

Предлагаемые нами игромоделирование и схемотехника как средства реализации консалтинговых процедур развивают способности их участников к моделированию идеала предполагаемой профессиональной деятельности. Данный процесс стимулирует развитие педагогического мышления, обеспечивающее умения участников консалтинга абстрагироваться от частных, оперативно вычленив характерные для исследуемых ситуаций педагогические задачи, формулировать их и находить адекватные им решения. Ориентация исследуемых в консалтинге ситуаций на перспективы развития общества, которые предполагают соответственно более высокий уровень требований к деятельности будущего специалиста, создаёт условия для перехода личности студента с уровня «носитель культуры» на уровень «субъект культуры».

В процессе консалтинга обновляются ценности, совершенствуются образцы культуры педагогической деятельности, изменяются её качественные и количественные характеристики. Педагогическая культура, являясь сферой творческого приложения и реализации педагогических способностей личности будущих специалистов, успешно формируется средствами консалтинга в благоприятной атмосфере деловой коммуникации и сотрудничества с педагогами.

Список цитируемых источников

1. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. М. : Педагогика, 1981. Т. 3. 648 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика : слов. М. : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
3. Барабанщиков А. В., Муцынов С. С. Проблемы педагогической культуры: о педагогической культуре преподавателя высшего военного учебного заведения. Вып.1. М. : Военное дело, 1980. 208 с.
4. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002. 576с.
5. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. 2-е изд. М. : Академия, 2004. 208 с.
6. Анисимов О. С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма : в 2 т. М., 2009. Т. 2. 480 с.
7. Лукашова З. В. Консалтинг как форма сопровождения инновационной деятельности педагога // В мире научных открытий. Гуманитарные и общественные науки. 2012. № 7.1 (31). С. 332—351.
8. Анисимов О. С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма. 480 с.
9. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. 208 с.

Материал поступил в редакцию 15.04.2015 г.

УДК 378.146

Т. С. Лыскова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Забайкальский государственный университет», Чита, Российская Федерация*

ПРИМЕНЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Введение. Происходящие в настоящее время в системе высшего профессионального образования перемены в связи с интеграцией России в Болонский процесс повысили требования к уровню подготовки будущих педагогов, что привело к необходимости решения ряда проблем, одной из которых является изменение методологии оценки качества подготовки специалистов.

Оценивание результатов обучения в учреждении высшего образования (далее — УВО) является одним из важнейших оснований современного образовательного процесса. Необходимость синтеза знаний, их комплексного усвоения и применения в практической профессиональной деятельности будущего педагога становится основанием для поиска оптимальных форм оценки и контроля, поскольку с позиций современных требований выпускник УВО должен обладать таким качеством, как междисциплинарная профессиональная мобильность в профессиональной, научной и практической деятельности.

Основная часть. Контроль и оценка являются существенными сторонами образовательного процесса. Оценка результатов обучения в УВО традиционно включает оценку преподавателем, самооценку студента и взаимооценку. Вопрос об оценке как компоненте дидактического процесса остаётся наиболее сложным и мало разработанным.

Проблема самоконтроля и самооценки для педагогики, по словам А. М. Новикова, пока что *tabula rasa* (чистая доска) [1]. Десятилетиями развивались формы и методы контроля и оценки со стороны педагога, но вопрос — как научить обучающихся самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности — остаётся совершенно открытым. А это важнейшая сторона учебного процесса. В условиях непрерывного образования самоконтроль и самооценка своей учебной деятельности становятся для человека важнейшим качеством [2].

Ф. В. Шарипов указывает на оценку как на определение степени усвоенности знаний, умений и навыков, отметка же является качественным выражением оценки [3, с. 222].

Нам близка позиция В. И. Блинова, В. Г. Виненко, И. С. Сергеева, которые отмечают, что оценка результатов обучения в современном УВО включает, главным образом, отбор и анализ образцов деятельности студента им самим, одноклассниками, преподавателями или работодателями [4, с. 58].

Проблемами оценочной деятельности занимались Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, по результатам их исследований выделяются следующие функции контроля и оценки: образовательная, стимулирующая, аналитико-корректирующая, воспитывающая и развивающая, контрольная. Различаются виды контроля и оценки: предваряющий, текущий, периодический и итоговый.

Текущий контроль отличается систематичностью в соединении с организацией учебной деятельности студента. Промежуточный контроль в конце семестра помогает более глубоко оценить знания студентов и уровень сформированности компетенций, а итоговый контроль — оценить совокупность знаний, приобретённых студентом, и возможность их практического применения [5, с. 106].

Перечисленные типы контроля включают в себя разнообразные формы оценочных средств, объединяемые в три вида контроля: устный опрос; письменные работы; контроль с помощью технических средств и информационных систем [6, с. 80].

Для успешного оценивания студентов на современном этапе развития образования необходимо: 1) творчески переосмыслить традиционные формы аудиторной и внеаудиторной работы, ввести в образовательные программы практический элемент, связанный с будущей профессиональной деятельностью; 2) в вышеперечисленные типы контроля добавить «практикоориентированные» задания; 3) исходя из особенностей преподаваемого предмета, определить образцы деятельности студента, которые бы отражали не только уровень знаний, умений, навыков, но и умение включаться в активную совместную деятельность, раскрывали творческие способности обучающихся и возможности осуществления взаимооценки и самооценки.

На наш взгляд, таким образом деятельности могут служить учебно-профессиональные задачи.

