

Кузьминых Ж. О.

ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ США

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/1/57.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 1 (1). С. 127-129. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Для студентов, проходящих обучение в гуманитарном вузе, характерно обладание развитым воображением, умением оперировать абстракциями - данное свойство влияет на такую черту личности, как мечтательность. Решение интеллектуальных задач затруднено. Высокие же оценки по фактору E ($E^+=6$) и низкие - по фактору N ($N^-=4$) характеризуют склонность к доминантности и консервативному упрямству. В содержании образовательной среды наибольшей значимостью характеризуются такие факторы как теоретическая подготовка по специализации (4.70), теоретическая гуманитарная подготовка (4.00), теоретическая общая математическая и естественно - научная подготовка (4.00), теоретическая общепрофессиональная подготовка (4.00).

Эмоциональные характеристики студентов, которые выбрали технический вуз, характеризуются низкой волевой регуляцией: неумение контролировать свои эмоции и поведение, зависимость от настроений, импульсивность, эффективность, имеет место некоторая эмоциональная уплощенность, рациональность, практичность, уравновешенность и стабильность в поведении, направленность на конкретную практическую деятельность (прагматизм) и на реальную действительность. Студенты, которые обучаются в гуманитарном вузе имеют следующую характеристику эмоциональной сферы: эмоциональная пластичность, склонность к импульсивности. Но эти свойства компенсируются развитой волевой регуляцией: умением контролировать свои эмоции и поведение, уверенностью в себе, стрессоустойчивостью. В поведении - уравновешенность, направленность на реальную действительность, эмоциональная гибкость. Кроме этого, таким студентам характерно наличие творческого потенциала, чувствительность, впечатлительность, богатство эмоциональных переживаний, художественное восприятие мира, развитые эстетические интересы.

Возможно, такие различные данные в эмоциональной сфере личности студентов можно объяснить с позиции гендерных различий: в техническом вузе преобладают представители мужского пола, а в гуманитарном - женского.

Таким образом, проведенное исследование позволило ответить на вопрос о влиянии среды вуза на мотивационно-потребностную сферу студента и на индивидуально-психологические характеристики субъекта образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. **Батаршев, А.В.** Тестирование. Основной инструментарий практического психолога: Учебное пособие. – М., 2003. стр. 86.
2. **Экспертиза образовательной среды вуза** / Васюков, И.А., Спеланова О.И., Табунова А.Н. [Электронный ресурс] // Череповец, 2004 - Режим доступа: <http://www.proza.ru/texts/2004/12/26-143.html>
3. **Тест Кеттелла. Форма С. Электрон. текстовые дан.** (1 файл). – Москва, 2006.- Режим доступа: <http://vch.narod.ru/file.htm>, свободный. - Загл. с экрана.
4. **Чернова Н.А.** Формирование личностных качеств студента как субъекта образовательной деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Елабуга, 2006 178 с., 61:06-13/854.

ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ США

Кузьминых Ж. О.

Марийский государственный педагогический институт им. Н. К. Крупской

Школы профессионального развития – это учреждения инновационного типа в американской системе высшего педагогического образования, создающиеся на паритетных началах вузами, с одной стороны, и общественными школами, с другой. В данном типе учебных заведений реализуются программы школьного образования, профессионально-педагогической подготовки студентов - будущих учителей, а также программы повышения квалификации школьных и вузовских преподавателей.

В аспекте подготовки студентов педагогических вузов основной задачей школ профессионального развития является повышение практической готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности в сложных условиях современной массовой школы США. Магистральным направлением педагогического поиска является обновление организационных основ образования, его технологий и методов, определяющих характер взаимоотношений студентов и педагогов в учебном процессе.

Основной технологией, применяющейся для подготовки будущих учителей в школах профессионального развития, является *контекстное обучение*, суть которого заключается в том, что при помощи системы форм, методов и средств обучения моделируется предметное и социальное содержание осваиваемой студентами профессиональной деятельности [1, с.275].

Индивидуальная работа предполагает общение педагога или педагогической команды (школьный методист-ментор, университетский наставник, вузовские и школьные педагоги) с каждым студентом персонально с тем, чтобы обеспечить последнему индивидуализированное психолого-педагогическое и методическое сопровождение, помочь выработать собственный стиль обучения и преподавания. Репрезентативной в этом плане является *технология рефлексивного менторинга*, направленная на обучение будущих учителей целеполаганию, планированию, принятию адекватных решений в проблемных ситуациях, самоанализу и самоконтролю.

