

Литература

1. Эльконгш Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно - ориентированному образованию. Красноярск. 2002.

АСПИРАНТУРА И СОИСКАТЕЛЬСТВО

Г.А. Лопушнян
аспирант
Российского государственного
университет им. И. Канта
e-mail: qwertyuiop1969@mail.ru

Эмпирические исследования педагогических ситуаций с точки зрения толерантности

Рассматриваются результаты эмпирического исследования педагогических ситуаций с точки зрения толерантности педагога. Предлагается классификация таких ситуаций и причин, по которым педагоги не проявляют толерантные качества в педагогическом общении.

Ключевые слова: педагогические ситуации; толерантность; педагогические качества; педагогическое общение

Проблема воспитания толерантности личности дошла до нашего времени, но так и осталась не решенной. В современной жизни понимание толерантности неоднозначно и неустойчиво. Понятие «толерантность» имеет довольно широкий диапазон интерпретаций и выражает различные типы отношений и настроений.

Сущность и смысл толерантности в педагогике можно раскрыть через ее функции: когнитивную (информационная функция, фиксирующая в сознании личности информацию об основных составляющих данного понятия, раскрывающая суть толерантной личности и предполагающая осознание и принятие ей сложности и многообразия окружающего мира), перцептивно - аффективную (функция понимания другого человека, его переживаний и эмоций и умения изменить их с помощью своих переживаний, своего отношения к данной ситуации), поведенческую (регулятивная функция, реализующаяся в управлении человеком собственными поступками, выбора действий на основе толе-

рантности), личностную (проявляется в принятии индивидуальности и уникальности другого, иного)[1]. Важным является и тот факт, что психологической основой и ключевым измерением являются личностное измерение толерантности – ценности, смыслы, личностные установки.

Опираясь на многочисленные взгляды и подходы в определениях понятия «толерантность» (А.Г. Асмолов, Н.А. Асташова, Н.М. Борытко, Р.Р. Валитова, С.И. Голенков, И.Б. Гриншпун, Л.М. Дробижева, П. Кинг, Е.Ю. Клепцова, П.М. Козырев, А.Н. Кузибецкий, В.А. Лекторский, П. Леслетт, Дж. К. Лорсен, Г. Маркузе, М.С. Мириманова, Л.М. Митина, В.С. Мухина, П.П. Николсон, А.В. Перцев, Б.Э. Ризрдон, М.Уолцер и другие), обобщая их и применяя к педагогу, мы пришли к следующему пониманию толерантности педагога.

Толерантность педагога - внутреннее качество личности педагога, проявляющееся в педагогическом общении и заключающееся в умениях управлять собой в любых педагогических ситуациях, сохранять спокойствие, выдержку и терпение, контролировать свои эмоции, признавать ценность ребенка (коллег), его права на существование у него своего мировоззрения и возможности отстаивать свою точку зрения, давать возможность общающимся сохранять свою индивидуальность и чувство собственного достоинства.

В современной педагогике признано, что толерантность является профессионально важным качеством современного педагога.

Исходя из того, что большая часть профессиональной деятельности педагога заключается в общении, которое складывается из совокупности педагогических ситуаций чаще всего характеризующихся столкновениями противоположных позиций учителя и ученика, учителя и учителя, то проблема умения действовать в таких ситуациях с позиции толерантности является для учителя актуальной. Однако, следует признать, что термин «ситуация» в педагогике пока еще не получил достаточного распространения и использования. В теории «ситуация» недостаточно разработана как педагогическая категория, не получила теоретического обоснования, не определены все возможные типы и виды ситуаций.

Учитывая сложившиеся позиции (Н.М. Борытко, О.С. Газман, Г.Ф. Заремба, Ю.В. Захаров, М.М. Кашапов, Л.М. Митина, В.Н. Мясищев, Т.Е. Полякова, А. А. Реан, Л.А. Регуш, С.Л. Рубинштейн, Л.Ф. Спириин, М.Л. Фрумкин и другие), будем рассматривать педагогическую ситуацию как совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых учителем или возникающих спонтанно в педагогическом процессе, в которых в результате взаимодействия учителя с учеником (группой, классом) на основе общих интересов и ценностей происходит позитивное развитие взаимоотношений. Цель создания педагогической

ситуации заключается в формировании и развитии учащегося как будущего активного субъекта в общественной и трудовой деятельности, формировании его как личности. Обычно педагогические ситуации сопровождаются значительными эмоциональными проявлениями. Педагогическая ситуация всегда конкретна. Многие исследователи отмечают, что толерантность актуализируется не в любых ситуациях, а лишь в тех, которые связаны с осуществлением оценки [2], наличием противоречия [3]. Причем, это противоречие может быть зафиксировано на когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях общающихся личностей.

С точки зрения проявления педагогом толерантности мы, опираясь на собственный педагогический опыт, выделяем следующие типичные педагогические ситуации: ситуации общения с коллегами, ситуации общения с администрацией, ситуации общения с учащимися, ситуации общения с родителями, ситуации общения коллег на педагогических советах, ситуации общения коллег на заседаниях методического объединения. Охарактеризуем кратко названные ситуации.

В общении с учащимися в урочное время можно выделить ситуации, возникающие при взаимодействии с учащимися на уроках: при проверке домашнего задания, при закреплении нового материала, в процессе организации самостоятельной работы, во время проведения дискуссий с учащимися, при проведении контроля усвоения знаний, при проведении контрольных работ (зачетов).

В общении с учащимися во внеурочное время можно выделить ситуации, возникающие при подготовке и проведении классных часов, при подготовке и проведении элективных курсов, при подготовке и проведении школьных мероприятий, в поездках, на экскурсиях. В ситуациях взаимодействия с родителями: при решении вопросов на родительских собраниях, в личном общении с родителями.

Анализ педагогической практики показывает, что далеко не в каждой из названных ситуаций педагоги проявляют толерантность. Проблема заключается в том, чтобы выяснить связь педагогических ситуаций с толерантными качествами педагога: от чего зависит проявление и не проявление педагогом толерантности в различных ситуациях?

В данной статье рассмотрим результаты исследования по выявлению типичных педагогических ситуаций, в которых педагоги не проявляют толерантность.

В исследовании мы использовали разработанную нами анкету для учителя, которая содержала следующие вопросы: Знакомо ли Вам понятие «толерантность»? Испытываете ли Вы потребность развития толерантности у себя? В каких ситуациях Вы испытываете недостаток проявления толерантности? Испытываете ли потребность развития толерантных качеств у себя в предложенных ситуациях? По каждому

суждению были предложены варианты ответов. Время ответов не ограничивается. Текст заданий предъявлялся испытуемому списком на заранее подготовленном бланке. Обработка материалов анкетирования проводилась по двум направлениям: количественный анализ и качественная интерпретация результатов (качественный анализ). Результаты анкетирования приведены в таблицах 1, 2 и 3. Для решения поставленной проблемы нами в 2007 - 2008 году была проведена исследовательская работа среди учителей г. Балтийска Калининградской области. В опросе участвовало 27 учителей МОУ СОШ №4, 30 учителей МОУ СОШ № 5, 41 учитель МОУ гимназии № 7 .

Для сравнения показателей мы произвели перевод полученных количественных показателей в процентные.

Таблица 1
Результаты анкетирования

Вопросы	Знакомо ли Вам понятие «толерантность»?		Испытываете ли Вы потребность развития толерантности у себя?	
	да	нет	да	нет
МОУ СОШ №4	100	0	74,1	25,9
МОУ СОШ №5	96,7	3,3	43,3	56,7
МОУ гимназии №7	100	0	61,0	39,0

Количественные данные по ответам на вопросы анкеты представлены в таблице 2.

Таблица 2
Количество учителей (%), не проявляющих толерантность в различных ситуациях

Ситуации	в общении с коллегами	в общении с администрацией	в общении с учащимися	в общении с родителями	на педагогических советах	на заседаниях МО
МОУ СОШ №4	7,4	29,6	40,7	14,8	7,4	0
МОУ СОШ №5	10,0	30,0	53,3	3,3	6,7	3,3
МОУ гимназии 7	12,4	36,6	36,6	7,3	4,9	4,9

Более дифференцированная картина показана в таблице 3.

