способствуют пробуждению творческих импульсов, а это в конечном итоге и является задачей музыкального образования.

Итак, выводы:

- система творческих упражнений на индивидуальных занятиях по фортепиано способствует развитию внутренних слуховых представлений, повышает мотивацию к занятиям музыкой.

Использование творческих заданий позволяет быстрее проходить педагогический репертуар, накапливать «багаж» исполняемых произведений, а следовательно, увеличивать объем музыкальной памяти. Использование творческих упражнений активизирует восприятие музыки, побуждает студентов к самостоятельному творчеству.

Мои усилия были направлены на максимальное выявление творческих возможностей студентов. Все формы музицирования, использованные на занятиях, раскрыли те или иные стороны способностей студентов, показали уровень развития внутреннего слуха. В своей работе я описала наиболее простые творческие упражнения, которые приемлемы для начинающих студентов с разными музыкальными данными. Студенты могут разобрать самостоятельно несложное музыкальное произведение, высказать о нем свое мнение, расширился их кругозор, появился интерес к музыкальным занятиям.

Данная работа – это обобщение опыта не одного года.

При помощи творческих упражнений от простого к сложному мы добиваемся неплохих результатов, конечно, у каждого индивидуально получаются разные.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Н. С. Буруруева (Ярославль)

Оценочность как стилеобразующий фактор публицистики

Публицистику многие называют летописью современности, так как она во всей полноте отражает текущую историю. В рамках данной статьи под публицистикой будут пониматься тексты печатных СМИ, в частности газет и журналов.

Рассматривая стилевую сторону языка публицистических текстов как целостную совокупность стилистико-функциональных явлений, В.Г. Костомаров выделял единый стилистический конструктивный принцип текстов – диалектическое объединение их ведущих признаков экспрессии и стандарта, понимаемых в широком смысле слова как оценочные и интеллектуализованные начала в противопоставлении друг другу [1. С. 57].

Приводимое выше утверждение напрямую соотносится с двумя ведущими функциями публицистических текстов – информационной и воздействующей. С одной стороны, содержание публицистических произведений служит передаче информации, разъяснению и комментированию событий и явлений. С другой стороны, роль публицистики, особенно газетной, заключается в том, чтобы убеждать читателя и воздействовать на его волю и чувства с целью создания общественного мнения. Воздействующая функция обуславливает следующие стилевые черты публицистических текстов: побудительность, экспрессивность, новизну выражений, полемичность, оценочность, которой в публицистике отводится ведущая позиция [1. С. 40].

Актуальность рассмотрения данного вопроса обусловлена признанием оценочности основным стилеобразующим фактором публицистических материалов, где она, по наблюдениям исследователей, «проявляется в отборе и классификации фактов и явлений действительности, в их описании под определенным углом зрения, в специфических лингвистических средствах» [2. С. 94]. В настоящее время активно изучается все многообразие оценочных средств на газетной полосе, их природа и функции, стилистические приемы их включения в тексты различной жанровой принадлежности, источники их формирования и основные тенденции развития.

Таким образом, целью данной статьи стало всестороннее рассмотрение понятия «оценочность» как стилеобразующего фактора публицистики.

Существует огромное многообразие средств выражения оценочности. На экстралингвистическом уровне она начинает играть роль уже на начальной стадии создания текста. Оценочность проявляется в отборе и классификации фактов и явлений действительности, в их описании под определенным углом зрения. Оценочность может быть заложена в композицию микротекста, когда задающее тональность высказывание будет занимать традиционно сильную позицию – начало или конец текста. Именно таким образом преобразованную информацию и потребляет читатель [3. С. 64].

На лингвистическом уровне можно привести несколько определений данного понятия. Многие лингвисты говорят об оценочности как свойстве языковой/речевой единицы, связанном с установлением ценностного отношения (оценки) субъекта речи к объекту в широком смысле (явлению материального или духовного порядка).

В.Н. Телия отмечает, что «оценочное отношение принято рассматривать как один из видов модальности, которые сопровождают языковые выражения. <...> Оценочная модальность – это связь, устанавливаемая между ценностной ориентацией говорящего/слушающего и обозначаемой реалии (точнее – каким-либо свойством или аспектом рассмотрения этой реалии), оцениваемой положительно или отрицательно по какому-либо основанию (эмоцио-

нальному, этическому, утилитарному) в соответствии со «стандартом» бытия вещей или положением дел в некоторой картине мира, лежащих в основе норм оценки» [4. С.22-23].

Лингвистический аспект категории оценки составляет вся совокупность средств и способов ее выражения – фонетических, морфологических, лексических, синтаксических, отражающих элементы оценочной ситуации.

На фонетическом уровне оценочность может оформляться звукоподражаниями, звуко-ритмоподражаниями, аллитерацией и/или ассонансом, хотя фонетические единицы языка как таковой оценки не содержат, а могут только усиливать то или иное (положительное или отрицательное) восприятие реципиентом текста. В словообразовании положительная или отрицательная оценочная модальность, как правило, реализуется суффиксами субъективной оценки.

Главным образом оценочность реализуется лексико-семантическими средствами языка, выражающими ее эксплицитно и имплицитно, денотативно и/или коннотативно, прямыми номинациями, определениями-характеристиками и через характер совершаемых действий (глагол-сказуемое). Различные виды тропов – это имплицитные оценки. Наряду с ними существуют и такие языковые механизмы оценочности, как контекст, фразеологические обороты, квазисинонимическая ситуация и цитата, где оценка выражена эксплицитно [5. С. 97-100].

В различных группах публицистических жанров оценочность присутствует с разной степенью эксплицированности, в разном соотношении представлены эмоциональная (отражение чувств) и рациональная (выражение мнений) виды оценки и различна ее функциональная направленность.

В информационных жанрах выражение оценочности служит эффективности информирования и выполняет вспомогательную функцию. Субъективно-оценочная окрашенность новостей удостоверяет их, поскольку способствует передаче ощущений и впечатлений, возникающих при наблюдении событий, фактов и ситуаций.

Оценочные жанры, направленные на отражение мнений (оценок) о действительности и призванные удовлетворить соответствующие информационные запросы аудитории, формируются непосредственно для анализа степени ценности обнаруженного в общественной жизни, в газетной журналистике. Оценивание в журналистике происходит в условиях множественности мнений по обсуждаемым вопросам. При этом замысел, цель и учет ответной реакции адресата, т.е. диалог с ним, определяют выбор жанра. Здесь оценочность становится ведущей и призвана передать взаимодействие оценочной позиции автора и жанровой гипотезы адресата. Отсюда – чрезвычайно экспрессивное, многократно проакцентированное выражение оценки [6. С. 155-158].

Таким образом, именно оценочность, рассматриваемая как явное выражение позиции автора в публицистике и передаваемая языковыми и экстралингвистическими средствами и приемами, побуждает аудиторию к определенной реакции на передаваемую информацию, а сопровождающая оценку эмоциональная составляющая привлекает к информации или точке зрения, выражаемой в сообщении. Если автор стремится к эффективной коммуникации, значит, он учитывает интерпретирующую активную позицию адресата. Успешная коммуникация обеспечивается использованием богатого арсенала оценочных регулятивов, способствующих формированию соответствующей логики жанра экспрессивности, обращенностью речи к читателю, интимизацией, побудительностью, активизирующей его мыслительную деятельность [7. С. 90-93]. Тем самым подчеркивается особый статус оценочности в публицистике.

Библиографический список

1. Костомаров, В.Г. Русский язык на газетной полосе [Текст]. – М., 1971.
2. Клушина, Н. И. Языковые механизмы формирования оценок в СМИ [Текст]// Публицистика и информация в современном обществе. – М., 2000.
3. Мартыненко, Н.Г. Оценка в журналистском тексте [Текст]//Язык и власть: межвуз. сб. научн. тр. – Саратов, 2003.

4. Телия, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц [Текст]. – М., 1986.
5. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки [Текст]. – М., 1985.
6. Дускаева, Л.Р. Оценочные речевые жанры газетной публицистики [Текст]// Средства массовой информации в современном мире: мат-лы науч.-практич. конф. – СПб., 2003.
7. Сычев, А.С. Стилеобразующие факторы и стилеобразующие черты газетно-публицистической речи [Текст]// Вестник Омского университета. – Вып.3. – 1999.

© Т. И. Докучаева (Углич)

Обучение аудированию как составляющее подготовки будущего учителя английского языка

Аудирование, без сомнения, один из важнейших и сложнейших аспектов обучения будущих учителей английского языка для средней общеобразовательной школы. Аудирование и говорение связаны между собой теснейшим образом. Без восприятия и понимания иноязычной речи на слух невозможно никакое общение. Поскольку ведущим подходом в обучении второму языку является коммуникативный метод, становится ясно, какую важную роль должно играть обучение аудированию и в школе и в педагогическом колледже.

Любой практикующий учитель скажет, что аудирование, пожалуй, самый трудно развиваемый навык, который формируется постепенно, так как при восприятии иноязычной речи немаловажную роль играют, помимо знаний, слуховые навыки, память, догадка, сообразительность и внимание.

Дополнительную трудность составляет огромное разнообразие вариантов английского языка, поэтому необходимо предоставлять возможность студентам слушать не только стандартный британский вариант, но и хотя бы американский. Разница в вариантах заключается не только в разнице произношений, но и в вокабуляре и грамматике.

Итак, при разработке стратегии обучения аудированию необходимо учитывать сложности и кратчайшим путем идти к достижению цели.

В методической литературе много обсуждается вопрос применения аутентичных источников при обучении, подбираемых с учетом степени сложности, а также необходимость применения различных видов аудирования при развитии этого навыка.

Обобщая и анализируя опыт работы со студентами в Угличском педколледже по развитию и совершенствованию навыка аудирования и принимая во внимание все те трудности, с которыми сталкиваются студенты, хотелось бы остановиться на двух моментах, важных на наш взгляд.

Во-первых, одним из ключевых моментов, определяющих успешное понимание текста, является не просто понимание слов, а «ощущение» ситуации, контекста, акцент на развитие догадки, сообразительности, общего кругозора.

Учитывая слабую школьную подготовку студентов, особенно по аудированию, не слишком обширный кругозор, на занятиях необходимо учить студентов делать логические выводы, опираясь на знакомые слова, догадываться о значении фраз, контекста, то есть развивать языковую догадку.

Вторым важным слагаемым успешного достижения цели является тема источников. Без всяких сомнений, темы должны соответствовать возрасту и интересам обучаемых. Если обсуждаемый вопрос волнует, близок, вызывает отклик, то концентрация внимания повышается и вместе с этим улучшается и восприятие речи.

Всегда интересными являются тексты документального характера, об интересных исторических фактах, древних цивилизациях, уникальных явлениях природы, жизни человека, а также художественные рассказы о любви, жизни молодежи и известных людей и т.д.

До и после прослушивания полезным и необходимым является обсуждение темы текста для аудирования, отдельных слов, фраз и т. д. Это помогает сфокусировать внимание, настроиться на тему, закрепить, «принять» важные, ключевые слова.

Хотя навык аудирования требует серьезного обдумывания, много внимания и сил, результат оправдывает все ожидания. И чем сложнее задача, тем интереснее ее решать. Творческое отношение, взаимодействие преподавателя со студентами, общение позволяют снизить психологический дискомфорт, получить удовлетворение от достижения цели и интеллектуальное удовольствие от полученной информации.

© М. М. Ермолаева (Ярославль)

Некоторые приемы обучения иностранному языку и другим дисциплинам предметного блока на основе технологии развития критического мышления

Преподавание иностранного языка, обучение иностранному языку, изучение иностранного языка в силу своей коммуникативной природы всегда отличалось от других предметов большим творческим характером, направленностью на создание учащимися своих собственных речевых продуктов. Несомненно, это требует креативности, самостоятельности и критичности мышления студентов, что, вероятно, и призваны обеспечить различные технологии обучения.

При рассмотрении разных классификаций педагогических технологий, их описания становится очевидно, что при обучении иностранному языку как общеобразовательной дисциплине и практическому курсу иностранного языка как дисциплине профессионального блока в педагогическом колледже используются методы и приемы, с помощью которых реализуются элементы следующих технологий:

- в рамках личностно-ориентированной технологии используются метод проектов и метод обучения в сотрудничестве;
- в рамках педагогической технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся используются игровые приемы, коммуникативные и интерактивные задания;
- в рамках педагогической технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения используются приемы групповой, коллективной работы, компьютерной технологии, мозговой штурм, кластеры (ассоциограммы), прием мозаики, верные/неверные утверждения и др.

Как показывает педагогический опыт, личностно-ориентированное обучение иностранному языку приобретает более продуктивный коммуникативный характер, если базируется на принципах технологии развития критического мышления, которые:

- способствуют взаимоуважению речевых партнеров, пониманию и продуктивному взаимодействию;
- облегчают понимание различных «взглядов на мир»;
- позволяют студентам использовать свои знания для наполнения смыслом ситуаций с высоким уровнем неопределенности, создают базу для новых типов человеческой деятельности.

Думается, что данная технология обеспечивает развитие критического мышления посредством интерактивного включения в процесс изучения иностранного языка. В результате систематической и целенаправленной работы в сотрудничестве удастся значительно увеличить время устной практики каждого студента на уроке, дать шанс каждому сформировать в своем сознании систему изучаемого языка.

Основные требования к использованию метода проектов в технологии развития критического мышления:

- наличие значимой или же противоречивой в исследовательском плане проблемы;
- практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;

- самостоятельная деятельность учащихся на уроке и во внеурочное время;
- структуризация содержательной части проекта;
- использование исследовательских методов.

В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться в рамках материала практически по любой теме. Данный метод оптимально сочетается с такой формой в технологии развития критического мышления, как дискуссия или дебаты.

Одним из средств реализации рассматриваемой технологии являются рабочие тетради по дисциплине теория и методика обучения иностранному языку. Задания для студентов типа:

- заполнить таблицу;
- составить ассоциограмму;
- проанализировать материалы, документы;
- обобщить результаты наблюдений в таблицу;
- дополнить тезисы;
- привести примеры
- составить опорную схему, конспект и др.

помогут достичь цели – научить студентов разумно рассматривать различные подходы, точки зрения ученых на те или иные проблемы обучения иностранному языку с тем, чтобы выносить суждения и решения. Каждый студент учится вырабатывать свое мнение в контексте учебной программы.

Каков же ожидаемый и желаемый результат?

Для студента:

1. Он овладевает навыками самостоятельной работы.
2. Осуществляется индивидуализация и дифференциация по темпу, технологии.
3. Самостоятельная деятельность обучаемого в условиях выбора способствует максимальному саморазвитию и критической оценке своего субъективного опыта.
4. Предоставляется возможность для самореализации.

Для преподавателя:

1. Имеет возможность для саморазвития.
2. Меняется процесс его подготовки к уроку.
3. Меняется роль педагога в учебном процессе; он -
 - мотивирует;
 - организует;
 - консультирует;
 - контролирует.

Основным критерием оценки результата является критичность мышления, которая может быть раскрыта через следующие показатели:

- оценка деятельности;
- диагноз, причина;
- самоконтроль;
- критика;
- прогноз.

Таким образом, у преподавателя появляется значительно больше возможностей дифференцировать процесс обучения.

Библиографический список

1. Коновалова, Л. Проектная работа [Текст]// ELT news and views. – 1998. – №2. – С.16.
2. Учитель и учение [Текст]: возможность диалога и понимания. – Т. 1, 2 / под общ. ред. Л.И. Семиной. – М., 2002.

Дневник по педагогической практике для студентов педколледжей как одно из основных средств формирования методической компетенции будущего учителя иностранного языка

Современное общество уделяет большое внимание проблемам качественной профессиональной подготовки учителей иностранного языка, что находит свое отражение в концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. В соответствии с данной концепцией в центре внимания педагогов и методистов находится проблема профессионально-методической подготовки студентов языковых учебных заведений.

Согласно новым требованиям, методическая компетенция состоит из совокупности предметных знаний, методических навыков и умений, свойств личности обучающегося, формирующихся в процессе развития методического мышления, включая механизм методической рефлексии в процессе педагогической практики.

Отечественные методисты утверждают, что методическая компетенция складывается из совокупности профессиональных знаний и умений на практике применять эти знания, переносить приобретаемые знания и умения в новые условия обучения, а также положительного отношения к своей профессиональной деятельности.

Педагогическая деятельность дает возможность студентам постепенно и поэтапно выработать необходимые навыки профессиональной педагогической деятельности.