Рефлексивный менторинг – процесс диалогического взаимодействия между ментором, директором школы, студентом и университетским координатором, в ходе которого студент при поддержке опытных наставников учится принимать самостоятельные решения в проблемных ситуациях реальной педагогической деятельности (как индивидуализировать обучение в классе с высокогетерогенным национальным составом; интегрировать материал по истории и обществознанию в занятия по математике и физике и др.). Важнейшими компонентами рефлексивного менторинга являются: (1) идентификация и обсуждение проблемы; (2) генерирование вариантов решения проблемы и обмен альтернативными решениями; (3) принятие рационального решения и выбор стратегии для его реализации; (4) принятие как ожидаемых, так и непредвиденных результатов собственной деятельности по решению проблем [3, p. 31-41].

В целях развития у будущих учителей навыков сотрудничества в коллективе, в школах профессионального развития активно применяется групповая работа, ярко представленная технологией *кооперативного обучения*. Последнее определяется в американской педагогике как педагогическая стратегия, в ходе реализации которой студенты в составе малых групп совместно работают над достижением общей цели. При этом цель должна быть чётко сформулирована, задания должны носить структурированный характер, а группа должна быть достаточно малой с тем, чтобы каждый из участников имел возможность принять полноценное участие в работе группы [2].

В русле кооперативного обучения идёт технология взаимообучения, сущность которой заключается в том, что под руководством и наблюдением преподавателя выбранный из числа участников группы студент – «учитель» объясняет (демонстрирует применение, анализирует) учебный материал с тем, чтобы донести его до других студентов группы. При этом студенты совершенствуют своё умение анализировать учебную деятельность, развивают коммуникативные навыки, углубляют собственные предметные и психолого-педагогические знания. Всё это создаёт условия для развития рефлексии и самооценки, делает обучение личностно-значимым для обеих сторон.

В школах профессионального развития широко используются возможности фронтальной работы, при которой преподаватель работает со всей группой («когортой») студентов одного года обучения, проходящих подготовку в данной школе (консультации, семинары, тьюториалы, учебные экскурсии и др.). Студенты, в свою очередь, активно взаимодействуют между собой, что также способствует интерсоциальному генерированию знаний, развитию навыков работы в коллективе.

Для преодоления информационного характера *лекций* в школах профессионального развития применяется создание дискуссионных ситуаций по теме лекции при помощи возможностей мультимедиа, телематериалов и др., а также используется форма *интерактивной лекции* (общее время занятия делится на десять пятнадцатиминутных блоков, в перерывах между которыми (2-15 минут) студенты вовлекаются в активную деятельность по освоению представленного в лекции материала).

В школах профессионального развития распространена практика совместного ведения лекций и семинаров вузовским и школьным педагогами, которые обсуждают анализируют учебный материал с позиций учителя-практика и преподавателя-учёного, что позволяет демократизировать образовательное пространство, способствует развитию у студентов критического самостоятельного мышления. Практикоориентированный характер обучению придаёт активное привлечение школьных педагогов к проектированию, реализации и оценке эффективности подготовки будущих учителей (разрабатывают и ведут курсы по методам и программам школьного обучения; руководят проектной деятельностью студентов; выполняют функции менторов во время педпрактики).

Семинарские занятия носят проблемно-практический характер и релевантны, с одной стороны, изучаемому в курсе материалу, а с другой – проблемам школьного обучения и преподавания в условиях данной школы. В школах профессионального развития университета Висконсин-Мэдисон, например, будущие учителя начальных школ, изучая теории становления и развития ребёнка в учебных процессах, параллельно посещают занятия в девяти младших классах для их последующего анализа, сопоставления и оценки с точки зрения ведущих теорий обучения детей младшего возраста [4, p.119].

В рамках семинаров в школах профессионального развития проводятся встречи с учителями, имеющими опыт в работе с определённым контингентом учащихся (специальное образование; обучение детей, для которых английский язык не является родным, работа в городских / сельских школах). Кроме того, на занятия приглашаются разработчики образовательных стандартов данного штата (вуза) с тем, чтобы поделиться своими взглядами на обучение и преподавание. На эти встречи приглашаются учителя-практики школы профессионального развития и вузовские педагоги, что способствует становлению коллектива, интенсификации обмена опытом.

Важная роль в подготовке будущих учителей в школах профессионального развития отводится *лабораторно-практическим занятиям*, в ходе которых студенты учатся анализировать явления и процессы педагогической практики, проектировать на основе анализа собственную деятельность. В качестве методов практического обучения широкое распространение в школах профессионального развития приобрели анализ педагогических ситуаций, решение и проектирование педагогических ситуационных задач, сюжетно-ролевые игры и имитационное моделирование (simulations), анализ документов и образовательных программ, микропреподавание, планирование урока, проведение фрагмента семинара / дискуссии / лекции и др.