Таблица 3

Количество учителей (%), не проявляющих толерантность в
типичных педагогических ситуациях

Ситуации	МОУ СОШ №4	МОУ СОШ №5	МОУ гимна- зии №7
при работе с учащимися в урочное время			
при взаимодействии с учащимися на уроках	37	43,3	29,2
при проверке домашнего задания	14,8	13,3	22,0
при закреплении нового материала	11,1	6,7	7,31
в процессе организации самостоятельной работы	0	13,3	14,6
во время проведения дискуссий	33,3	23,3	12,2
при проведении контроля усвоения знаний	18,5	23,3	17,1
при проведении контрольных работ	7,4	23,3	4,9
при работе с учащимися во внеурочное время			
при подготовке и проведении классных часов	14,8	43,3	17,1
при подготовке и проведении элективных курсов	11,8	13,3	2,4
при подготовке и проведении школьных мероприятий	23,6	6,7	22,0
в поездках, на экскурсиях	37	13,3	24,4
при взаимодействии с родителями			
при решении вопросов на родительском собрании	18,5	10,0	22,0
в личном общении с родителями	29,6	35,0	19,5
при взаимодействии с коллегами			

во время общения с администрацией	2 2,2	2 3,3	3 4,1
при обсуждении проблем учебного процесса с коллегами	44,4	26,6	29,3
при обсуждении вашего расписания	0	0	29,3

Анализ анкет и обобщение их результатов (по школам, участвовавшим в исследовании) показало, что: с понятием «толерантность» знакомы 98,98 % опрошенных учителей, 1,02 % - не знакомы с данным понятием; 59,2 % опрошенных учителей считает, что им необходимо в себе развивать качества толерантной личности; 40,8 % испытуемых считает, что обладают толерантностью в достаточной степени и развивать данное качество им не нужно. Наибольшие затруднения у исследуемых учителей вызывают ситуации общения с учащимися – 42,9 %, на втором месте стоит проблема общения с администрацией – 32,7 %, менее всего проблема толерантного общения проявляется на заседаниях методических объединений учителей - 3,1 %. Проблему общения с коллегами испытывает – 10,2 % испытуемых, с родителями - 8,2 %, на педагогических советах – 6,1 %.

Анализ данных анкет, позволяет сделать вывод, что учителя испытывают затруднения в проявлении толерантных качеств в следующих ситуациях общения. В работе с учащимися в урочное время: при взаимодействии с учащимися на уроках - 35,7 %, во время проведения дискуссий - 21,4 %, при проверке домашнего задания - 17,3 %, при проведении контроля усвоения знаний - при проведении контрольных работ (зачетов) - 11,2 %, в процессе организации самостоятельной работы – 10,2 %, при закреплении нового материала - 8,2 %.

В работе с учащимися во внеурочное время: в поездках, на экскурсиях - 24,5 %; при подготовке и проведении классных часов - 24,5 %; при подготовке и проведении школьных мероприятий - 17,3 %; при подготовке и проведении элективных курсов - 8,2 %.

При взаимодействии с родителями: в личном общении с родителями - 23,5%; при решении вопросов на родительском собрании - 17,3%.

При взаимодействии с коллегами: при обсуждении проблем учебного процесса с коллегами - 32,7 %; во время общения с администрацией - 27,6 %; при обсуждении расписания – 12,2%.

На основе анализа полученных данных можно сделать вывод, что наибольшие затруднения у педагогов, принявших участие в исследовании, вызывают ситуации взаимодействия с учащимися. Наш педагогический опыт и беседы с учителями позволяет указать причины, по

которым в рассматриваемых ситуациях учителя не проявляют толерантные качества.

Проявление затруднений в ситуациях общения с учащимися, можно связать с тем, что педагоги недостаточно хорошо владеют правилами общения с учащимися, не учитывают их возрастные и личностные особенности, возможно, сами преподаватели не проявляют должного терпения при решении возникшей проблемы. Часто педагоги считают, что положение учителя в школе выше, чем положение учащегося и откровенно демонстрируют свое превосходство.

Проблемы, связанные с проведением дискуссий могут быть вызваны тем, что учителя не всегда готовы выслушать мнения детей, совместно с ними разобрать возникшие противоречия во взглядах молодого и более опытного поколения. Чаще преподаватели считают, что они знают истину и ее просто нужно довести до сведения учащихся, забывая о том, что любая истина относительна.

Результативность проверки домашнего задания зависит от методов, которые использует учитель на уроке. Однообразный разбор правильного решения задания на доске, проводимого учителем или устной формы опроса одного ученика у доски (традиционная форма проверки домашнего задания) при пассивном проведении времени другими учащимися, да еще при «жесткой дисциплине», приводит к потере интереса детей к данной форме работы, снижению их работоспособности. Необходимо находить активные формы проверки результатов домашней работы, например, когда учитель умело, подводит учащихся к идее, которую они должны были использовать дома, но по какой-либо причине не использовали. Учащиеся могут быть участниками (творцами) проверки домашнего задания, проводя взаимные опросы, работая в группах, готовя дома вопросы по текущему материалу для обсуждения их на уроке. Важно, чтобы перед учащимися стояла очередная, небольшая проблема, которую они должны решить. Подобные приемы позволяют вовлекать в работу весь классный коллектив, при этом каждый ребенок оказывается вовлеченным в работу, решая свою индивидуальную, посильную задачу.

Среди опрошенных учителей 17,3 % ощущают проблемы, связанные с проведением контроля усвоения знаний, причины данной проблемы могут быть связаны с тем, что учитель не владеет современной методикой проведения самостоятельных работ, при составлении заданий не учитывает индивидуальные особенности учащихся данного класса, уровни подготовленности детей. Возможно, при проведении отдельных форм работы (лабораторных, практических работ) необходимо не просто обсудить цель работы, но и обсудить план ее выполнения, фиксируя этапы либо на доске, либо в тетради, либо раздать его на заранее подготовленных карточках. Дети все разные, темп усвоения и

осмысления информации у каждого индивидуален, необходимо дать возможность каждому ребенку войти в круг изучаемых проблем на данном уроке.

При проведении самостоятельных работ по проверке усвоения учащимися знаний по какой-либо теме не от всех учащихся можно требовать ответа на четко поставленные педагогом вопросы, отдельных учащихся можно попросить изложить материал, так как он понял. Здесь важно то, чтобы каждый учащийся имел возможность изложить свою суть изучаемой проблемы, и был бы при этом «услышан».

Проблемы, связанные с взаимодействием детей во внеурочное время могут быть связаны с тем, что учащимся не объяснили цель их сбора, правила поведения в подобной ситуации, не определили роли и обязанности каждого при проведении данного мероприятия. Возникшая ситуация недопонимания требований предъявляемых к ребенку со стороны педагога приводит к появлению напряженных ситуаций между педагогом и ребенком или педагогом и группой детей, а порой даже и к конфликтным ситуациям.

Проблему общения педагога с родителями, на наш взгляд, можно связать с тем, что все родители, как и их дети, разные, имеют разный уровень образованности, знаний по воспитанию детей, по разному видят их будущие перспективы. Современные дети хорошо ориентируются в окружающей их обстановке, поэтому часто проявляют дома одни свои качества (желаемые родителями), а в школе совсем другие, противоположные. Родителям трудно поверить в такие метаморфозы. Между учителем и родителем ребенка появляются недоверие, противоречия. Вот здесь со стороны педагога и требуется проявление толерантности.

Возникновение проблем общения с коллегами можно связать со следующими причинами. У многих педагогов, в особенности педагогов старшего возраста (к сожалению, в настоящее время средний возраст педагогов 45-50 лет), существует мнение, что с годами накопленный ими опыт позволяет им делать однозначные выводы по возникшей ситуации («истина известна только им»). Они не хотят понимать, что поменялось окружающее их общество, изменились задачи педагога, способы взаимодействия, как между учителями, так и между учителями и их учениками. Педагоги в общении между собой проявляют мало терпения, гибкости. Быстро меняющийся мир, снижение авторитета учителя в обществе привели к изменению отношения современного педагога к учебно-воспитательному процессу. Диапазон требований учителей к ученикам стал достаточно широк: от жесткого авторитаризма до абсолютной лояльности. Такие противоположные подходы к педагогическому процессу не приводят к улучшению дел в школе. Изменение подходов к обучению детей, участие в различных конкурсах, проектная

деятельность и т.д. привели к дополнительной нагрузке учителей, увеличению эмоциональной нагрузки. Часто эти моменты не учитываются администрацией школы при разделении педагогической нагрузки, составлении расписания, администрация занимает положение над учителем, диктуя ему свое понимание современных проблем образования (которое зачастую сводиться к формальному подсчету среднего балла успеваемости и т.д.), не давая возможности учителю проявить свои возможности, высказать свое мнение.

