

СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИИ, ПРАКТИКА



Чебоксары 2011

ЧУВАШСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ АКАДЕМИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
АКАДЕМИЯ НАУК ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.Я. ЯКОВЛЕВА
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИИ, ПРАКТИКА

*Материалы II Международной заочной
научно-практической конференции
19 сентября 2011 г.*

**Чебоксары
2011**

УДК 37.0
ББК 74.00
С 56

Редакционная коллегия:

Сироткин Лев Юрьевич, д-р пед. наук, профессор
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор
Волкова Марина Владиславовна, канд. пед. наук, доцент
Краснова Любовь Александровна, канд. пед. наук, доцент

Научный редактор – *М.В. Волкова*
Редактор-корректор – *М.Н. Пучкарёва*
Компьютерная верстка – *Т.Г. Иванова*
Предпечатная подготовка – *А.Н. Гаврилова*

Современная педагогика: методология, теории, практика:
материалы II Международной заочной научно-практической
конференции. 19 сентября 2011 г. / Науч. ред. М.В. Волкова –
Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – 196 с.

ISBN 978-5-904752-23-1

В сборнике представлены материалы II Международной заочной научно-практической конференции «Современная педагогика: методология теории, практика».

Сборник материалов содержит статьи, посвящённые различным вопросам современной педагогики. Участниками конференции рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения учащихся, использования информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе.

Представленные на конференцию работы способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию информационно-образовательной среды.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию. За содержание предоставленных материалов организаторы ответственности не несут.

Предназначен для преподавателей, учителей, воспитателей, организаторов учебно-воспитательного процесса и всех, интересующихся вопросами и проблемами современной педагогики.

© Чувашское отделение Академии
педагогических и социальных наук, 2011
© Академия наук Чувашской Республики, 2011
© ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2011
© Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии, 2011

ISBN 978-5-904752-23-1

СОДЕРЖАНИЕ

Абдулвалеев Р.Р. Дополнительные профессии как фактор конкурентоспособности на рынке труда.....	7
Андреева О.И. Кризис смысла и экзистенциальная педагогика.....	12
Балабанова О.И. Роль физического эксперимента при формировании готовности студентов техникума к технологической мобильности.....	15
Болотов Д.В. Личностные и профессиональные характеристики учителя как детерминанты педагогического творчества.....	18
Бурмистрова Т.Н. Формирование портфолио преподавателя.....	25
Бурыкина В.Г. Теоретические аспекты подготовки студентов к межкультурной коммуникации в неязыковом вузе.....	28
Васильева Л.В. Технология создания проблемной ситуации на уроках биологии.....	32
Воронина Е.Е. Пять минут по радуге.....	39
Галлимулин К.Н., Хисамов И.Ж. Научно-исследовательская работа студентов по изучению санитарных показателей воздушной среды в птичниках.....	42
Гаранина Р.М. Некоторые аспекты самостоятельной работы студентов как активного метода обучения в вузе.....	45
Горлова Е.А. Дифференцированный процесс обучения как гуманистически направленная педагогическая технология.....	49
Горшенков В.Н., Сибирева Е.И. Роль научно-исследовательской работы в формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего фармацевта.....	54

Горюшин В.С.

Формирование методической компетентности студента
профессионально-педагогического колледжа..... 60

Дмитриева М.Б.

Роль досуга в молодежной среде 64

Жукова И.А.

Применение современных педагогических технологий и методов
формирования ключевых и профессиональных компетенций
студентов Мичуринского аграрного колледжа..... 68

Калиниченко Н.Э.

Формирование у учащихся сознательного отношения к своему
здоровью и здоровому образу жизни..... 72

Кармазина Н.В., Федорова Е.Н.

Субъект обучения в контексте ценностно-смыслового подхода
к профессиональной подготовке бакалавра юриспруденции..... 78

Климова Т.В.

Роль информационных технологий и мультимедиа средств
в формировании медиаграмотности студентов на материале
дисциплины «Иностранный язык»..... 81

Корнеева И.И.

Формирование социально-коммуникативной компетентности
студентов СПО в условиях психолого-терапевтического
воздействия..... 85

Корсаков В.В.

Особенности моделирования модернизации управления
образовательными объектами..... 90

Кучеров С.С.

Философские аспекты педагогики здоровья..... 96

Лытнева В.В.

Акмеологический подход как основа развития творческой
индивидуальности в профессиональной деятельности..... 99

Майорова Л.М.

Формирование коммуникативной компетенции студентов..... 103

Масловская С.В.

Культурно-антропологическая практика проектирования
содержания постдипломного образования педагога..... 107

Микушина Т.И.

Формирование коммуникативной компетентности студентов
на уроках специальных дисциплин..... 113

Панова Н.Ю., Скаба Н.В.

Бизнес-игра как элемент интерактивного обучения
в профессиональном образовании 117

Петрова Л.Ю.

Индивидуальный подход в математической подготовке
одаренных детей..... 120

Полищук О.И.

Рейтинговая система оценки учебных достижений как современная
технология учебно-воспитательного процесса..... 123

Рожнева И.В.

Тренинги как элемент личностного развития и формирования
ключевых компетенций выпускников..... 128

Тафеев Г.И.

Наглядное обучение на уроке «История и культура Родного края»:
определение, функции и значение..... 133

Фёдорова О.Н.

Применение профессионально направленных дидактических
модулей в преподавании дисциплин математического цикла
студентам группы специальностей «Информатика и вычислительная
техника»..... 138

Филатов-Бекман С.А.

Роль персонального компьютера в системе воспитания творческой
личности студента-музыканта с ограниченными физическими
возможностями..... 144

Фокина О.С.

Интерактивное обучение как современное направление
активизации познавательной деятельности студентов..... 151

Фролова Н.А.

К вопросу формирования профессиональной направленности
личности студента-музыканта в исполнительском классе..... 154

Чебанова Н.В., Чебанов К.А.

Влияние педагогических умений учителей на эффективность
организации учебно-воспитательного процесса в условиях
перехода к личностно-ориентированному образованию..... 159

Шмелева Е.И.

Психолого-педагогические основы индивидуализации
профессионального воспитания студентов колледжа..... 166

Шмелева Е.И.

Условия эффективной адаптации студентов колледжа
к профессиональной деятельности 169

Юрченко Е.В.

Содержание и методы преодоления профессиональной
деформации учителя в работе педагога-психолога..... 173

Яковлюк С.М.

Методологические подходы к подготовке современного
учителя..... 179

Яркова Л.И.

Технология как важнейший фактор качества образования..... 183

Яхина Р.В.

Формирование методических компетенций будущего учителя
в рамках компетентностного подхода..... 186

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПРОФЕССИИ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА РЫНКЕ ТРУДА

Р.Р. Абдулвалеев

Освоение рыночных отношений участниками образовательного процесса в условиях социальной нестабильности вызывают необходимость изменять структуру управления образованием и строить связи, соответствующие складывающейся системе.

Появление многоукладности в экономике, которое влечет изменчивость спроса на специалистов, вынуждает учебные заведения вести мониторинг (отслеживание) рынка профессий и специальностей, изучая спрос на образовательные услуги. Дисбаланс между структурой требующихся и выпускаемых специалистов диктуют необходимость освоения маркетинговых методов управления и создания маркетинговых служб на Республиканском, районном уровне обслуживаемых техникумом районов для которых учебное заведение готовит специалистов.

Уровень маркетинга и рекламно-информационное обеспечение рабочих профессий и специальностей учебного заведения повышают его конкурентоспособность.

Цель маркетинга – наиболее полно удовлетворить потребителя и заказчика образовательных услуг, т. е. работодателя и создавать спрос на образовательные услуги своего учебного заведения.

В Аксеновском с/х техникуме организована служба содействия трудоустройству выпускников с 2008 г. во исполнение Плана мероприятий по реализации концепции действий на рынке труда на 2008-2010 гг., одобренной распоряжением правительства Российской Федерации от 15 августа 2008 г. №1193-р.

В 2008 г. организован кабинет во главе с заведующим кабинетом, который координирует и направляет всю работу службы, помощь в решении задач службы оказывают как все подразделения техникума. Основными задачами службы содействия трудоустройства выпускников являются:

- изучение спроса и предложения на рынках труда и образовательных услуг с целью выявления направлений подготовки необходимых предприятиям и организациям специалистов владеющих рабочими профессиями прошедших дополнительную профессиональную подготовку;
- изучение текущей и перспективной потребности предприятий сельскохозяйственного направления в специалистах владеющих рабочими профессиями;

– содействие трудоустройству выпускников техникума, работа по повышению их конкурентоспособности, за счет владения ими рабочими профессиями, на рынке труда в предприятиях и организациях сельскохозяйственного направления;

– информационно-рекламное обеспечение специальностей техникума при приобретении студентами (выпускниками) дополнительных рабочих профессий.

Техникум готовит специалистов по 7 специальностям:

1. 120714 Земельно-имущественные отношения

2. 110401 Агрономия

3. 110306 Хранение и переработка растениеводческой продукции

4. 110812 Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции

5. 111201 Пчеловодство

6. 111801 Ветеринария

7. 080114 Экономика и бухгалтерский учет

Ведется профессиональная (дополнительная) подготовка (образование) по 11 рабочим профессиям. Присвоение рабочих профессий производится на основании лицензии выданной Министерством образования Республики Башкортостан.