Важнейшую роль в подготовке будущих учителей в школах профессионального развития играют *service-learning* - совмещение учебной и общественно-полезной деятельности – и педагогическая практика, интен-

гированные с учебным процессом на протяжении всего срока профессионально-педагогической подготовки. В ходе педпрактики будущие учителя познают такие аспекты работы педагога, как повышение квалификации (вместе со своими более опытными школьными коллегами стажёры посещают комплекс мероприятий по профессиональному развитию); присутствуют и участвуют в заседаниях педагогического совета школы и координационного совета школы профессионального развития и др.

Таким образом, многообразие технологий и организационных форм учебного процесса – отличительная черта подготовки будущих учителей в школах профессионального развития, причём формы, направленные преимущественно на теоретическую подготовку (лекции, семинары) и практическую подготовку (лабораторно-практические занятия, проектная деятельность, практика) гибко варьируются и сочетаются друг с другом с тем, чтобы максимально приблизить контекст подготовки студентов-педагогов к контексту их будущей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

- 1. Педагогика профессионального образования:** Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] / под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 368 с. – с. 275.
- 2. Cooper J.L.** Cooperative learning in the classroom / J. L. Cooper, P. Robinson, M. McKinney // *Changing college classrooms* / Ed. by D. F. Halpern and associates. – San Francisco: Jossey-Bass, 1993. – 210 p.
- 3. Smith D.L.** A reflective mentoring model / D. L. Smith // *Professional development schools: combining school improvement and teacher preparation* / Ed. by L. Chance. – Washington, DC: NEA Professional Library Publications, 2000. – 155 p.
- 4. Staying connected: re-framing the contours of partnership work in education** / Ed. by V. Navarro and K. Marquez-Zenkov. – Milwaukee, Wisc.: UNITE Publications, 2005. – 274 p.

ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКА МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Куклев В. А.

Ульяновский государственный технический университет

На наших глазах зарождается мобильное обучение, как часть открытого дистанционного образования; такое обучение использует в качестве средств обучения мобильные беспроводные устройства.

Автор занимается проблемами информатизации образовательного процесса с 1995 года, участвуя в разработке цифровых образовательных ресурсов. В ходе педагогических поисков осуществлялся эволюционный переход от компьютеризированных учебников через сетевые образовательные ресурсы к мобильному обучению. Работа [Куклев 2002] дала новый толчок научным исследованиям методологии мобильного обучения (МО), стала отправной точкой для дальнейшей работы [Куклев 2006]. Нами проанализирована эволюция электронного обучения, представлен понятийный аппарат методологии МО, выявлена сущность электронного обучения, показана объективность появления новых технологий открытого дистанционного образования (ОДО) в виде МО. В настоящее время методология МО находится в стадии развития; она развивается вместе с развитием образовательных систем, принципов, методов, средств, форм и технологий обучения; одновременно изменяются методы, нормы, критерии научного познания.

Важные положения в плане нашего исследования находим в статье Бэна Баннистера [Баннистер 2006: 52–56], который утверждает, что развитие мобильных мультимедийных услуг, мобильного интернета, широкополосной мобильной связи способствует мобильному обучению. Ученые обсуждают МО в перспективе для образования, выделяя составляющие гибкого обучения, к которому относят дистанционное обучение, включающее: on-line обучение, мобильное обучение и дистанционное обучение на основе бумажных технологий.

Отдельные работы исследуют перспективы и возможности мобильного обучения. А. А. Андреев, В. И. Солдаткин в [Солдаткин 2003: 640] анализируют применение мобильных портативных персональных компьютеров (МППК) в системе дистанционного обучения, вводят классификацию МППК, включающую: специализированные (интегральные обучающие системы, текстовые плееры, калькуляторы, электронные блокноты) и универсальные устройства (сетевые и несетевые).

В статье [Бескровный 2004: 25–31] подчеркивается, что теоретической основой для внедрения МО является убеждение в том, что этот процесс должен соответствовать и обслуживать современный этап развития общества и экономики. Если в 1990-е годы обучение было проблемно-сфокусированным, то сейчас на Западе говорят о контекстуальном, неформальном и непрерывном обучении. И. Бескровный приводит основные характеристики современного обучения и соответствующие им технологические требования; новое обучение характеризует: ориентированностью на обучаемого, индивидуальностью, коллаборативностью, ситуационностью, непрерывностью, вездесущностью; к новым технологиям относит: ориентированность на клиента, персонифицированность, сетевые технологии, мобильные технологии, надежность.

А. А. Федосеев, А. В. Тимофеев [Федосеев 2005], рассматривая мобильные технологии в образовании, отмечают, что возможностей современных коммуникационных устройств вполне достаточно для полноценной мобильной работы в различных профессиональных областях – бизнесе, науке и образовании; они подчеркивают, что перспективным представляется использование современных мобильных устройств в рамках технологий дистанционного обучения, замечив, что использование коммуникаторов для изучения учебного материала затруднено из-за малых размеров экрана, но и здесь возможно использование специальных