Таким образом, анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что, несмотря на понимание сути «толерантности», учителя не реализуют его в своей деятельности в силу своей низкой профессиональной культуры.

Литература

1. Борытко Н.М. Толерантность как характеристика педагогического общения // Сб. науч. и метод. тр. Волгоград. 2004. Вып. 3. С. 95.
2. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? // Вестн. МГУ. Сер.7. Философия. 1996. №1. С. 33-37.
3. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопр. филос. 1997. №11. С. 46-54.

Г.В. Гривусевич
методист
Калининградского областного
института развития образования,
аспирант кафедры теории
и методики профессионального образования
БГАРФ.
e-mail: gvg14@rambler.ru

Мониторинг по русскому языку как оценка эффективности деятельности педагогов в системе профориентированного обучения

В статье рассматриваются перспективные методические аспекты преподавания русского языка на основе результатов мониторинга

Ключевые слова: мониторинг; профильные классы; уровень подготовки учащихся; педагогическая деятельность

Мониторинг рассматривается как одно из важнейших, относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле. В

рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведённых педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, освещающая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы её конечным целям. Задача состоит в том, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонения в образовательном процессе.

Мониторинг напрямую связан с целями обучения, которые являются его исходной основой. Причём мониторинг имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным, и его главная задача сводится к уменьшению разницы между ними.

Для обеспечения эффективности мониторинга важным становится ряд требований, которым должна удовлетворять обратная информация: полнота, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность для каждого уровня мониторинга. Все вышеперечисленные требования рассматриваются как основные свойства мониторинга. [2]

Оперативная обратная связь, которую предусматривает мониторинг учебного процесса, - это последовательное достижение цели обучения, заключающейся в качестве образовательного процесса. Важным условием успеха в этом направлении является наличие кадров, способных осуществить эту деятельность. Поэтому эффективное использование мониторинга служит оценкой профессиональной деятельности педагогов.

Известно, что оценить профессиональную деятельность учителя можно на основе результатов государственной (итоговой) аттестации учащихся, мониторинга и других форм внешней контрольно-оценочной деятельности. Поэтому в 2007 – 2008 учебном году Отделом оценки качества образования КОГОУДОД ЦИТТ были проведены мониторинговые исследования образовательных достижений учащихся профильных 10 классов общеобразовательных учреждений Калининградской области. Для участия в мониторинге образовательные учреждения отбирались самими муниципалитетами. Основная цель мониторинга – определить стартовый уровень образовательных достижений десятиклассников, качество подготовки, полученной учащимися в основной школе, и выделить те факторы, которые позитивно или негативно влияют на результаты обучения русскому языку и математике на третьей ступени обучения. Для того чтобы определить общие тенденции в обучении учащихся и наметить его перспективы, остановимся на результатах мониторинга по русскому языку.

Назначение письменной работы по русскому языку – диагностика уровня подготовки учащихся по предмету за курс основной школы и определение возможных путей совершенствования учебного процесса в

данном направлении. Содержание всех заданий работы разработано в соответствии с «Обязательным минимумом содержания основного общего образования по предмету» (Приказ Минобрнауки России № 1236 от 19.05.1998 г.) и «Федеральным компонентом государственного стандарта общего образования» (Приказ Минобрнауки России № 1089 от 05.03.2004 г.). Все задачи были предъявлены на основе текста, что в комплексе решало проблему проверки сформированности у учащихся лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций.

Анализ проведенной входной работы мониторинга показал, что качество знаний и уровень подготовки учащихся профильных классов по окончании основной общеобразовательной школы далеко не высокий. На основе полученных результатов муниципальным органам управления образованием необходимо было усилить методическую помощь учителям, работающим в данных классах. Выявить уровень решения обозначенной проблемы в регионе был призван итоговый контроль сформированности учебных навыков у десятиклассников, обучающихся в 10 профильных классах.

С этой целью в апреле 2008 года проведен итоговый мониторинг качества образования по профильным предметам, элективным курсам в профильных классах общеобразовательных учреждений Калининградской области. Десятиклассникам была предложена работа, соответствующая экзаменационной работе на государственной (итоговой) аттестации выпускников XI классов.

Поскольку формат некоторых заданий в целом не совпадал с заданиями входной контрольной работы, целесообразно сравнивать те задания, которые сохранили преемственность с первой (входной) работой мониторинга.

Сравнительный анализ результатов выполнения сопоставимых заданий при обработке входной и итоговой проверочных работ выявил некоторые тенденции.

Задания с выбором ответа			
№ задания	Содержание задания	Результаты входной работы мониторинга	Результаты итоговой работы мониторинга
A 1	Фонетика	80,8 %	88,84 %
A 10	Синтаксическая характеристика предложения	83,41 %	42,1 %
A11	Морфологическая характеристика слова	65,71 %	68,4 %

A12	Лексическое значение слова	46,89 %	84,5 %
A29	Смысловый анализ прочитанного текста	72,57 %	87,9 %
A30	Стиль и тип речи в тексте	70,18 %	56,4 %
Задания с кратким ответом			
B1	Словообразовательный анализ	33,01 %	56,1 %
B4	Грамматическая основа предложения	83,41 %	40,1 %
B7	Средства связи предложений в тексте	84,85 %	56,6 %
Задание с развёрнутым ответом (сочинение)			
К 4	Аргументация собственного мнения	19,08 %	6,6 %
К 5	Смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения	15,79 %	16,6 %
К 6	Точность и выразительность речи	16,75 %	6,1 %
К 7	Соблюдение орфографических норм	16,21 %	22,6 %
К 8	Соблюдение пунктуационных норм	3,03 %	9,6 %
К 9	Соблюдение языковых норм	10,85 %	19,7 %
К 10	Соблюдение речевых норм	4,31 %	10,6 %
	Достигли базового уровня подготовки по рус. языку	91,1 %	81,02 %
	Написали работу на «отлично»	4,2%	2,39 %

Таким образом, полученные результаты позволяют судить о том, что целенаправленной, чётко спланированной работы педагогов, работающих в профильных классах, не наблюдается, так как результаты заданий, проверяющие знания в различных областях языкознания, крайне неустойчивы. Следовательно, на сегодняшний день особенно актуальна задача повышения профессионального мастерства учителя, поскольку в непосредственной зависимости от этого - качество его работы, уровень обученности учеников.

Однако анализ результатов анкетирования педагогов свидетельствует о том, что в целом для работы в профильных классах региона подобраны опытные педагогические кадры. Так, анкетирование показало, что в основном это педагоги, имеющие большой стаж работы. Распределение учителей русского языка по стажу работы (в %) произошло следующим образом:

Имеют стаж						
6–10 лет	11–15 лет	16-20 лет	21-25 лет	26-30 лет	31-40 лет	более 40 лет
3,5 %	13,8 %	31 %	20,7 %	10,5 %	17,3 %	3,5 %

Кроме того, разряды учителей свидетельствуют об общей хорошей профессиональной подготовке. В профильных классах преподают педагоги, имеющие, в основном, 13 – 14 разряды (первую и высшую квалификационные категории соответственно):

- имеют первую квалификационную категорию - 51,7 % учителей русского языка;
- имеют высшую квалификационную категорию - 37,9 % [3].

Проведённый в данном направлении сравнительно-сопоставительный анализ позволяет сделать вывод о существовании противоречий между требованиями к уровню преподавания предметов в профориентированной школе и реальными результатами обученности учащихся профильных классов.

Итак, педагогу-практику, думающему о результатах своей деятельности необходимо учитывать результаты мониторинга по русскому языку. Так, актуальной проблемой для современной методики преподавания русского языка становится проблема усиления коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании русского языка. Данный подход к изучению предмета способствует развитию всех видов речевой деятельности: чтения, письма, слушания, говорения в их единстве и взаимосвязи. Одновременно это формирует грамматико-правописные и речевые умения и навыки, необходимые для практики речевого общения. Кроме того, при оценке знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку необходимо использовать современные способы проверки знаний, умений и навыков учащихся, применять критериальный подход к оценке творческих работ учащихся.

На уроках русского языка необходимо учитывать объективные закономерности педагогического процесса: усложнении тематики и проблематики общения, необходимость осмысления и создания текстов различных стилей и типов речи, потребность овладения в условиях профильной школы навыками работы с информацией, представленной в различной форме, преобразованием имеющихся текстов по заданным параметрам. Поскольку в процессе обучения русскому языку в основной

школе в центре внимания находится, как правило, художественный текст, у школьников обнаруживается недостаточный опыт анализа текстов других стилей. Необходимо расширить круг текстов научного, делового, публицистического стиля речи в старших классах, поскольку ученик должен владеть навыками чтения и адекватного понимания не только художественной литературы, но и научного текста, необходимого для будущего профессионального роста выпускника, текстов публицистического и делового стиля речи, во многом определяющих гражданскую и социальную активность выпускника школы. Следует расширить и разнообразить дидактический материал, включая в работу на уроке неадаптированные тексты, и больше уделять внимания устной речи учащихся и систематической работе со словарями.