19205	Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства, категории «В,С,Е,Ф»
13583	Тракторист-машинист, категории «Д»
13584	Тракторист-машинист бульдозера отечественных марок, категории «Е» 4-6 разряда
14390	Тракторист-машинист экскаватора отечественных марок 4-5 разряда, категории «С», «Д»
11442	Водитель автомобиля
17521	Пчеловод
18111	Санитар ветеринарный
15830	Оператор по искусственному осеменению животных и птицы
-	Менеджер по продажам
26353	Секретарь-машинистка
16199	Оператор электронно-вычислительных машин

Службой содействия трудоустройства выпускников изучается потребность сельскохозяйственных предприятий и организаций в специалистах, выпускаемых техникумом, которая корректируется каждый год в зависимости от заявок работодателей, увеличивается или уменьшается набор на бюджетной основе как по специальностям так и по рабочим профессиям в соответствии с востребованностью.

Осуществляется обратная связь с предприятиями и организациями различной формы собственности по интересующим работодателей (соц. партнеров) специальностям и рабочим профессиям.

Техникумом проводится работа по изучению необходимых работодателям (соц. партнерам) специализаций, рабочих профессий и внедрению их в обучение студентов практически на всех специальностях, регулируя при разработке учебных планов количества часов резерва времени, отведенных на реализацию национально-региональных компонентов.

В рабочие учебные планы введены обучение и присвоение рабочих профессий с увязкой рабочими программами по производственным практикам по согласованию с (соц. партнерами) работодателями

В настоящее время развивается тенденция трудоустройства выпускников на те предприятия и организации, в которых были пройдены производственные практики.

Все виды производственных практик ведутся на договорной основе и на основании гарантийных писем вызовов от предприятий и организаций сельскохозяйственных направлений Республики Башкортостан.

Расширению баз практик и в дальнейшем рабочих мест для выпускников техникума будет содействовать сегодняшняя конференция. Техникум сегодня получил возможность проинформировать потенциальных работодателей о специальностях и профессиональных возможностях наших выпускников.

Работа по трудоустройству выпускников техникума ежегодно проводится в несколько этапов:

1. Изучается текущая потребность предприятий в специальностях, выпускаемых техникумом.

2. Формируются и издаются сборники с резюме по каждой по каждой выпускной группе, куда заносятся сведения о возможности самостоятельного трудоустройства, поступлении в ВУЗ или призыва в ВС, которые включает в себя краткую характеристику выпускника с цветными фотографиями

Во втором полугодии учебного года (в мае месяце) в 8 муниципальных районах Республики Башкортостан проводится ярмарка вакансий рабочих мест, т. е. организуется встреча будущих выпускников с работодателями (соц. партнерами), на которых проводится индивидуальное распределение части молодых специалистов, нуждающихся в трудоустройстве.

После окончания производственных практик в техникуме проводятся конференции по итогам прохождения практик; высказанные на конференции пожелания и предложения производственников (соц. партнеров) по улучшению подготовки студентов помогают техникуму вести

более целенаправленную работу по повышению конкурентоспособности выпускников.

В республике Башкортостан работает программа государственной поддержки кадрового потенциала сельского хозяйства .

Выпускники нашего техникума по специальностям «Агрономия», «Ветеринария», «Пчеловодство» после окончания обучения и трудоустройства в сельской местности имеют возможность получить материальную поддержку в сумме 60000 рублей единовременно и 4000 рублей ежемесячно к заработной плате по данной программе.

Техникум имеет рекламную страницу в интернете E-mail: acxt@mail.ru сайт: www.acxt.ru где в дальнейшем будут размещены сведения о выпускниках техникума по всем специальностям.

В связи с этим с сентября 2005 года в техникуме проводится работа по изучению трудоустройства по рабочим профессиям выпускников. За последние два года анализ выглядит следующим образом.

Рабочая профессия	Рабочая профессия	Присвоены рабочие профессии		Сколько работает по рабочей профессии
		2009	2010	
19205	Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства, категории «В,С,Е,Ф»	67	46	60%
13583	Тракторист-машинист, категории «Д»	18	22	50%
13584	Тракторист-машинист бульдозера отечественных марок, категории «Е» 4-6 разряда	16	4	50%
14390	Тракторист-машинист экскаватора отечественных марок 4-5 разряда, категории «С», «Д»	12	11	55%
11442	Водитель автомобиля	90	60	55%
17521	Пчеловод	13	15	50%
18111	Санитар ветеринарный	25	30	55%
15830	Оператор по искусственному осеменению животных и птицы	25	30	50%

-	Менеджер по продажам	25	19	60%
26353	Секретарь-машинистка	5	5	50%
16199	Оператор электронно-вычислительных машин	90	66	60%

В настоящее время сформирован и пополняется компьютерный банк данных о выпускниках 2008, 2009, 2010 годов для более успешной работы по их трудоустройству по рабочим профессиям, при их не трудоустроенности по специальности.

Анализа показывает % трудоустроенности по рабочим профессиям намного выше.

Для повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда организовано:

- параллельное обучение студентов техникума, вводятся новые рабочие профессии;
- профессиональную подготовку по рабочим профессиям востребованным рынком труда;
- курсах повышения квалификации и по программам переподготовки.

Возможность выпускников получать объективную, своевременную и актуальную информацию о рынке труда, способствовать нахождению перспективной работы по призванию в лучших организациях и предприятиях Республики Башкортостан является для Аксеновского сельскохозяйственного техникума приоритетным направлением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инновационный подход к подготовке специалистов аграрного производства. Материалы Республиканской научно-практической конференции, 2010.
2. Перспективы реализации модульно-компетентностного подхода в профессиональном образовании. Материалы республиканского семинара-совещания, 2010.
3. Сборник материалов научно-практических конференций, 2005.
4. [Электронный ресурс] сайт URL: [http:// www. oprb.ru](http://www.oprb.ru)
5. [Электронный ресурс] сайт URL: [http://www. acxt.ru](http://www.acxt.ru)

Об авторе

Абдулвалеев Ришат Рифмилевич – кандидат сельскохозяйственных наук, директор, ФГОУ СПО «Аксеновский сельскохозяйственный техникум», пос. Ким, Альшевский район, Республика Башкортостан.

КРИЗИС СМЫСЛА И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

О.И. Андреева

Возрождение общества связывается сегодня с гуманистической ориентацией образования: «Наш мир быстро изменяется, и его универсальной идеей, противоположной сегодня всем традиционным идеологиям, становится современный гуманизм» [1].

Но пока в нашем обществе существует противоречие между задачами, стоящими системой образования, и степенью их реализации. Ухудшение качества общего и профессионального обучения столь заметны, что возникает необходимость определения минимума образованности, без которого просто невозможно жить в цивилизованном обществе.

Уже понятно, что этот кризис российского образования затяжной. Учитывая его глобальность, можно смело сказать, что кризис многомерен и носит системный характер. Данные выводы очевидны сегодня для всего педагогического сообщества. Более того, для деятельности отдельного педагога эта ситуация становится катастрофической. Вопрос о том, чему и зачем учить, на каких примерах воспитывать становится все более риторическим на фоне стремительного роста тотальной девиантности социума, фактической *аномии* хронического характера, устойчивой деаксиологизации на уровне общественного и индивидуального сознания. Ценности превращаются в пустые слова. Реальность становится неуловимой. В этом отношении умение быть собой приравнивается к подвигу, а апелляция к традиционным ценностям и идеалам рассматривается как насмешка над действительностью.

В результате общество, и особенно молодое поколение, находится в состоянии экзистенциальной фрустрации, то есть духовной пустоты, связанной с потерей кардинальных смысложизненных ценностей.

Пожалуй, наиболее глубоко и остро переживает кризис смысла учительство, на собственном опыте ощутив кризис культуры и девальвацию нравственных ценностей, губительные последствия так называемых реформ, которые привели к резкому снижению не только его статуса, но уровня его материального положения, а порой – и просто к нищете.

Размышляя о смысле современного педагогического бытия, стоит вспомнить В. Франкла, который отмечал, что смысл нельзя выдумать, а можно только найти. Смысл также нельзя дать, так как «при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. И эта возможность всегда преходяща... Смысл должен быть найден, но не может быть создан» [4].

Чтобы знать, чему и зачем учить, учитель должен сначала ответить на вопрос: «что хорошо, а что плохо?», «каким должен, а каким не должен быть человек?» Другими словами – выйти в область экзистенции, используя такие ключевые понятия как: бытие, смысл жизни, цель жизни, свобода, ответственность, решение и выбор, жизненная позиция, представление о человеке и др. А это иные концептуальные подходы к осмыслению педагогических процессов. И хотя сегодня они не реализованы в массовой школе, их нельзя назвать новыми, поскольку еще В. Франкл писал, что «образование должно давать человеку средства для обнаружения смыслов. Вместо этого, однако, образование часто вносит свою лепту в экзистенциальный вакуум» [4].

Проведенный опрос показал, что педагоги, в большинстве, затрудняются в определении понятий, в частности, свободы, не всегда готовы к размышлениям и рефлексии, с трудом актуализируют и анализируют понятия [5]. В повседневной практике, отмечают учителя, они не всегда задумываются о проявлении свободы, ответственности или любви по отношению к учащимся. Не всегда задумываются, какими реальными и конкретными действиями можно и нужно воспитывать свободного человека, для чего необходима свобода в жизни человека вообще. Замечено, что в основном педагоги имеют лишь житейские представления о сути свободы, совести, любви или уникальности, или других феноменах человеческого существования. В этом, по нашей оценке, скрывается глубокая экзистенциальная проблема переживания отношений учителя со своим учеником: как я могу воспитывать свободного человека? Насколько я понимаю, что значит свобода? Что значит совесть? Насколько я сам свободен и ответственен за свою свободу? Каким видят меня мои ученики? и др.

Отметим, что процесс размышления о феноменах человеческого существования и ценностях образовательного процесса не менее важен, нежели результат.