Нами был разработан дневник по педпрактике для студентов колледжей специальности 050303 Иностранный язык, который является составной частью учебно-методического обеспечения студента-практиканта и помогает сформировать необходимые учителю ИЯ умения и навыки, развить субъектный опыт студента, его профессионально значимые личностные качества.

Структура дневника включает 3 основных раздела:

- личную информацию о владельце;
- информацию об этапах педпрактики, их задачах и формах работы;
- содержание педпрактики.

Содержание педпрактики состоит из трех разделов:

- учебной практики для получения первичных профессиональных умений;
- технологической практики по профилю специальности для овладения целостной профессиональной деятельностью;
- преддипломной практики.

В приложении студентам предлагается использовать схему анализа урока ИЯ, оценочный лист посещения пробного урока, оценочную карту молодого учителя, анкету для учащегося, общие рекомендации по процедуре оценки уровня профессиональной деятельности учителя и студента-практиканта.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности студентов – будущих преподавателей обеспечивается выполнением комплекса научно обоснованных рекомендаций по психолого-педагогическому анализу урока, составлением психолого-педагогической характеристики учащегося и коллектива, подготовкой внеклассных мероприятий, анализом педагогической ситуации, овладением диагностическими методиками (самоанализа, самооценки, саморегуляции, самоконтроля).

© А. Н. Корякова (Ростов)

Веб-обучение как синтез продуктивных образовательных технологий

В настоящее время для повышения качества образования преподавателю необходимо:

- находить основание результативности деятельности;

- мобилизовать лучшие достижения науки и опыта, чтобы гарантировать требуемый результат;
- строить деятельность на интенсивной, т.е. максимально научной, а не экстенсивной основе, ведущей к неоправданным затратам сил, времени и ресурсов;
- использовать все возрастающие степени новейших информационных средств, максимально автоматизировать рутинные операции.

Сегодня обеспечение высокого качества образования, направленного на развитие инновационной культуры выпускника колледжа в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности, общества и государства, немыслимо без создания условий для развития познавательной активности учащихся. Данное положение находит свое подтверждение в Федеральной целевой программе развития образования (ФЦПРО), разработанной в целях реализации приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации, совершенствования содержания и технологий образования, развития системы обеспечения качества образовательных услуг. Одной из ключевых инициатив данной программы является внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей непрерывного образования, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий.

В настоящее время совершенно очевидно, что использование информационных технологий оказывает заметное влияние и на содержание, формы и методы обучения. Феномен внедрения информационных технологий в преподавательскую деятельность является предметом пристального внимания и обсуждения ученых, методистов, педагогов-практиков, многие из которых сходятся во мнении о том, что эффективное внедрение может быть обеспечено только при условии взаимосвязи современных технологий обучения. Проблема реализации такой взаимосвязи и является самой сложной, непонятной: «Какие технологии обучения могут эффективно взаимодействовать, и каковы способы установления взаимосвязи технологий?»

Нам видится, что сегодня информационные технологии становятся тем центром, вокруг которого группируются – модульное обучение, компьютерные кейс-технологии, проектное и проблемное обучение.

Таким образом, веб-обучение можно рассматривать как синтез продуктивных образовательных технологий.

Бурное развитие информационных технологий требуют подготовки студента к самостоятельному решению многих жизненных вопросов, способности ориентироваться в мире информации, быстро осваивать новые программные продукты и восполнять пробелы в знаниях. Кроме того, главное стратегическое направление развития системы образования сегодня лежит на пути решения проблемы личностно - ориентированного образования, в котором личность студента была бы в центре внимания, в котором деятельность, а не преподавание была бы ведущей; чтобы традиционная парадигма образования «учитель – учебник – ученик» была бы со всей решительностью заменена на новую: «ученик – информация – учитель».

В связи со стремлением педагогов повышать качество обучения все настойчивее звучит призыв к переходу на педагогические технологии, многие из которых рассчитаны на умение учащихся учиться самостоятельно.

В стандартах средних специальных учебных заведений значительно увеличены нормативы времени на самостоятельную работу студентов. Следовательно, новые условия предполагают значительную индивидуализацию учебного процесса при активной позиции личности студента.

Таким образом, актуальность организации самостоятельной работы студентов в контексте интеграции современных образовательных технологий обусловлена необходимостью реализации приоритетных направлений совершенствования образования, в частности, решения проблемы личностно-ориентированного образования, создания условий для развития

умений студента планирования собственной деятельности, принятия решений, развития самостоятельности и ответственности в обучении, мотивации деятельности, внедрения новых принципов организации учебного процесса.

По нашему мнению, смысл любой педагогической инновации заключается в том, чтобы сместить акценты во взаимоотношениях преподавателя и студента к полюсу «партнерство - сотрудничество – совместность». Преподаватель должен смотреть на студента как на личность ответственную, самостождественную и деятельностьную, которая несет ответственность за свои действия.

Одним из условий организации эффективной самостоятельной работы является принцип культивирования удачи, поскольку неудачи - основной барьер на пути личностного и профессионального саморазвития студентов. Необходим симбиоз эмоционального раскрепощения и учебной активности для того, чтобы студент почувствовал радость и удовольствие от собственного труда как интеграционной составляющей общечеловеческой культуры. Это означает формирование стойкой профессиональной мотивации, любви к избранной профессии, которая появляется в процессе знакомства студентов со значимостью изучаемого предмета.

Только изначальное формирование обучаемых как партнеров с четко выраженными учебными ориентациями и гностическими умениями может способствовать повышению эффективности модульного веб-обучения и результативности этого подхода в целом.

Библиографический список

1. Борисова, Н.В. Использование модульной системы обучения в профессиональной подготовке кадров [Текст] / Н.В. Борисова, Н.А. Гудков, В.П. Бугрин, В.Б. Кузов // Персонал – 2000. – № 1. – С. 24-30.
2. Инусова, Х.М. Модульное обучение – что это такое? [Текст] // Школьные технологии. – 1998. – №2.
3. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]. – М., 2002.
4. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании; перспективы использования [Текст]. – М., 1994.
5. Румянцев, И.А. Концепция среднего общеобразовательного учреждения постиндустриального общества [Текст] / И.А. Румянцев, С.А. Степанов // ИНФО. – 2001. – № 8.
6. Чернявская, А.П. Образовательные технологии [Текст]: учебно-методическое пособие / А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников, И.Г. Харисова, В.В. Белкина, В.Е. Гаибова. – Ярославль, 2005. – С.19.

© А. Е. Лукьянчикова (Углич)

Формирование информационной компетентности студентов специальности 050303 (Иностранный язык) на основе использования ресурсов сети Интернет

Показателем качества подготовки будущего учителя в контексте информатизации образования является компетентность специалиста. Профессионализм современного учителя иностранных языков включает в себя различные компетентности, в том числе и информационную.

Под информационной компетентностью понимается система знаний, умений и навыков в области информационно-коммуникативных технологий, обеспечивающих необходимый уровень получения, переработки, хранения и представления информации. Современный студент должен иметь определенный уровень культуры обращения с информацией. В этом смысле вводится понятие информационной культуры – умения целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерную информационную технологию, современные технические средства и методы.

Информационная культура будущего учителя иностранного языка становится частью его общей педагогической культуры.

Формирование информационной компетентности студентов специальности Иностранный язык базируется на использовании новых информационных технологий. Информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранному языку позволяют реализовать принцип личностно-развивающего обучения, поскольку предоставляют более широкие возможности совершенствования собственных знаний и умений, способствуют формированию межкультурной компетенции и повышают самостоятельность студентов в изучении и использовании иностранного языка.

Использование ресурсов сети Интернет способствует формированию так называемой «технологии открытого обучения», помогающей создать качественно новое информационно-образовательное пространство, в котором увеличивающийся информационный поток способствует переходу от модели накопления знаний к системе овладения навыками самообразования.

Интернет дает возможность организовать реальную коммуникацию на изучаемом иностранном языке посредством электронной почты. Помимо этого, через Интернет можно осуществлять международные проекты учащихся и студентов, участвовать в международных Интернет-конференциях, семинарах и других сетевых проектах подобного рода. Данная деятельность способствует диалогу культур и формированию межкультурной компетенции студентов. Поиск и подбор партнеров для изучающих немецкий язык в Интернете предлагается двумя проектами: «Das Bild der Anderen» и «e-Twinning».

Возможным является создание и размещение в сети сайтов и презентаций, обмен презентациями между студентами и преподавателями из разных стран и городов, электронные публикации рефератов, статей в Интернете и т.д.

На сегодняшний момент наиболее развитым направлением деятельности студентов колледжа в сети Интернет является поиск и сбор информации при подготовке проектов. Тематика подобных проектов становятся, например, портрет конкретной немецкой фирмы, города. Организация проектов с использованием ресурсов глобальной информационной сети позволяет наполнить занятия аутентичной страноведческой информацией, стимулировать творческие способности студентов при подготовке и проведении презентации, совершенствовать умения поиска и отбора информации в Интернете, что приводит к повышению их информационной компетентности.

Преподавателю немецкого языка Интернет предоставляет возможность найти нужную для занятия информацию из любой области, имеющей отношение к обучению: страноведение, литература, грамматические и лексические упражнения, дидактизированные тексты по разнообразным темам. Крупнейшие газеты и журналы Германии публикуют на своих сайтах все важные статьи, что позволяет преподавателю использовать на занятии самые современные, полностью аутентичные материалы. Многие учебные пособия по немецкому языку как иностранному имеют электронную версию, в которой упражнения выполняются online, но также существует возможность копировать задания для работы в режиме обычного урока. К таким учебникам относятся, например «Themen neu», «Passwort Deutsch» и другие. Помимо этого, в Интернете существуют разнообразные курсы и порталы для изучения немецкого языка, например, «Lernnetz Deutsch», «deutsch-online», «Lina u. Leo», «Sprachkurse der Deutschen Welle», «Jetzt Online» и другие.

Интернет предоставляет преподавателю иностранного языка возможность самостоятельно разрабатывать упражнения и тесты по различным аспектам изучаемого языка: лексике, грамматике, орфографии, задания к текстам и т.п. Для этого существуют такие программы, как например, Hot Potatoes или сайт Гете-института «Übungen selbstgemacht». Дополнение занятия упражнениями и тестами, составленными преподавателем, позволяет организовать дифференцированное обучение, учитывающее особенности данной группы учащихся, вносить коррективы в процесс овладения иностранным языком. Использование данных ре-

сурсов студентами при подготовке собственных уроков развивает методическую компетенцию и стимулирует педагогическое творчество.

Таким образом, привлечение информационных технологий и ресурсов сети Интернет в процесс обучения иностранному языку позволяет поднять на более качественный уровень общекультурное развитие студентов, повышает их языковой уровень, а также мотивацию в изучении иностранного языка, способствует совершенствованию их информационной компетентности и профессиональной компетентности в целом.

Использование новых информационных технологий расширяет рамки образовательного процесса, повышает его практическую направленность, создает условия для успешной самореализации будущего учителя иностранного языка.

© Т. А. Соболева (Ярославль)

Роль дидактических материалов учебного кабинета при проведении практических занятий в образовательных учреждениях среднего профессионального образования

Практические занятия относятся к основным видам учебных занятий в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Основная цель занятий данного вида - формирование учебных и профессиональных практических умений как важной части теоретической и профессиональной подготовки студентов. Выполнение студентами заданий практических занятий направлено на:

- обобщение, систематизацию, углубление, закрепление теоретических знаний по конкретным темам дисциплины;
- формирование умений применять полученные знания на практике;
- реализацию принципа единства интеллектуальной и практической деятельности;
- развитие интеллектуальных: аналитических, проектировочных, конструктивных – умений;
- выработку при решении поставленных задач самостоятельности, ответственности, точности, творческой инициативы [3].

Дисциплины, по которым планируются практические занятия, определяются Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования по специальности, рабочими учебными планами и программами.

Так, например, курс теории и методики обучения иностранным языкам (ИЯ) является дисциплиной предметной подготовки специальности 050303 Иностранный язык и имеет целью подготовку выпускника колледжа в качестве учителя иностранного языка начальной и основной общеобразовательной школы, владеющего совершенными технологиями иноязычной коммуникации [1].

Программа дисциплины рассчитана на 176 часов, из них 138 часов отводится на аудиторные занятия, которые предусматривают 68 часов занятий теоретической подготовки (уроков) и 70 часов практических занятий. 38 часов отводится на самостоятельную работу студентов.

Таким образом, объем теоретической и практической подготовки по дисциплине одинаков, что выдвигает проблему рационального планирования и проведения практических занятий. Это учитывается при составлении календарно-тематического планирования по дисциплине.

Для рационального использования дидактических материалов учебного кабинета в целях реализации системного подхода в преподавании теории и методики обучения иностранному языку в начальной и основной школе разработаны рабочие тетради, в которых освещаются основные разделы курса в соответствии с государственными требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 050303 Иностранный язык. В рабочих тетрадях конкретно указывается, какие темы изучаются на лекциях, какие целесообразно рассматривать на семинарских или практических занятиях. Для реализации систем-

ного подхода к обучению в рабочих тетрадях предусмотрено краткое содержание основных разделов и тем, занятия для повторения и контроля. Материал к лекциям и семинарским занятиям включает в себя задания для аудиторной и самостоятельной работы.

На практических занятиях большое внимание уделяется анализу методической литературы, учебных материалов, решению педагогических задач [2, С.3-9]. Основу практических занятий составляют мини-задания учебно-тренировочного и творческого характера, основанные на работе с нормативными документами, инструктивными материалами, справочниками, монографиями; на анализе педагогических ситуаций и продуктов деятельности; составлении учебной документации (планы, разработки занятий, мероприятий и т.п.). Некоторые практические занятия проводятся в форме деловой игры, которая позволяет развивать профессионально-методические умения в ситуациях, максимально приближенных к профессионально-педагогической деятельности, а также контролировать уровень их сформированности.

Работу с тетрадью можно органично включать в ход занятия, используя дидактическое обеспечение учебного кабинета, к которому относятся:

- нормативные документы (стандарты, примерные программы, конструктивные письма);
- методические материалы (методический журнал «Иностранные языки в школе», приложения к газете «Первое сентября», Настольная книга преподавателя иностранного языка и др.);
- методические разработки преподавателей ЯрИПК по отдельным видам практик;
- монографии ведущих ученых методистов по ИЯ (Л.В.Щерба, Н.Д.Гальскова, Г.В. Рогова, И.А.Зимняя, Е.И.Пассов, С.И.Шатилов);
- справочная литература по иностранным языкам (словари, справочники, энциклопедии);
- учебно-методические комплекты по иностранному языку для начальной и основной школы;
- учебники по теории и методике преподавания ИЯ;
- материалы, разработанные студентами специальности в ходе различных видов практик;
- рабочие тетради по дисциплине.

Задания практических работ предусматривают проверку знаний студентов, их теоретическую готовность к выполнению практических заданий, которая может осуществляться как фронтально в заданиях типа: дополните тезисы; дайте определение понятию; ответьте на вопросы, так и индивидуально: письменный, устный опрос; тестовый контроль.

Использование на практических занятиях разнообразных дидактических материалов предусматривает различные формы организации деятельности студентов: фронтальную, групповую, индивидуальную. Повышению эффективности проведения практического занятия способствуют задания различного характера, основанные на технологии развития креативного мышления через чтение и письмо:

- заполните таблицу;
- составьте ассоциограмму;
- проанализируйте (программу, раздел программы, взаимосвязь явлений и т.п.);
- обобщите результаты наблюдения в таблицу;
- выпишите аргументы, подтверждающие данный тезис;
- сравните высказывания различных ученых по проблеме;
- дополните схему;
- составьте опорную схему, опорный конспект;
- сопоставьте существующие классификации;
- дополните тезисы;
- приведите примеры;
- ответьте на вопросы;
- сделайте вывод;
- составьте фрагмент урока.

Практические задания дополняются заданиями для самостоятельной работы студентов по проблемным и актуальным вопросам темы и работой со словарем методических терминов.

Задания для повторения и контроля содержат вопросы для повторения по всем темам дисциплины, тест и диагностическую контрольную работу для тематического контроля; вопросы для повторения и практические задания для промежуточного контроля (зачета).