Поскольку субъектная позиция ученика становится определяющим фактором образовательного процесса, а его личностное развитие выступает одной из главных образовательных целей, технологии метапознавательной деятельности учащихся особенно актуальны в профильной школе. Поэтому сегодня важны единые требования к подготовке педагогических кадров - такие, как повышение уровня этих требований, увеличение срока подготовки кадров, «профессионализация», оптимальное сочетание теории и практики, развитие педагогической и дидактической компетенций, связь с научной работой, использование инновационных образовательных технологий и т.д. [1].

Однако ещё мало внимания уделяется самой оценке, относительным компетенциям и коммуникативности, межпредметности, обменам и работе в команде, хотя в жизни они оказываются такими же важными, как и педагогические компетенции. Между тем обнадёживающей тенденцией следует считать непрерывную подготовку в рамках образовательных учреждений, позволяющую отвечать на реальные потребности участников, пользоваться имеющимися в наличии компетенциями и стать важным компонентом управления качеством образовательного процесса. Поэтому сегодня учитель должен в первую очередь быть готов к осмыслению и принятию новых целей образования, к изменению собственной педагогической деятельности.

Литература

1. Ксензова Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
2. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
3. Результаты мониторинга в 10 профильных классах. 2007 – 2008 учебный год: <http://www.edu.baltinform.ru>.

Н.В. Краснова
учитель математики КМЛ,
аспирант кафедры теория и
методика профессионального образования БГАРФ.
e - mail: Natula-krasnova@mail.ru

К проблеме исследования структуры готовности будущих морских инженеров к использованию информационно- компьютерного ресурса

В статье раскрывается сущность готовности обучающихся к дальнейшей профессиональной деятельности в условиях информатизации общества и производства.

Ключевые слова: Информационно-компьютерная готовность, профессиональная готовность, информатизация общества, информационная культура, виртуальное пространство, компьютерные среды

Потребности в решении задач совершенствования системы образования в условиях глобальной информатизации, а также повышения качества информационной подготовки специалистов стимулируют научный поиск путей удовлетворения этой потребности. Исследования, посвящённые проблемам развития информационно компьютерной готовности, в которых готовность рассматривается как целостное свойство личности специалиста, (И.Б.Кошелева, А.М.Подрейко) актуальны на сегодняшний день. Так как известно, что компетентность современных морских инженеров в значительной степени зависит от уровня подготовке в области дисциплин информационного цикла, что значительно повышает востребованность высококвалифицированных специалистов, способных профессиональной деятельности в условиях информатизации общества и производства.

Известно также, что готовность к определенному виду деятельности с позиции целостного, личностно-деятельного подходов определяется неоднозначно, так как имеет разные основания. Поэтому и компоненты этого целостного «конструкта» личности репрезентативны этим определениям. Так, исследуя нравственно-волевую готовность старшеклассников к жизни, В.Е. Турин выделяет содержательно-процессуальный, мотивационный, социальный компоненты, а саму готовность – как совокупность этих компонентов, способствующую выполнению школьниками социальных функций в обществе. В.В. Сериков определяет готовность как способность к целостному восприятию своей социокультурной миссии, обретение свободы в своей деятельности и ответственности за ее результаты, переход от

формального исполнения инструкций и норм к их авторскому продуцированию. Он выделяет в структуре готовности личности к труду идеологический, социально-психологический, оперативно-исполнительский компоненты. К.К. Абульханова под готовностью понимает систему знаний и навыков «что должен знать» и «что должен уметь» специалист [6].

Ученые выделяют в своих исследованиях разные аспекты готовности.

Так, Г.А. Бокарева определяет «математический аспект готовности как систему компонентов, качеств личности будущего специалиста-профессионала, которая обеспечивает выполнение им функций, адекватных потребностям данной производственной деятельности» [1]. М.Ю. Бокарев под «профессиональной готовностью понимает сторону (грань) личности обучаемого, подготовленного к выполнению учебных функций при обучении в вузе и профессионально-ориентированных функций морского специалиста в избранной сфере деятельности и рассматривает ее как социально адекватное свойство личности выпускника, как цель и конечный результат работы педагогического коллектива» [2].

Исследуя готовность к обучению в дидактической компьютерной среде, ученые выделяют ее аспекты: методологический (А.М. Коротков), культурологический (Е.В. Бондаревская), личностный (В.В. Сериков), содержательные и информационно-технологический (В.М. Монахов), мотивационный (Б.Ф. Ломов, И.В. Ермакова, Г.С. Богданов), когнитивный и процессуальный.

Так, А.М. Коротков считает, что «готовность к обучению в дидактических компьютерных средах нельзя редуцировать лишь к содержательному или операционально-технологическому компоненту». Обучаемому требуются методологические и методические знания, дополнительная информация о способах взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса в среде (методологический и содержательный компоненты), у него должно быть сформировано стремление решать учебные задачи, используя возможности среды (мотивационный компонент), он должен быть вооружен методами и средствами решения учебных задач (операционально-технологический компонент) [1].

Е.В. Данильчук относит «информационную культуру» к необходимому условию существования и развития личности в информационном обществе, и считает, что ее надо рассматривать как «целостную готовность человека к освоению нового образа жизни на информационной основе, что включает построение собственной информационной картины мира, определение личностью своего отношения к объектам и явлениям быстроменяющейся инфосреды,

формирование мировоззрения о глобальном информационном пространстве и информационных взаимодействиях в нем, возможностях его познания и преобразования человеком» [7].

Какие же компоненты личности выделяют исследователи профессиональной готовности морских инженеров?

В составе аспекта профессиональной готовности будущих морских инженеров, развиваемой при обучении дисциплинам математического цикла, Бокаревой Г.А. выделяются компоненты: содержательно-процессуальный, нравственный, мотивационно-целевой, ориентировочно-профессиональный [1]. В составе готовности к интеллектуальной профессиональной деятельности, Бокаревым М.Ю. выделены и исследованы компоненты: содержательно-процессуальный, оценочно-креативный, ценностно-мотивационный, нравственно-коммуникативный, социально и профориентационный. [2]

В составе информационно-компьютерной готовности лицестов морского лица на этапе выбора профессии морского инженера выделены компоненты: содержательно-информационный, социально-ориентированный, индивидуально-личностный, эмоционально-волевой. Состав компьютерно-информационной готовности морских специалистов в послевузовском обучении определяется Семеновой А.П. взаимосвязью содержательно-процессуального, нравственного, мотивационно-целевого, ориентировочно-профессионального компонентов [4]. Состав «информационно-компьютерной грамотности морского радиоинженера структурируется совокупностью предметно-содержательного, процессуального, коммуникативного, творческо-мировоззренческого, профессионально-ориентированного компонентов» [4].

На этой основе Семеновой А.П. дано определение готовности морского инженера к деятельности в профессиональных информационно-компьютерных средах на морских судах как «сложный системный психический феномен, определяющий его профессиональную компетентность и профессиональную культуру в области использования компьютерной техники и технологий для решения профессиональных задач, который структурируется в единстве с фундаментальными знаниями информатики и умениями пользования информационно-компьютерным продуктом, позитивным стремлением к расширению знаний в этой области, убеждением в невозможности профессионального успеха без этих знаний и опыта их практического применения, нравственной позицией обязательности этих знаний и опыта для безопасности жизнедеятельности в экстремальных условиях морского труда, социально-профессиональным самосознанием» [4].

Изучив состояние научного знания о готовности к учебной, профессиональной и другим видам человеческой деятельности, мы

вводим целевой феномен «готовность обучаемых (будущих морских инженеров) к использованию интерактивного ресурса в профессиональной деятельности» и рассматриваем его как систему общепрофессиональных инженерных компетенций. Такой подход обусловлен использованной нами методологией Бокаревой Г.А. системного дифференциально-интегрального подхода] [2].