Современная российская система образования сегодня остро нуждается в переводе на педагогическую основу идей экзистенциализма, чтобы понять и объяснить некоторые аспекты взаимодействия участников образовательного процесса, проблемы самоутверждения личности, творчества, обретения свободы и умения нести за нее ответственность, развития духовности, воспитание совести, способности любить.

Экзистенция – это то, что здесь и сейчас ты должен сделать. Долженствование в данном случае есть только перед самим собой, потому что в каждый момент времени я сам выбираю, как вести себя и что делать. Человек ни на кого не может переложить свой выбор и ответственность за него. Я выбираю то, что я выбираю. Зачем мне тот или иной выбор? Почему я это делаю [2]?

Фундаментальная категория экзистенциальной педагогики – категория смысла. По энциклопедическому и научному определению смысл – это понимание человеком значения чего-то лично для себя, ради чего он совершает тот или иной поступок. В исходном виде это смысл самой жизни, в производных видах – смыслы важнейших жизнедеятельностных проявлений: самоутверждения, непрерывного самосовершенствования, морали, нравственности, честности, порядочности, духовности и всех других социальных, профессиональных и общечеловеческих ценностей. Уяснение и принятие для реализации человеком смыслов стратегии жизни и ее важнейших составляющих, побуждающих его к самостроительству как личности, способной добиться вершины своих успехов в ней, – принципиальные основания экзистенциальной педагогики, педагогики оптимизма и действия, а не пессимизма и бездействия, педагогики непрерывного личностного роста, порождения и умножения человеческого в самом себе и в своих делах [3].

Погружение учителя в педагогику экзистенциализма поможет ему найти конструктивный выход не только из социального конфликта учительства и социума, но и из внутриличностного аксиологического конфликта. И тогда он найдет для себя ясный ответ на вопрос: чему же сегодня надо учить ребенка? А через понимание своей миссии учитель может обрести цель и смысл своей деятельности, что равносильно для многих педагогов возврату профессионального уважения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аннушкин Ю.В. Педагогические условия становления экзистенциально-гуманистического мировоззрения будущего учителя в системе вузовского образования: дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2001. – 150 с.
2. Ниязбаева Н.Н. Педагогика: экзистенциальные основания // Медицина и образование в Сибири [Электронный ресурс] сайт URL: http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full
3. Сердюк Н.В. Экзистенциальная педагогика и воспитание в органах внутренних дел // Труды Академии управления МВД России. – № 2 (6). – 2008. – С. 91-95.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 368 с.
5. [Электронный ресурс] сайт URL: <http://aspirans.com>

Об авторе

Андреева Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель, ГБОУ СПО «Донской педагогический колледж», г. Азов, Ростовская область.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА К ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

О.И. Балабанова

В условиях быстрого развития производства, частой смены технологий к специалистам предъявляются высокие требования, выполнение которых зависит от уровня их профессиональной подготовки. Для успешной работы специалист должен владеть определенными знаниями и уметь применять их в своей профессиональной деятельности. В связи с этим при подготовке техников машиностроительных специальностей возникает необходимость формирования готовности к технологической мобильности.

По определению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович готовность – это настрой личности на определенное поведение, установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психическими особенностями личности [1].

В психологическом словаре готовность к профессиональной деятельности рассматривают как психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей.

Б.М. Игошев определяет профессиональную мобильность как динамическую характеристику личности, обуславливающую успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, способность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе [2].

Анализ приведенных нами определений позволяет рассматривать технологическую мобильность как качество личности, определяющее её готовность к профессиональному росту и профессиональной самореализации в условиях частой смены видов деятельности. А готовность к технологической мобильности мы определяем как сложное личностное образование:

– включающее профессионально значимые качества будущего техника (самостоятельность, логическое мышление, организаторские и коммуникативные способности);

- направленное на непрерывную образовательную деятельность на протяжении всей жизни;

- выражающее способность ориентироваться в условиях частой смены технологий.

Важными составляющими технологической мобильности являются:

- развитие у будущих специалистов творческих способностей;

- развитие навыков самостоятельного получения и применения знаний в профессиональной деятельности и жизни.

Таким образом, современный специалист должен не только хорошо владеть теорией, но и уметь применять свои знания на практике. Поэтому в процессе подготовки специалиста необходима неразрывная связь теории, практики и экспериментальных исследований. Эта связь хорошо выражается при выполнении лабораторных работ.

«Лабораторные работы – это проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, применение инструментов и других технических приспособлений, т. е. это изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования» [4].

В процессе выполнения лабораторных работ у студентов формируются следующие умения:

- выдвигать гипотезы;

- проводить эксперимент;

- работать с измерительными приборами;

- производить вычисления;

- представлять результаты исследований в виде графика;

- делать выводы;

- объяснять полученные результаты на основе физических явлений, законов, теорий.

Физика – наука экспериментальная. Все выводы и законы опираются на наблюдения и тщательно поставленный эксперимент. Поэтому и обучение физике в техникуме тесно связано с применением эксперимента в форме демонстрационных опытов и лабораторных работ. Это способствует более прочному усвоению изучаемых явлений, законов, теорий. Основная цель лабораторных работ – углубление и закрепление теоретических знаний, приобретенных студентами на занятиях. Кроме того, при выполнении эксперимента студенты приобретают навыки работы с измерительными приборами, обработки результатов измерений с учетом абсолютной и относительной погрешности. При выполнении эксперимента у студентов создается отчетливое представление об изучаемом явлении.

Таким образом, эксперимент имеет важное место в курсе физики, он выступает как форма практической деятельности. В учебном процессе по физике эксперимент является методом получения новых знаний,

закрепления изученного, выдвижения гипотезы, проверки ее опытным путем и представление результатов.

Однако в настоящее время возникают трудности при выполнении лабораторных работ. Основной из них является ухудшение материально-технической обеспеченности кабинетов физики, старые приборы пришли в негодность, а приобрести новые нет возможности.

Компенсировать недостаток оборудования можно изготовленными преподавателем с привлечением студентов самодельными приборами. В процессе изготовления самодельных приборов студенты лучше понимают принцип их действия, на использовании каких физических явлений и законов основана его работа.

По мнению академика П.Л. Капицы «Школьник понимает физический опыт только тогда хорошо, когда он его делает сам. Но еще лучше он понимает его, если он сам делает прибор для эксперимента. Поэтому привлечение школьников к изготовлению приборов надо всячески приветствовать» [3].

Например, при изучении раздела «Молекулярная физика» студенты получают задание: изготовить молекулярную модель твердого тела. Используя данный прибор можно рассматривать виды деформации. Для студентов по специальности «Технология машиностроения» этот вопрос имеет большое значение, так как является одним из основных при рассмотрении темы «Физические основы резания» при изучении дисциплины «Обработка резанием, металлорежущий инструмент и станки».

Таким образом, каждый студент, в процессе изготовления самодельных приборов, при работе с приборами, приобретает следующие умения и навыки:

- формирование умения наблюдать, планировать и проводить эксперимент;
- развитие умения экспериментировать;
- развитие логического мышления;
- развитие технического мышления и творческих способностей.

Но изготовление самодельных приборов тоже не всегда возможно в связи с отсутствием необходимых деталей. В этом случае лабораторные работы можно проводить, используя виртуальные модели. Для этого можно применять анимационные динамические модели из полного мультимедийного курса физики «Открытая физика», что делает изучение курса физики более интересным и содержательным. Компьютерные технологии позволяют расширить возможности эксперимента, предоставляя возможность проводить эксперименты, которые в реальных условиях учебной лаборатории невозможны.

Одна из важнейших задач профессионального образования – научить студентов учиться, развить и укрепить их способность к саморазви-

тию в процессе обучения, для этого необходимо сформировать у них интерес, желание учиться. Экспериментальные задания в форме опытов или лабораторных работ играют в этом большую роль. Проведение опытов, выполнение лабораторных работ повышает интерес студентов к изучению физики, активизирует внимание студентов, повышает самостоятельность, формируются следующие компетенции: планирование и организация собственной деятельности, использование информационно-коммуникационных технологий, умение принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях. Таким образом, физический эксперимент является одним из методов формирования готовности к технологической мобильности у студентов техникума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяченко М.И, Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: БГУ, 1978. – 182 с.
2. Игошев Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. – М, 2008. – 42 с.
3. Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика. – М., 1974. – 288 с.
4. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

Об авторе

Балабанова Ольга Ивановна – аспирант, ГОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет», г. Нижний Новгород, Нижегородская область.

ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧИТЕЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Д.В. Болотов

На современном этапе развития общества система Российского образования претерпевает существенные изменения, связанные со сменой модели культурно-исторического развития. Ключевым субъектом системы образования при реализации на практике основных нововведений является учитель, поскольку именно он определяет прогресс общеобразовательной школы. Успешное введение в практику различных инноваций определяется не только методами обучения и воспитания, имеющимися в арсенале педагога, а в большей степени обу-

славливается его личностью, характером, мастерством, взаимоотношениями с учащимися, творческим отношением к делу.

Личность учителя – основное условие и средство успеха педагогического процесса. Отвечая вызовам времени, педагогу необходимо обладать не только развитыми адаптационными способностями, но и способностями изменять, перестраивать свои жизненные условия, управлять своей жизнью, выстраивать собственную профессиональную деятельность на всех её этапах, изменяясь и совершенствуясь внутрилично. В этом случае обеспечивается индивидуальность, уникальность учителя как одного из субъектов педагогического процесса.

