

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

УДК 371.13(574)

М.Р.Амирбекова, С.Х.Медиева

*Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова
(E-mail: sara.orazbaeva.66@mail.ru)*

Опытно-педагогическая работа по подготовке будущих педагогов к мониторингу процесса воспитания школьников

В статье рассмотрены этапы проведенного констатирующего эксперимента с целью выявления у будущих педагогов и среди педагогов-практиков исходного уровня подготовленности к мониторингу процесса воспитания школьников. С целью выявления уровня искомой подготовки на этапе констатирующего эксперимента были использованы методы анкетирования, тестирования, экспресс-опроса, беседы, наблюдения, решения педагогических ситуаций, незаконченных предложений, математической обработки, а также предложены индивидуальные задания по исследуемой проблеме.

Ключевые слова: функциональные обязанности, актуализируется, проблема, мониторинг процесса, констатирующий эксперимент, апробация, эффективность, систематизация, обработка, профессиональная деятельность, мотивационно-личностный компонент.

Одним из важнейших факторов позитивной трансформации общественных отношений может и должна стать современная система образования. Ее эффективность зависит от качественной, объективной информации в области педагогической деятельности. Сейчас наблюдается процесс формирования социальной базы потребителей такой информации. Это педагоги, для которых важной становится самооценка профессиональной деятельности и оценка достижений учащихся; руководители образовательного учреждения, в функциональные обязанности которых входит определение стратегии развития организации образования для оценки качества работы педагогов и корректировки многообразных управленческих решений.

В связи с этим сегодня в системе высшего профессионального образования особым образом актуализируется проблема подготовки будущих педагогов к осуществлению мониторинга как информационного обеспечения учебно-воспитательного процесса.

В ходе опытно-педагогической работы нами решались следующие задачи:

- проведение констатирующего эксперимента с целью выявления у будущих педагогов и среди педагогов-практиков исходного уровня подготовленности к мониторингу процесса воспитания школьников;
- апробация и проверка эффективности разработанной системы педагогических условий в ходе формирующего эксперимента, посвященного подготовке будущих педагогов к мониторингу процесса воспитания школьников;
- сравнительный анализ исходного состояния исследуемой готовности с результатами контрольно-обобщающего эксперимента.

С целью выявления уровня искомой подготовки на этапе констатирующего эксперимента были использованы методы анкетирования, тестирования, экспресс-опроса, беседы, наблюдения, решения педагогических ситуаций, метод незаконченных предложений, методы математической обработки, а также предложены индивидуальные задания по исследуемой проблеме. В основу диагностики была положена разработанная нами система измерителей готовности будущих педагогов к мониторингу процесса воспитания школьников.

Изучая состояние показателей мотивационно-целевого компонента, мы обнаружили следующее: 59 % опрошенных студентов определяют способ действия на основе логики практических действий, т.е. сначала делают, а потом анализируют полученные результаты. Желания и стремления к овладению системой психолого-педагогических знаний, необходимых для заключения о состояниях отслеживаемых объектов и обеспечивающих их распознавание, мы у студентов не обнаружили.

Около 41 % студентов-третьекурсников не могут обосновать, почему в той или иной ситуации они использовали те или иные методы и способы мониторинговой деятельности. 18 % из них ссылаются на научно-методические рекомендации, затрудняясь в обосновании выбранных методик; 40 % из третьекурсников имеют представление о целях педагогической деятельности, но не всегда формулируют их диагностично, хотя уже умеют выполнять простейшие диагностические процедуры. В период прохождения студентами педагогической практики мы обратили внимание на то, что в основном преобладает отработка студентами знаний и умений по планированию элементов педагогического процесса (разработка поурочных план-конспектов, внеклассных мероприятий, подбор наглядности к уроку и другие), по анализу содержания отдельных уроков и внеклассных мероприятий. При этом студенты и многие педагоги (особенно начинающие) недостаточно ясно и в полной мере понимают необходимость отслеживания реализуемой на практике иерархии профессионально-педагогических целей (обучающих, воспитывающих и развивающих), предпринятых педагогических и управленческих воздействий на процесс воспитания и оценки их результативности [1].

Зачастую при этом студенты действуют, полагаясь на свою интуицию или предлагаемые практиками-учителями образцы. Легко отказываются от следования рекомендациям, не осознают необходимости в выявлении тенденций в воспитательном процессе с тем, чтобы приостановить негативные явления, снижающие эффективность предпринятых ими действий. Студенты не могут выделять систему целевых смыслов, определяющих формирование их профессиональной позиции. Они не осознают, что внешняя, предметная деятельность должна предваряться смысловой, идеальной, т.е. внутренней, предполагающей осознание цели мониторинга, его результативности и значимости не только лично для себя, но и для школы, не придают значения учету полученной информации в предстоящей деятельности. Подобное отношение сказывается на других показателях мониторинговой деятельности.