Мы полагаем, что «готовность обучаемых (будущих морских инженеров) к использованию интерактивного ресурса в профессиональной деятельности» есть целостное свойство личности профессионала, интегрируемое базовыми общепрофессиональными инженерными компетенциями в области использования информационно-компьютерных технологий и структурированное фундаментальными знаниями в этой области в единстве с целевой профессионально-личностной мотивацией, нравственно-ценностным самосознанием и опытом предвидения профессиональных рисков в морском труде. [5]

В нравственно-социально-коммуникативно-корпоративной компетенции также выделяются уровни качественно различных состояний. На первом уровне, понимает личную ответственность за ускорение решения профессиональных задач с использованием «виртуальных» моделей процессов в интерактивном режиме. Второй уровень характеризуется осознанием важности синтеза инновационных алгоритмов для реализации в виртуальном пространстве «виртуальных» моделей «реальных» процессов в

интерактивном режиме. На третьем этапе обучаемый убежден, что наиболее объективное проектирование «реального» процесса в виртуальном пространстве возможно только при одновременном использовании системного множества виртуальных моделей, описывающих различные области знаний «реального» процесса, которые обмениваются информацией on-line (реального времени) режиме.

Изучив состояния научного знания о готовности к учебной, профессиональной исследовательской деятельности, сопоставив их с профориентированным процессом в учебном комплексе «лицей-вуз», определим следующее: готовность обучаемых к использованию интерактивного ресурса развивает фундаментальную компетенцию инженера, выступая в этой связи актуальным базисом педагогических условий подготовки инженеров, готовых к профессиональной деятельности в профессиональных информационно-компьютерных средах.

Литература

1. Бокарева, Г.А. Методологические основы профориентированных педагогических систем (дифференциальный и интегральный подход) Научный журнал Известия. БГА РФ. – Калининград БГА РФ 2006 №2.
2. Бокарев, М.Ю. Педагогические условия профориентированного обучения морских инженеров на начальных этапах их подготовки (лицей-вуз): монография./ М.Ю. Бокарев – Калининград: БГА РФ 2001. 121 стр.
3. Голицын, Г.А. Информация и творчество: на пути к интегральной культуре/ Г.А. Голицын – М.: Русский мир, 1997
4. Семенова, А.П. Готовность морских специалистов к деятельности в профессиональных компьютерных средах (опыт дидактического исследования): монография/ А.П. Семенова, Г.А. Бокарева, Калининград, БГА РФ 2004, 109 стр.
5. Сорокин, С.С, Готовность морских инженереров к использованию интерактивного ресурса как профессиональная компетенция. Дидактический аспект. / С.С. Сорокин монография/ под ред. Г.А. Бокаревой – Калининград: УОП «Лицей» 2008
6. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности/ К.А. Абульханова. – М.: Наука, 1973, 288 стр.
7. Данильчук, Е.В. Теория и практика формирования информационной культуры будущего педагога./ Е.В. Данильчук, – Москва-Волгоград: Перемена. 2002.

О.И. Корюкина
заведующая социально-педагогическим
отделением Калининградского
регионального социально-педагогического
колледжа,
соискатель кафедры теории и
методики профессионального образования
БГАРФ
e-mail: cleverthead@rambler.ru

Использование воспитательного потенциала педагогического колледжа в целях сохранения психического здоровья студентов в период адаптации

В статье раскрываются возможности воспитательной работы коллектива педагогического колледжа для сохранения психического здоровья студентов, актуальность этой деятельности в процессе их адаптации к условиям образовательного учреждения

Ключевые слова: психическое здоровье; конкурентоспособность выпускника; лично ориентированное профессиональное образование

Современный социум требует от выпускника вуза готовности вступить в активную общественно полезную деятельность здоровой и полноценной личностью, имеющей высокий резерв здоровья, стрессоустойчивость, способность не только решать социальные задачи, но и создать крепкую семью и воспитать здоровое потомство. Однако следует учитывать, что современная жизнь не уменьшает, а, наоборот, увеличивает риски для здоровья людей. Различными исследователями отмечается, что социально-экономическая ситуация, падение уровня жизни и экологическое неблагополучие отрицательно сказываются на здоровье населения, особенно на физическом и психическом здоровье детей и молодежи. Логика развития современного мира приводит к значительным изменениям в образовательной среде, внедряются новые подходы к обучению и воспитанию молодежи. В этой связи видится необходимым поиск инновационных технологий сохранения психического здоровья современных студентов.

О высокой значимости психического здоровья можно судить по определению здоровья, данному в Уставе ВОЗ: "Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов". Психическое здоровье является неотъемлемой частью этого определения.

Цели и традиции общественного здравоохранения и укрепления здоровья могут так же эффективно применяться к области охраны психического здоровья, как они применяются, к примеру, к области профилактики инфекционных и сердечно-сосудистых болезней.

Психическое здоровье - это больше, чем отсутствие психических расстройств

Психическое здоровье можно представить как состояние благополучия, при котором каждый человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

В этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия и эффективного функционирования для человека и для сообщества. Это основное понятие психического здоровья соответствует его широким и разнообразным интерпретациям в разных культурах.

Укрепление психического здоровья основано на разнообразных стратегиях, каждая из которых направлена на оказание положительного воздействия на психическое здоровье. Как и укрепление здоровья в целом, укрепление психического здоровья охватывает действия по созданию жизненных условий и окружающей среды, поддерживающих

психическое здоровье и позволяющих людям принимать и вести здоровый образ жизни.

Педагогические наблюдения показывают, что процесс вхождения в новый коллектив в сочетании с приспособлением бывших школьников к новой системе обучения обостряет психическое и эмоциональное напряжение подростков. В связи с этим проблема качества подготовки специалистов всегда находилась в поле зрения как педагогической теории так и практики образования.

Конкурентоспособность специалиста определяется его мотивационной готовностью, эмоциональной устойчивостью, толерантностью, умением управлять своими психическими состояниями и т.д. Однако эти параметры развития личности не входят в критерии качества его подготовки. В то же время работодатели обращают внимание именно на эти критерии.

Это выдвигает перед учебными заведениями задачу подготовки выпускника, способного адекватно реагировать на изменения окружающего мира, вооруженного практико-ориентированными знаниями, которые позволят ему реализовать свои возможности.

Сегодня обществу нужен новый учитель, гибко мыслящий, нестандартно действующий в динамично изменяющемся концептуальном поле современного образования, формирующий уникальный опыт обучаемого. Изменение требований к современным работникам привело к новому пониманию содержания профессиональной готовности специалиста. В это содержание входят не только профессиональные знания и умения, но и профессионально-важные качества личности, позволяющие стать учителю высоким профессионалом, мастером своего дела.

Осуществляя связь времен, связь поколений, учитель передает и распространяет достижение человеческой культуры, творит личность будущих поколений. «Учитель создает нацию». В этом древнем и мудром изречении, сохранившем справедливость и в наши дни, состоит социальный и гуманистический смысл учительского труда. Необходимость культурологической подготовки будущих учителей доказана большинством ученых, исследующих проблемы профессиональной школы. Неуклонно возрастает требование к уровню подготовки учителей, усиливается творческое начало, существует прямая зависимость успешности деятельности учителя от уровня его общей культуры. Кроме того, необходимо отметить, что культурологические знания выступают как ценностно-ориентационная основа деятельности учителя в условиях использования новых идей, технологий, систем воспитания. Приобщение будущих педагогов к современной культуре выступает как важнейшее средство формирования у них духовности. В обобщенном виде основными

требованиями к личности учителя сегодня являются: профессионализм, интеллигентность, конкурентоспособность, духовность.

Решить эту стратегическую задачу, сохранив при этом психическое здоровье студентов, невозможно в рамках традиционной парадигмы когнитивно ориентированного образования, которое решает в основном задачу формирования знаний, умений, навыков специалистов. Сформулированный подход составляет основу новой парадигмы организации подготовки специалистов – личностно ориентированного профессионального образования, ценностным основанием которого является культура. Таким образом, личностно ориентированное профессиональное образование будущего педагога должно ориентироваться на гуманитарно-культурологический подход, в основе которого лежит принцип «от человека образованного к человеку культурному».

Противоречие между повышением спроса на гармоничную, жизнеспособную личность и реальным образовательным процессом сохраняется. Данное обстоятельство настоятельно требует дальнейших практических разработок, направленных на выявление способов и средств, способствующих превращению образования в "здоровьетворящую" среду, в действенный фактор развития личности.

Один из перспективных путей решения обозначенного противоречия -это внедрение в практику новых структурных подразделений, цель работы которых непосредственно направлена на решение поставленной проблемы. Таким подразделением может являться широко внедряемая во все звенья системы образования служба психолого-педагогического сопровождения студентов.