Платон писал, что если башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут только несколько хуже обуты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей. Учителю, подчёркивал Я.А. Коменский, вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем. Он проводил ряд блестящих аналогий между учителем и садовником, учителем и предприимчивым архитектором, уподоблял учителя усердному ваятелю, расписывающему и шлифующему умы и души людей. А.С. Макаренко ценил в учителе мастерство, квалификацию. Как правильно указывал А.С. Макаренко, ученики простят своим учителям и сухость, и даже придиричивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге мастерство, глубокое знание предмета, ясную мысль.

Ни один учитель, считал В.А. Сухомлинский, не может быть универсальным воплощением всех достоинств. В каждом что-то преобладает, каждый имеет неповторимую живинку, способен ярче, полнее других раскрыть, выявить себя в какой-то сфере духовной жизни. Эта сфера как раз и является тем личным вкладом, который вносит индивидуальность педагога в сложный процесс влияния на учащихся. Отвечая на вопрос «Что значит хороший учитель?», В.А. Сухомлинский отмечал: во-первых, это «человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребёнок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребёнка». Во-вторых, это «человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюблённый в неё, знающий её горизонты – новейшие открытия, исследования, достижения». В-третьих, это «человек, знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно» [8].

В педагогическом наследии основоположника русской школы научной педагогики К.Д. Ушинского важное место отводится личности педагога. Он пишет, что «в воспитании всё должно основываться на

личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [9, с. 63]. Дело учителя, по виду скромное, – одно из величайших дел в истории. Педагог должен владеть антропологическими знаниями (психики, физиологии детей), дидактическими умениями и навыками, научными знаниями по предмету. К.Д. Ушинский рассматривает педагогическое мастерство как искусство, а учителя – как «духовно-нравственного христианина, патриота».

Если учитель, полагал Л.Н. Толстой, имеет только любовь к делу, он будет хорошим учителем. Если учитель имеет только любовь к ученикам, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам – он совершенный учитель.

Личность учителя представляет собой не простую совокупность свойств и характеристик, а целостное динамическое образование. Состав, качественные и количественные характеристики не только предъявляются к человеку как субъекту труда профессией и профессиональной деятельностью, но и определяются ею. Профессиональные требования к педагогу имеют свою специфику, они вытекают из особенностей педагогической профессии. По мнению А.К. Марковой, для конкретного человека профессия – это «социально зафиксированная обществом область его возможных трудовых действий, для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности, профессионально важные качества личности» [5, с. 15].

Таким образом, одной из форм проявления свойств, качеств личности и её потенциала является профессия. С другой стороны, личностные и профессиональные потенции определяются особенностями профессии. Подчёркивая данное положение, М.Я. Басов писал: «...когда мы говорим о педагоге, враче, инженере, художнике, актёре и т. п., нам представляются они в виде отличных друг от друга профессиональных типов, каждый имеет своё лицо, свои характерные черты, по которым мы узнаем их в жизни при первой встрече с ними. Каждая профессия имеет свой штамп» [1, с. 17].

Главная особенность педагогической деятельности определяется тем, что её объектом является человек. Поэтому ведущей стороной профессионализма учителя является умение правильно строить не только свою деятельность, но также и деятельность учащегося, направить процесс его развития. Следующая особенность заключается в том, что ученик как объект педагогической деятельности является не только активным участником образовательного процесса, но и оказывает воздействие на учителя как субъекта этой деятельности. Поэтому учитель должен обладать умением предполагать корректировку постороннего воздействия. В отличие от других, «продукт труда» учителя трудно поддаётся

измерению и оценке, поэтому он не может соотнести замысел с результатом. Следовательно, важнейшими качествами личности учителя являются терпение, умение планировать и достигать не только ближайших, но и перспективных целей.

Своеобразие педагогической профессии, по мнению ряда учёных, состоит также и в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер. Гуманистическая направленность труда учителя связана с формированием личности учащегося, развитием его творческой индивидуальности. Для этого он сам должен быть творческой, активной личностью. Коллективный характер труда учителя определяет, что толерантность, умение общаться, взаимодействовать и учиться у коллег являются профессионально необходимыми качествами. Творческое отношение учителя к своей деятельности, если, с одной стороны, является условием успешности, то, с другой, – необходимостью и результатом собственного личностного и профессионального развития.

Специфичны и средства педагогического труда, которым учитель воздействует на воспитанника. Главным инструментом воздействия является личность учителя – его знания, учения, чувства, воля. А.И. Щербаков указывает, что «нет другой области человеческой деятельности, где в результатах работы так сильно сказывались бы личные качества самого работника, его мировоззрение, выдержка, самообладание, его умение влиять на детский коллектив и вести его за собой, как в педагогической работе» [10, с. 14].

Полное отсутствие каких-либо качеств ведёт, по мнению С.Б. Елканова, «...к профессиональной непригодности учителя уже по той простой причине, что не может развить мышление и научить уму тот, кто ими не обладает, не может сформировать нравственные и эстетические чувства тот, у кого не развиты эти качества, не может воздействовать на волевые черты характера учащихся безвольный или слабовольный учитель» [2, с. 18].

Вместе с тем, нельзя считать влияние деятельности, профессии на развитие личности моноподнаправленным, так же, как и далеко не всегда о человеке, который участвует в различных видах деятельности, сочетает разные профессии, можно сказать как о развитой личности. Имеется тому немало примеров, когда люди часто меняют разные виды деятельности, но о них нельзя говорить как о развитых личностях.

Совокупность профессионально обусловленных требований к личности педагога отражена в его профессиограмме – идеальной модели (образце, эталоне) педагога (учителя, воспитателя, классного руководителя и т. д.), интегрирующей наиболее существенные личностные и специфические производственные качества личности, которыми должен

обладать учитель, профессиональные знания, умения и навыки, необходимые для выполнения функций педагога, обеспечивающие успех в решении задач профессионального становления.

Деятельность учителя и неисчислимо множество нужных для неё профессиональных и душевных качеств в рамки профессиограммы вместить трудно. И всё-таки можно выделить профессионально важные качества учителя, т. е. качества, способствующие эффективному выполнению педагогической деятельности и достижению педагогического мастерства.

Ещё в начале XX века П.Ф. Каптерев отметил, что «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие его свойства будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения». Основными свойствами учителя П.Ф. Каптерев считал «специальные учительские свойства», к которым отнёс «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант». По мнению автора, «Первое свойство заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании, в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и знанием свойств детской натуры, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве» [4, с. 205].

Наряду со «специальными» учительскими свойствами, которые были отнесены к «умственным», П.Ф. Каптерев выделил и необходимые личностные «нравственно-волевые свойства» учителя, к которым были отнесены беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям.

В психологическом портрете учителя И.А. Зимняя [3, с. 68] выделяет следующие структурные компоненты: индивидуальные качества человека (темперамент, задатки); личностные качества (социальная сущность человека); коммуникативные качества; статусно-позиционные особенности (особенности его положения, роли, отношений в коллективе); деятельностные (профессионально-предметные), внешнеповеденческие показатели.

Анализ исследований Ф.Н. Гоноболина, В.Н. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой и других позволяет сделать вывод о том, что в состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя входят общая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде

всего познавательные, интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии), а также некоторые специфические качества:

- организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, решительность, самокритичность);

- дидактические (способность и умение перерабатывать материал науки в материал учебного предмета, доступный учащимся; применять и развивать систему эффективных методов обучения; обеспечивать обратную связь и т. д.);

- коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность);

- перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний);

- экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, выдержка, чувство юмора);

- профессиональная работоспособность;

- физическое и психическое здоровье.

Среди психологических характеристик общепризнанными являются педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогическое самосознание, педагогическое воображение, педагогическая самооценка, педагогическая наблюдательность, педагогическое прогнозирование, толерантность, эмпатия и др. (А.К. Маркова). Чем более развиты педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, способности управлять своими мыслями, действиями, поступками, отношениями и др., тем более продуктивной, интересной, результативной является педагогическая деятельность.

Анализируя ситуацию, когда разные учёные по-разному определяют компоненты педагогической деятельности и как следствие, по-разному выстраивают структуру профессиональных способностей и качеств личности педагога, Л.М. Митина делает вывод, что «структура личности учителя приобретает гармоничность не на основе «соразмерности» и «пропорциональности» развития всех её качеств, а в результате максимального развития тех способностей, которые создают доминирующую направленность учителя, придающую смысл всей его жизни и деятельности» [6, с. 26].

Таким образом, педагогическое творчество предполагает наличие у учителя как общих качеств (эрудированность, чувство нового, способ-

ность к анализу и самоанализу, гибкость мышления, активность, волевые качества и т. д.), так и специфических педагогических способностей и качеств личности (педагогическая наблюдательность, распределённое внимание, умение передавать другим накопленные знания, перцептивные качества, педагогический такт, в проявлении которого выражается общая культура педагога и высокий профессионализм его педагогической деятельности и направленности, умение проектировать развитие личности ученика), которые многими исследователями признаются весьма существенными для творческой активности (Ф.И. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластёнин, А.И. Щербаков).

В реальной жизни общие и специфические черты личности неразрывно слиты, поэтому учёные-исследователи выделяют интегральные характеристики личности учителя: направленность, знания, способности, умения. В идеальном варианте у учителя в абсолютном объёме сформированы все необходимые качества. На практике профессионализм каждого учителя характеризуется, во-первых, индивидуальным набором личностных и профессиональных качеств, во-вторых, разным уровнем их сформированности. В процессе профессиональной деятельности учитель как личность и профессионал развивается – меняются те или иные качества. Изменения происходят под воздействием внешних факторов и внутренней самодетерминации, преломлённых через деятельность.

