

нающего и опытного, успешного специалиста. Кроме того, модель специалистов имеющих одну и ту же специальность может существенно отличаться из-за разных специализаций, условий производства. В связи с этим, одни авторы считают, что лучше строить модель уже сложившегося специалиста, другие же полагают, что ошибочно в этом процессе завышать требования и рассчитывать только на идеального, а не на среднего работника. Этот момент является серьезной проблемой при разработке модели подготовки специалиста.

Анализ мнений и различных подходов показал, что обобщенная структура компетентностной модели специалиста должна включать в себя:

- цели деятельности специалиста;
- функции, к выполнению которых он должен быть подготовлен;
- профессионально важные индивидуальные качества;
- нормативные условия трудовой деятельности;
- умения и навыки принятия и реализации решений;
- навыки работы с информацией, обеспечивающей успешность деятельности;
- этапы и учреждения дополнительного образования взрослых;
- представление о личном смысле деятельности.

Модель специалиста конкретного профиля – это идеал, к которому надо стремиться в процессе его подготовки. Она выступает системообразующим фактором для отбора содержания образования и форм его реализации в учебном процессе.

Литература

1. Зимняя И.А. Компетентный подход в образовании// Проблемы качества образования: материалы 14 Всероссийского совещания. М.2004. Кн.2 с.5-26.
2. Калмыков А.А. Модель деятельности специалиста – преподавателя ДО // <http://jarki.ru/wpress/2011/05/04/2213/>.
3. Атюгузова Е.И. Компетентностная модель специалиста технического профиля // Вектор науки ТГУ.2012 №1 с.114-119.

УДК 378.046.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ НА УЧЕБНЫХ ПРАКТИКАХ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Платонова Т.Ю.

*УО «Новопольский государственный аграрно-экономический колледж»,
Минский район, д. Новое поле, Республика Беларусь*

Необходимость информатизации всех областей функционирования общества диктует такие условия подготовки специалистов, чтобы они стали разработчиками, создателями и пользователями информационных систем, владели информационными технологиями, умели строить и оценивать работу информационных систем, качество обработки, полноту и точность информации в сфере профессиональной и социальной деятельности информационного общества.

Организация эффективного обучения возможна только при знании и умелом использовании разнообразных форм организации педагогического процесса. Современное образовательное пространство состоит из 2-х типов педагогических процессов — инновационных и традиционных. Традиционное обучение носит преимущественно репродуктивный характер. Инновационное обучение ставит своей целью

использование внутренних резервов самой личности (мотивов, интересов, эмоций, склонностей) при обучении.

Обновление всех сфер общественной жизни со всей определённой выявило потребность изменения форм индивидуального обучения подрастающего поколения. Они становятся более демократичными, появляется возможность широкого выбора. В условиях гибкой, вариативной социальной практики повышается значимость индивидуального подхода в обучении как способа освоения личностью произвольных высших форм индивидуального обучения, при которых человек является активным субъектом социального выбора. Возрастает социальная потребность в как можно более раннем приобщении каждого нового члена общества к сложной практике индивидуального обучения в педагогической системе.

В реальном процессе обучения знания усваиваются индивидуально каждым учащимся, а процесс усвоения знаний может быть не одинаков. Поэтому организация индивидуализированного образования учащихся обеспечивает возможность понимания, усвоения и закрепления учебного материала каждым из них.

За последние годы проблеме индивидуализации и дифференциации процесса обучения посвящен ряд педагогических работ И.Э. Унт, А.А. Кирсанова, Г.Ф. Суворовой, С.Д. Шевченко и других авторов [1, 2, 6]. Основными способами изучения индивидуальных особенностей учащихся являются наблюдения, опрос, изучение продуктов деятельности учащихся, журналов посещения и успеваемости учащихся.

Индивидуализация никогда абсолютной не бывает. При использовании разных форм и методов обучения нельзя учесть все индивидуальные особенности учащихся, во внимание принимаются только те отличия, которые так или иначе проявляются и оказываются важными в процессе обучения [1, 2, 5].

Ввиду наличия индивидуальных различий у учащихся возникает вопрос: «Как организовать учебную работу так, чтобы она активизировала каждого отдельного учащегося?» Как правило, выбираемый преподавателем средний темп работы на занятии оказывается нормальным лишь для определённой части учащихся, для других он слишком быстрый, для третьих излишне замедленный. Одна и та же учебная задача для одних учащихся является сложной, почти неразрешимой проблемой, а для других она – лёгкий вопрос. Говоря иначе, успешность усвоения учебного материала, темп овладения им, прочность осмысленность знаний, уровень развития учащегося зависят не от одной только деятельности преподавателя, но и от познавательных возможностей и способностей учащихся, обусловленных многими факторами, в том числе особенностями восприятия, памяти, мыслительной деятельности, наконец, физическим развитием. Отсюда следует, что перед каждым преподавателем постоянно стоит задача: нейтрализовать негативные последствия подобных противоречий, усилить положительные, т.е. создать такие условия, при которых стало бы возможным использование фактических и потенциальных возможностей каждого ребёнка при классно-урочной форме обучения. Решение этой практической задачи связано с последовательной реализацией дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся [2, 5].