Уровень самостоятельности студентов в классификации различных педагогических фактов и явлений в процессе их деятельности оказался очень низким. Анализируя деятельность студентов-практикантов, мы убедились, что зачастую планы и разработки уроков, составляемые ими во время практики, не основываются на анализе причин успеваемости или неуспеваемости (а это одна из переменных характеристик педагогического процесса, которые студенты должны знать и учитывать в практической деятельности) как отдельных учащихся, так и класса в целом.

Анализ планов работы, составляемых студентами во время прохождения практики в качестве классных руководителей, также показал, что только 21 % из числа будущих педагогов осознанно и целенаправленно планируют воспитательную работу, ориентируясь на установленные недостатки в воспитании и развитии учащихся, выявленные причины отклонений в воспитанности учеников, учитывают в деятельности потребности и интересы детей. В 38 % планов содержится набор (зачастую бессистемный) мероприятий, без учета выявленных особенностей конкретного класса или отдельных детей. 27 % располагают определенным запасом форм и методов воспитательной работы, но они не всегда целесообразны в работе с учащимися, поскольку применяются без учета информации о реальном состоянии и уровне воспитанности детей. Поэтому подобранные ими методы педагогического воздействия не всегда адекватны и результативны.

80 % студентов не осознают того факта, что их профессиональная деятельность может быть более эффективной, если они будут опираться на информацию о состоянии процесса воспитания школьников, полученную при помощи диагностики. Большинство будущих педагогов не видят, в чем заключается цель диагностики, а потому и не стремятся ее конкретизировать в общих и частных задачах. Поэтому в индивидуальных планах работы, составляемых студентами на весь период практики, мы не обнаружили задач типа: «отслеживание, сбор информации, характеризующей воспитательный процесс; систематизация, обработка и анализ полученных данных, их интерпретация и объяснение, выявление тенденций, прогноз будущего состояния» и других. У них отсутствуют желание и стремление выявлять и собирать необходимую информацию, накапливать и хранить ее в базе данных, систематизировать, анализировать и использовать, оценивая ее достоверность.

Исследования показывают, что серьезные недостатки в организации образовательного процесса обусловлены теми затруднениями, которые испытывает будущий педагог в правильной постановке

главной дидактической цели воспитательного мероприятия. Отдельные студенты (48 %) испытывают серьезные затруднения в правильном выборе конкретных целей и ставят их в виде общих формулировок типа: «Рассказать учащимся о...», «Познакомить их с...» и тому подобное, забывая о том, что подобные формулировки — это только часть правильной, грамотно сформулированной цели. Тем самым нарушается принцип диагностической целенаправленности, означающей такую постановку целей в процессе воспитания, которая обеспечивала бы объективный и однозначный контроль и оценку степени достижения цели, принятие адекватных управленческих решений.

Студенты не умеют выделять систему целевых смыслов, определяющих профессиональную направленность их деятельности, выражающейся в положительном отношении к профессии, в желании и стремлении самосовершенствования. При этом сама действенность мотивации лучше формируется при направлении на способы, чем на результат деятельности. Следовательно, несмотря на то, что мониторинг узаконен нормативно-правовыми документами, он постепенно получает признание в практической деятельности педагогов и организаций образования. Общепедагогическая подготовка будущих педагогов мало учитывает эту тенденцию. Очевидно поэтому при опросе студентов, проведенном нами на педагогических специальностях, были получены следующие результаты: большинство из них (64 %) в целом плохо представляют цели, задачи и содержание осуществляемого мониторинга на основе педагогической диагностики; не владеют ее методиками и процедурами, не умеют вести учет полученной информации в виде базы данных и использовать в работе как ориентировочную основу деятельности, не умеют интерпретировать и объяснять полученную информацию.