Проблему педагогического творчества и совершенствования профессионального мастерства учителя следует решать комплексно, в процессе творческого саморазвития учителя. Каждый учитель может стать творческим педагогом «...при большом стремлении, ясной цели, при упорстве и трудолюбии, при непрекращающейся работе по самообразованию, развитию общей культуры личности...» [7, с. 76].

Постоянное творческое профессионально-личностное самовоспитание поможет учителю развить в себе необходимые качества и умения для того, чтобы овладеть педагогическим мастерством и по праву называться мастером.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басов М.Я. *Личность и профессия*. – М.-Л., 1926. – 146 с.
2. Елканов С.Б. *Основы профессионального самовоспитания будущего учителя*. – М.: Просвещение, 1989. – 143 с.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. – М.: Логос, 2009. – 384 с.
4. Каптерев П.Ф. *Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч.* – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. – М.: Знание, 1996. – 309 с.
6. Митина Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя*. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

7. Поташиник М.М. *Как развивать педагогическое творчество.* – М.: Знание, 1987. – 80 с.
8. Сухомлинский В.А. *Павлышская средняя школа: обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе.* – М., 1979. – С. 51-52.
9. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. Т.1.* – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.
10. Щербаков А.И. *Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии.* – 1981. – №5. – С. 13-21.

Об авторе

Болотов Дмитрий Валентинович – аспирант, Московский институт открытого образования, заместитель директора, ГОУ «Окружной учебно-методический центр СВАО г. Москвы», г. Москва.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОРТФОЛИО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Т.Н. Бурмистрова

Методическая работа преподавателя предусматривает самостоятельное изучение эффективных методик и технологий обучения, кроме того, она требует от него постоянной систематизации и обновления дидактических материалов. Портфолио преподавателя – это набор материалов, демонстрирующих умение педагога решать задачи своей профессиональной деятельности, выбирать стратегию и тактику профессионального поведения. Портфолио выполняет две важные функции накопительную и модельную. Накопительная функция заключается в том, что с помощью него осуществляется сбор достижений и рабочих материалов преподавателя. Модельная функция отражает динамику развития преподавателя, показывает результаты самореализации, демонстрирует стиль преподавания, помогает проводить рефлексию и планировать деятельность.

К структуре портфолио исследователи подходят по-разному (Г.К. Болотина, Т. Новикова, М. Пинская, А. Прутченков). Нами предлагается следующая структура портфолио преподавателя, состоящего из трех разделов: «Общие сведения о преподавателе», «Результаты педагогической и научно-методической деятельности», «Портфолио отзывов». Задачей первого раздела является предоставление информации об авторе, его образовании, результатах деятельности (награды), об участии в профессиональных конкурсах и другой общей информации. Во втором разделе описываются основные формы и направления творческой активности педагога, в него включаются разработки уроков, мероприятий.

При формировании этого раздела *важно продемонстрировать* полноту, разнообразие и убедительность материалов, отражающих основные направления и виды деятельности, качество представленных работ, ориентированность на выбранную педагогическую концепцию. В третий раздел включаются характеристики, отзывы на профессиональную деятельность педагога: благодарственные письма, отзывы, рецензии. Наибольший интерес представляет второй раздел, рассмотрим его подробнее:

Раздел 2. Результаты педагогической и научно-методической деятельности

2.1. Разработка и составление УМК дисциплины:

2.1.1. Разработка и коррекция рабочих, авторских и др. видов программ:

№ п/п	Название учебной дисциплины (специальность)	Количество страниц (п.л.)	Рецензенты (Ф.И.О., ученая степень, должность, учреждение)	Утверждена (кем, где)

2.1.2. Разработка и составление методического обеспечения дисциплины:

№ п/п	Название учебной дисциплины (специальность) / тема	Наличие рецензии, рекомендации, утверждения	Вид продукции	Количество страниц / п.л.

2.2. Методическая тема (ы) самообразования:

2.2.1. Сроки работы над темой.

2.2.2. Реализация методической темы самообразования.

2.2.3. Перспектива деятельности (по теме самообразования).

2.3. Опытно-экспериментальная деятельность.

2.4. Мои открытые уроки, мероприятия:

№	Тема (в т.ч. методическая)	Группа, специальность	Форма	Дата	Уровень проведения (внутри ПЦК, техникума областной и т.д.)

2.4.1. Методические разработки, поурочные планы, технологические карты уроков, мероприятий.

2.5. Мое участие в методических мероприятиях (заседаниях ПЦК, педсоветах, методических советах, информационно-педагогических чтениях, конференциях, конкурсах, выставках, предметных неделях и т. п.):

№ п/п	Дата	Мероприятие	Форма участия

2.5.1. Доклады на заседаниях ПЦК, конференциях, педагогических советах, семинарах и др.

2.5.2. Публикации:

список научных и учебно-методических трудов

№ п/п	Наименование работы, ее вид	Форма работы	Выходные данные	Объем в п.л.	Соавто- ры

2.6. Посещение методических мероприятий:

№ п/п	Дата	Тип меропри- ятия	Место проведения	Кто проводил	Тема мероприятия	Где применены результаты

2.7. Участие студентов в мероприятиях по дисциплине:

№ п/п	Дата	Форма, тема мероприятия	Количество участников	Занятые призо- вые места, фамилии побе- дителей	Отметка зам. директора, или копии грамот

2.8. Другие виды творческой, научно-исследовательской работы со студентами (проекты, курсовые работы, дипломные проекты, и др.):

№ п/п	Наименование мероприятия	Форма	Сроки	Ф.И.О сту- дента, специ- альность, группа

- 2.9. Результаты обученности студентов.
- 2.10. Организация и проведение практики студентов.
- 2.11. Основные сведения по оснащению кабинета.
- 2.12. Работа в качестве куратора.
- 2.13. Фотогалерея уроков, мероприятий, и др.
- 2.14. Другие документы.

Порядок разделов не означает значимость того или иного раздела, к каждому вложенному материалу, на наш взгляд, необходима аргументация. Основным механизмом формирования является совместная аналитическая деятельность преподавателя и методиста в ходе индивидуальной работы. Предметом анализа являются связь целей с методической работой педагога, анализ трудностей и успехов. Методист не предлагает готовый, единственно верный вариант, а предлагает способы формирования и оставляет право выбора за преподавателем. Оценивание результатов, по-нашему мнению, должно показывать в первую очередь связь между поставленными целями и полученными результатами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотина Г.К. Научно-методическое портфолио педагога // Методист. – № 9. – 2006. – С. 57-60.
2. Новикова Т., Пинская М., Прутченков А. Инструмент профессионального развития. Зарубежная практика работы с портфолио педагога // Управление школой. – № 9. – 2008. – С. 20-24.

Об авторе

Бурмистрова Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, старший методист, ГОУ СПО «Сосенский радиотехнический техникум», г. Козельск, Калужская область.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В.Г. Бурыкина

В современном мире происходящие экономические и социально-культурные изменения способствуют расширению сотрудничества в международных образовательных проектах, профессиональных контактов между представителями разных культур. Это требует от молодого специалиста, в частности сферы культуры и искусств, свободного владения иностранным языком, навыками успешной и эффектив-

ной межкультурной коммуникации и нормами межкультурного общения. В этой связи при подготовке конкурентоспособных выпускников неязыковых вузов приоритетное значение приобретает проблема подготовки студентов к межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация представляет собой сложное образование. Межкультурная коммуникация – это особая модель коммуникации, в которой национально-культурные особенности собеседников проявляются через вербальные и невербальные элементы, а также через стратегию общения (начало разговора, окончание разговора, выражение мнения, сомнения и т. д.) [1, с. 5].

Специфика понятия «межкультурная коммуникация» в педагогике связана с созданием межкультурной направленности обучения, которая требует трансформации содержания учебного процесса и обуславливает диалогичность субъектов педагогического взаимодействия в соответствии с нормами культуры партнеров по коммуникации.

Для осуществления эффективной подготовки студентов к межкультурной коммуникации требуется четкая организация, учитывающая все факторы в образовательном процессе. В этой связи разработаны *теоретические подходы и предложены педагогические условия подготовки студентов неязыкового вуза к межкультурной коммуникации*. Процесс подготовки студентов-нефилологов к межкультурной коммуникации является сложным многоуровневым образованием, включающим мотивационно-целевой, содержательный, организационно-процессуальный, оценочно-результативный компоненты, взаимосвязь и целостность которых способствует овладению совокупностью знаний и умений межкультурной коммуникации. Рассмотрим кратко каждый из компонентов.

Мотивационно-целевой компонент межкультурной коммуникации связан с мотивацией на познание языка и культуры, а также отражает совокупность целей межкультурной коммуникации.

Содержательный компонент представляет собой знания, деятельность репродуктивного и креативного характера, а также ценности и ценностные установки межкультурной коммуникации.

Организационно-процессуальный компонент выступает как фактор, обеспечивающий процесс подготовки студентов к межкультурной коммуникации, направленный на достижение намеченных целей. Он содержит принципы процесса подготовки к межкультурной коммуникации (диалог культур, культурно-связанное соизучение иностранного и родного языков, этнографичность), а так же комплекс активных методов, форм и средств обучения.

Оценочно-результативный компонент определяет степень интеграции всех компонентов модели, отражает уровни и показатели подготовки студентов к межкультурной коммуникации.

Весь процесс подготовки студентов к межкультурной коммуникации основан на теоретико-методологических подходах, таких как: антропологический подход, личностно-ориентированный подход, системный подход, деятельностный подход, культурологический подход.

Согласно *антропологическому подходу*, необходимо согласовывать природу человека и воспитательные влияния на него (И.Г. Песталоцци, В.С. Соловьев, К.Д. Ушинский). С этой точки зрения, студент является одновременно объектом и субъектом культуры и процесса межкультурной коммуникации. Особое внимание при этом следует обратить на необходимость учета индивидуальных особенностей студентов в процессе подготовки к межкультурной коммуникации.