Таким образом, рабочие тетради рассматриваются как один из ведущих дидактических материалов при проведении практических занятий. Они должны помочь преподавателю и студенту творчески решать проблемы учебных дисциплин как в теоретическом, так и в практическом плане. Использование рабочих тетрадей в ходе занятий позволяет использовать единую структуру оформления практической работы и оценить деятельность студента в ходе занятия, что должно способствовать оптимизации и интенсификации учебного процесса по предмету, более эффективной организации учебного труда студента и преподавателя, дальнейшему развитию общеучебных умений студентов.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (повышенный уровень) по специальности 050303 Иностранный язык, 2003.
2. Морева, Н.А. Педагогика среднего профессионального образования [Текст]: учеб. пособие. – М., 1999.
3. Рекомендации по планированию, организации и проведению лабораторных и практических работ в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. – Приложение к письму Минобразования России от 05.04.99 № 16-52-58 ин/ 16-13

© О. М. Трунова (Ярославль)

Стилистические особенности анализа немецкого художественного текста на уроках факультатива «Развитие интегративных умений в различных видах речевой деятельности»

Программа итоговой государственной аттестации студентов ЯрИПК специальности 050303 Иностранный язык по практическому курсу немецкого языка предусматривает в качестве одного из заданий стилистическую и смысловую интерпретацию отрывка художественного текста из произведений авторов страны изучаемого языка. Подготовка к итоговой государственной аттестации осуществляется за счет факультатива. Мною была разработана программа факультатива «*Развитие интегративных умений в различных видах речевой деятельности*», включающая в себя 4 раздела: аудирование, чтение, практическую грамматику и лексику и анализ отрывка художественного текста, включающий в себя стилистическую и смысловую интерпретацию текста.

Целью данного факультатива является подготовка студентов к итоговой государственной аттестации за счет развития интегративных умений в различных видах речевой деятельности: чтении, практике устной речи, аудировании, а также обучения интерпретации отрывка из иноязычного художественного текста.

Цель определила **задачи факультатива**:

- Развитие интегративных коммуникативных умений, в том числе в области чтения, практики устной речи и аудирования.
- Обучение анализу отрывка из иноязычного художественного текста в соответствии с планом.

Требования к знаниям и умениям

Студенты должны знать:

- стилистические особенности текста;
- композиционные особенности текста;
- стилистическую структуру текстов разных жанров;
- особенности творчества рекомендуемых авторов художественных произведений.

Студенты должны уметь:

- давать смысловую и стилистическую интерпретацию текста;
- понимать и анализировать особенности стиля автора, идейно-художественную обусловленность выбора выразительных средств;
- давать характеристику главных героев;
- выражать свое отношение к прочитанному, соблюдая логическую структуру сообщения;
- читать вслух фонетически правильно и выразительно и литературно переводить отрывок художественного текста;
- фонетически, грамматически, лексически и стилистически правильно выражать свои мысли на иностранном языке.

В ходе факультатива студенты выполняют тестовые задания на проверку навыков чтения, аудирования, лексико-грамматических навыков; анализируют отрывки из учебных текстов на немецком языке с точки зрения стилистики и лексикологии.

В.В. Одинцов в своей монографии «Стилистика текста» [3] отмечает ряд характерных черт стилистического анализа.

Прежде всего, стилистический анализ текста должен вести к полному и глубокому пониманию основной мысли текста, главной идеи речевого произведения. Он должен выявить характер «оформленности содержания», то есть выявить структуру текста [3. С. 35-37].

Данное положение поддерживается общей теорией текста как объекта смыслового восприятия. По замечанию Т.М. Дридзе, текст нельзя считать набором механически связанных элементов: это «система элементов разной степени сложности и комплексности, функционально объединенных в структуру общей концепцией; текстовая комбинаторика качественно меняет ту информационную нагрузку, которую сам по себе (вне данного текста) нес бы каждый из его элементов» [2. С. 39].

Интерпретация, (ис)толкование (*Interpretation f, =, -en*): при заданиях такого типа речь идет о коммуникативном акте, охватывающем три аспекта изложения: - объективное восприятие обстоятельств дела (*анализ текста*), - оценка и критическое изложение обстоятельств (*оценка текста интерпретатором*), - передача обстоятельств дела и оценок третьему лицу - читателю интерпретации.

Textinterpretation: интерпретация текста должна быть построена следующим образом: во введении (*Einleitung f, =, -en*) должно быть названо заглавие (*Titel m, -s, =*) и автор (*Verfasser m, -s, =*); кратко суммировано содержание текста и названа тематика. В главной части анализируют содержание текста с разных точек зрения: - структура текста:

- кульминационный момент (*Höhepunkt*);
- переломный момент (*Wendepunkt m, -(e)s, -e*); - характеристики главных героев; - отношения между действующими лицами; - конфликтная ситуация (*Konfliktsituation f, =, -en*); - точка зрения рассказывающего лица; символика (*Symbolik f, =*); - анализ разговорных форм;
- композиция. В заключительной части (*Schlussenteil*) может быть изложена собственная точка зрения.

В процессе анализа текста необходимо:

- исследовать содержание текста,
- передать содержание и толкование (объяснение),
- прокомментировать и оценить высказывания в тексте.

В зависимости от целей автора и особенностей текста возможны разные методы изложения: сжатое изложение содержания текста (*Inhaltsangabe*), интерпретация, трактовка текста, т.е. внесение собственного отношения в изложение текста в его толкование (*Interpretation*), подробное изложение, пересказ текста (*Nacherzählung*). Анализ текста включает в себя исследование изобразительных средств: языковые и формальные особенности, ситуативные отношения и условия, влияние текста на читателя, объяснение, толкование.

Для стилистического анализа отрывков художественного текста из произведений немецкоязычных авторов мною был составлен план интерпретации художественного текста с

опорой на программу итоговой государственной аттестации студентов специальности 050303 Иностранный язык по практическому курсу немецкого языка, а также монографии Н.К. Блатовой и И.В. Козиной [1. С.5-8] и С.К. Преображенского [4. С.5-11].

Примерный план интерпретации художественного текста

1. Erzählen Sie über den Autor (seine Biographie, seine Werke, das Genre der Werke, sein Stil).
2. Erzählsituation: die Situation, in der ein Geschehen erzählt wird:
 - **personale Erzählsituation** – eigenpersönliche, „erzählerlose“ Darstellungsform, da der Erzähler auf Intervention verzichtet und sich hinter seine Charaktere zurückzieht. Der Leser sieht die dargestellte Welt aus Blickpunkt und Bewusstseinshorizont einer Figur.
 - **auktoriale Erzählsituation** – erzählende Darstellungsform, in der der alleswissende Erzähler souverän als „Schöpfer“ über seinen Stoff verfügt.
 - **Ich-Erzählsituation** – erzählende Darstellungsform der epischen Dichtung, in der ein Ich „sich selbst erzählt“.
3. Bezeichnen Sie das Thema und geben Sie den Inhalt des Textes kurz zusammen.
4. Charakterisieren Sie die Komposition des Textes:
 - a) Einleitung;
 - b) innerer Aufbau (Entwicklung des Themas, Charakteristik der handelnden Personen);
 - c) sprachlicher Aufbau (Wortwahl, die vom Autor gewählte stilistische Ausdrucksmittel und ihr Effekt);
 - d) Höhepunkt;
 - e) Position des Autors seinen Helden gegenüber.
5. Personenrede – die Gesamtheit aller direkt oder indirekt wiedergegebenen Äußerungen (auch Gedanken) der handelnden Personen:
 - **direkte Rede** – wörtliche, den Wortlaut des Gesagten unverändert wiedergebende Rede (für personale Erzählsituation typisch);
 - **indirekte Rede** – durch Transposition in dritte Person und konjunktiv veränderte Wiedergabe des Gesagten (für auktoriale Erzählsituation typisch);
 - **erlebte Rede** – als Mittel epischer Gestaltung die Brechung von Gedanken oder Worten einer Person in die Perspektive des sie erlebenden Bewusstseins;
 - **innerer Monolog** – unmittelbare Umsetzung des inneren Daseins einer erzählten Figur in Sprache als Wiedergabe von unausgesprochenen Gedanken, Vorstellungen in der das Bewusstseinstrom selber zu Worte kommt und Zugang zu seelisch-geistigen Tiefenbereichen ermöglicht.
6. Kommentieren Sie die Idee des Textes. Was wollte der Autor damit sagen?
7. Äußern Sie Ihre Meinung über das Werk, das im Werk beschriebene Problem, das Schaffen des Autors.

На уроках факультатива «Развитие интегративных умений в различных видах речевой деятельности» студенты анализировали отрывки из произведений Альфреда Андерша, Герберта Асмоди, Ингеборг Бахманн, Петера Бикселя, Генриха Белля, Вольфганга Борхерта и других, используя данный план.

Подводя итог всему выше сказанному, можно сделать вывод, что данный факультатив способствует подготовке студентов к итоговой государственной аттестации в соответствии с государственными требованиями к уровню подготовки выпускника по специальности 050303 Иностранный язык и государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Блатова, Н.К. Рабочие материалы по интерпретации немецкоязычного художественного текста [Текст] / Н.К. Блатова, И.В. Козина. – Ч. 1. – Ярославль, 2005.
2. Дридзе, Т.М. Интерпретационные характеристики и интерпретация текстов (с учетом специфики интерпретационных сдвигов) [Текст] // Смысловое восприятие речевого общения (в условиях массовой коммуникации). – М., 1976.
3. Одинцов, В.В. Стилистика текста [Текст]. – М., 1980.
4. Преображенский, С.К. Учебные материалы по лингвостилистической интерпретации текстов для самостоятельной работы студентов [Текст]. – Ярославль, 1990.
5. Программа итоговой государственной аттестации студентов ЯрИПК специальности 050303 Иностранный язык по практическому курсу немецкого языка. – Ярославль, 2008.

© О. Н. Федорова (Углич)

Возможности использования личностно-ориентированных технологий для формирования ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка на занятиях по практике устной речи

Основным приоритетом развития образования сегодня становится его личностно-ориентированная направленность. Реализация личностно-ориентированного обучения предполагает осуществление такого педагогического руководства деятельностью обучаемых, которое позволило бы им проявить личностные функции (искать во всем смысл, строить образ и модель своей жизни, проявлять творчество, давать критическую оценку фактам и т.д.) [5].

Таким образом, суть новой парадигмы образования заключается в смещении акцента с усвоения большого объема информации на «развитие самостоятельного, практического и саморефлексивного мышления, формирование социально-личностных компетенций» [4. С.26]. На новой образовательной парадигме базируется компетентностный подход, целью внедрения в процесс обучения и подготовки будущего учителя иностранного языка которого как раз и является «формирование у студентов не только знаний и умений, но и особых качеств личности (компетенций), которые обеспечивают готовность применять полученные знания в профессиональной деятельности (их компетентность)» [4. С. 26].

Высшую ступень в иерархии компетенций будущего учителя составляют ключевые компетенции – учебно-познавательная, информационная, ценностно-смысловая, коммуникативная и социально-трудовая, которые в полной мере соответствуют всем перечисленным выше задачам профессиональной подготовки студентов в области иностранного языка, в частности, в области обучения говорению на иностранном языке, и являются основой для формирования общепредметных и предметных компетенций [2].

Реализация компетентностного подхода в обучении иностранному языку предполагает погружение студентов в контекст будущей профессиональной деятельности уже на первом курсе колледжа. В содержание обучения вводятся профессионально значимые знания в текстах, обсуждаемых и интерпретируемых на занятиях, которые, в свою очередь, становятся основой для подготавливаемого монологического / диалогического высказывания в процессе аудиторной или внеаудиторной самостоятельной работы.

На занятиях по практике устной речи организуется профессиональная деятельность студентов, т.е. деятельность, моделирующая ситуации работы учителя иностранного языка на уроке; при этом происходит имитация процесса коммуникации, в котором студент самостоятельно принимает решения по содержанию и форме высказывания для достижения коммуникативной цели в повседневной жизни, в будущей работе, что наполняет изучение иностранного языка личностным смыслом, придает деятельности студентов творческий, исследовательский характер, а значит, способствует формированию учебно-познавательной, информационно-коммуникативной, ценностно-смысловой компетенций.

Следует отметить, что эффективность данных видов учебной деятельности в значительной степени обусловлена использованием личностно-ориентированных образовательных технологий продуктивного обучения, открытого образования, в основе их применения лежит создание особого рода «педагогической ситуации, которая ставит обучаемого перед необходимостью проявить себя как личность, совершить личностное действие - увидеть себя в отношении к другим людям, сделать вывод из собственного опыта, преодолеть внутренний кризис, наметить программу деятельности» [1. С.63].

Большими возможностями в процессе формирования ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка обладает использование, на наш взгляд, таких современных личностно-ориентированных технологий, как проблемное обучение, проектная технология, технология «Дискуссия в учебном процессе», игровая технология (обучение диалогическому высказыванию на иностранном языке в ролевой и деловой игре), технология «Чтение и письмо для развития критического мышления».

Проблемное обучение направлено на формирование и развитие у обучаемых способностей и умений идентифицировать важные проблемы, выдвигать гипотезы, критически оценивать имеющиеся данные на иностранном языке, использовать собственный опыт, знания для решения проблемы. На занятиях проблема, вычлененная студентами в ходе изучения темы, обсуждается в группах (парах), затем разрабатываются возможные пути ее решения по определенному плану, студенты работают с информацией из дополнительных источников (литература, Интернет), собирают, обобщают изученный теоретический материал, предлагают свое решение проблемы (например, «При каких условиях ученик немецкой школы может поступить в университет?», «Какими качествами должен обладать современный выпускник школы, чтобы устроиться на работу?», «Как может повлиять прием наркотиков на жизнь человека и как предотвратить эту опасность?», «Что я могу лично сделать для решения экологических проблем в моем городе?» и т.д.). Решение студентами проблем в развивающих ситуациях, максимально приближающих учебную деятельность к реальной профессиональной, способствует, таким образом, формированию учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, ценностно-смысловой компетенций, т.к. при выполнении данной деятельности студенты не только формулируют проблему, планируют деятельность по ее решению, исследуют полученные результаты на основе изученной ими информации, но и приобретают знания и умения, имеющие для них личностную значимость, ценность. Кроме того, в ходе решения проблемы в различных коммуникативных ситуациях накапливается опыт поведения в гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в вопросах семейных отношений и обязанностей и т.п., что способствует формированию социально-трудовой компетенции обучаемых.

В процессе творческой деятельности студентов, направленной на решение поставленной проблемы, большое внимание уделяется сопоставлению культурного опыта родной страны, родного языка с соответствующими реалиями жизни страны изучаемого языка. В данном случае речь идет также и о формировании компетенции личного самосовершенствования, общекультурной компетенции в процессе применения проблемной технологии на занятиях по практике устной речи.

Значительным потенциалом для формирования всех перечисленных выше ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка обладает проектная технология, т.к. проектное задание направлено на решение какой-то проблемы и предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой - интегрирование знаний, умений из различных областей [3].

Так, конструктивно-практические проекты способствуют формированию конструктивно-планирующих умений, связанных с созданием наглядного пособия (макета, коллажа, плаката, банка материалов по теме); сценарные проекты позволяют формировать умения организовывать различные формы работы с учащимися (организация ролевой, деловой игры, беседы, дискуссии и т.п.); информационно-исследовательские, социологические проекты позволяют развить умения работы с информацией, выявлять, решать новые проблемы, крити-

чески мыслить, излагать результаты исследования (в графической и вербальной формах, в форме компьютерной презентации), использовать их для совершенствования методов и приемов обучения. Знания, умения и навыки, приобретаемые студентами в ходе выполнения проектной деятельности, выступают как составляющие всех ключевых компетенций, а также являются основой для формирования многих общепредметных (методической, проектной, организаторской, социальной и т.д.) и предметных компетенций.

Целесообразно интенсивное использование игровой технологии в форме проведения ролевой / деловой игры при обучении говорению будущего учителя иностранного языка. Такие игры необходимо организовывать и проводить на основе различного информационного материала (опорных ключевых вопросов, ситуаций, предлагаемых преподавателем по изучаемой теме, реплик-клише главных героев, информации из аутентичного художественного текста, прагматического текста - объявления, анкеты, расписания занятий и т.п.). Данный вид коммуникативной деятельности позволяет студентам представить себя в роли учителя, воспитателя, психолога, молодого человека, устраивающегося на работу, решать проблемы, приближенные к условиям реального осуществления профессионального взаимодействия, что является базой для формирования коммуникативной информационной, учебно-познавательной, социально-трудовой компетенций обучаемых.

Применение дискуссии в учебном процессе стимулирует инициативность обучаемых, развивает критическое мышление студентов. В ходе ведения различных видов дискуссии (перекрестной дискуссии, мозгового штурма, учебного спора-диалога) студенты учатся формулировать вопросы, высказывать мнение по обсуждаемой проблеме на иностранном языке, доказывать, обосновывать свое мнение и корректно критиковать чужое, пробовать на себе различные социальные роли и т.п., что способствует в первую очередь формированию коммуникативной компетенции.