В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицина профессиональную задачу рассматривают как единицу содержания подготовки будущего педагога, однако профессиональные задачи более уместны для итогового контроля и оценки сформированности профессиональной компетентности. Для текущего и промежуточного контроля более оправдано применение учебно-профессиональных задач, к которым, по нашему мнению, относятся те задачи, которые целесообразны в подготовке будущего педагога в процессе изучения дисциплин профессионального цикла.

Контроль и оценка изначально заложены авторами в структуру профессиональной задачи: обобщённая формулировка задачи; ключевое задание; контекст решения задачи; задания, которые приведут к решению; критерии оценки [7, с. 302].

Профессиональные и учебно-профессиональные задачи могут применяться в качестве самостоятельного средства контроля и выступать как практическая часть экзаменационных билетов (рисунок 1).

Следует подчеркнуть, что в современной системе оценки необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, возможность оценивания их готовности к профессиональной деятельности. И именно учебно-профессиональные задачи в комплексе других оценочных средств удовлетворяют данным требованиям.



Рисунок 1 — Применение учебно-профессиональных задач в различных видах контроля и оценки

Заключение. В условиях информатизации образования и внедрения в образовательную практику компетентного подхода к качеству образования актуализируется проблема оценивания результатов обучения. В образовании будущего педагога важно ориентироваться на готовность студента к профессиональной деятельности, умение решать конкретные профессиональные задачи при изучении дисциплин профессионального цикла. В связи с этим в качестве одного из оценочных средств должны выступать учебно-профессиональные задачи, которые активизируют обучающихся в самооценке и взаимооценке, обеспечивают обратную связь.

Список цитируемых источников

1. Новиков А. М. Методология образования. 2-е изд. М. : Эгвес, 2006. 488 с.
2. Там же. С. 415.
3. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы. М. : Логос, 2012. 448 с.
4. Блинов В. И., Виненко В. Г., Сергеев И. С. Методика преподавания в высшей школе : учеб.-практ. пособие. М. : Юрайт, 2015. 315 с.
5. Шестакова Л. А. Формирование фонда оценочных средств в процессе междисциплинарной интеграции в современном вузе // Вестн. НГПУ им. Р. Е. Алексеева. 2012. № 4. С. 102—109.
6. Ковтун Е. Н. Соотношение традиционных и инновационных способов оценки результатов обучения по направлению «филология» при реализации основных образовательных программ нового поколения // Народное образование, педагогика. 2008. № 36. С. 74—84.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании : моногр. / под. ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 392 с.

Материал поступил в редакцию 10.03.2015 г.

УДК 378.147.88

А. В. Маковчик

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Введение. Сложность образовательного процесса заключается в постоянном изменении личности обучающегося, в необходимости перманентно вносить коррективы в процесс её формирования, в отсутствии «точных приборов», позволяющих определить «промежуточный результат» процесса обучения и воспитания [1, с. 5]. Следовательно, педагогическая деятельность представляет собой продуктивную, преобразовательную деятельность, требующую от педагога постоянной творческой активности [2]. Успех в педагогической деятельности напрямую зависит от степени развитости у преподавателя творческого мышления. Одним из средств формирования и развития творческого мышления педагога выступает научно-исследовательская деятельность, которая возможна при овладении педагогом методологической культурой, позволяющей критически осмысливать и совершенствовать свою научную деятельность и проблемно, на уровне современной науки осуществлять образовательный процесс [3, с. 6].

Основная часть. Понятие «культура» представляет собой сложноорганизованную систему, элементы которой множественны и взаимосвязаны [4]. Как любая система, она может быть структурирована по различным основаниям. Одним из элементов иерархической структуры понятия «культура» является педагогическая культура, составным элементом которой выступает методологическая культура [5].

Методологическая культура педагога рассматривается: как 1) компонент профессиональной культуры педагога, включающей и другие виды культуры: умственного труда, общения, речи и т. д. [6]; 2) особая форма мышления [7]; 3) культура профессионального мышления, основанная на методологических знаниях, важнейшую часть которых составляет рефлексия [8, с. 338]; 4) понимание сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов [9].

Компонентами методологической культуры педагога являются: мотивационный (осознание аксиологической функции педагогической деятельности, ориентация на получение научного результата и преодоление преград, стремление к самосовершенствованию и развитию личностных способностей); когнитивный (знание общих принципов познания, логики и категориального строя науки, философии и истории образования, современных концепций (теорий, подходов) обучения и воспитания); операционно-деятельностный (умение анализировать, сравнивать, обобщать педагогические факты, отличать существенное от несущественного, находить многочисленные причинно-следственные связи и закономерности, выявлять, формулировать и обосновывать проблему исследования, определять цель, задачи исследования, формулировать выводы и проверять результаты исследования в педагогической действительности); коммуникативно-перцептивный (восприятие, познание, понимание и оценка педагогом действий учащихся, самого себя; умение поддерживать коммуникативное взаимодействие и регулировать своё эмоциональное состояние в конкретной ситуации); рефлексивный (умение анализировать собственную научную деятельность, размышлять о положительных и отрицательных сторонах этой деятельности, находить пути, методы выхода из сложившейся ситуации).

Соответственно, критериями сформированности методологической культуры педагога выступают: мотивация к исследовательской деятельности; методологические знания; исследовательские умения; коммуникативные умения; рефлексивные умения [9].