Личностно-ориентированный подход, который базируется на теоретических положениях Л.С. Выготского, Л.К. Веретенниковой, А.Н. Леонтьева, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской и др., позволяет определить основные направления личностного развития студентов. Основные направления реализации личностно-ориентированного подхода связаны с использованием *личностно-ориентированных педагогических технологий* в образовательном процессе, которые инициируют студентов на самостоятельный поиск культуроведческой информации, к активным дискуссиям, выводам в процессе индивидуальной и совместной (парной, групповой) работы над учебным материалом.

Системный подход, в основе которого лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть рассмотрение объекта как системы (А.А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер). Системный подход позволяет рассматривать процесс подготовки студентов к межкультурной коммуникации как единую систему, для которой характерно наличие связей между ее компонентами.

Деятельностный подход, согласно которому психика и сознание формируясь в деятельности, в деятельности и проявляются (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Деятельность и сознание образуют органическое единство, в котором деятельность не является совокупностью рефлекторных реакций на внешний стимул, так как регулируется сознанием. С другой стороны, сознание может быть познано только через систему субъективных отношений, в том числе через деятельность субъекта, в процессе которой субъект развивается [2]. Деятельностный подход дает возможность организовывать работу по подготовке студентов к межкультурной коммуникации в виде активного диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Культурологический подход дает возможность определить совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций современного образования. Поэтому, основываясь на исследованиях В.И. Гинецинского,

В.В. Сафроновой, В.А. Сластёнина, А.Н. Утехиной нами выделены основные условия реализации данного подхода в процессе подготовки студентов к межкультурной коммуникации:

- отбор культурологического содержания образования, которое обеспечивает возможность культурного личностного и профессионального развития студентов;

- определение содержания конкретных умений освоения опыта межкультурной коммуникации, что позволит студентам выстраивать собственные стратегии взаимодействия в условиях диалога культур.

Эффективность процесса подготовки студентов к межкультурной коммуникации обеспечивается реализацией *комплекса педагогических условий*, а именно:

- активное диалоговое взаимодействие – приоритетный ориентир в создании языковой среды;

- целостность профессионально-языковой, культурно-языковой и межкультурной подготовки;

- актуализация межкультурных знаний в процессе внеаудиторной деятельности студентов.

Таким образом, успешное подготовка студентов неязыковых вузов к межкультурной коммуникации возможно при условии построения образовательного процесса на основе положений концепции «диалога культур», обеспечивающих саморазвитие личности студента, познание собственной идентичности, понимание человека другой культуры. Выбор форм и методов обучения ориентирован на их активный, познавательно-поисковый, эмоционально-поведенческий, культуроведческий характер и стимулирует развитие у студентов корректности речи, представлений о межкультурной специфике общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грушевицкая Т.Г. и др. *Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов.* – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
2. Леонтьев, А.Н. *Избранные психологические произведения: В 2-х т.* – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с.

Об авторе

Бурыкина Виктория Геннадиевна – преподаватель, ГОУ ВПО «Белгородский государственный институт культуры и искусств», г. Белгород, Белгородская область.

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Л.В. Васильева

От современного учителя требуется не только дать детям образование в виде системы знаний-умений-навыков, но также развивать возможности своих учеников, воспитывать их личность. Основная форма взаимодействия учитель-ученик – это урок.

На каком уроке:

– ученики больше думают, чаще говорят, а, следовательно, активнее формируют мышление и речь?

– осуществляют творческую деятельность и обретают творческие способности?

– отстаивают собственную позицию, рискуют, проявляют инициативу и вырабатывают характер?

Конечно, на проблемном уроке. Цели классический и проблемный уроки имеют общие: овладение комплексом знаний. А вот пути достижения этой цели разные: на проблемном уроке – творческие, на традиционном – репродуктивные. А в конечном итоге проблемный урок обеспечивает тройной эффект: более качественное усвоение знаний; мощное развитие интеллекта и творческих способностей; воспитание активной личности.

Суть проблемного урока можно выводить одной фразой: «творческое усвоение знаний». В БСЭ «творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и уникальностью».

Однако учебная деятельность творческого типа может иметь разный характер: в одних случаях она действительно адекватна подлинному научному творчеству, а в других является лишь его имитацией. Но в любом случае она включает четыре основных звена. Всё начинается с проблемной ситуации, то есть столкновение с противоречием, при этом исследователь (ученик) испытывает чувство удивления или затруднения, которое заставляет его совершить конкретное мыслительное действие: осознать противоречие и сформулировать вопрос.

Урок биологии в 6 классе. Тема: «Внешнее строение листа».

Учитель демонстрирует: хвоинки ели, иголки кактуса, колючки барбариса, чешуя лука, почечные чешуи, лепестки цветка, усики гороха. У учеников возникает вопрос: «Почему такие разные объекты оказались в одной компании?» Это первое звено творчества – постановка проблемы.

По выражению академика Струмилина, проблема подобна загадочному Сфинксу, который требует: «Разреши меня, а не то я тебя сожру».

И далее разворачивается второе творческое звено – поиск решения. Ученики выдвигают разные гипотезы, привлекая полученные ранее знания, и только некоторые из них выдерживают строгую проверку и превращаются в решение.

Хвоинки – это листья голосемянных хвойных растений. Иголки кактуса – листья, которые уменьшают испарение воды и защищают растение от поедания. Колючки барбариса – листья, выполняющие защитную функцию. Чешуи лука – это также листья, если вся луковица побег, выполняющие защитные и запасные функции. Почечные чешую – защищающие зачаточный побег, тоже листья. И лепестки, привлекающие насекомых-опылителей, являются листочками. А уж про усики гороха точно известно, что это «бывшие» листья.

Однако, как заметил академик А.М. Матюшкин, мысль в голове исследователя рождается «голенькой и понятной ему одному». Поэтому следующее звено – выражение решения.

Учащиеся объединяют разрозненные знания и формулируют вывод: «В связи с функциями листьев растений могут приобретать различный вид. Все объекты, которые мы увидели – это видоизменённые листья».

Полученное новое знание должно быть реализовано: у учёных – статьёй, докладом, диссертацией, у ребёнка – маленьким материальным продуктом – заполненной технологической картой урока, таблицей, рисунком. То есть творческий акт учёного-ученика завершается реализацией продукта.

Таким образом, научное творчество – «производство» новых знаний включает четыре основных звена: постановка проблемы, поиск решения, выражение решения, реализация продукта.

Звенья научного творчества

Название	Содержание	Результат
Постановка проблемы	✓ Возникновение проблемной ситуации ✓ Осознание противоречия ✓ Формулирование проблемы	Проблема – вопрос, схватывающий противоречие проблемной ситуации, поставленный для разрешения
Поиск решения	✓ Выдвижение гипотез ✓ Проверка гипотез Выражение нового знания научным языком в принятой форме	Решение – понимание нового знания
Выражение решения	Представление продукта людям через публикацию, выступление	Продукт – рукопись книги, статьи, доклада
Реализация продукта		Реализованный продукт – книга, статья, доклад

На проблемном уроке ученики осуществляют полный творческий цикл. Но творчество за партой все-таки отличается от творчества ученого. Ученый ставит перед собой еще не изученную проблему и в результате открывает объективно новое знание. Школьник ставит учебную проблему и открывает знание, новое лишь для него самого.

Проблемный урок отличается от традиционного этапами введения и воспроизведения знаний.

Структура проблемного урока

Этапы урока	Творческие звенья деятельности учащихся	
введение	Постановка учебной проблемы	Формулирование вопроса или темы урока
	Поиск решения	Открытие субъективно нового знания
воспроизведение	Выражение решения	Выражение нового знания в доступной форме
	Реализация продукта	Представление продукта учителя и классу

«Ученый – это не тот, кто даёт правильные ответы, а тот, кто ставит правильные вопросы»

Клод Леви-Стросс, фр. антрополог

Учебная проблема существует в двух основных формах:

1) как тема урока; 2) как не совпадающий с темой урока вопрос, ответом на который и будет новое знание.

Следовательно, поставить учебную проблему – значит, помочь ученикам самим сформулировать либо тему урока, либо не сходный с темой вопрос для исследования.

А потому девизом учителя должно стать «Больше проблемных ситуаций – хороших и разных!»

Виды проблемной ситуации

Тип проблемной ситуации	Тип противоречия	Приемы создания проблемной ситуации
С удивлением	Между двумя (или более) положениями	1. Одновременно предъявить противоречивые факты, теории или точки зрения 2. Столкнуть разные мнения учеников вопросом или практическим заданием

	Между житейским представлением учащихся и научным фактом	3. Шаг 1. Обнажить житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку» Шаг 2. Предъявить научный факт сообщением, экспериментом или наглядностью
С затруднением	Между необходимостью и невозможностью выполнять задание учителя	4. Дать практическое задание, не выполнимое вообще 5. Дать практическое задание, не сходное с предыдущими 6. Шаг 1. Дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущими Шаг 2. Доказать, что задание учениками не выполнено

Итак, проблемные ситуации с удивлением. Одновременно предъявляем противоречивые факты, теории или точки зрения.

Биология, 7 класс. Урок по теме «Грибы»

1. Грибы не передвигаются, обладают неограниченным ростом, значит, это растения.

2. Грибы по способу питания являются гетеротрофами, в запас откладывают гликоген, значит, это животные.

Этими положениями предъявляются основанные на фактах взаимоисключающие точки зрения. Ученики удивлены (возникновение проблемной ситуации).