Образовательная технология «Чтение и письмо для развития критического мышления» позволяет более глубоко проникать в смысл, содержание информационного материала, осознанно строить собственное монологическое или диалогическое высказывание в реальной коммуникативной ситуации, учитывая особенности иного языка и культуры. Все 3 этапа осуществления данной технологии соотносятся с компонентами формируемых у обучаемых ключевых компетенций. На этапах вызова и осмысления используются различные приемы формирования учебно-познавательной, информационной компетенций (маркировка информации в тексте, заполнение маркировочной таблицы, графическая систематизация материала, чтение с остановками, дальнейшее прогнозирование содержания текста, взаимоопрос по тексту и т.п.). На стадии рефлексии при обсуждении содержания текста по ключевым вопросам, схеме, таблице, в ходе дискуссии, презентации творческой письменной работы, проекта по проблемам текста происходит формирование, прежде всего, коммуникативной, общекультурной компетенции, компетенции личного самосовершенствования, подкрепление информационной и учебно-познавательной компетенций студентов.

Формирование ключевых компетенций должно происходить на всех этапах процесса обучения и пронизывать не только деятельность на занятиях по практике устной речи, но и аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу студентов, а также другие основные виды речевой деятельности на занятиях по дисциплинам предметного блока, обучение которым также может быть достаточно эффективно организовано на основе предложенной технологии личностно-ориентированных технологий при доминирующей роли технологий проблемного обучения и проектной технологии.

Библиографический список

1. Губина, Г.Г. Личностно-ориентированный подход к обучению в современных условиях [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль, 2004.
2. Зуева, М.Л. Эффективность использования проблемного подхода для формирования ключевых компетенций [Текст]// Ярославский педагогический вестник. – 2007. – №2(51). – С. 36-46.

3. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка в школе [Текст] // Иностранный язык в школе. – 2000. – №2. – С.3-10; №3. – С.3-9.

4. Садакова, Л.Г. Компетентностный подход в обучении студентов иностранным языкам [Текст]// Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в школе и в вузе в свете личностно-ориентированной парадигмы: материалы Международной НПК. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – С. 25-29.

5. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании, концепция и технологии [Текст]. – Волгоград, 1994.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

© М. Ю. Золотцева (Углич)

Организация взаимодействия субъектов учебного процесса при организации блочно-модульного обучения (Русский язык: Синтаксис)

При модульном обучении изучаемый материал делится на модули. Учебный модуль – это завершенная часть учебного материала, имеющая относительную самостоятельность и целостность. В модуле содержание представлено в виде логически завершенного блока (-ов), объединяющих несколько тем (например, модуль «Синтаксис» может быть разделен на следующие блоки: «Словосочетание», «Простое предложение», «Осложненное предложение», «Сложное предложение», «Способы передачи чужой речи»).

Наиболее трудоемким, на наш взгляд, при переходе на блочно-модульное обучение является проектирование дидактического процесса, которое включает составление планирования, разработку системы учебных заданий, материалов для практических занятий, учитывающих уровни ЗУН, компетенции и взаимодействия субъектов учебного процесса, подбор техник, разработку внеаудиторной самостоятельной работы студентов (далее – ВАСР).

Остановимся на проблеме организации взаимодействия субъектов учебного процесса при блочно-модульном изучении синтаксиса русского языка.

Изучение русского языка в ссузе во многом является обобщением и систематизацией изученного в образовательной школе, поэтому дидактический процесс должен быть организован так, чтобы студент был максимально задействован в нем как субъект обучения.

Функция преподавателя на занятии может быть определена как организующая, консультационная и контролирующая.

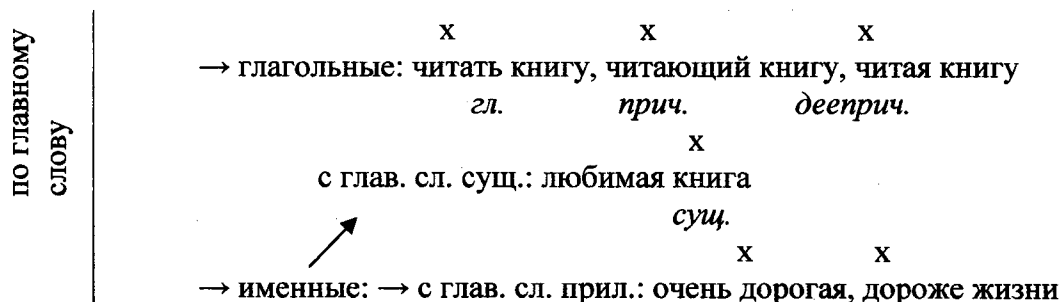
Эффективными формами взаимодействия могут быть организация «диалога» с учебным текстом, работа в парах и группах, лабораторная работа.

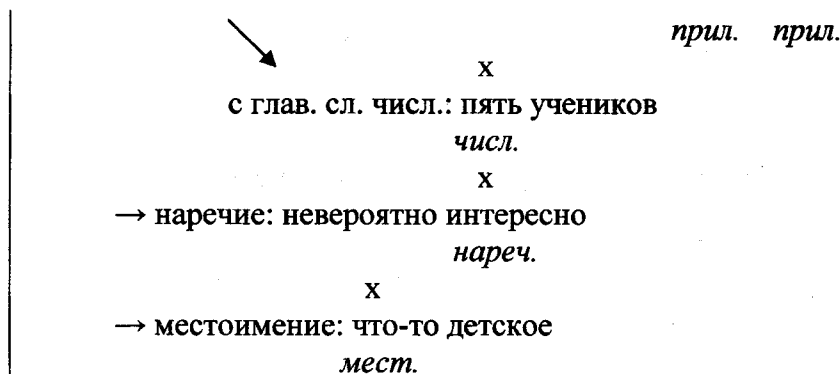
Деятельность, которую мы условно назвали «диалог» с учебным текстом, – это работа, предусматривающая «свертывание» и «развертывание» учебного текста.

«Свертывание» учебного текста происходит в ходе целевого чтения учебных материалов, конспектов. Приведем несколько примеров. На занятии по теме «Словосочетание, его нормативное построение и разбор» студенты получают задание прочитать параграф учебника (Русский язык: В 2-х ч.: Ч. 1. Лексикология, стилистика и культура речи, фонетика, морфология / А. М. Земский, С.Е. Крючков, М. В. Светлаев; Под ред. В.В. Виноградова. – М., 1998. – 303 с.) и оформить опорные записи, которые должны отразить:

1. Определение.
2. Грамматическую организацию словосочетания.
3. Связь слов в словосочетании.
4. Что не является словосочетанием.

При знакомстве с классификацией словосочетаний по главному слову студенты должны самостоятельно изучить параграф учебника и подготовиться к составлению опорной схемы. Фронтальная работа дает следующий результат:

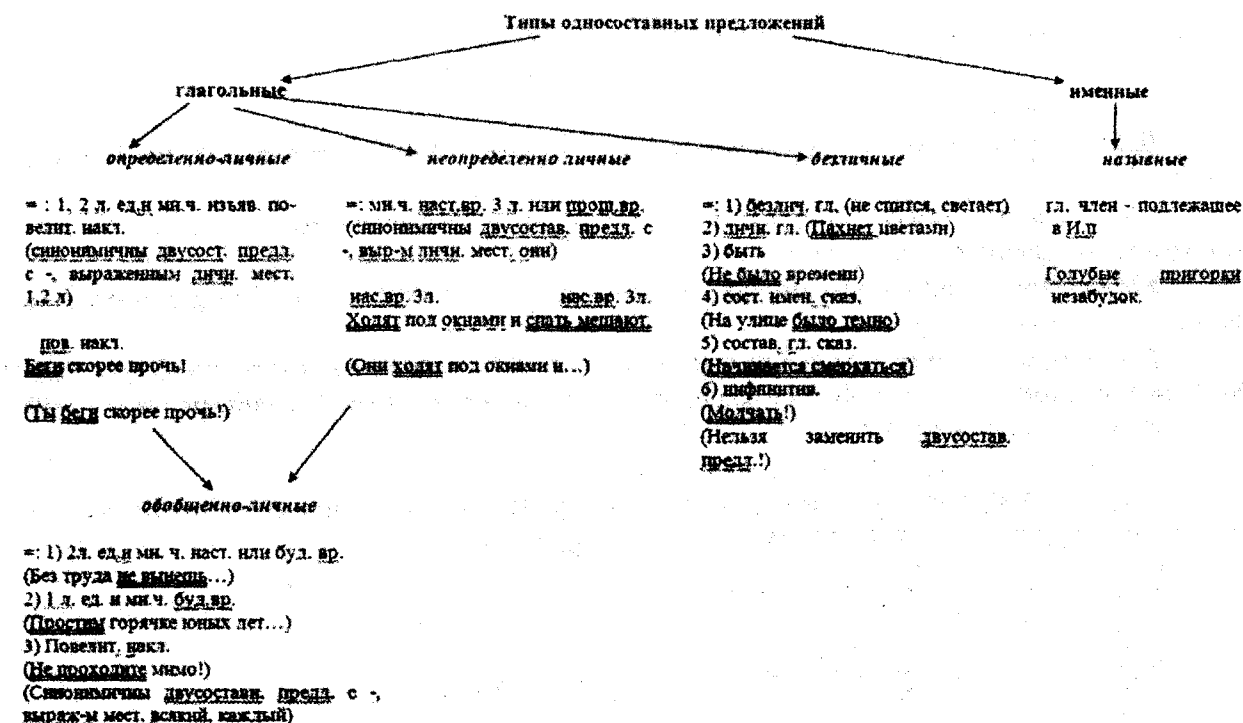




При повторении и систематизации знаний о типах связи слов в словосочетании студенты на основе учебного текста параграфа должны внести информацию о согласовании, управлении, примыкании в таблицу:

Чем выражено главное слово	Чем выражено зависимое слово	Смысловый вопрос	Грамматическая форма зависимого слова	Как изменится зависимое слово при изменении главного	Примеры
----------------------------	------------------------------	------------------	---------------------------------------	--	---------

При изучении темы «Односоставные предложения» мы предлагали студентам следующую работу по «развертыванию» учебного текста: прочитайте параграфы учебника и, опираясь на таблицу «Типы односоставных предложений», дайте развернутый ответ по данной теме.



Аналогично работают студенты с таблицей «Тире между подлежащим и сказуемым».

Тире между подлежащим и сказуемым

сущ. И.п. сущ. И.п.
1. Книга – источник знаний

числ. И.п. числ. И.п.
2. Пятью восемь – сорок

неопр.ф. неопр.ф. гл.
3. Жить – родине служить

сущ. И.п. неопр.ф. гл.
4. Превосходная должность –
быть на земле человеком.

5. Не поехать сейчас – это значит
остаться до утра.

мест. И.п. сущ. И.п.
6. Я – рабочий.

личн. м. И.п. сущ. И.п.
1. Я грамотей и стихотворец

сущ. И.п. сущ. И.п.
2. Бедность не порок

сущ. И.п. сущ. И.п.
3. Наш двор будто сад.

сущ. И.п. сущ. И.п.
Существительное как часть речи

Задание для работы в группе

Вариант 1

1. Осуществите проверку самостоятельной работы студента по теме «Словосочетание».
2. Сделайте вывод об уровне теоретических знаний и сформированности практических умений студента.
3. Выполните необходимые исправления и прокомментируйте их.

Самостоятельная работа

Словосочетание

1. Дайте определение типам связи слов в словосочетании: согласование, управление, примыкание.

Согласование – связь, при которой зависимое слово ставится в том косвенном падеже, какого требует данное главное слово.

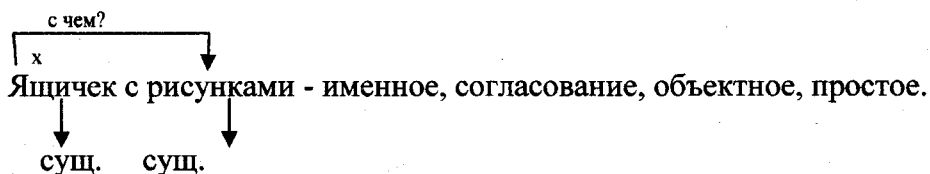
Управление – связь, при которой зависимое слово ставится в том же числе, роде и падеже, что и главное.

Примыкание – связь, при которой неизменяемые слова или неизменяемые формы слова (наречие, неопределенная форма глагола, деепричастие) связаны с главным словом той или иной части речи по смыслу.

2. Определите тип связи слов в словосочетаниях.

Покупать подарок, шелковое платье, выше сестры, четыре листа, очень громко, по-праздничному веселый, грустный отъезд, желание петь.

3. Выполнить разбор словосочетания.



Задание для работы в группе

Вариант 2

1. Осуществите проверку самостоятельной работы студента по теме «Словосочетание» и «Главные члены двусоставного предложения».
2. Сделайте вывод об уровне теоретических знаний и сформированности практических умений студента.
3. Выполните необходимые исправления и прокомментируйте их.

Самостоятельная работа по теме «Словосочетание», «Главные члены двусоставного предложения»

Тест

1. Какое из сочетаний слов не является словосочетанием?
 - 1) ночь темна;
 - 2) прочитал книгу;
 - 3) яйцо вкрутую;
 - 4) серая кофта.
2. В каком словосочетании указано неправильно главное слово?
 - 1) крайне^x необходимо
 - 2) костюм^x отца
 - 3) в весеннем^x лесу
 - 4) петь^x мелодично
3. В каком словосочетании связь – управление:
 - 1) один из всех
 - 2) пятый час
 - 3) читая вслух
 - 4) кофе по-турецки
4. В каком предложении неправильно определена грамматическая основа:
 - 1) Отвели они девицу вверх во светлую светлицу.
 - 2) Днем и ночью бьются о скалы волны.
 - 3) Замечательный подарок мне прислал по почте брат.
 - 4) Перед грозой рыба переставала клевать.
5. В каком предложении сказуемое – составное глагольное:
 - 1) Корабль был смыслом и содержанием жизни.
 - 2) Мы продолжали идти друг подле друга.
 - 3) Много народу собралось на вокзале проводить нас в дальний путь.
 - 4) Во влажном саду пахло душистым теплом.
 - 5) Еще я долго буду петь.

Задание для работы в группе

Вариант 3

1. Осуществите проверку самостоятельной работы студента по теме «Тире между подлежащим и сказуемым».
2. Сделайте вывод об уровне теоретических знаний и сформированности практических умений студента.
3. Выполните необходимые исправления и прокомментируйте их.

Диктант
Зеленая аптека

Растения – это удивительные творения природы. С незапамятных времен они – источник питания и лечения человека. Общее название целебных растений интересно и примечательно. Это название – травы жизни. Основное место произрастания трав жизни – лес. Он – наша вечная зеленая аптека.

Для многих гуляние по лесу – не наслаждение. Они приходят в лес не любоваться красотой, а собирать целебные растения, запастись здоровьем. Любить лес и оберегать его значит сохранять сокровищницу трав жизни. Хорошо изучит виды растений и условия их применения – доступно каждому. Перенести часть зеленой аптеки к себе в дом – полезное и разумное дело.

Задание для работы в группе
Вариант 4

1. Осуществите проверку самостоятельной работы студента по теме «Главные члены предложения и способы их выражения».
2. Сделайте вывод об уровне теоретических знаний и сформированности практических умений студента.
3. Выполните необходимые исправления и прокомментируйте их. Подчеркните подлежащее и сказуемое и определите тип сказуемого.

прост. гл.

1. К славному подвигу каждый готов.

сущ. прост. гл.

2. Наше завтра непредсказуемо.

м. сост. гл.

3. Он отлично умеет плавать.

м. сост. гл.

4. Я рад встретиться с вами.

сущ. прост. гл.

5. Брат стал студентом колледжа.

м. сост. гл.

6. Я долго буду петь.

сущ. прост. гл.

7. Дед с внуком отправились на рыбалку.

сущ. прост. гл.

8. Гость казался болтливым.

м. сост. гл.

9. Ему было весело.

сущ. сост. гл.

10. Дедушка Алеши был мастером на все руки.

Лабораторная работа №2
Вариант 1

Тема: Сложное предложение.

Дано: предложения без знаков препинания.

1. Стало совсем темно и улица мало-помалу опустела.
2. Прошел час другой а мальчик все не возвращался.
3. Я долго сидел над задачей и все-таки решил ее сам.