Основоположник развития и внедрения психологической службы в образовательный процесс И.В. Дубровина неоднократно указывала, что главная цель психологической службы - обеспечение психического и психологического здоровья детей. К настоящему времени в отечественной психолого-педагогической науке уже накоплен достаточный потенциал, который лежит в основе успешной реализации в образовательных учреждениях указанной цели (М.Р. Битянова, И.В.Дубровина, О.А.Карабанова, С.В.Кривцова, Е.А. Мухаматулина, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, А.С.Прутченков, Н.Н. Толстых, Л.М.Фридман, О.Н. Усанова и др.)

Педагогический коллектив Калининградского регионального социально-педагогического колледжа всегда осознавал важность реализации учебным заведением своей воспитательной функции. Педагогический тип учебного заведения – это особый тип, нацеленный на формирование в своих выпускниках не только знаний, умений и навыков, но и профессионально-значимых личностных качеств

будущего педагога, призванного осуществлять воспитание подрастающего поколения.

Учебное заведение имеет богатую историю. Сложились добрые традиции, которые чтутся, преумножаются и передаются из поколения в поколение студенчеству:

- шефская работа в социальных учреждениях города – Центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции, Комплексном центре социального обслуживания населения, МОУ «Детский дом-школа», благотворительном Францисканском центре для детей из неблагополучных семей, Центральной районной больнице, Молодежном репродуктивном центре;
- работа студентов в клубах по месту жительства при МОУ ДОД «Детско-юношеский центр», в ДОЛ (в период летних каникул);
- проведение конкурсов «Студент года», «Группа года»;
- волонтерское студенческое движение;
- связь с выпускниками учебного заведения;
- студенческое самоуправление.

Ядром организации воспитательной работы в учебном заведении является Центр социальной помощи молодежи. В состав сотрудников ЦСПМ входят социальные педагоги, психологи, педагог-организатор. Специалистами центра разработаны и реализуются на практике программы психолого-педагогического сопровождения студентов на каждом этапе обучения. Для первокурсников разработана программа «Адаптация»; для студентов, продолжающих обучение, программы «Комфортная среда обучения», «Ценностное самоопределение студентов и формирование профессионально-личностных компетенций»; для студентов выпускных групп «Профессионально-личностное развитие студентов-выпускников». Для сопровождения студентов из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, разработана программа «Дети-сироты». К колледжу работают программы, направленные на развитие творческих способностей и лидерских качеств «Я-лидер», «Мы-вместе»

Все воспитательные мероприятия, проводимые в колледже, имеют практическую направленность, способствуют отработке профессиональных умений и навыков будущих педагогов. Мы рассматриваем учебную и внеучебную деятельность как две неразрывно связанные сферы воспитания. Воспитание на уроке логически продолжается во внеурочное время, превращая процесс воспитания в непрерывный, систематический, направленный на подготовку будущих педагогов к выполнению воспитательных функций.

Тем самым обеспечилась “система воспитания”, которую мы понимаем как целостную здоровьесберегающую систему отношений преподавателей и студентов, в основе которой – обмен

гуманистическими ценностями, психоэмоциональный комфорт, профессиональное сотрудничество и сотворчество, самореализация каждого субъекта воспитательного пространства с учетом их индивидуальности.

Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. – М. – Ростов–на–Дону. 1999.
2. Дзятковская Е.Н. Концепция воспитания в здоровьесберегающем образовательном пространстве. – Иркутск. 2000.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов–на–Дону. “Феникс”. 1996.
4. Здоровьесберегающие позиции специалиста – основа здоровья ребенка (целевая комплексная программа). – Ангарск. 2002.
5. Здоровьесберегающее пространство педагогического колледжа: пути становления. – Ангарск – С. – Петербург. 2002.
6. Косогова А.С. Становление педагога. Монография. – Иркутск. 2001.
7. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблемы развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. – С. – Пб. 2002.
8. Лихачев Б.Т. Философия образования. – М.. “Прометей”. 1995.

Е.Б. Скачков
аспирант кафедры теории и методика
профессионального образования БГАРФ
e-mail: eugenu1@mail.ru

Педагогическая составляющая формирования уровня физической подготовленности и здорового образа жизни учащихся на примере старших школьников

В статье указывается на необходимость учитывать возрастные и функциональные особенности учащихся при урочном планировании физических нагрузок

Ключевые слова: педагогическая составляющая; двигательная активность; гармоническое развитие; интегральный подход; индивидуальные особенности; физиологическая целесообразность.

В ряде передовых стран мира имидж физического благосостояния человека достаточно высок (США, Германия, Китай и др.). В России

декларации о здоровом образе жизни чаще всего остаются благими пожеланиями. Поэтому, двигательная активность детей определяется как социально-педагогическая проблема.

Двигательная активность — биологическая потребность. Для каждого возраста она имеет свой оптимум. Потребность в движении воспитуема, но может быть загублена и не развита. День старшеклассника включает в себя шесть уроков в школе плюс два-три часа дома на самоподготовку, три-четыре часа телевизор иногда чтение книг. Дети стоят на остановках, ожидая трамвай, чтобы проехать одну-две остановки, ожидают лифт, чтобы подняться на второй-третий этаж.

Физическая нагрузка крайне необходима детям. Она не только тренирует сердце и сосуды, готовя к жизни, но и развивает мышцы — периферическое сердце, — которые при необходимости приходят на помощь организму.

Чтобы ребенок развивался нормально, он должен неорганизованно заниматься любой физической нагрузкой не менее двух часов, организовано — один час ежедневно. Пульс при этом должен подниматься до тренирующего эффекта, т.е. не меньше 140 ударов в минуту.

На развитие физических качеств оптимальное влияние оказывает высокий уровень двигательной активности, являясь двигательным базисом человека. При высоком его уровне повышается резистентность организма к воздействию неблагоприятных факторов внешней среды перегреванию, охлаждению, действию ускорений и перегрузок. При этом, физическое развитие носит гармоничный характер и, как правило, соответствует средним возрастным нормам учащихся.[4]

При педагогическом воздействии формирования уровня физической подготовленности и здорового образа жизни учащихся, а так же урочном планировании физических нагрузок следует исходить, прежде всего, из оптимальных индивидуальных норм, которые обеспечивали бы разностороннее, гармоническое развитие ребенка, а не из потребного форсированного роста спортивных результатов. [3]

Физиологический эффект от школьного урока физической культуры на организм занимающегося, зависит от его задач и характера учебной работы. При этом величина физической нагрузки для учащихся может быть значительно ниже величин оптимально допустимых. Степень таких уроков на организм занимающихся в целом и на вегетативные функции невелика. Однако, на уроках общей физической подготовки и на занятиях спортивных секций школьного коллектива физической культуры нагрузка может значительно увеличиваться и достигать должных научно-обоснованных норм двигательной активности. [7]

Как уже отмечалось ранее, разные возрастные периоды для школьников также различны и задачи физического воспитания, неодинаковы педагогические средства и методы их решения. В нашей статье мы рассмотрим особенности развития детей старшего школьного возраста.

У старших школьников увеличение грудной полости и развитие дыхательных мышц способствует повышению общей и жизненной емкости легких. Потребление кислорода, легочная вентиляция в состоянии покоя увеличиваются с возрастом, параллельно с ростом общей массы тела и развитием скелетной мускулатуры школьников. Частота дыхания с возрастом уменьшается, легочная же вентиляция увеличивается, обеспечивая при этом более углубленное дыхание. При выполнении упражнений предельной мощности, когда показатель потребления кислорода становится равным максимальной величине (МПК), у 17-ти летних потребление кислорода повышается до 5 л/мин и более. У 13-ти летних школьников этот показатель не превышает в среднем - 2,5-л/мин. При больших физических нагрузках (особенно при динамической циклической работе субмаксимальной и умеренной мощности) решающим является не только аэробная, но и анаэробная производительность, т.е. способность выполнять работу при недостаточном снабжении организма занимающегося кислородом. Оценивать эту способность можно по произвольной задержке дыхания. При этом нужно иметь в виду то, что чем дольше человек способен задержать дыхание, тем лучше адаптированы ткани его организма к недостатку кислорода. При этом, показатель задержки дыхания у детей ниже в сравнении со взрослыми, а, следовательно, ткани их организма меньше приспособлены к деятельности его при понижении кислорода в крови. [5]

У школьников, в сравнении со взрослыми, отмечается более высокий обмен веществ и энергии, что является одной из главных особенностей бурно растущего организма.