Следующий прием сложнее предыдущего, потому что требуется столкнуть разные мнения своих учеников.

Биология 8 класс. Урок по теме «Особенности строения млекопитающих»

«В романе А.Беляева «Человек-амфибия» описывается юноша, который обладает чертами строения и человека, и рыбы: жабры, чешуя, плавники. Возможен ли при современном уровне медицины такой эксперимент?»

Разные мнения вызывают удивление, спор, а, значит, возникает проблемная ситуация. Проблемная ситуация с удивлением может иметь и др. основу – противоречие между житейским представлением (часто ошибочным) и научным фактам. Это сложный прием, который выполняется поэтапно: сначала определяется ошибка (житейские представления), а далее предъявляется научный факт.

Биология, 6 класс. Тема «Соцветия»

Учитель: Мы приходим в магазин и хотим купить виноград. Что мы говорим продавцу?

Ученики: Завесьте крупную красивую кисть (гроздь) винограда.

Учитель: Известный романс «... белой акации гроздья душистые...»
Какое соцветие у акации?

Ученики: Гроздь. Предъявляем соцветие винограда и соцветие акации. Зарисовываем их. Удивление учеников (проблемная ситуация), оказывается у винограда соцветие метелка, а у акации – кисть.

В основе проблемных ситуаций с затруднением лежит единственное противоречие – между необходимостью выполнить задание учителя и невозможностью это сделать.

Проблемная ситуация создана: школьники столкнулись с противоречиями испытывают чувство удивления и затруднения. Но из проблемной ситуации нужно найти достойный выход, и выход к учебной проблеме. А для этого необходимо проделать определенную мыслительную работу.

Для этого можно использовать побуждающий диалог. Он представляет собой отдельные стимулирующие вопросы и предложения, которые помогают школьникам осознать противоречия проблемной ситуации и сформулировать учебную проблему.

В диалоге, как известно, принимают участие две стороны. Ошибочно предполагать, что мысли учеников, будут выражаться безупречно грамотно, более того, они могут высказать предположение, далекое от того, что наметили мы. Здесь важно терпимое принимающее отношение, ведь стоит однажды высказать отрицательную оценку, в другой раз ребёнок на диалог не пойдёт.

Побуждающий диалог

Учитель	Ученик
1. Каково Ваше мнение?	– Мнения разделились
2. Почему же так вышло?	– Приводятся доводы двух сторон.
3. Мнения обеих сторон достоверны.	– Оживление у участников.
4. А теперь попробуем найти «сильные» стороны у каждой точки зрения.	– Ученики, опираясь, на имеющиеся знания аргументируют свои ответы.

Подводящий диалог представляет собой систему посильных ученику вопросов и заданий, лотерея шаг за шагом подводят ученика к осознанию темы урока. В структуру подводящего диалога могут входить репродуктивные задания (вспомни), и мыслительные (сравни, найди сходство и различия). Но последний вопрос учитель должен ставить для обсуждения, и ответом для него станет формулировка темы урока. Подводящий диалог хорошо выстраивается «от повторения».

Такой пример подводящего к теме диалога встречается в курсе *биологии 11 класс на уроке «Размножение в органическом мире»*.

Учитель	Ученики
1. Вспомните ботанику: какими способами увеличивается количество растений на Земле?	1. Вегетативным размножением, семенным, спорами.
2. Количество видов животных на Земле более 2 млн. видов. Какие способы размножения используются животными?	2. Бесполое (почкование, стробиляция, автотомия) и половое.
3. Как называется процесс жизнедеятельности, сопровождающийся увеличением количества с сохранением качества?	3. Размножение.
4. Исходя из ваших ответов, давайте подведем результат урока.	4. Размножение в органическом мире.

Не всегда и не к каждому уроку можно придумать проблемную ситуацию, а если просто объявить учащимся тему и начать рассказ получится скучный традиционный урок. В этом случае на помощь приходит специальный прием «яркое пятно». В качестве «яркого пятна» могут быть использованы отрывки сказок, легенд, и др. художественных произведений, высказывания знаменитых людей, факты их биографии, словом все, что способно заинтриговать, захватить внимание учеников.

6 класс. Тема урока «Фотосинтез»:

«Ученый Ван Гельмонт проделал опыт: в кадку с почвой весом 80 кг посадил деревце массой 2 кг, через 5 лет он взвесил почву, ее осталось 79 кг 493 г, а масса деревца увеличилась до 60 кг. Откуда взялась масса деревца.

7 класс. Тема урока «Дождевой червь»:

В своей работе Чарльз Дарвин писал: «Они превосходным образом подготавливают землю для самых изысканных растений. А каких животных имел он в виду.

9 класс. Тема урока «Клетки крови»:

В одной популярной книге сказано: «В каждую секунду в Красном море миллионы кораблей терпит крушение и опускается на дно. Но миллионы новых кораблей выходят из гавани вновь в плавание».

Что подразумевал автор книги над «Кораблями» и «Гаванями»?

«Каждая проблема имеет своё решение. Единственная трудность заключается в том, чтобы его найти»

Эвви Неф, американский натуралист.

Учебную проблему можно поставить тремя методами: первый – побуждающий от проблемной ситуации диалог; второй – подводящий к теме диалог; третий – сообщение темы с мотивирующими приемами.

Наиболее эффективны подводящий и побуждающий диалоги, т. к. именно благодаря им ребятам удаётся осознать противоречие и сформулировать проблему, а значит осуществить подлинное творчество, в результате которого развиваются логическое мышление, речь, личность. При сообщении темы с мотивирующим приёмом ученики и не думают, и не говорят, потому и развивают эффект здесь минимальный.

Но у всех этих способов есть несомненное сходство: каждый завершается интересной классу учебной проблемой. Ученики готовы искать ответ на вопрос, которой поставили сами (но который подготовил им учитель). А хорошее начало – половина успеха.

Таким образом, методы постановки проблемы обеспечивают нам ту самую учебную мотивацию, без которой немислим процесс усвоения нового знания.

Не нужно думать, что все 68 уроков биологии по программе должны быть проблемными, ведь есть уроки по обработке и закреплению материала, лекционный уроки (в старшем звене), по проверке и контролю знаний. Чрезмерное исключительное увлечение постановкой проблемы на уроке, равно как и высокомерное невнимание к ней неблагоприятно и «истина здесь, как и всюду, лежит в середине: не увлекайся, но оказывай должное внимание» И.П. Павлов – великий русский физиолог.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Биология и современность / А.В. Яблоков, Н.Ф. Реймерс, В.Д. Ильичёв и др. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
2. Мельникова. Е.Л Проблемный урок, или как открывать знания ученикам: Пособие для учителей. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 168 с.

Об авторе

Васильева Людмила Владимировна – учитель биологии, классный воспитатель, МБОУ «Лицей», г. Лобня, Московская область.

ПЯТЬ МИНУТ ПО РАДУГЕ

Е.Е. Воронина

Данная методическая разработка с применением ИКТ (Power Point) предназначена для использования в учебном процессе преподавателями ССУЗов. Действие данного видеофильма направлено на релаксацию студентов с целью восстановления их умственных и физических сил для дальнейшей плодотворной работы на второй половине пары. Мною был сделан фильм в программе Ulead VideoStudio. Посмотреть видеофильм можно на сайте техникума: <http://www.fgouspoppet.ru>.

Как говорил Сократ: «Здоровье – не все, но все без здоровья – ничто». Эти слова актуальны и сегодня. Интерактивная доска были изобретены почти четверть века назад. Это событие запустило инновационный процесс, вызвавший впоследствии социальные изменения. Сегодня уже более миллиона классов по всему миру оснащены интерактивными досками. Учителя активно разрабатывают новые методики и приемы преподавания. В России с успехом применяют интерактивные доски и проводят исследования влияния новых технологий на процесс обучения. Как помочь учащимся лучше усвоить материал? как сохранить хорошее самочувствие учеников? как повысить их успеваемость? – вот что всегда волнует преподавателей. Но создание интерактивной доски помогло ответить на эти вопросы. Сегодня эти доски уже широко используются по всему миру, а в некоторых странах они стоят, чуть ли не в каждом классе.

Актуальность: от напряженной работы на лекциях первыми чувствуют усталость глаза. Но просто моргать, закрывать и открывать глаза уже не интересно. Так было много лет назад в необорудованных учебных кабинетах. А сегодня в XXI веке на помощь нашим педагогам пришли новейшие компьютерные технологии и, конечно, мультимедийная.

Цель: научить студентов восстанавливаться на пятиминутке, для сохранения хорошего самочувствия и работоспособности.

Объектом исследования являются методы релаксации студентов с применением компьютерных технологий в образовательном процессе.

Предметом исследования является влияние на студентов авторского видеофильма, в котором используется весь спектр радуги.

Для достижения поставленной цели, мною были определены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать литературу по теме исследования.
2. Разработать видеофильм для снятия напряжения и усталости.
3. Использовать видеофильм во время пятиминуток.

Методы исследования:

– работа с теоретическим материалом;

- применение интерактивности во время занятий и на физминутках;
- мониторинг влияния данного видеофильма на здоровье студентов.

Этапы исследования:

1. Структурный анализ научной литературы по теме исследования.
2. Внедрение видеофильма в учебный процесс.
3. Наблюдение восприятия видеофильма студентами.

Практическая значимость: данная работа предлагает способ снятия напряжения на уроках, что благотворно влияет на дальнейшее восприятие информации студентами. Результатом работы является практическое применение разработанного видеофильма.

Исследования доказывают, что чередование цветов радуги благотворно влияет на зрение человека, помогает снять усталость с глаз. Расслабляющая музыка, которая сопровождает слайды, успокаивает нервную систему, что способствует дальнейшему восприятию информации.