Цель: Определить сложносочиненные предложения и смысловые отношения между их частями, отграничить их от простых предложений.

Ход работы.

1. Прочитай предложение и выдели грамматическую основу(ы).
2. Найди в предложении союз(ы), определи их разряд и функцию в предложении.
3. Сделай вывод о структуре предложения и постановке знаков препинания в нем.
4. После анализа всех предложений сделай общий вывод.
5. Оформи результаты работы поэтапно в письменном виде.

Описание работы.

Вариант 2

Тема: Сложное предложение.

Дано: предложения без знаков препинания.

1. Духом-то я уже давно смирился да голове моей все еще не хотелось нагнуться.
2. Ночи не дышали освежающим дыханием а плотно одевали город жаркими теньями.
3. Ярko горели лампы и все пел свою нехитрую песню самовар.
4. Заблестели на листьях капли не то росы не то вчерашнего дождя.

Цель: Определить сложносочиненные предложения и смысловые отношения между их частями, отграничить их от простых предложений.

Вариант 3

Тема: Сложное предложение.

Дано: предложения без знаков препинания.

1. То, глядишь, ножка у стола сломана то стекло на картине разбито то диван в пятнах.
2. Луга за Волгой окрасились в бурый цвет в городе тоже все краски поблекли.
3. Сутками идет не то дождь не то снег.
4. В саду стояла глухая тишина и ничего не было слышно.

Цель: Определить сложносочиненные предложения и смысловые отношения между их частями, отграничить их от простых предложений.

Вариант 4

Тема: Сложное предложение.

Дано: предложения без знаков препинания.

1. Хвою хорошо использовать не только от мышей но и от зайцев.
2. Жалобный плач слышался то за окном то над головою то в печке.
3. Почти каждый день небо заволакивали низкие тучи и из них косо летел холодный дождь.
4. Из далеких лесов осторожно поднимается ночь скользит по воде и стирает яркие краски вечерней зари.

Цель: Определить сложносочиненные предложения и смысловые отношения между их частями, отграничить их от простых предложений.

© В. Ф. Кокорева (Ярославль)

От «изучения литературы» к «литературному образованию»

Межрегиональные научно-практические конференции «Взаимодействие вуза и школы в преподавании отечественной литературы» (2006, 2008 г.), проведенные кафедрой русской литературы ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, затронули следующие актуальные вопросы:

- Что такое «литературное образование»?
- Основные тенденции в построении школьного курса литературы?
- Какова проблема подготовки и переподготовки учителей-словесников, способных к работе в новых социокультурных условиях?

Роль литературы в нашей жизни и особенно в той ее значительной области, которую мы называем образованием, огромна. Какое может быть воспитание и образование без благотворной роли художественной литературы, которая в недавнее время практически заменяла все другие этические и эстетические дисциплины?

Сегодня, когда наше общество переживает потрясения, когда у молодежи «выбит» из рук нравственный компас и во многом потеряны духовные ориентиры «по привитию» юным

душам общенациональных ценностей: любви к своему народу и его культуре, освоение его мыслей, дум, желаний, стремлений, эти проблемы становятся наиболее актуальными.

Выразителем подлинно народного духа всегда считалась русская литература, именно в ней, как в искусстве и в философии, и в первую очередь отражается национальный менталитет.

Значимую роль в воспитании ребенка играет учитель. Учительская деятельность по своему назначению и содержанию высокогуманна. Она призвана служить формированию и совершенствованию человека, общества, вытеснению грубости, цинизма, невежества, бездуховности. Именно такой учитель нужен сегодня народу. Так было всегда в многовековой истории России.

Возрождение учительства в настоящее время – основная предпосылка возрождения и возвышения духовной и нравственной культуры всего народа. В становлении личности народного учителя, в его повседневной деятельности первостепенная роль принадлежит русскому языку и литературе: *«Литературе доступно все, что доступно слову, а слову доступно все, что доступно человеческой мысли и чувству»*.

В современном школьном литературном образовании обозначился круг проблем, тесно связанных между собой и имеющих только комплексное решение. Попробуем их обозначить.

1. Проблема определения содержания учебного предмета «литература», которое, к сожалению, невозможно задать только через *«перечень учебных единиц»*, как это предложено в «Требованиях к уровню подготовки выпускников».

2. Целью литературного образования должно быть формирование читателя, способного к самостоятельному общению с книгой, иными словами, в процессе освоения курса должны быть сформированы навыки восприятия текста, и анализ на уроках литературы «подчинен» этой цели.

3. В связи с этим меняется:

- сама структура курса литературы;
- роль учителя на уроке: учитель перестает быть информатором (знания - это «присвоенная» информация), «транслятором» знаний о тексте или интерпретатором текста; он - организатор учебной творческой деятельности учеников;
- деятельность учеников перестает носить в основном репродуктивный характер и становится творческой в самом широком понимании этого слова;
- роль учебника: он становится не предметом изучения (особенно в старших классах), а инструментом обучения.

4. Все вышесказанное позволит жестко увязать содержание курса и содержание итоговой аттестации. Необходимо помнить: при изменении даже формы итогового контроля меняется вся парадигма литературного образования.

5. Все обозначенные проблемы связаны с еще одной – проблемой подготовки и переподготовки учителей-словесников, способных к работе в новых социокультурных условиях.

Таким образом, на современном этапе необходимо глубже осмыслить функциональное содержание литературы как учебного предмета, его значение и место в образовательных учреждениях.

Преимущество литературы перед другими предметами в том, что она укрепляет душевный мир человека, развивает систему эмоциональных состояний и чувств. В процессе чтения чувства человека углубляются. Воспитание понимающего читателя, с развитым художественным слухом, с чутким отношением к художественному слову, к стилю, к художественной детали, - одна из целей литературного образования.

Проблемы организации педагогической практики по литературе у студентов, обучающихся по направлению «Филологическое образование»

Педагогическая практика студентов – один из наиболее важных этапов профессиональной подготовки будущего учителя-словесника. Выпускник проверяет в процессе практики не только сформированность определенных умений и навыков, но и правильность, адекватность собственного профессионального выбора.

Педагогическая практика включает в себя множество различных составляющих: здесь и планирование деятельности, разработка конспектов уроков и внеклассных мероприятий по предмету, участие в воспитательном процессе школы, индивидуальная работа с детьми, помощь учителю и, конечно, проведение самостоятельных уроков.

Преподаватели кафедры русской литературы ЯГПУ им. К.Д. Ушинского прилагают весьма значительные усилия для того, чтобы педагогическая практика студентов проходила успешно:

- в лекционном курсе, который из года в год подлежит корректировке, раскрываются наиболее важные темы и разделы методики обучения литературе, знание которых является основой преподавательской деятельности учителя-словесника (спефика литературы как предмета преподавания, содержание и структура школьного курса литературы, особенности восприятия школьниками художественного текста, этапы изучения литературного произведения в школе, изучение художественных произведений в их родовой специфике, руководство самостоятельным чтением школьников, изучение теории и истории литературы, типология урока литературы и др.);
- в соответствии с логикой лекционного курса строится и система лабораторных занятий. Все занятия ориентированы на педагогическую практику в школе, ее основные задачи, определяемые в соответствии с Концепцией педагогической практики студентов ЯГПУ;
- методистами разработаны и опубликованы программы прохождения педагогической практики, включающие в себя четко сформулированные задачи практики, положения, определяющие содержание деятельности студентов, основные требования, предъявляемые к студентам и методистам – руководителям практики, требования к отчетной документации и, конечно, материалы (не *требования*, а скорее *руководства*), призванные помочь практикантам (образцы планирования, схемы методического обоснования, варианты конспектов уроков для разных классов и т.д.) [1].

При всем том студенты (согласно сделанным по результатам практики отчетам) испытывают достаточно серьезные проблемы, связанные с прохождением педагогической практики по литературе.

Практиканты отмечают, что явно недостаточен объем лекций и практических занятий по курсу «Технология и методика обучения литературе» для того, чтобы они могли себя чувствовать уверенными в качестве своей подготовки к практике. Действительно, любому преподавателю, так или иначе связанному с проблемой преподавания методических курсов, хорошо известно, насколько меньше лекционных и практических занятий предлагается сегодня студентам по сравнению хотя бы с предыдущим десятилетием. Между тем объем информации вырос в несколько раз (сегодня студенты должны быть знакомы со множеством программ литературного образования и соответствующими этим программам учебниками, их концепцией, структурой и содержанием; в последние годы активно разрабатываются разного рода педагогические технологии, с которыми необходимо быть знакомым будущему преподавателю литературы) – а часов на изучение этого материала становится меньше. Между тем, школа (в лице учителя, в чей класс придет практикант) ждет, что явится человек, готовый к выполнению всех поставленных перед ним задач, – учитель с новыми знаниями, со сформированными, отработанными умениями планировать, отбирать материал, использовать различные приемы обучения, руководства самостоятельной деятельностью ученика, контро-

ля за деятельностью. Кафедра русской литературы неоднократно поднимала этот вопрос на самых различных уровнях. Традиционным на нашей кафедре становится проведение круглого стола по проблеме формирования профессиональной компетентности будущего словесника [2], проблема подготовки учителя литературы озвучивалась и на II Межрегиональной конференции «Взаимодействие вуза и школы в преподавании отечественной литературы» и в рамках ряда других методических мероприятий.

Одним из путей решения проблемы подготовки студентов нам видится организация серьезного руководства и контроля за самостоятельной деятельностью студентов в процессе изучения ими курса «Технология и методика обучения литературе». Определенные шаги в данном направлении уже сделаны. Нами издан и подготовлен к изданию ряд учебно-методических пособий, которые могут способствовать качественной подготовке студентов, обучающихся по направлению «Филологическое образование» к прохождению педагогической практики. Среди них методические рекомендации Ю.А. Филоновой «Материалы к самостоятельной работе студентов по методике преподавания литературы», пособие Ю.А. Филоновой и Н.В. Лукьянчиковой «Педагогическая практика студентов по литературе (подготовка и проведение)». Кроме того, нами планируются к изданию следующие пособия, которые могут быть полезны студентам для организации педагогической практики: Ю.А. Филонова «Развитие креативных способностей школьников в процессе изучения литературы»; Н.В. Лукьянчикова «Изучение литературного произведения в родо-жанровой специфике»; Ю.А. Филонова, Н.В. Лукьянчикова «Современные программы литературного образования школьников: концепции, содержание, структура, особенности работы учителя и учащихся». Данные пособия, на наш взгляд, могут выполнить задачу более качественной подготовки студентов к педагогической практике.

Библиографический список

1. Филонова, Ю.А. Педагогическая практика студентов по литературе (подготовка и проведение) [Текст] / Ю.А. Филонова, Н.В. Лукьянчикова. – Ярославль, 2007.
2. Филонова, Ю.А. Проблема преемственности преподавания методики литературы в вузе и педагогической практики в школе [Текст] / Ю.А. Филонова, Н.В. Лукьянчикова // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – № 3. – С. 83-86.

© С. Г. Макеева (Ярославль), А. В. Воронина (Углич)

Этимологический анализ как прием изучения заимствованной лексики в начальной школе

Одной из функций языка является осуществление межкультурной коммуникации. Этой цели служат и заимствованные слова, среди которых особо выделяют интернациональную лексику. Появление интернациональной терминологии - явление прогрессивное: оно единообразно отражает успехи человечества в научно-техническом прогрессе и составляет общий фонд названий, облегчающих контактирование народов.

Для знакомства детей с этой функцией языка в курсе начальной школы увеличивается количество заимствованных слов, предлагаемых в качестве учебного материала. Но, как нам представляется, эта работа не носит системного характера и не раскрывает в полной мере образовательного потенциала освоения учащимися заимствованной лексики.

Далее мы рассмотрим один из наиболее эффективных приемов для изучения иноязычной лексики - этимологический анализ. Именно этот прием помогает раскрыть перед учащимися картину взаимного проникновения лексики из одного языка в другой, картину взаимного влияния родственных языков друг на друга, показать историю конкретных слов и выражаемых ими понятий.

Вопрос об использовании этимологического анализа в начальной школе поднимали в своих работах следующие филологи и методисты: Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, А.Д. Алфе-

ров, Д.И. Тихомиров, В.П. Шереметевский, Д.Н. Фомин, М.А. Рыбникова, И.А. Фалев, М.В. Ушаков, П.О. Афанасьев, Н.С. Рождественский, Н.М. Шанский, И.В. Пронина, Е.И. Никитина, Н.Н. Алгазина, П.Л. Покровский, А.В. Текучев, Н.А. Подшибякина, З.А. Потиха и Д.Э. Розенталь.

В последнее время возрастает интерес к родной истории, в том числе и к истории родного языка, поэтому в начальную школу проникают отдельные элементы исторического комментирования, ознакомления школьников с историей слов. Но, несмотря на это, все существующие учебные пособия по методике преподавания русского языка обходят вопрос этимологического анализа стороной.

Этимологический анализ - это выяснение ранее существовавшего морфологического строения слова, его прошлых словообразовательных связей, определение источника и времени появления слова, установление способа его образования от соответствующей производящей основы [3. С.618-619].

Изучение исторического материала в школе не является самоцелью. По мнению И.В. Прониной, он предназначен для установления смысловых связей между исторически производной основой и основой первичной, открытия в них общего корня, что поможет обнаружить исконно существующую связь между предметом и его названием. Убедившись в смысловом сходстве сопоставляемых слов, ученик уже не нуждается ни в каких других доказательствах их родства [2. С.8].

Другой исследователь, Т.В. Бабушкина, видит следующие задачи объяснения этимологии слов в начальной школе:

1. Сознательное усвоение орфографических норм.

Этимологический анализ дает возможность сделать непроверяемые слова проверяемыми.

2. Уточнение понимания современной семантики слов.

Вскрывая причины трансформации значения слова, ученики вслед за учителем должны будут обратиться к фактам истории, культуры, этнографии, расширяя таким образом свой кругозор, языковую и общекультурную компетенцию [1. С.28-30].

Таким образом, этимологический анализ в начальной школе позволяет решать ряд задач: формировать орфографическую грамотность, пополнять и расширять словарный запас учащихся, повышать интерес к урокам русского языка, формировать внимательное отношение к языковым фактам, развивать логическое мышление учеников.

Этимологический анализ следует отличать от этимологической справки. Этимологическая справка – это простое указание учителя детям на язык-источник и исходное слово. Этимологический анализ – это расчленение слова на составляющие с целью выявления смысловых изменений в слове, при этом на первый план выдвигается не история слова, а история понятия. Четкое морфологическое членение иноязычных слов необходимо, но ученику не обязательно запоминать все эти тонкости [2].

При этом методика этимологического анализа отличается от методики морфологического анализа, потому что система двойных сопоставлений при нем невозможна. Выделяемые при этимологическом анализе морфемы не относятся к числу продуктивных и не имеют параллелей в современном русском языке. Чаще всего непродуктивной морфемой оказывается исторический корень. Поэтому этимологический анализ основы нельзя начинать с выделения исторического корня. Его значение трудно определимо. Оно несоотносительно со значением других родственных по происхождению слов. Этимологический анализ приходится начинать с отсечения формальных словообразовательных частей, т.е. приставок или суффиксов, имеющих параллели в современном языке. Слово, утратив смысловую связь со своими родичами, потеряв корневое значение, сберегает суффиксы и приставки, сохранившие свой прежний вид и поэтому соотносительные с теми же элементами в параллельных грамматических образованиях [2. С.52].

Чтобы облегчить усвоение этимологического материала, нужно обеспечить последовательность в наращении трудностей. Этот вопрос подробно рассмотрела в своей работе

«Изучение трудных слов с применением этимологического анализа» И.В. Пронина. По ее мнению, начальные этимологии должны быть предельно простыми и доступными. Этимология проста и доступна, если она, сближая производную основу с первичной, наглядно объясняет мотивы названия предмета и одновременно дает фонетическую опору для письма [2. С. 16]. Одновременное объяснение значения и написания возможно тогда, когда в слове только одно сомнительное написание. Если в слове не одно сомнительное написание, этимологический анализ усложняется.

В анализе заимствованных слов по И.В. Прониной выделяются следующие ступени трудности:

1. Анализ сложных слов. Не представляет большой трудности, т.к. конструкция сложных слов в греческом, латинском, французском и немецком языках принципиально не отличается от конструкции русских сложных слов. Учащиеся знакомы с основными способами основосложения в русском языке: с помощью соединительных гласных и без них. При анализе сложных слов называются основы, дается их перевод и указывается наиболее распространенный способ образования слова в его родном языке.