Как показывают исследования отечественных и зарубежных авторов, одним из мощных средств профилактики и укрепления здоровья растущего организма детей, являются занятия массовыми видами спорта, физической культурой в различных ее формах и сочетаниях, в том числе рекреационной, которые не требуют больших материальных затрат, но при правильной методике проведения занятий дают человеку здоровье, а, следовательно, уверенность и оптимизм в достижении поставленных им в жизни целей.

Интегральный подход к физической подготовленности учащихся позволяет преподавателям физического воспитания, организаторам физкультурно-оздоровительной и спортивной работы вести индивидуальный подход к учащимся общеобразовательных учреждений

с учетом возрастных физиологических и педагогических особенностей к предпосылкам их физического воспитания. [3]

В старших классах общеобразовательной школы (10-11 классы) базовыми видами являются - легкая атлетика, спортивные игры, гимнастика, спортивные единоборства, плавание, прикладные и зимние виды спорта. При этом продолжается работа по совершенствованию техники. Например, в легкой атлетике - длительного и спринтерского бега, прыжков в длину и высоту с разбега, легкоатлетических метаний и др. В спортивных играх идет углубление изучения одной из игр (по выбору учащегося), где закрепляются и совершенствуются изученные ранее элементы техники и навыки (перемещений, поворотов, остановок), ловля, передача, падения, броски, а также защитные действия. При этом одновременно усложняется набор технико-тактических взаимодействий в падении и защите, а также процесс разностороннего развития координационных и кондиционных способностей, психических процессов и воспитания нравственных и волевых качеств.

Гимнастические упражнения, включаемые в программу для старших школьников, носят характер прикладности и направлены на развитие таких качеств как силы, скоростной и силовой выносливости различных мышечных групп. Программный материал этой возрастной группы учащихся включает также широкий спектр упражнений на развитие координационных способностей и гибкости. Для школьников 10-11 классов, особенно девушек, арсенал гимнастических упражнений имеет большое прикладное значение, в смысле подготовки их к трудовой деятельности, а юношей к службе в Вооруженных силах страны. При соответствующих условиях в общеобразовательных школах ставится и такая задача - закрепление пройденного материала в младших классах, а также в навыках уверенного и длительного плавания в глубокой воде. Наряду с этим могут включаться элементы и прикладного плавания, а также освоения и углубления использования процедур закаливания, с целью поддержания крепкого здоровья. [6]

Составляющие вариативной части программы по физическому воспитанию старших школьников распределяют исходя из условий их проведения куда могут войти национальные виды спорта, а также единоборства, имеющие большое прикладное значение в самостоятельной жизни человека.

В смысле физиологической целесообразности построение урока по физической культуре в старших классах должно быть с учетом индивидуальных особенностей индивида, которые развиты и сформированы к этому возрасту, с учетом склонности и интереса занимающегося. При этом необходимо помнить, что формирование всех органов и систем в юношеском возрасте еще не закончено.

Постепенность увеличения тренировочной нагрузки - важнейший фактор достижения положительного физиологического эффекта для растущего организма.

Степень физиологического воздействия физических упражнений на организм юноши и девушки во многом определяется двигательной (моторной) активностью (плотностью) урока. Повышение последней, увеличивает как эффективность в воспитании физических качеств, так и в обучении двигательным действиям.

Для успешной физической работоспособности юношей и девушек их оптимальной физкультурной деятельности и, в первую очередь, к динамической циклической работе субмаксимальной и умеренной мощности, большое значение имеет не только аэробная (при относительном достатке кислорода в ходе выполнения работы), но и анаэробная производительность организма (способность выполнять работу при недостаточном снабжении организма кислородом). [4]

Последнее определяется временем произвольной задержки дыхания. Окислительные реакции в тканях организма при этом продолжаются, тогда как в крови все меньше и меньше остается, кислорода. Показатель более долгой задержки дыхания у человека - проявление адаптивных механизмов организма к недостатку кислорода.

У детей и подростков время задержки дыхания меньше, чем у взрослых. Поэтому ткани их организма меньше приспособлены к деятельности при пониженном содержании в крови кислорода. Однако при систематических занятиях физическими упражнениями и спортом 16-17 летние школьники достигают той же способности "терпеть" кислородный долг, что и взрослые. По мере развития и взросления школьников реакции их организма на мышечную деятельность становятся все более благоприятными. Однако, следует отметить, что это касается не всех показателей функционального состояния сердечно-сосудистой системы. Так, сосудистые реакции, возникающие при мышечной деятельности, благоприятнее в младшем возрасте. Ухудшение сосудистых реакций у старших школьников наблюдаются лишь в случаях, когда они систематически не занимаются физическими упражнениями. У лиц, систематически занимающихся спортом, эффективность сосудистых реакций с возрастом, а следовательно, и с улучшением адаптации организма к мышечной деятельности, значительно улучшается. Этот факт играет исключительно важную роль в повышении работоспособности организма, т.к. сосудистые реакции обеспечивают рабочую гиперемия мышц. [3]

Исследования физиологических изменений при работе предельной мощности у юных спортсменов показало, что частота сердечных сокращений возрастала значительно у более молодых, хотя они выполняли работу несколько меньшей мощности, чем более старшие

школьники. Артериальное давление под влиянием такой работы, наоборот, повышалось значительно у более старших учащихся.

Физиологические особенности детей, подростков и юношей, как отмечалось выше, должны обязательно учитываться при подборе средств физического воспитания, выборе спортивной деятельности и дозировании тренировочных и соревновательных нагрузок, что и определяет ее педагогическую направленность.

Старшие школьники при хорошем состоянии здоровья могут быть допущены к занятиям практически любым видом спорта. Ограничения в нагрузках для них лишь могут составлять очень длительные интервалы циклической работы, связанной с высоким показателем развития выносливости.

При этом необходим учет их физической подготовленности, функционального состояния и развития базовых качеств с достаточно глубоким представлением и анализом индивидуальных особенностей растущего организма, начиная с младшего школьного возраста.

Объективная оценка уровней подготовленности и состояния школьников является не только первоочередной, но и важнейшей обязательной составляющей в работе с учащимися общеобразовательных учреждений по физическому воспитанию и культивированию здорового образа жизни.

Таким образом, при выборе программ и дозирования тренировочных нагрузок по физической культуре и спорту необходимо учитывать физиологические особенности возрастных групп школьников.

Литература

1. Г.А. Бокарева Методологические основы профориентированных педагогических систем (дифференциально-интегральный подход) // Г.А. Бокарева Известия БГАРФ: Научный журнал – Калининград: БГАРФ. – 2006.- №2
2. Бокарев М.Ю. Профориентированный процесс обучения в комплексе «лицей – вуз»: теория и практика: монография. - Калининград БГАРФ, 2001.
3. “ Концепция физического воспитания детей и подростков. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка “. –1996. -№1. Лях В. И., Мейксон Г. Б., Кофман Л. Б
4. Вайнер Э.Н. Валеология: Учебник для вузов. – М.: Флинта: Наука, 2001.
5. Валеология: Учение о здоровье, болезни и выздоровлении. В 3 т. Т. 1. – М.: ООО «Издательство АСТ»; «Астрель», 2001.
6. Марков В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001
7. Настольная книга учителя физической культуры /Авт.-сост. Г.И.Погадаев; Предисл. В.В.Кузина, Н.Д.Никандрова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 2000

И.И. Музыкаина
заведующая филологическим отделением
Калининградского регионального
социально-педагогического колледжа,
соискатель кафедры теории и
методики профессионального образования
БГАРФ
e-mail: cleverthead@rambler.ru

Обучающий тест как средство формирования языковой и речевой компетенции студентов неязыковых специальностей

Число участников, принимающих участие в едином государственном экзамене, постоянно увеличивается. Это доказывает факт, что культура тестирования постоянно проникает в российскую систему образования. Чтобы пройти экспертизу успешно, необходимо сделать учебные тесты регулярными

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, тест, обучающий тест, тестовое задание

С наступлением XXI века и расширением контактов с Европой своевременно встал вопрос о приобщении жителя грядущего века к мировой культуре, о приближении его образовательного уровня к европейскому стандарту, о владении им не менее чем двумя иностранными языками. Актуальность темы обусловлена еще и тем, что в последние годы число учащихся участвующих в централизованном тестировании и ЕГЭ, постоянно увеличивается. Это свидетельствует о том, что тестовая культура все активнее проникает в систему российского образования [3]. Коренные изменения в отношении учителей к тестам происходят в связи с введением единого государственного экзамена, благодаря которому тесты получили официальное признание в России. За годы эксперимента значительно повысилась степень доверия к результатам тестирования со стороны органов управления образованием, образовательных учреждений, самих учителей, которые убедились в высокой объективности и обоснованности баллов ЕГЭ.