Обследование студентов третьих курсов педагогических специальностей университета на занятиях по педагогике показало следующее: студентам предлагались задания, требующие самостоятельного мышления, например: представить в таблице все виды методов, рассмотренных в курсе педагогики. Составляя ее, студенты должны были определить логическое основание, по которому можно сгруппировать методы, их назначение. Требовалось установить типы методов: методы исследования, методы обучения, методы воспитания, диагностические методы. Никто из студентов правильно таблицу составить не смог, 84 % из них неправомерно ограничили число методов — отразили лишь методы обучения и воспитания, и только 7 % попытались выделить аналитические методы, необходимые в осуществлении мониторинга, но не сумели обосновать свой выбор. 40 % третькурсников имеют представление о системе целей педагогической деятельности, но не видят целей мониторинга деятельности, хотя уже умеют выполнять простейшие диагностические процедуры по изучению личности и коллектива учащихся, но формулировать экспертные заключения не могут, ограничиваются констатацией фактов, без их анализа и обоснования своих выводов.

В целом изучение мотивационно-личностного компонента исследуемой подготовки у студентов показывает ее недостаточный уровень.

Таким образом, анализ данных эксперимента и выявленных недостатков свидетельствует о том, что все они обусловлены недостаточной профессионализацией процесса обучения при подготовке студентов к предстоящей деятельности по отслеживанию процесса воспитания школьников. На мотивационно-личностную сферу студентов, на формирование у них ценностного отношения к мониторингу не обращается должного внимания. Это потому, на наш взгляд, что ЗУНовская парадигма, до сих пор преобладающая в вузе, предполагает формирование не деятельности, а только действий, зачастую импульсивных, неосознанных или по принятому образцу, который оказывается не всегда лучшим, иногда просто лишенным логического смысла. Смысл для студентов должны приобретать те объекты, явления или действия, которые имеют отношение к реализации каких-либо его потребностей (для чего это мне нужно, что это даст, чему будет способствовать) или личностных ценностей.

В ходе анализа результатов анкетных опросов и бесед с педагогами-практиками выяснилось следующее:

- во-первых, подавляющее большинство наших респондентов (89,3 %) утверждали, что ни психология, ни педагогика до сих пор не дали школе надежных и универсальных диагностических средств, с помощью которых они смогли бы отслеживать и изучать состояние воспитательного процесса. То есть педагоги по-прежнему занимают позицию, при которой они пользуются предлагаемыми различными авторами методиками диагностики, которые зачастую не учитывают специфику школы, особенности развития детей, собственную компетентность педагогов. К разработке программы мониторинга и его методического обеспечения не склонны, боясь показаться несостоятельными в профессиональном плане. Уровень исследовательской культуры педагогов очень низок — только

17 % могут проектировать методики, исходя из потребностей своей деятельности (анкеты по исследованию уровня исследовательской культуры);

- во-вторых, почти все они (97,3 %), планируя воспитательную работу в классе, стараются заранее определить круг возможных ошибок и отклонений и принимают профилактические меры. Однако возможные причины отклонений и ошибок прогнозируются крайне редко (12 %), поэтому профилактика зачастую оказывается мало эффективной.

В процессе изучения проблемы мы попытались установить, какое значение педагоги–практики придают педагогической диагностике как основному инструменту мониторинга, каково их отношение к диагностической деятельности, понимают ли они, для чего им нужны результаты диагностического обследования. Выяснилось, что некоторые педагоги понимают и принимают результаты диагностики в качестве ориентировочной основы для своей деятельности, готовы и стремятся ее использовать в своей работе (в разных школах от 1 до 7 %), поэтому у них отношение к отслеживанию результатов их деятельности изменилось. 16 % педагогов готовы овладеть способами и методами по отслеживанию процесса воспитания, но могут применять их под руководством психологов и заместителей директоров по воспитательной работе, считают, что прежде их следует обучить этому виду деятельности. 18 % педагогов имеют представление о необходимости педагогического анализа в деятельности, выявления сильных, слабых сторон, возможностей и угроз в системе воспитательной работы школы, планируют работу на основе полученной информации; 34 % готовы предпринять некоторые попытки к овладению диагностической деятельностью, поскольку понимают ее значимость в мониторинге; 8–10 % педагогов категорически против такой работы, поскольку считают нереальным иметь достоверно значимую информацию, мотивируя это тем, что все педагоги предоставляют администрации ложную информацию, хранить информацию в базе данных считают нецелесообразным, не желают и не стремятся заниматься ее сбором, считая, что это функциональная обязанность школьных психологов, администрации школы.