Разработка системы воздействия на каждого учащегося с учётом индивидуальных возрастных особенностей – вот задача, стоящая перед преподавателем по реализации индивидуального подхода в практической деятельности. Основным исходным элементом в этой системе должно быть изучение учащегося.

Систематическое изучение учащегося целесообразно начинать с изучения семейных условий (родители: отец, мать, их занятия, интересы, взаимоотношения; бабушка, дедушка, их авторитет; другие дети в семье; культурно – бытовые условия жизни ребёнка: общие условия, наличие "своего" уголка, столика, примерный режим дня, книги и журналы в доме, телевизор; история развития ребёнка: чем болел, как

развивался, чем интересуется, как относится к домашним, обязанности в доме, состояние здоровья ко времени поступления в колледж).

Следующий раздел в системе изучения учащегося отражает примерный уровень общего умственного развития и степень готовности к учению: особенности внимания и восприятия, речь учащихся и его словарный запас, уровень умения чтения, счёта, письма, навыки самостоятельности, интерес к школе и учению, овладение приёмами поведения учащихся, отношение к товарищами и положение в коллективе /5/.

Материалы и методы. Педагогическое исследование проводилось в УО «Новопольский государственный аграрно-экономический колледж». Учебной программой специальности 2-40 01 01 «Программное обеспечение информационных технологий» предусмотрены различные виды занятий, но объём практических занятий преобладает (рис. 1).

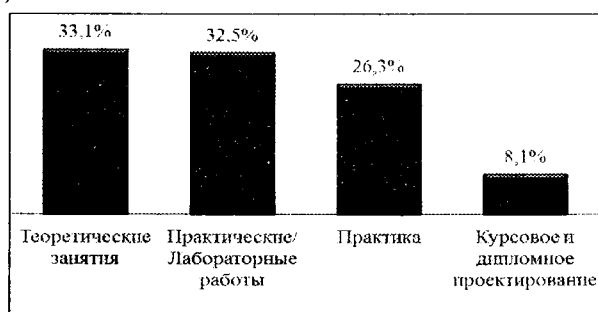


Рисунок 1 — Процентное распределение дисциплин по видам занятий

Учащиеся приобретают практические навыки работы и настройки компьютерной техники, приобретает знания особенностей информационных потоков в разных предметных областях, умение применять современные информационные технологии для автоматизации ручных работ и решения широкого круга нестандартных задач как на практических и лабораторных работах, так и на учебных практиках.

В анкетировании приняли участие 110 учащихся специальности со средним возрастом $18,70 \pm 0,15$ лет (15-23 лет), что соответствует старшему школьному периоду по таблице периодизации возрастного развития личности по Д.Б. Эльконину /5/, а также когорта молодых взрослых, т.е. учащиеся третьего и четвертого курса обучения.

Возрастные отличия между юношами и девушками отсутствуют. А возраст анкетировемых по курсам достоверно отличаются друг от друга, кроме того они относятся к различным возрастным группам: подростки (14-18 лет) — $16,90 \pm 0,15$ лет и молодые взрослые (18-23 года) — $19,5 \pm 0,13$ лет.

Анкета разработана в соответствии с требованиями проведения педагогических исследований. Данные анкетирования сохранены в базе данных, разработанной в приложении Microsoft Access. Качественная информация подготовлена для статистической обработки, т.е. кодирована по принципу от худшего к лучшему. Статистический анализ данных проводился в таблицах Microsoft Excel с использованием критерия Стьюдента для сравнения двух групп и поправки Бонферрони для нескольких групп, результаты представлены в виде средних величин с их стандартными отклонениями ($X \pm Sd$). Для статистического анализа использованы параметрические и непараметрические критерии оценки в зависимости от цели исследования и типов распределения, свойств данных /3/.

Результаты исследования. Задачами практики являются приобретение учащимися профессиональных умений и навыков по специальности, закрепление, углубление и систематизация знаний, полученных на теоретических занятиях, приобретения

передового опыта по новым технологиям и организации производства, развития системного профессионального мышления.

Традиционно преподаватели контролируют уровень усвоения учебного материала учащимися. Для достижения качественного усвоения материала используются различные рычаги: рейтинговое оценивание, систематический контроль со стороны преподавателя, индивидуальные задания для творческой молодежи, а также индивидуальные задания для учащихся, которым трудно дается усвоение учебного материала. Анкетируемые выразили свое отношение к контролю знаний. Интересно то, что учащиеся с низким уровнем успеваемости выражают желание систематического контроля со стороны преподавателя. Учащиеся, которые дали предпочтение рейтинговому оцениванию и индивидуальным заданиям имеют достоверно выше уровень успеваемости 6,75 и 6,72 по сравнению с учащимися, которые выбрали систематический контроль со стороны преподавателя ($p < 0,01$).