2. Анализ производных слов. Сложнее в силу того, что приходится иметь дело с приставками и суффиксами, а их значения ученики понимают приблизительно и в своем родном языке. Перевод иноязычных приставок сравнительно труднее, чем перевод основ. Однако и производные слова можно подвергать этимологическому анализу, и это дает значительный эффект, тем более, что многие иноязычные слова употребляются с одной и той же приставкой. Очень часто орфографическая трудность падает как раз на приставку: в ней есть безударная гласная и на стыке с корнем двойная согласная. Две эти трудности разрешаются одним приемом - разложением слова на морфемы, на которые оно членится в языке-источнике.

В анализе производных слов И.В. Пронина выделяет три самостоятельные степени трудности по возрастанию: 1) анализ приставочных слов, в которых приставка не претерпевает никаких фонетических изменений. При анализе таких слов достаточно отделить приставку, перевести ее, указать корень и его перевод и сослаться на буквальное исходное значение слова в целом, растолковав связь исходного значения с современным; 2) анализ приставочных слов, в которых приставка подвергается фонетическим изменениям: на них необходимо указывать дополнительно; 3) анализ суффиксальных слов в силу большого разнообразия суффиксов как в русском, так и в других языках.

Заслуживает внимания тот факт, что заимствованные слова, образованные от одного корня, не входят в русском языке в ряды однокоренных, т.к. каждое воспринимается в качестве корневого, непроизводного. Применение этимологического анализа объединяет их в родственные группы. Факт наличия родственных гнезд заимствованных слов в нашем языке необходимо использовать, применяя этимологический анализ. При этом мы разделяем мнение Т.В. Бабушкиной, которая считает, что нецелесообразно приводить заимствованные морфемы, от которых образуется лишь одно слово. Учитель сможет достичь большего эффекта, если будет приводить заимствованные слова или части слов, которые послужили основой для создания целого ряда родственных (с точки зрения истории) слов.

Материалом для этимологического анализа могут стать как исконно русские и старославянские слова, так и заимствованная лексика. Для своего исследования мы отобрали современную иноязычную лексику, заимствованную русским языком в основном в 20 веке. Исключение составляет небольшое количество слов, написание которых можно назвать противопроверяемым, т.е. неэтимологическим. Исторический корень в них подвергся не только звуковому, но и буквенному изменению под влиянием разных причин. Сопоставление современного написания таких слов с историческими морфемами неминуемо поведет учеников к орфографической ошибке (например, калач от коло - «круг») [2. С.23].

И.В. Пронина выделяет 3 критерия отбора лексики для этимологического анализа [2. С.25-28].

1. Степень употребительности слова.

В центре внимания должна быть нужная ребенку лексика. Критерием употребительности слова должна быть учебная литература, лексика газет, где находят место наиболее употребительные современные слова, нужные для освещения животрепещущих вопросов дня. О степени употребительности слова говорят и языковые данные: многозначность слова, наличие в нем не только прямых, но и переносных значений, принадлежность к основной научной или технической терминологии, широта родственных связей с другими словами языка, наличие синонимов или антонимов и др.

2. Наличие в слове элементов, через которые оно входит в живую связь с грамматикой. Например, раздел «Несклоняемые существительные» насыщен иноязычными словами. Здесь можно рассмотреть этимологии некоторых неизменяемых слов (пальто, депо...).

Второй вид связи этимологических занятий с изучением грамматики - работа над грамматическими терминами. Объяснение грамматических понятий следует начинать или заканчивать этимологической справкой: она закрепит навечно значение понятия в сознании учеников. Одновременно ученики зафиксируют в памяти правописание терминов. Есть возможность все термины грамматики объяснить, исходя из морфемного этимологического состава, и нужно эти возможности использовать до предела.

3. Степень трудности данного написания.

«Степень трудности определяется практикой обучения и экспериментально. Из эксперимента А.П. Сергиевского ясно, что наиболее трудными являются заимствованные слова; в правописании их ученики допускают до 80% ошибок. Довольно часто ученики нарушают написания двойных согласных».

Нам представляется необходимым расширить данный перечень. Таким образом, критериями отбора иноязычной лексики для этимологического анализа стали:

А. Включение слова в нормативные словари русского языка.

В. Собственно языковые критерии:

- необходимость разграничения содержательно близких, но все же различающихся понятий;

- тенденция к соответствию нерасчлененности, цельности обозначаемого понятия - нерасчлененности обозначающего;

- наличие в заимствующем языке сложившихся систем терминов, обслуживающих ту или иную тематическую область, профессиональную среду и т.п. и более или менее единых по источнику заимствования этих терминов;

- принадлежность слова к ядру или к периферии языковой системы: в первую очередь в словаре фиксируется лексика ядерная.

С. Коммуникативные критерии:

- потребность в наименовании новой вещи, нового понятия;

- коммуникативная актуальность того понятия, которое обозначается этим словом.

D. Социально-психологический критерий: престижность иноязычного слова по сравнению с исконным или ранее заимствованным и обрусевшим.

E. Частотность употребления слова, т.е. относительно регулярное использование слова в речевой практике школьников.

F. Наличие в слове элементов, через которые оно входит в живую связь с грамматикой.

G. Степень трудности данного написания.

К анализу заимствованных слов можно приступать в 4 классе, если при этом достаточно сослаться на корневое слово дающего языка, чтобы получить двойное объяснение слова и по смыслу и по написанию. Важно помнить, что в начальных классах этимология дополняет другие формы работы над словом.

Приведем примеры упражнений, основанных на этимологическом анализе.

1. Как вы считаете, являются ли родственными слова кросс и кроссворд? Что они значат? Что у них общего, а что различного? Обратитесь к справке.

Справка: англ. cross [кросс] - крест, пересекающийся, перекрестный, поперечный.

Англ. word [ворд] - слово.

Справка для учителя: Кросс - вид спортивных соревнований по пересеченной местности бегом или на лыжах, велосипедах, автомобилях, мотоциклах и т.д.

Кроссворд - род игры-головоломки, заключающейся в заполнении буквами перекрещивающихся рядов клеточек, чтобы по горизонтали и вертикали получились слова с заданными значениями.

2. Вы знаете, кто такой бульдог? В английском языке слово dog [дог] означает «собака», а bull [бул] - бык. Порода этих собак названа так по сходству собачьей головы с головой быка. А что в русском языке может значить слово бульдозер?

Справка для учителя: Бульдог - группа короткошерстных догообразных собак с тупой мордой, короткими лапами, большой головой и широкой грудью.

Бульдозер - землеройная машина для разравнивания, срезания и перемещения грунта на небольшие расстояния, рабочим органом которой является отвал, смонтированный на тракторе.

Библиографический список

1. Бабушкина, Т.В. Этимологический анализ в начальной школе [Текст] // Начальная школа: до и после. - 2001. - №2. - С.27-30.
2. Пронина, И.В. Изучение трудных слов с применением этимологического анализа [Текст].-М., 1964.
3. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. - М., 2001.

© Ю. А. Филонова (Ярославль)

Обучение составлению плана (конспекта) урока литературы: теоретические аспекты проблемы

Эффективность обучения зависит во многом от тщательного планирования деятельности учителя и ученика. Процесс планирования - одна из составляющих подготовки учителя к уроку. В настоящем докладе мы ставим целью рассмотреть существующие в современном образовании подходы к определению плана (или конспекта) урока, виды и формы планирования.

Анализ педагогической и методической литературы показывает, что в настоящее время планирование учебного материала осуществляется в зависимости от единиц учебного процесса: учебного года, учебной четверти, урока, в соответствии с этим выделяется три вида учебных планов: календарный, тематический и план урока.

Календарный план ориентирует учителя во времени изучения материала.

Тематическое планирование обеспечивает наличие в обучении одного из главных принципов – системности. Оно помогает представить последовательность уроков, место и цели каждого урока в системе изучения произведения, задачи образования, воспитания и литературного развития учащихся, решаемые при изучении всей темы и на каждом уроке в отдельности. Перспективное планирование темы позволяет избежать типичных недостатков работы: изолированности урока в системе уроков по теме, отсутствия единства всех элементов урока, немотивированности домашнего задания и форм его проверки, отсутствия системы формирования читательской культуры, теоретико-литературных понятий, развития речи.

Безусловно, особое место в предварительной подготовке учителя к уроку отводится *плану урока*. Существуют различные подходы к выделению этапов его подготовки. Так, например, в работе И.П. Подласого отмечается три таких этапа: диагностика, прогнозирование, проектирование (планирование). На этапе диагностики определяются «возможности учащихся, мотивы их деятельности и поведения» [1. С. 533]; «прогнозирование направлено на оценку различных вариантов проведения будущего урока» [1. С. 534]; «проектирование (плани-

рование) - это завершающая стадия подготовки урока, и заканчивается она созданием программы управления познавательной деятельностью учащихся» [1. С. 534].

И.Я. Лернер указывает: «планируя урок, необходимо ответить на три вопроса: 1) на что можно и нужно опереться из изученного в предшествующей части курса или учебного предмета; 2) в чем состоит дополнение, вносимое данным уроком во все изученное и усвоенное; 3) что следует учитывать из содержания последующей части курса, учебного предмета, способного дополнить, развить тему урока» [2. С. 59]. Из работы Ю.Б. Зотова следует, что планирование урока необходимо разграничить «на две взаимосвязанные части: 1) обдумывание цели урока, каждого его шага; 2) запись в специальной тетради в той или иной форме плана урока» [3. С. 111].

Представляется необходимым обратиться к формулировке термина «конспект урока». Из проанализированных источников следует, что конспект урока рассматривается как: 1) «сценарий» личного 45-минутного общения учителя с классом, продукт его собственного педагогического творчества» [4. С. 364]; 2) «подробная запись хода урока, отражающая не только содержание урока, но и по возможности методику его проведения» [5. С. 82]; 3) «деловой документ, составленный по особой форме в ситуации общения учителя с самим собой» [6. С. 147]. В данных определениях отражены две составляющие: 1) конспекты уроков призваны помочь учителю организовать методическую работу и 2) конспекты урока являются отчетной служебной документацией учителя.

Обратимся к структуре конспекта урока. Как правило, она имеет вертикальное членение и три части: заголовочную, интенциональную, основную [9. С. 11]. В последней учитель воспроизводит собственно конспект урока, оформленный как конспект-план, конспект-таблица, последовательный конспект, конспект-схема.

Полагаем, что на этапе начального формирования умения планирования урока целесообразно требовать от студента составления максимально полного конспекта. Считаем возможным прописывание всех слов и действий учителя, пусть даже конспект одного-двух первых уроков будет больше походить на стенограмму, зато студент более надежно зафиксирует в своем сознании формулы приветствия, типовые конструкции «проверим / запишем домашнее задание» и т.п.), формулировки темы и цели урока.

Исходя из типичных и традиционно допускаемых начинающими учителями ошибок, мы ориентируем студентов на памятку «*Советы методиста к конспекту урока*», составленную Е.В. Карсаловой [8. С. 45]. Перед практическим занятием или проведением урока на педагогической практике студент должен проверить конспект на соответствие данным требованиям.

При анализе урока методист выявляет, насколько успешно была спланирована речевая и методическая деятельность.

В курсе практических занятий студенты анализируют образцы конспектов урока из методических рекомендаций к занятиям и другой методической литературы, учатся составлять конспекты урока изучения произведений различных литературных родов и жанров, затем на педагогической практике происходит окончательное формирование умения планирования урока.

Постепенно, с приобретением навыка, студенты сами понимают, что нет необходимости прописывать в основной части конспекта, в какой бы форме он ни составлялся: 1) оценочные высказывания (умница, молодец и т.п.), 2) обращения, вводные слова и предложения, 3) дополнительные вопросы, 4) типовые конструкции, клишированные сочетания («откройте тетради», «запишем домашнее задание» и т.п.), 5) информацию, хранящуюся в памяти педагога (случаи из жизни, научные сведения), 6) ассоциации, существующие в памяти учителя, 7) индивидуальные средства выразительности.

Результаты педагогической практики свидетельствуют о том, что большинство студентов в результате такой подготовительной работы успешно овладевают профессиональными умениями планирования учебной деятельности.

Библиографический список

1. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]. – М., 1999.
2. Лернер, И.Я. Учебный предмет, тема, урок [Текст]. – М., 1988.
3. Зотов, Ю.Б. Организация современного урока [Текст]. – М., 1984.
4. Ильина, Т.А. Педагогика [Текст]: курс лекций. – М., 1984.
5. Блинов, Г.И. Практические и лабораторные занятия по методике русского языка [Текст] / Г.И. Блинов, Б.Т. Панов. – М., 1986.
6. Казарцева, О.М. Культура речевого общения [Текст]: теория и практика обучения. – М., 1999.
7. Львова, Ю.Л. Творческая лаборатория учителя [Текст]. – М., 1992
8. Карсалова, Е.В. Самостоятельная работа студентов по методике преподавания литературы [Текст] / Е.В. Карсалова, Ю.А. Филонова. – Ярославль, 1999.
9. Серегина, О.С. Конспект урока как коммуникативный феномен в профессиональной практике учителя русского языка и литературы [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В РАМКАХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© Ю. П. Вавилов (Ярославль)

Подготовка педагогов в рамках специальности и направления: сравнительный анализ

Особенность современного этапа реформирования системы образования в нашей стране заключается в том, что согласно Болонским соглашениям и законодательным решениям Государственной Думы Российской Федерации в подготовке профессиональных кадров высшей квалификации начат повсеместный переход от специальностей к направлениям (бакалавриату). Это в полной мере относится и к системе педагогического образования, следовательно, и к деятельности Ассоциации педагогических образовательных учреждений Ярославской области «Непрерывное педагогическое образование». Существенные изменения в высшем педагогическом образовании серьезно повлияют на работу среднепрофессионального звена, общеобразовательной школы и даже дошкольных учреждений. В частности, в детские учреждения и школу станут приходить не воспитатели и учителя, а бакалавры.

В ЯГПУ имени К.Д. Ушинского на отдельных факультетах уже имеется опыт обучения и выпуска бакалавров, что позволяет провести аналитическое сравнение подготовки педагогов-специалистов и педагогов-бакалавров. Сделаем это на примере специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования» (срок обучения - 5 лет) и направления 540600 «Педагогика» с профильной подготовкой «начальное образование» (срок обучения - 4 года) и дополнительным сокращенным обучением (1 год) по специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования». Указанная специальность предусматривает подготовку учителей начальных классов; направление «Педагогика» с профильной подготовкой и дополнительным обучением - подготовку бакалавров с получением квалификации учителя начальных классов. Общий срок обучения у тех и других одинаковый (5 лет), но во втором случае выпускник получает два диплома (бакалавра и учителя). Одинаков и общий объем учебных часов за 5 лет - 8884.

В то же время наряду со сходством имеются существенные различия в целях, содержании образования, требованиях к выпускникам, профессиональных функций и возможностях специалистов и бакалавров. Область профессиональной деятельности учителя начальных классов - начальное общее образование. Область деятельности бакалавра шире - вся система образования. Виды профессиональной деятельности учителя: учебно-воспитательная, социально-педагогическая, культурно-просветительская, научно-методическая, организационно-управленческая. Выпускники направления подготовлены к научно-исследовательской, организационно-воспитательной, коррекционно-развивающей, преподавательской, культурно-просветительской, консультативной деятельности. Бакалавры также подготовлены к продолжению образования в магистратуре и в сокращенные сроки обучения к освоению выбранной специальности (помимо специальности «Педагогика и методика начального образования», бакалавр может выбрать также специальности «Педагогика», «Социальная педагогика», «Педагогика и методика дошкольного образования», «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и психология»).

По специальности и по направлению изучаются одни и те же циклы дисциплин: ГСЭ – общие гуманитарные и социально-экономические, ЕН – общие математические и естественно-научные, ОПД – общепрофессиональные, ДПП – дисциплины предметной (профильной) подготовки, ФТД – факультативные дисциплины. В рамках цикла различают дисциплины федерального, национально-регионального (вузовского) компонентов и дисциплины и курсы по выбору студента, устанавливаемые вузом.

В Государственных образовательных стандартах 2005 года между специальностью и бакалавриатом нет существенной разницы. На цикл ГСЭ в обоих стандартах выделено по

1500 часов, имеется одинаковый перечень конкретных дисциплин (иностранный язык, физическая культура, отечественная история, культурология, политология, правоведение, русский язык и культура речи, социология, философия, экономика - по федеральному компоненту).

По циклу ЕН различия в количестве часов несущественные, и дисциплины те же или близкие (математика и информатика, концепции современного естествознания, информационные и коммуникационные технологии или аудиовизуальные технологии).