При этом на вопрос, для чего Вам в вашей деятельности нужен мониторинг, большинство занятых в исследовании учителей признали его необходимость для:

- отслеживания результатов ЕНТ;
- контроля знаний учащихся на уроках (92 %);
- определения результативности образовательной деятельности школы в динамике (93 %);
- оценки качества воспитательного процесса (97 %);
- выявления результативности технологии педагогической поддержки учащихся (42 %);
- аттестации педагогов (29 %);
- проектирования учебного процесса на основе диагностических срезов (20 %);
- стимулирования познавательной активности учащихся (13 %);
- изучения уровня развития класса (7 %);
- прогнозирования результатов деятельности педагогов и учащихся (3 %);
- улучшения качества образовательных услуг, предоставляемых школой, и удовлетворения запросов детей и родителей (1 %).

Это дало основание сделать вывод о недостаточной осведомленности студентов и педагогов–практиков о возможностях мониторинга воспитания школьников, управления педагогическим процессом на основе информационной базы данных. Кроме того, о недостаточной осведомленности педагогов–практиков в области педагогического мониторинга свидетельствует снижение их интереса к своей профессиональной деятельности, когда она оценивается с помощью диагностических процедур.

Особое значение для развития мотивационно-личностного компонента профессиональной подготовки в целом имеет уровень сформированности профессионального самосознания. Поэтому для выявления этого аспекта исследуемой готовности мы расширили контингент опрашиваемых и подключили студентов первых и вторых курсов. С этой целью был использован метод сочинений, при котором студентам 1, 2, 3 и 4 курсов предлагалось описать те собственные качества, умения и навыки, которые они считают важными для их будущей профессиональной деятельности, в том числе и в качестве эксперта-диагноста. В качестве исходных критериев в анализе материалов сочинений использовали систему показателей, к которым относятся педагогическая направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая наблюдательность, педагогическое предвидение, педагогическое прогнозирование, педагогическое проектирование, принятие решения, организация исполнения, контроль и оценка результатов, педагогическая рефлексия и др.

Анализ сочинений показал, что независимо от курса обучения в словаре будущих педагогов присутствуют обозначения всех основных профессионально значимых качеств и умений педагога. Выяснилось, что на каждом этапе обучения доминируют различные категории качеств и умений. У первокурсников, например, преобладающими являются качества, выражающие их направленность на профессиональное самоопределение. У второкурсников доминируют качества, влияющие на усвоение теоретических основ профессиональной деятельности. В словаре студентов выпускных курсов наиболее часто встречаются такие качества педагога, которые определяют уровень педагогического мастерства. К ним относятся педагогическая наблюдательность, педагогическая импровизация, педагогическое мышление. Среднее количество описаний у первокурсников составляет 18 качеств, у второкурсников — 15 и у выпускников — 11. Приведенные результаты позволили нам сделать вывод о том, что к выпускному курсу уровень профессионального самосознания и активности в овладении мониторинговой деятельностью у студентов снижается, концептуальная основа, в терминах которой могла бы анализироваться собственная педагогическая деятельность и деятельность других педагогов, на уровне самосознания не формируется. Этот факт сдерживает дальнейшую активность в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании у студентов, в выработке своего стиля деятельности.

Таким образом, анализ данных констатирующего эксперимента показывает, что студенты и педагоги по показателям сформированности *мотивационно-личностного компонента* исследуемой готовности находятся на низком уровне. Небольшое количество педагогов-практиков и студентов имеют средний уровень. Высокого уровня готовности к осуществлению мониторинга среди студентов не обнаружено, среди учителей этот показатель минимален.

В ходе изучения проблемы мы обратили внимание на трудности, испытываемые студентами в процессе педагогической практики. За короткий отрезок «педагогического процесса» они должны овладеть системой педагогических знаний и умений, в которой особое место занимают диагностические умения. За этот период студент должен решить множество педагогических задач (составить план работы на весь период практики, разработать программу мониторинга воспитания школьников, собрать достоверно значимую информацию, пообщаться с учеником, составить на него психолого-педагогическую характеристику и т.д.). Но студенты практически лишены возможности детального изучения и анализа всех объектов педагогической деятельности. Они не умеют распознавать состояние объектов деятельности (умения и навыки наблюдателя, выявление реальных причин поведения учащихся, видение отклонений хода педагогического процесса и причин этих отклонений, заключение об объекте и др.), затрудняются в выявлении тенденций и оценке качества воспитательной работы. Это приводило к тому, что, не видя смысла в диагностике, студенты не стремились узнать особенности различных способов и средств диагностической деятельности и работали, копируя образцы деятельности педагогов-практиков. Они убеждены в том, что предметная подготовка — самое основное функциональное звено в профессиональной компетентности будущего педагога. Из почти 8 тыс. часов, отводимых на освоение стандарта, на изучение педагогических дисциплин приходится 7–8 % времени. Это не может не повлиять и на активность студентов в освоении основных механизмов мониторинга, не способствует формированию ценностных отношений и направленности к осуществлению мониторинга воспитания школьников.