Учащиеся старшего возраста, т.е. молодые взрослые относятся более ответственно к учебному процессу, что достоверно подтверждается корреляционным анализом ($r = 0,28$, $p < 0,01$). Успеваемость учащихся уверенных в себе ($7,20 \pm 0,15$) достоверно выше по сравнению с группой не уверенной в себе ($6,51 \pm 0,14$) и группой учащихся, которые считают себя неуспешными ($6,35 \pm 0,17$).

В зависимости от цели занятия преподаватели разрабатывают типовые задания (1 вариант), разнотипные (2 варианта), индивидуальных (15 вариантов) или дифференцированных. В рамках исследования проведен опрос учащихся по их предпочтению по выбору типа заданий для учебных практик (рис. 2).

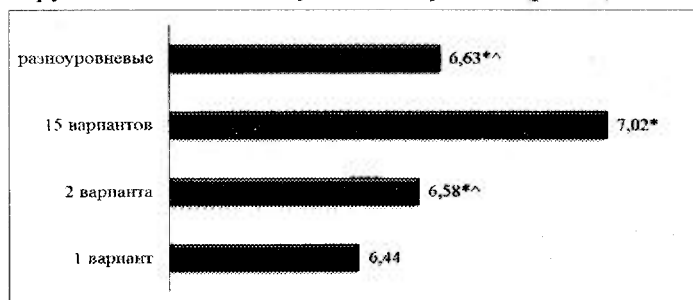


Рисунок 2 – Распределение успеваемости анкетируемых от выбора типов заданий на учебной практике

Примечания:

* — достоверное отличие с группой, которая выбрала типовые задания, $p < 0,01$;

^ — достоверное отличие с группой, которая выбрала индивидуальные задания, $p < 0,01$.

Анкетируемые, которые считают себя успешными и планируют поступать в ВУЗ, дают предпочтение индивидуальным и дифференцируемым заданиям (соответственно, $r = 0,22$ и $r = 0,28$, $p < 0,01$). Дифференцированным заданиям дают предпочтения учащиеся, у которых низкий уровень успеваемости, что подтверждается прямой корреляционной зависимостью ($r = 0,21$, $p < 0,05$) и их желанием усвоить учебный материал на своем доступном уровне.

Учебный план специальности рассчитан на учащихся с хорошо развитым практическим мышлением. У учащихся с теоретическим мышлением уровень успеваемости достоверно ниже ($r = -0,29$, $p < 0,01$), а также эти учащиеся дают предпочтение теоретическим занятиям ($r = -0,31$, $p < 0,01$).

Анкетируемые выразили свое отношение по планированию дальнейшего обучения в ВУЗе. 64,5% учащихся проявляет активную заинтересованность к учебному процессу и планируют продолжить обучение в ВУЗах, что достоверно по сравнению с оставшейся группой — 35,5% ($p < 0,01$). Кроме того, когорты учащихся, которые не

определись в своих планах на будущее (10,0%), достоверно меньше от других подгрупп. Учащиеся, которые планируют продолжить обучение в ВУЗе после окончания колледжа, считают себя успешными в учебе ($r=0,32$, $p<0,01$), хотя нет достоверных отличий между уровнем успеваемости между этими группами (соответственно, $6,71\pm0,11$ и $6,56\pm0,19$).

Вывод. Перед каждым творчески работающим преподавателем возникает множество проблем, над разрешением которых он порой трудится всю свою педагогическую жизнь. Направленным на разрешение основного противоречия, связанного с групповой формой организации обучения и индивидуальным характером усвоения знаний, может стать принцип дифференцированного подхода к обучению, но осуществляемый на индивидуальном (субъектном) уровне.

К преимуществам индивидуальной формы обучения можно отнести: самостоятельное усвоение знаний, формирование умений и навыков, развитие самооценки учащихся, познавательной самостоятельности, творческих способностей, осуществляется хороший контроль.

К недостаткам индивидуальной формы обучения можно отнести то, что каждый учащийся работает сам по себе, вне контактов с другими учащимися. Это значит, что не происходит воспитания навыков коллективного труда. Учащийся не оказывает помощи другим учащимся и не получает ее от других. Индивидуальное обучение де-социализировано.

После анализа данных педагогического исследования можно сделать вывод, что учащиеся с низким уровнем успеваемости дают предпочтение типовым заданиям на учебной практике, а учащиеся, которые проявляют заинтересованность в изучении учебного материала, которые инициативны, имеют планы на продолжение своего обучения в ВУЗе, у которых развито практическое мышление, дают предпочтение в большем объеме индивидуальным и разноуровневым заданиям.

Литература

1. Акимова, М.К., Козлова, В.П. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. — М., 2002. — 286 с.
2. Бударный, А.А. Индивидуальный подход в обучении. — Начальная школа, 2005. №7.
3. Гланц, С. Медико-биологическая статистика. Пер. с англ. / под ред. Н.Е. Бузикашвили и Д.В. Самойлова. — М., 1999. — 490 с.
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие / под ред. С.А. Смирнова. 2-е изд. — М.: Академия, 1999. — 340 с.
5. Пуйман, С.А. Педагогика современной школы: ответы на экзаменационные вопросы. — Минск: Тетра-Системс, 2011. — 224 с.
6. Щукина, Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. — М., 2001. — 484 с.