Расширенная трактовка цели обучения иностранному языку в российских школах – это формирование коммуникативной компетенции. По своей сути данная компетенция интегративна и включает несколько компонентов: коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме. А тестирование позволяет объективно определить уровень языковой и речевой компетентности учащихся, благодаря своей четкой системе оценивания. Любой тест и тестовые задания являются основным средством контроля в обучении иностранным языкам при

коммуникативном подходе к обучению. Но для того чтобы оценка контроля была положительной – необходима многократная тренировка языкового и речевого материала учащимися. И именно, здесь необходимо использовать обучающие тесты, которые представляют собой важный промежуточный этап в работе по овладению языковым и речевым материалом. Тест – это надежный и сбалансированный инструмент оценки успешности овладения определенными разделами учебной дисциплины.

Большинство из исследований в данной области отвечает потребностям

нашего времени, однако в них затрагиваются отдельные аспекты и проблемы тестирования, зачастую под тестом понимается лишь только некоторые типы тестовых заданий [4].

В отечественной и зарубежной методике существует множество определений теста. Но наиболее адекватное определение теста принадлежит В. А. Аванесову [1, С. 12]: «Тест – это система заданий возрастающей трудности специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень знаний, умений и навыков учащихся».

Тест должен быть строго определен по форме, содержанию, цели тестирования и функциям [4].

По функциям различают контролирующие и обучающие тесты. Контролирующий тест – это метод исследования, предусматривающий выполнение испытуемым специальных заданий – тестов, с помощью которых оценивается уровень владения языком [8].

В настоящее время в методике обучения иностранным языкам совершенно отчетливо наметилась тенденция использовать тесты в обучающей функции, т. е. в процессе овладения обучающимися языковым материалом, отдельными речевыми умениями, различными видами аудирования и чтения.

В соответствии с этим в литературе всё чаще появляется термин – «обучающий тест».

Закрепление за тестами этой функции представляется оправданным и перспективным по следующим причинам. Применение обучающих тестов повышает мыслительную активность и способствует совершенствованию самоконтроля деятельности. Самоконтроль деятельности, в свою очередь, способен формировать рефлексивное обучение и воспитание, которые ориентированы на обеспечение осознанной деятельности ученика и учителя. Интеллектуальная рефлексия выявляет отношения к учебной информации, уровень ее понимания. Тесты позволяют вести оперативный мониторинг результатов обучения. Анализ выполнения или невыполнения совокупности тестовых заданий дает возможность своевременно

реагировать на информацию, полученную в результате тестирования. Оперативное обобщение результатов тестирования позволяет учителю выявить уровень понимания учебной информации и оказать помощь тем, кто ее не понял.

Термином «обучающий тест» целесообразно воспользоваться при противопоставлении тестов этого назначения контролирующим тестам.

Указанное противопоставление носит условный характер, поскольку почти всякий контроль обучает, а любое упражнение или задание предполагает контроль его выполнения. В данном случае тесты различаются по их доминирующей цели. Цель обучающих тестов – обеспечить усвоение, овладение учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью, и контроль их выполнения выступает для учителя как средство управления этим процессом.

Другими словами, обучающие и контролирующие тесты представляют собой важный промежуточный этап в работе по овладению языковым материалом, развитию речевых умений, освоению таких видов речевой деятельности как аудирование, чтение и письмо. [2].

Тест как контролирующий, так и обучающий представляет собой систему заданий. Тестовые задания обычно бывают краткими, так чтобы на выполнение каждого не тратилось бы много времени. Свойства заданий обуславливают качество всего теста. Поэтому и говорят, что тест представляет собой не просто набор, а систему знаний. Тест рассматривается именно как система, как упорядоченное множество из тестовых заданий.

Задания – это те элементы, «кирпичики», из которых составляется тест [4].

В реальной практике тестирования широко используются многочисленные модификации форм тестовых заданий, измеряющие общий уровень овладения обучаемыми разнообразными учебными знаниями, умениями и навыками.

Применяемая в методике обучения иностранному языку классификация тестовых заданий построена, не всегда корректно, без учета соответствующих оснований.

В качестве оснований для классификации теста В. Ю. Переверзев [5] выделяет: форму тестовых заданий и их целевую направленность.

Тестовое задание – это диагностическое задание в виде задачи или вопроса с четкой инструкцией к выполнению и обязательно с эталоном ответа. Выбор типа и вида тестового задания определяется, прежде всего, целями, в соответствии с которыми проводится тестирование, характером материала, усвоение которого необходимо выявить, возрастными особенностями испытуемых.

Для использования обучающего теста в учебном процессе необходимо иметь четкие представления о его разработке, целевой, понятийной и технической процедурах применения тестов на занятиях по иностранному языку.

При составлении обучающих тестов необходимо обеспечить противопоставление одной языковой единицы другим, уже известным, относящимся к тому же уровню и имеющим сходные с ней черты. Иными словами, обучающие тесты дают возможность «обработать» соответствующую единицу по всем её признакам без большой затраты времени. [9].

Также необходимо отметить, что обучающие тесты должны соответствовать концепции построения учебника, так например, если учебник построен на основе блочно – модульного обучения, то каждому блоку должны соответствовать определенные обучающие тесты. Обучающие тесты должны охватывать все виды речевой деятельности и так же каждому аспекту следует уделять особое внимание. Однако трудно разработать тесты, адаптированные на группы учащихся, объединенных по тому или иному признаку, еще труднее – по совокупностям признаков. Наконец, наиболее трудоемка задача составления тестов, учитывающих индивидуальность каждого обучающегося в отдельности. В педагогической диагностике давно известны адаптивные тесты, которые позволяют учесть некоторые особенности учащихся, прежде всего уровень подготовленности к решению учебных задач разной сложности. В процессе создания тестов возникают определенные трудности при формировании шкал оценок правильности выполнения заданий [7]. Оценка знаний – один из существенных показателей, определяющих степень усвоения учебного материала, развития мышления, самостоятельности. Оценка должна побуждать обучающегося к повышению качества учебной деятельности [6]. Неопытные разработчики тестов часто проявляют необдуманное желание ввести так называемые «весовые коэффициенты» за выполнение тех или иных заданий в тесте. Проблема выбора оптимальных весовых коэффициентов при определении вклада каждого задания в результирующий тестовый балл является достаточно сложной теоретической задачей. И в практике тестирования решается по-разному. Большинство специалистов склоняются к выводу о преимуществе дихотомической оценки по результатам выполнения каждого задания теста (1 балл за правильное выполнение задания и 0 баллов за неверный ответ). [5].

Таким образом, при составлении и использовании заданий теста следует соблюдать ряд правил, необходимых для создания надежного, сбалансированного инструмента обучения и оценки успешности овладения определенными учебными дисциплинами или их разделами.

Литература

1. Аванесов, В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме: пособие / Аванесов В.С. - М.: Исследовательский центр, 1995. - 96 с.
2. Годынская, И.Н. Дидактические принципы составления учебного материала для некоторых видов тестов по иностранному языку / И.Н. Годынская // Современные теории и методы обучения иностранным языкам – М.: Экзамен, 2006.- с. 91-103.
3. Кадневский, В.М. Обучающие тесты и тестовые системы по истории России/ В.М. Кадневский // Школьные технологии.- 2004.- № 3.- с. 170-178.
4. Переверзев, В.Ю. Критериально – ориентированное педагогическое тестирование: учеб. пособие / В.Ю. Переверзев.- М.: Логос, 2003.-120 с.
5. Переверзев, В.Ю. Технология разработки тестовых заданий: справочное руководство / В.Ю. Переверзев.- М.: Е-Медия, 2005.- 265 с.
6. Рогинский, В.М. Азбука педагогического труда: пособие для начинающего преподавателя технического вуза / В.М. Рогинский.- М.: Просвещение, 1990.-112 с.
7. Хубаев, Г. О построение шкалы оценок в системах тестирования. / Г. Хубаев. // Высшее образование в России.- 1996.- №1.- С. 122-125.
8. Щукин, А.Н. Методика обучения иностранным языкам: курс лекций / А.Н. Щукин.- М.: Изд-во УРАО, 2002.- С. 38-41.
9. Тимаева, В. // Тестирование как метод контроля качества усвоения учебного материала учащимися / Тимаева, В. (<http://www.edu.1september.ru>)