Таким образом, перед преподавателем стоит задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность. А для этого требуется определить учебные действия, необходимые для успешной работы, программу их выполнения на конкретном учебном материале, четкую организацию упражнений по их формированию и развитию.

С целью выявления второго компонента — *содержательно-когнитивного*, предполагающего формирование у будущих специалистов понятий и представлений об основных механизмах (анализ, диагноз в прогнозировании, проектирование, организация, контроль и оценка состояния процесса воспитания) и методологической основе мониторинга воспитания школьников на основе диагностики, нами использовались опросные методы — анкетирование, экспресс-опрос, беседа, наблюдение, педагогические ситуации, индивидуальные задания и др.

В результате обследования студентов третьего курса выяснилось, что определяют как объект деятельности педагога педагогический процесс 40 % опрошенных студентов, но отметили, что понимают значимость отслеживания его состояния только 23 %. В определении основных механизмов мониторинга затруднялись 11 %; на вопрос о том, с какими видами мониторинга сталкивается учитель, 26 % студентов называли педагогический мониторинг.

На педагогической практике третьих курсов изучение умений по целеполаганию дало следующие результаты: конкретные воспитательные задачи, которые ставились перед тем или иным воспи-

тательным мероприятием, с учетом особенностей возраста и уровня развития детского коллектива, смогли обосновать всего 16 % студентов. 12 % из общего количества студентов неправильно понимали суть воспитательных задач того или иного мероприятия, считая, что главное — развлечь детей, занять их, чтобы они не скучали. Без достаточного учета особенностей детского коллектива определяли и обосновывали задачи 24 % студентов; на основе только собственных интересов и уровня своей подготовки («у меня много материала по этой теме») — 10 %.

Таким образом, знания об особенностях и содержании различных видов деятельности, качественная их реализация на основе диагностической информации по результатам у студентов не являются системными, осмысленными и мотивированными. В большинстве случаев студенты в практических ситуациях действуют импульсивно или по «шаблону», закрепившемуся у них в результате собственного опыта обучения в школе, без опоры на теоретические знания. Очевидно, это результат того, что в процессе профессиональной подготовки основное внимание уделяется информационной передаче нормативных наборов знаний, т.е. ответу на вопросы «что?», «где?», «когда?». Неудовлетворительно разрешаются вопросы «почему?» (фундаментальность), «как?» (методология), «зачем нужно?» и «что это дает?» (целеполагание и эффективность результата). Это является одной из причин того, что в процессе обучения мыслительная деятельность студента чаще направлена на запоминание, а не на размышление, понимание сущности, закономерностей и механизмов как педагогического процесса, так и самой профессионально-педагогической деятельности.

С целью определения знаний о структурных компонентах мониторинга процесса воспитания, причин отклонений в его развитии, управления им у педагогов-практиков нами использовался тот же набор системы методов, что и для студентов. Выяснилось, что только от 18 до 26 % педагогов в различных типах школ понимают значимость мониторингового отслеживания. До 60 % педагогов испытывают затруднения в выявлении всех механизмов осуществления мониторинга воспитания. Многие педагоги не видят взаимосвязи между ними. Происходит это, очевидно, потому, что при базовой профессионально-педагогической подготовке педагоги не получили системных знаний о теории управления воспитательными системами на основе мониторинговых исследований.

Итак, анализ результатов по второму компоненту, предполагающему знание–осознание основных механизмов мониторинговой деятельности, его видов, методологической основы, показал, что большинство студентов и педагогов-практиков имеют низкий уровень подготовки к мониторингу воспитания школьников. Другая часть обследованных находится на среднем уровне. Высокого уровня подготовки к мониторингу на диагностической основе мы не обнаружили среди студентов, среди педагогов-практиков этот показатель оказался предельно минимален.

Для измерения третьего компонента исследуемой подготовки — *процессуально-технологического*, предполагающего формирование умений и навыков по применению диагностических процедур, позволяющих изучать и распознавать состояние объекта деятельности и его участников, мы использовали беседы, тестирование, анализ продуктов деятельности, метод шкалирования, ранжирование, наблюдение, индивидуальные задания, решение педагогических задач, анкетирование, методы математической статистики и др.