Зато по циклу ОПД существует большая разница: для специальности - 1600 часов, для бакалавриата - 3394 (+ 1794); по специальности - 4 психологические дисциплины и 5 педагогических дисциплин, 7 дисциплин по педагогике начального образования, 1 психолого-педагогическая дисциплина (всего 17); по направлению - 4 психологические дисциплины, 7 педагогических дисциплин, 3 психолого-педагогические дисциплины (всего 14); в этом же цикле по специальности - 4 естественные дисциплины и современные информационные и коммуникационные технологии, по направлению - 3 аналогичных дисциплины. По специальности на 4 дисциплины больше, но по часам в два с лишним раза меньше, и это предполагает разный объем содержания образования, в том числе в рамках одних и тех же общепрофессиональных дисциплин, разумеется, в пользу бакалавриата.

На цикл ДПП по специальности предусмотрено 4934 часа (более 50% от общего объема часов). Цикл включает 13 дисциплин федерального компонента (русский язык, литературу, математику, естествознание, методики их преподавания). Цикл ДПП по направлению рассчитан на 1600 часов и 6 дисциплин федерального компонента (1-4 курсы бакалавриата) и дополнительно 1540 часов и 10 дисциплин в рамках специального обучения на 5 курсе. Кроме того, для обучения по специальности имеется 879 часов по национально-региональному компоненту и 200 часов на дисциплины по выбору студента. Всего 4219 часов на специальное обучение для бакалавриата и специальности (в сравнении с «чистой» специальностью разница в 715 часов, что за 5 лет несущественно).

Таким образом, при ныне действующем образовательном стандарте образца 2005 года и существующем учебном плане возможна успешная подготовка не только бакалавров, но и специалистов в рамках бакалавриата и на его базе. Опыт ЯГПУ подтверждает это. Бакалавриат обеспечивает более качественную общепедагогическую (общепрофессиональную) подготовку выпускников. В то же время выявились образовательные трудности: запаздывание с окончательным выбором специальности (до 2 курса); неравномерность, а иногда и нелогичность распределения специальной подготовки по годам обучения; проблемы с трудоустройством выпускников бакалавриата и некоторые другие. В случае исключения из образовательного процесса 5 курса подготовка специалистов только на ступени бакалавриата окажется совершенно недостаточной, а магистратура примет лишь меньшую часть выпускников бакалавриата, и к тому же она больше ориентируется на научно-исследовательскую деятельность, но не на работу со специалистами-практиками, учителями. Дальнейшее реформирование образования сталкивается с новыми проблемами, требующими неотложного решения на государственном уровне.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Текст]: специальность 031200 Педагогика и методика начального образования: квалификация - учитель начальных классов. – М., 2005.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Текст]: направление 540600 Педагогика: специальность (квалификация) – бакалавр педагогики. – М., 2005.
3. Учебный план специальности 031200 Педагогика и методика начального образования [Текст]. – Ярославль, 2007.
4. Учебный план направления 540600 Педагогика [Текст]: профильная подготовка «начальное образование». – Ярославль, 2007.

Творческое самочувствие педагога в общении и пути управления им

А. Экзюпери называл человеческое общение самой большой роскошью на свете. Но в одном случае это — «роскошь», в другом — профессиональная необходимость. Существуют такие виды человеческого труда, которые просто невозможны вне общения. Именно таким видом трудовой деятельности является работа педагога. Одной из самых сложных ее сторон является общение, через живое и непосредственное общение педагога со студентом осуществляется главное в педагогической работе — воздействие личности на личность.

Общение в педагогической работе очень важно. Порой именно сложности общения определяют наше отношение к педагогической работе и отношение студентов к нам — преподавателям, к колледжу.

Один из самых интересных феноменов педагогического общения - *коммуникативное вдохновение педагога* - связан с «творческим самочувствием» (термин К. С. Станиславского) педагога и умением управлять своими психическими состояниями в деятельности и общении со студентами [4. С. 164-172].

Важную роль в работе педагога играет *эмоциональное самочувствие* на различных этапах общения: в процессе подготовки к деятельности, в период ее реализации, после осуществленного общения. В связи с этим определены пути управления психическими состояниями и способы преодоления нетворческого настроения перед общением с группой [11. С. 63-68]. В поисках творческого самочувствия педагог может опираться на свои знания, методические рекомендации, на впечатления от прочитанного и увиденного.

Важной задачей поддержания творческого самочувствия в общении является *закрепление найденных педагогом внешних форм выражения своего эмоционального отношения к материалу*, которые корректируются непосредственной ситуацией.

В коммуникативно-творческой структуре педагогической деятельности выделяются определенные коммуникативные состояния педагога. Эмоциональный и интеллектуальный компоненты коммуникативных состояний представляют собой целостное образование и не существуют изолированно. Волевые аспекты коммуникативных состояний выступают в качестве регулирующей системы. В совокупности данные компоненты образуют коммуникативные состояния педагога, влияющие на эффективность всего творческого процесса.

Постоянное творчество в процессе общения — важнейшее профессиональное требование к труду педагога, обеспечивающее свободу и результативность его поведения в группе, общения со студентами и т. п. В свою очередь, сам процесс общения и подготовка к нему оказывают влияние на творческое самочувствие педагога.

Рассмотрим способы проявления его на различных этапах педагогического творчества:

- предвосхищение педагогом предстоящего общения с группой как фактор, мобилизирующий творческое самочувствие;
- непосредственный изначальный контакт с группой как стимулятор творческого самочувствия педагога;
- общение с группой, поддерживающее и стимулирующее развитие творческого самочувствия педагога в процессе деятельности;
- неудовлетворенность общением как фактор, стимулирующий творческое самочувствие педагога в последующей деятельности.

Необходимо отметить, что творческое самочувствие у каждого педагога в процессе общения, как и сам процесс педагогического общения, глубоко индивидуальны, иначе говоря, всегда обусловлены личностными особенностями учителя. Поэтому психологи, изучая общение, значительное внимание уделяют субъективным предпосылкам, среди которых выделяют установку, восприятие, настроение и взаимопонимание.

Особо важной проблемой управления творческим самочувствием педагога является вызов и мобилизация этого самочувствия непосредственно перед деятельностью, преодоление нетворческого настроения и т. п.

Исследования ряда авторов (Ю. Л. Львовой, И. Е. Шварца) творческого процесса педагога убеждают, что для мобилизации творческого самочувствия весьма перспективно применение «метода физических действий» К.С. Станиславского.

Важным компонентом профессионально-педагогического общения является педагогически целесообразное переживание. Оно позволяет органично воплощать в общении с людьми сложнейшие воспитательные и коммуникативные задачи. Технологию педагогически целесообразного переживания необходимо осваивать специально.

Если рассматривать деятельность педагога как творчество, станет ясным, что его протекание определяется не только логикой учебно-воспитательных и дидактических установок, но и последовательностью творческих процессов, среди которых выделяются воля, искание, переживание, воплощение, слияние, воздействие [9. С. 64-72]. Для педагогического творчества крайне важен, как показывают исследования, первый этап. Здесь особенно важно уметь управлять процессом освоения материала, следовательно, и предстоящей деятельностью.

Важнейшим условием создания эмоционально притягательной педагогической задачи является умение педагога обновленно воспринимать весь предстоящий педагогический процесс: материал, методику построения деятельности, аудиторию и самого себя.

Творческое самочувствие педагога обеспечивается не только текущей ситуацией творчества и текущими педагогическими задачами, но и осознанием конечной цели своего творчества.

Ни один урок не пройдет на достаточно высоком эмоциональном уровне, если педагог не ставит перед собой привлекательной для него цели. Такая цель способствует его творческой активности, устойчивости творческого самочувствия, превращает деятельность в творчество.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что умение управлять своими психическими состояниями в деятельности и общении со студентами, связанное с «творческим самочувствием», является одним из самых значимых феноменов педагогического общения. В процессе формирования и успешного вызова творческого самочувствия педагогу необходимо учитывать ряд вышеуказанных положений.

Библиографический список

1. Бадмаев, Б.Ц. Психология обучения речевому мастерству [Текст] / Б.Ц. Бадмаев, А.А. Мальшев. – М., 2005.
2. Барлас, Т.В. Популярная психология [Текст]: от конфликтов к обретению «Я». – М., 2007.
3. Бодалев, А.А. Психология общения [Текст]. - М., 2002.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]. - М., 2001.
5. Ги Лефрансуа. Психология для учителя [Текст]. - СПб., 2005.
6. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения [Текст]: кн. для учителя. - М., 2000.
7. Дена, Д. Преодоление разногласий [Текст]: как улучшить взаимоотношения на работе и дома. - СПб., 2004.
8. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя [Текст]. – М., 2002.
9. Ефимова, Н.С. Психология общения [Текст]: практикум по психологии: учебное пособие. – М., 2006.
10. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения [Текст]. - М., 2005.
11. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст]: кн. для учителя. - М., 1997.
12. Кипнис, М. Тренинг коммуникации [Текст]. - М., 2006.

Сущность и специфика коррекционной работы с детьми группы риска младшего школьного возраста

Современный этап развития страны характеризуется быстрыми изменениями условий жизнедеятельности людей, растет безработица, меняется общественный менталитет, образ жизни, характер взаимоотношений, что приводит к значительному росту психосоматических заболеваний (неврозов, моторных стереотипов, задержек психического и физического развития).

Таким образом, формируется своеобразная картина микросоциальной педагогической запущенности, имеющей ярко выраженные индивидуально-типологические проявления у детей дошкольного и младшего школьного возраста. По статистике, которую представляет Г.Ф. Кумарина, на этапе поступления в школу в среднем 28% детей имеют хронические заболевания, 45% - функциональные отклонения в физическом и нервно-психическом развитии, около 10% детей относятся к категории безнадзорных. Всех их с педагогической точки зрения объединяет низкий уровень школьной зрелости, трудности в усвоении социальной роли ученика, повышенный риск школьной дезадаптации. Г.Ф. Кумарина в своих трудах указывает на безусловную зависимость адаптивности от физического, психического, нравственного здоровья человека. К сожалению, приходится констатировать, что показатели здоровья детей в последнее десятилетие XX в. характеризуется резким снижением, социальными предпосылками чего являются:

- нарушение экологического равновесия в окружающей среде, что приводит к многофункциональным нарушениям у новорожденных;
- ослабление репродуктивного здоровья девочек и физические и эмоциональные перегрузки женщин, что приводит к росту женских заболеваний, патологии беременности и родов;
- рост алкоголизма, наркомании, что создает угрозу рождения физически и психически уязвимого потомства;
- низкая культура семейного воспитания и кризис современной семьи, что является благоприятной почвой для развития и усугубления нервно-психических отклонений и формирования психосоциальной запущенности детей;
- незащищенность отдельных групп населения;
- недостатки в медицинском обслуживании, что не позволяет своевременно заметить и выявить психически запущенных детей и обеспечить их необходимой медицинской помощью;
- несовершенство системы дошкольного воспитания, что приводит к игнорированию в организации, формах и методах педагогической работы объективных особенностей ослабленных и психически запущенных детей [2].

По мнению В.В. Ковалева, «факторы риска так называемого первого порядка отражают у детей предболезненные, доклинические формы дисгармонии развития личности и частичной задержки развития, легкие невротические проявления. Более легкая группа факторов риска второго порядка относится к анамнестическим биосоциальным вредностям – перинатальной патологии и перенесенным заболеваниям в раннем детстве». Н.П. Вайзман выделяет две группы факторов риска: биологические, что приводит к замедлению в развитии, и психосоциальные причины, которые связаны с учебной [1].

Из всего выше сказанного следует, что одной из актуальных задач системы на современном этапе является совершенствование коррекционно-педагогической и социально-психологической помощи детям.

В.И. Селиверстова считает, что дети со «стертыми», слабо выраженными формами нарушений не получают специальной помощи и испытывают значительные трудности в усвоении образовательной программы, а впоследствии в адаптации к новому виду деятельности –

школьному обучению, потенциальной составляя своеобразную «группу риска» в системе начального общего образования.

Г.Ф. Кумарина относит к группе педагогического риска тех проблемных детей, которые, не имея классических форм аномалий развития, на этапе поступления в школу характеризуются низким уровнем школьной зрелости, испытывают трудности в учении и освоении социальной роли ученика, имеют повышенный риск школьной дезадаптации.

По мнению С.Г. Шевченко, данная группа относится к категории детей с трудностями в обучении. В психолого-педагогической литературе используются и другие наименования для обозначения данной категории детей: дети с пониженной обучаемостью, отстающие в учении, дети с трудностями в обучении с указанием клинико-психологических критериев данного состояния (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, У.В. Ульянова).

Л.С. Славина выделяет пять групп причин неуспеваемости:

- 1) неправильное отношение к учению;
- 2) трудности усвоения учебного материала, связанные с отсутствием способностей;
- 3) неправильно сформировавшиеся навыки и способы учебной работы;
- 4) неумение трудиться;
- 5) отсутствие познавательных и учебных интересов.

У.В. Ульянова выделяет следующие варианты пониженной обучаемости:

- пониженная обучаемость, обусловленная следствием общей педагогической запущенностью;
- пониженная обучаемость, обусловленная слабым соматическим здоровьем, функциональным расстройством нервной системы;
- пониженная обучаемость, обусловленная следствием ЗПР, в основе которой лежит эмоциональная незрелость.

Н.П. Вайзман выделяет генетические, биологические, социальные причины, которые приводят к тому, что дети группы риска (дети, которые по своим психофизическим показателям находятся между нормально развивающимися и детьми с патологией развития) имеют стертые или малозаметные, с запозданием диагностируемые, отклонения в деятельности организма (нервной системе), что мешает им адекватно адаптироваться к школьной деятельности и социальным условиям жизни [1].

Причины неуспеваемости изучали Х. Хекхаузен, Ю.К. Бабанский, А.С. Белкин, Л.В. Занков, В.А. Крутецкий, В.Ф. Райский, Г.А. Власова и др.

На современном этапе проблема неуспеваемости рассматривается значительно шире. Она признана одним из показателей комплексной и обширной проблемы – проявления школьной дезадаптации.

В области образования создалась проблемная ситуация: с одной стороны, существует острая проблема массовых трудностей при обучении и воспитании детей, выливающаяся в явление школьной дезадаптации, а с другой – школы не всегда могут эту проблему разрешить, т.к. вынуждены работать в рамках сложившихся социально обусловленных ограничений (финансовых, кадровых и др.).

Сегодня успешное функционирование общеобразовательной школы и любого образовательного учреждения становится немыслимым без квалифицированной коррекционной развивающей работы.

В конце XX в. в образовательных учреждениях России стали создаваться классы для детей с трудностями в обучении: классы адаптации, здоровья, компенсирующего обучения, педагогической поддержки, выравнивания и т.д.

На II Всероссийской научно-практической конференции «Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы» было принято решение: «Органам управления образованием рекомендуется руководствоваться принципом вариативности при организации учебного процесса детей с трудностями в обучении.

Возможны два варианта:

1. Организация классов выравнивания для детей с ЗПР и классов компенсирующего обучения для детей группы риска школьной и социальной дезадаптации.
2. Организация коррекционно-развивающего обучения для детей с трудностями в обучении в соответствии с концепцией коррекционно-развивающего обучения, разработанной Институтом коррекционной педагогики РАО и Комитетом образования Правительства г. Москвы.

Начиная с 1981 года, во многих школах создаются классы выравнивания, в которых, по мнению Г.Ф. Кумариной и С.Г. Шевченко, должны обучаться дети с выраженными, более грубыми отклонениями в развитии (с ЗПР церебрально-органического генеза). Эти дети не полностью корригируемы и учатся в классах выравнивания вплоть до 9 класса. Обучение в коррекционно-развивающих классах I ступени продолжается 3-5 лет, в зависимости от потенциальных возможностей развития ребенка и успешности обучения.

Классы компенсирующего обучения создаются в основном на этапе получения начального общего образования. При получении основного общего образования эти классы могут сохраняться или создаваться вновь. Если классы компенсирующего обучения первично создаются в среднем звене школы, то их называют «классы педагогической поддержки». Учащиеся, освоившие программы общеобразовательных предметов, по решению психолого-педагогического консилиума переводятся в соответствующий класс общеобразовательного учреждения, работающий по основным общеобразовательным программам.

Основные положения, на которых базируется работа этих классов, в большинстве своем одни и те же. Отличаются классы друг от друга контингентом учащихся, поэтому нельзя абсолютно уравнивать классы выравнивания и компенсирующего обучения.