При опросе студентов-выпускников выяснилось, что в определении диагностических целей и задач деятельности затруднения испытывают 39,4 %; в подборе адекватных диагностических методов и средств — 45 % студентов. Знание форм, методов, приемов и средств диагностики учебно-воспитательного процесса обнаружили только 12,6 % студентов. Умение интерпретировать полученные данные диагностики и давать соответствующее заключение в виде педагогического диагноза в различных его формах (тестовых; в виде статистических таблиц, графиков и др.) показали 2–3 %. Заключение об уровне воспитанности, обученности и развитости учащихся делается приблизительно, «на глазок».

При изучении диагностических умений выяснилось, что будущие педагоги затрудняются в определении системы нормативных признаков и критериев, на основе которых сравниваются и распознаются отклонения в воспитательном процессе. Во время прохождения практики студенты затрудняются и не всегда умеют применять для распознавания возможных отклонений диагностические процедуры, испытывают трудности в анализе, оценке и объяснении полученных данных. Потому мы полагаем, что уровень развития диагностической деятельности студентов находится на низком уровне, т.е. студенты принимают идею мониторинга на диагностической основе, имеют сведения о некоторых методах и принципах диагностической деятельности, владеют ограниченным набором часто употребляемых действий, но не видят в этих данных основы для заключения и принятия решений по коррекции воспитательного процесса.

Определяя уровень подготовленности к мониторингу процесса воспитания школьников у студентов старших курсов, мы обнаружили, что для них это низкий уровень, поскольку они не принимают идею решения педагогических задач на основе обратной связи. Студенты не проявляют желания освоить специфику педагогического анализа, на основе которого можно выявить сильные и слабые стороны в воспитательном процессе, возможности и угрозы, которые следует учесть при принятии управленческих решений. Наблюдается небольшое количество студентов и педагогов-практиков, которые имеют допустимый уровень подготовленности к осуществлению мониторинга.

Таким образом, анализ результатов по третьему компоненту показал, что большинство студентов имеют уровень житейского наблюдения, снижающий эффективность профессиональной деятельности. Отсутствие направленности их деятельности на применение диагностики в качестве способа и средства повышения эффективности воспитательного процесса, продуктом которого является личность ребенка, приводит к тому, что знания их остаются невостребованными, пассивными. Это не мотивирует их и не повышает их активность в освоении профессионально-педагогической деятельности. Только высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у специалистов требуемых знаний, умений и навыков.

Итак, есть основания утверждать, что без освоения педагогами основных механизмов мониторинга развить их умения и навыки по экспертизе и оценке качества воспитания школьников не представляется возможным. Следовательно, для развития умений по сбору, обработке, хранению и интерпретации полученной информации будущими педагогами и педагогами-практиками необходима коррекция профессиональной подготовки.

Список литературы

- 1 Абдикаримов Б.А., Ахметкаримова К.С. Подготовка будущих педагогов к мониторингу воспитания школьников // Вестн. Караганд. ун-та. Сер. Педагогика. — 2004. — № 4. — С. 5, 6.

М.Р.Әмірбекова, С.Х.Медиева

Оқушыларды тәрбиелеу үрдісіндегі болашақ педагог мамандарды даярлау мониторингінің тәжірибелік-педагогикалық жұмыстар мазмұны

Мақалада жоғары кәсіби білім беру жүйесінде оқу-тәрбие үрдісінде болашақ педагогтарды даярлау мониторингін жүзеге асыру мәселесіне қалыптастырушы эксперимент жүргізілген. Зерттеу жүргізу кезеңінде сауалнамалар, тест тапсырмалары, бақылаулар, жедел-сауалдар және жеке тапсырмалар берілген. Қазіргі замандағы білім беру жүйесінің маңызды факторларына қол жеткізу туралы айтылған. Оқытушы алдында студентке оқу іс-әрекетінің субъектісі ретінде іс-әрекет барысында жоспарлауға, ұйымдастыра білуге қалыптастыруды үйрету міндеттері қойылған.

M.R.Amirbekova, S.Kh.Mediyeva

Experimental teaching work in preparing future teachers for the monitoring of the process of educating the students

The article is about the problem on the of exercising of the monitoring of future teachers training in the educational process of the system of higher professional education. There considered the contents of pedagogical and practical works' monitoring of future teachers training in the process of educating the students. There described the achievement to the important factors of the nowadays educational system. There given the problems of the planning and formation of the organization of the action.

References

- 1 Abdikarimov B.A., Ahmetkarimova K.S. *Bull. of KSU, Ser. Pedagogics*, 2004, 4, p. 5, 6.