В таких классах складываются объективные педагогические предпосылки для более глубокого изучения детей, более последовательной индивидуализации их учебной деятельности. Однако будут ли эти предпосылки в полной мере реализованы, решающим образом зависит от характера той общепедагогической и коррекционно-развивающей работы, которая будет вестись в данных классах.

Таким образом, неотложной задачей в этих условиях становится подготовка педагогических кадров, владеющих комплексными междисциплинарными знаниями о проблемах, возникающих у детей под влиянием неблагоприятных внешних и внутренних факторов на различных этапах взросления, способных с опорой на педагогические методы осуществлять своевременную диагностику, профилактику и коррекцию состояний риска в их развитии [3].

Библиографический список

1. Вайзман, Н.П. Реабилитационная педагогика [Текст]. – М., 1996.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф. Кумариной. – М., 2001.
3. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение [Текст]: организационно-педагогические аспекты. – М., 1999.

© О. В. Ольнева (Ярославль)

Использование краеведческих знаний в процессе подготовки студентов к практической работе

Перед студентами специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании», будущими учителями начальной школы, стоит сложная задача – стать компетентными специалистами по многим отраслям научного знания. Именно им предстоит научить детей младшего школьного возраста основам многих наук. В числе прочего это относится и к общественным наукам, которые являются важнейшим фактором формирования мировоззрения человека.

Учителю начальных классов приходится не только разрабатывать содержание курса «обществознание», но и выбирать те формы, в которых это содержание можно было бы обогатить, чтобы сделать материал более доступным для детей. Большую роль в решении поставленных задач играет использование педагогом краеведческого материала на уроках. От малого к большому – такая ступенчатость преподавания историко-обществоведческого курса является естественной, она формирует у школьников представление об истории не как об отвлеченном, сухом предмете, не имеющем «лично» к ним прямого отношения, а как о продолжении истории их семьи, поселка, города.

Одним из направлений государственной политики в настоящее время является патриотическое воспитание подрастающего поколения. О необходимости воспитания чувства патриотизма постоянно говорится в средствах массовой информации, в методической литературе. Как и нравственность в целом, патриотизм носит деятельный характер. Поэтому его воспитание осуществляется в процессе организации разнообразной познавательной и практической деятельности. Наиболее удобным в педагогическом процессе является формирование патриотических чувств на краеведческом материале. Важными качествами краеведческого материала является его географическая приближенность к учащимся, возможность с помощью фактов и образов местной истории проникнуться к ней интересом и гордостью, стать ответственным за свою «малую Родину», а через нее – за страну.

Краеведение открывает широкие возможности для самостоятельной деятельности учащихся для исследования и даже небольших открытий. Это пробуждает у школьников глубокий интерес к истории края, страны, вызывает жажду знаний.

Краеведческий материал сочетает в себе обучающие, воспитывающие, развивающие функции. Краеведческая работа педагогически очень многогранная. Одновременно она может носить исследовательский, общественно полезный и образовательно-воспитательный характер. Краеведение многогранно по своему содержанию, так как в нем сочетается история, география, природа, этнография, фольклор и др.

В связи со сказанным вытекает необходимость использования краеведческих знаний в процессе подготовки студентов педагогических учебных заведений как в урочной, так и во внеурочной деятельности. В большинстве учреждений СПО Ярославской области «История Ярославского края» представлена региональным компонентом, преподавание которого ведется в рамках учебного предмета по специально изданным пособиям. Существенное значение при формировании содержания краеведческого компонента имеет четкое представление о направлении и целях изучения. Эти моменты определяют отбор материала. Краеведческое направление определяется исходя из конкретных педагогических условий. Оно может быть историческим; историко-географическим; историко-экологическим; историко-литературным; историко-этнографическим; комплексно-краеведческим, хотя, на наш взгляд, краеведение нельзя сводить к какому-то одному направлению, здесь важен комплексный межпредметный подход, усилия не одного педагога, но всего педагогического коллектива. Краеведение – это не только всестороннее, комплексное изучение края, но и активное участие в строительстве края. Изучать и создавать – это неотъемлемые стороны краеведения.

Кроме преподавания учебного предмета «История Ярославского края» или специализации по данной дисциплине, необходимо вовлекать учащихся в творческий поиск, научно-исследовательскую деятельность и обязательно на добровольных началах. Здесь возможно использование различных видов деятельности: участие студентов в научных конференциях, конкурсах и олимпиадах различного уровня; выполнение творческих заданий, квалификационных курсовых и выпускных работ; проведение олимпиад для школьников Ярославской области. В последнее время все большее распространение в учебных учреждениях получают персональные компьютеры или даже целые классы, достаточно мощные, чтобы их можно было комплексно использовать в краеведческой работе. Можно создавать целые базы данных, посвященные истории родного края, города, или даже странички в Интернете. Эти накопленные данные можно потом использовать и на уроках, сопровождая, например, лекцию или беседу фотографиями, видеоизображением, аудиозаписью, посвященными тому или

иному событию края. Кроме того, важно, что сами ученики могут активно помогать собирать информацию для такого проекта.

Важными составляющими успеха краеведческой работы является ее систематический характер и мастерство педагога, его личная заинтересованность.

Библиографический список

1. Анисков, В. Т. Православие на Ярославской земле [Текст] / В.Т. Анисков, А.Р. Хаиров. - Ярославль, 2003.
2. История Ярославского края с древнейших времен до конца 20-х гг. XX века [Текст] / А.М. Понамарев, В.П. Федюк, А. М. Селиванов. - Ярославль, 2000.
3. Козлов, С. А. Очерки истории Ярославского края с древнейших времен до конца XV века [Текст]: учебное пособие / С.А. Козлов, А.М. Анкудинова. - Ярославль, 1997.

© Т. В. Пеплова (Углич)

Создание психологических условий для формирования субъектной позиции студентов

Подготовка компетентного специалиста предполагает обязательное включение его в практическую деятельность, где формируется субъектная позиция будущего учителя и решаются при профессиональном сотрудничестве с методистами колледжа и учителями школ те проблемы, которые возникают в педагогическом процессе. Безусловно, становление субъектной позиции не начинается с нуля, т.к. на протяжении всего периода обучения в средней школе каждым из сегодняшних студентов уже накоплен определенный опыт взаимодействия с представителями педагогической профессии, но с поступлением в колледж начинается познание специфики будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения и педагогической практики студенты приобретают субъектный опыт при овладении различными ролевыми ситуациями и ориентируются на ожидания значимых для них людей (методистов), благодаря которым учатся критически воспринимать свои личностные качества, выявлять успешные и неудачные ситуации, определять перспективы своего профессионального становления. Раскрыть особенности личностных качеств помогает изучение психолого-педагогических дисциплин, позволяющих формировать предметную компетентность каждого успешного в учении студента. Для развития психологической компетентности им необходимо приобрести систему научных знаний об особенностях психики, закономерностях ее развития на разных возрастных этапах, сформировать представление о собственной индивидуальности, стиле деятельности и общении, сформированности субъектных качеств, обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности. Обобщение и интерпретация полученных на практических занятиях по психологии результатов исследований способствует становлению позитивного эмоционально-ценностного отношения к себе, другим людям и помогает осознавать собственную жизненную стратегию. Представим результаты некоторых исследований, проведенных в группах колледжа, проводящих пробные уроки в начальных классах и уроки физкультуры в средних классах г. Углича в данный момент (февраль-апрель 2008 г.). Обобщение анкетирования студентов 2 курса показало, что основные трудности (68%) связаны с отсутствием в достаточной степени умения связать теорию с реализацией ее на практике, 45% студентов отмечают сложность привлечения внимания учащихся на уроках и поддержание дисциплины как в начальных, так и в 5-8 классах. Теоретические знания студентов всегда обеспечивают четкость постановки целей и задач учебных и внеклассных занятий, при анализе проведенного занятия зачастую отсутствует научное обоснование применяемых на практике приемов воспитательных воздействий, не всем студентам удается адаптироваться к условиям педагогической деятельности в разных учебных группах. Исследования на занятиях по психологии сформированности коммуникативных и организаторских умений показали, что у 64% они имеют среднюю степень сформированно-

сти, у 24% высокую, у 12% степень. Часть студентов не всегда проявляет достаточное внимание к собеседнику, для налаживания целесообразных взаимоотношений внутри учебных групп возникающие конфликтные ситуации приходится разрешать учителям школ, а не студентам колледжа. Способы педагогического воздействия студентов, направленные на активизацию учащихся, стереотипны и недостаточно эффективны. На наш взгляд, это связано с овладением теоретическими знаниями и практическими умениями на репродуктивном уровне, при котором выполняются инструкции учителя и методиста, а профессиональная мобильность – способность быстро перестроиться в связи с изменениями учебной ситуации на уроке – еще не сформирована. В связи с этим отдельные методисты (преподаватели физического воспитания, методики преподавания начального курса математики) предлагают студентам филиала ЯГПУ им. К.Д. Ушинского роль консультантов и помощников начинающим практику пробных уроков студентам 2 курса педколледжа. Считаем опыт такого совместного взаимодействия достаточно успешным. Но это не снимает ответственности за качество подготовки учебных занятий начинающими учителями и создание у себя установки на постоянное саморазвитие и совершенствование. Компетентный учитель не только знает методы и приемы организации учебного процесса, но и способен сконструировать индивидуальный набор приемов обучения предмету для организации изучения нового материала, закрепления и систематизации знаний и умений, устанавливать позитивные межличностные отношения в группах, понимать внутренний мир другого человека благодаря эмпатичности мышления и изменять стратегию педагогического воздействия при изменении ситуации, регулировать собственное поведение и эмоциональное состояние.

Итак, для формирования субъектной позиции студентов в процессе подготовки и проведения практики необходимо создавать следующие психолого-педагогические условия:

- осознанное приобретение и интеграция психолого-педагогических и методических знаний об особенностях формирования психики на разных возрастных этапах, обобщение и интеграция полученных на практике занятиях результатов исследований субъектных свойств личности, позволяющих формирование позитивного эмоционально-ценностного отношения к себе и другим людям;
- активизация потребности студентов в овладении не только содержанием учебного предмета, но и отбором методов и средств, применяемых в педагогическом процессе, четкое представление его целей и задач;
- создание воспитывающих ситуаций, обеспечивающих возможность каждому студенту реализовать свой потенциал, формирование внутренних мотивов и установок, направленных на профессиональную деятельность в сфере образования в будущем;
- активное включение будущих специалистов в различные виды внешкольной и воспитательной деятельности, позволяющее интегрироваться в школьную среду;
- предвосхищение возможных затруднений будущих учителей при выполнении деятельности и моделировании возможных путей выхода из них;
- формирование способности к рефлексии, познанию как собственного внутреннего состояния, так и обучающихся.

Считаем, что опыт проблемной группы преподавателей колледжа по формированию субъектной позиции студентов в процессе практики может быть полезен для всех методистов и преподавателей психолого-педагогических дисциплин.

© В. Е. Смирнов (Ярославль)

Особенности подготовки отчетной документации студентами по индивидуальной коррекционной работе с детьми специальных (коррекционных) классов VII вида

Индивидуальная коррекционная работа с детьми является одним из этапов подготовки студентов педагогического колледжа к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в системе коррекционно-развивающего образования. Данный вид работы прово-

дится с целью выработки у студентов профессиональных умений и навыков организации и проведения индивидуальных коррекционных занятий с детьми в специальных (коррекционных) классах VII вида, а также развития творческого отношения к педагогическому труду.

В ходе работы студентов одним из видов деятельности является подготовка и оформление отчетной документации по индивидуальной коррекционной работе с детьми, которая должна иметь следующее содержание и особенности оформления:

1. Титульный лист

Титульный лист - «лицо» отчетной документации. Он должен быть оформлен аккуратно на листе формата А4 и содержать следующую информацию: полное название образовательного учреждения; полное название работы, № школы, учебный год; фамилия, инициалы студента в именительном падеже; фамилия, инициалы методиста в именительном падеже; год оформления документации. Рекомендуется выполнять титульный лист в печатном виде.

2. Ознакомительный лист

Ознакомительный лист должен содержать следующую информацию: фамилия, имя, отчество студента в именительном падеже, без сокращений; номер группы; учебный год; фамилия, имя ученика, с которым проводится индивидуальная коррекционно-педагогическая работа; номер школы, в которой проводится индивидуальная коррекционно-педагогическая работа; номер класса; фамилия, имя, отчество учителя в именительном падеже, без сокращений; фамилия, имя, отчество методиста в именительном падеже, без сокращений.

3. План работы студента

План работы должен отражать содержание практической работы студента и состоять из следующих пунктов: заглавие, порядковый номер и дата проведения занятий, мероприятий или конференции; выполненная работа: цель диагностической работы, название использованной методики, автор методики (если есть); название и цель конференции; название и цель мероприятия и т.д.; допуск к проведению занятия).

4. Оценочный лист (заполняется методистом)

Оценочный лист используется в процессе контроля и оценки методистом деятельности студента и призван помочь в определении итоговой оценки и отметки.

5. Теоретическая часть

Теоретическая часть является необязательной при оформлении отчетной документации индивидуальной коррекционно-педагогической работы с детьми классов коррекционно-развивающего обучения. Но в связи с тем, что студенты 3-го курса пока еще не имеют глубоких теоретических знаний по проблеме коррекционно-развивающего образования, рекомендуется на консультациях познакомить студентов с необходимой педагогической информацией.

6. Практическая часть

Оформление практической части работы является основным аспектом деятельности студента при подготовке отчетной документации. В практической части наглядно отражена вся деятельность студента: подготовка и проведение диагностико-коррекционных занятий, подготовка и проведение мероприятий, последующий анализ своей деятельности (рефлексивная часть) и т.д.

Практическая часть отчетной документации должна содержать следующую информацию: педагогическая карта (характеристика) учащегося класса коррекционно-развивающего обучения (должна содержать наиболее полную информацию об ученике и составляться на протяжении двух семестров. Студент может заносить в карту учащегося любые сведения, которые, по его мнению, являются значимыми и составляют интерес); конспекты коррекционно-развивающих занятий (должны иметь следующее содержание: фамилия, имя, отчество студента; фамилия, имя ученика; номер школы; номер класса; дата проведения занятия; цель занятия; задачи (образовательные, диагностические, коррекционно-развивающие, воспитательные); оборудование; ход занятия (деятельность учителя, деятельность ученика); приложение дидактических материалов. Рекомендуется ФИО студента, ученика, № школы, класса, дату проведения, цель, задачи и оборудование располагать на титульном листе; конспект за-

четного мероприятия (должен состоять из двух частей: титульный лист и ход мероприятия (если мероприятие похоже на урок (большую часть мероприятия составляет беседа или рассказ)) или сценарий мероприятия (если это представление, инсценировка, соревнование или концерт)); анализ проведенного мероприятия (анализируя мероприятие, студентам необходимо акцентировать внимание на обосновании целесообразности проведения данного мероприятия (интерес, актуальность для данного возраста, предварительная работа с целью заинтересовать учащихся, соответствие возрастным и индивидуальным особенностям учащихся, особенностям класса); на вопросах организации подготовки учащихся к данному мероприятию (степень участия детей, наглядное оформление занятия, использование технических средств и т.д.); на вопросах содержания и методики проведения мероприятия (соответствие содержания мероприятия поставленной цели; познавательная и воспитательная ценность подобранного материала, эмоциональная насыщенность, интерес детей к мероприятию, их активность; приемы и методы, использованные на мероприятии, их соответствие возрастным особенностям учащихся, уровню развития детей данного класса и т.п.); итоговый вывод по индивидуальной коррекционной работе (приводятся краткие выводы на основе анализа содержания и результатов индивидуальной коррекционно-педагогической работы. В частности, следует обязательно отметить, насколько решены задачи, какие профессиональные знания, навыки и опыт приобрел студент, что не было реализовано или не достигнуто и по каким причинам).

Таким образом, процесс подготовки и оформления отчетной документации требует от студента высокого уровня осведомленности в данном вопросе.

Научное издание

**Совершенствование деятельности
Ассоциации образовательных учреждений
в условиях реализации новых образовательных моделей**

Материалы XV научно-практической конференции Ассоциации образовательных учреждений педагогического профиля Ярославской области

Редактор Л.К. Шереметьева

Подписано в печать 10.10.2008 Формат 56х92/8
Объем 18,1 п.л. Заказ № 3009. Тираж 50 экз.

Издательство ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография «Канцлер»
150000, Ярославль, Столярная ул., 14
Телефоны: (4852) 75-98-60, 24-34-52