Последовательность цветов, которую видит человек в радуге – это цвета оптического спектра, от красного – света с самой большой длиной волны, до фиолетового – самого коротковолнового цвета видимого человеческого глазу спектра.

Красный цвет возбуждающий, согревающий, активный и энергичный цвет, проникает и активизирует все функции организма. Стимулирует нервные центры, заряжает энергией мышцы и печень.

Оранжевый действует в том же направлении, что и красный, но в меньшей степени, освобождает от чувства подавленности.

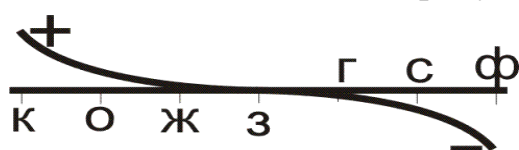
Желтый наименее утомляющий, стимулирует зрение и нервную деятельность, активизирует двигательные центры, вызывает радостное настроение, генерирует энергию мышц.

Зеленый оказывает освежающее и одновременно успокаивающее действие на организм, Уменьшает кровяное давление, расширяет капилляры, успокаивает и облегчает мигрень, повышает мышечную работоспособность на долгое время.

Голубой снижает мышечное напряжение, понижает кровяное давление, успокаивает пульс, замедляет ритм дыхания, понижает температуру тела, освежает, настраивает на терпение, снижает аппетит.

Синий успокаивающее действие переходит в угнетающее, способствует торможению функций физиологических систем человека.

Фиолетовый соединяет эффект красного и синего. Производит угнетающее воздействие на нервную систему.



Пояснения:

- + тонизирующее воздействие
- успокаивающее.

Зеленый, как видно из схемы занимает самое нейтральное положение.

Линейная шкала цветов, вроде радуги, содержит все воспринимаемые цвета. Шкала частот от 20 Гц до 20 кГц содержит все высоты звуков.

Бессознательное восприятие музыки оказывает довольно положительный эффект на интеллектуальную деятельность детей. Пассивное, регулярное восприятие детьми специально подобранной музыки активизирует зрительное восприятие, улучшает внимание, кратковременную память, а также повышает показатели вербального и невербального интеллекта.

Чтобы достигнуть поставленной цели, был разработан расслабляющий видеофильм, который включался для студентов на пятиминутке. Фильм представляет собой смена разноцветных картинок, начиная красной и заканчивая фиолетовой. Пролистывание картинок сопровождается релаксирующей музыкой. Продолжительность фильма составляет 4 минуты, 30 секунд – время пятиминутки на уроках.

После применения фильма, была заметна положительная динамика в закреплении пройденного материала в конце урока. Студенты меньше утомлялись после урока, оценки по опросам были выше. Результаты представлены на рисунке 1.

*Результаты опросов по закреплению
пройденного материала*



Рисунок 1

Чтобы видеофильм было интересно смотреть студентам в течение всего учебного года, можно менять местами слайда через 2-3 недели просмотра, это не только вносит разнообразие в просмотр, но и тренирует память и мышление детей. После просмотра спросить у студентов, что нового они заметили. Если студенты не смогут сразу ответить, то предложить посмотреть видеофильм на следующей лекции. Помимо смены картинок, можно также изменять музыку, но лучше это делать через 2 месяца.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. [Электронный ресурс] сайт URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. [Электронный ресурс] сайт URL: <http://alicepush.ucoz.ru/index/0-5>
3. [Электронный ресурс] сайт URL: <http://www.muszone.ru/articles/11.html>

Об авторе

Воронина Елена Евгеньевна – преподаватель, ФГОУ СПО «Прокопьевский промышленно-экономический техникум», г. Прокопьевск, Кемеровская область.

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ
САНИТАРНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВОЗДУШНОЙ
СРЕДЫ В ПТИЧНИКАХ**

**К.Н. Галимуллин,
И.Ж. Хисамов**

В учебно-научном центре ФГОУ СПО «Аксеновский сельскохозяйственный техникум» имеются: крупный рогатый скот, лошади, свиньи, козы, птица (куры, утки, фазаны, перепела), что позволяет студентам ветеринарной специальности закрепить теоретические знания на практических занятиях. Хорошо известно, что квалификация специалиста и успех профессиональной деятельности выпускников во многом зависят от практических навыков. В УНЦ студенты приобретают навыки по взятию крови, проведению вакцинации, дегельминтизации и другим ветеринарным обработкам, также исследованию микроклимата в помещениях, где находятся животные и птицы.

Известно, что наряду с физическими свойствами воздуха на организм птицы оказывает сильное воздействие его химический состав. Среди газовых примесей воздуха большое гигиеническое значение имеет углекислый газ, аммиак и сероводород. Количественное содержание углекислого газа в птичниках рассматривают как индикатор чистоты воздуха. Углекислый газ обладает своеобразным физиологическим действием: накопление его в воздухе помещений вызывает у птицы замедление дыхания и даже остановку. Повышение концентрации углекислого газа в воздухе раздражает кожу и слизистую оболочку. Усугубляет окислительные процессы в организме, вызывает повышенную кислотность тканей и усиливает деминерализацию костей. При этом у птицы отмечаются вялость, уменьшение аппетита и снижение живой массы.

При увеличении содержания углекислого газа в птичниках до 0,3 – 0,5% по данным профессора А.К. Даниловой (1979), содержание его в венозной крови увеличивается на 2-3%, а энергетический обмен снижается на 200%, что ведет к уменьшению продуктивности и устойчивости организма птиц к заболеваниям. В связи с этим, учитывая биологические

особенности птиц и повышенную их чувствительность к вредным базам, концентрации углекислого газа в птичниках не должна превышать 0,2%.

При разложении птичьего помета и остатков кормов образуется большое количество вредно действующих газов аммиака и сероводорода. Аммиак является резко токсичным газом, в результате длительного действия которого понижается резистентность организма и уменьшается продуктивность кур. Концентрация аммиака в воздухе птичников колеблется в очень широких пределах и зависит от многих факторов: температуры и влажности воздуха, системы содержания птицы, способа уборки помета. При низкой температуре воздуха аммиак накапливается главным образом в нижнем ярусе батарей. При увеличении температуры до 18 °С аммиак скапливается на уровне 150 см от пола, при повышенной влажности этот газ распространяется по всей толще воздуха птичника. Аммиак поражает конъюнктиву глаз, слизистую оболочку дыхательных путей, центральную и периферическую нервную систему, легкие, кожу, вызывает в начале стадию возбуждения, а потом – торможения, а в больших дозах (0,05 мл/л) – паралич органов дыхания и гибель птицы (В.М. Семянский, 1975).

Зарубежные исследователи установили, что при действии аммиака в концентрации 0,05 мг/л в течении 72 часов на молодняк кур восприимчивость у них к аэрозольному заражению вирусом повышается в 3 раза. Под влиянием воздуха с повышенным содержанием аммиака у кур наблюдаются признаки анемии. При этом содержание гемоглобина в их крови снижается на 20-30%. Кроме этого, у них понижается щелочной резерв крови и общий газообмен, что ведет к уменьшению яйценоскости. Яйца кур, подвергшиеся действию аммиака, а затем перенесенные в хорошую воздушную среду еще через 32 часа имели запах аммиака, худшие показатели по белковому индексу и проходимости света, поэтому концентрация аммиака в воздухе птичников не должна превышать 0,015 мг/л.

Еще более высоким токсическим действием обладает сероводород. Он соединяется с тканевыми щелочами, образуя сульфат натрия и калия, которые вызывают воспаление слизистых оболочек. Поступая в кровь сероводород связывает гемоглобин, превращая его в серистое железо. Гемоглобин лишается свойства поглощать кислород, поэтому организм испытывает кислородное голодание. В связи с этим содержание сероводорода в птичниках не должно превышать 0,005 мг/л.

За последние годы в связи с высокой концентрацией поголовья в птичниках, внедрением сухого кормления, бактериальная загрязненность воздушной среды помещений увеличилась даже в условиях эффективно действующей вентиляции.

Пыль вредно влияет на слизистые оболочки дыхательных путей, воздухоносных мешков, на весь организм. Она может действовать чисто механически, раздражая слизистые оболочки верхних дыхательных путей и глаз. Часть пыли, попадая в легкие, задерживается в них и может вызвать различные виды легочного фиброза, в результате чего нарушается функция легких и сердца. Большая запыленность воздуха птичников неблагоприятно действует на кожный покров птицы, вызывая у нее расчесы, расклевы. Вместе с пылью могут проникать вредные микроорганизмы.

В атмосферном воздухе микробы сравнительно быстро погибают вследствие бактерицидного действия ультрафиолетовых лучей и отсутствия питательного материала, в помещениях они сохраняются значительно дольше. Капельки бактериального аэрозоля оседают на окружающих предметах, подсыхают и превращаются в бактериальную пыль, являющуюся скоплением пылевых частиц и микрофлоры воздуха. Бактериальная пыль легко увлекается в воздух его течениями при движении птицы и обслуживающего персонала, при уборке помещений.

В связи с этим весьма целесообразным, наряду с вентилированием помещения, является санация воздушной среды птичников путем очистки, обеззараживание воздуха помещений с целью профилактики аэрогенных инфекций бактерицидное действие ультрафиолетового облучения птичников, с помощью бактерицидных облучателей.

Так, исследованиями В.М. Кожурина экспериментально обосновано положительное действие прямых ультрафиолетовых лучей на организм птицы и санитарное состояние воздушной среды. Он установил, что из патогенных штаммов наиболее устойчивы к облучению оказался возбудитель пастереллеза, а менее устойчивыми – возбудитель паратифа, пуллороза и колибактериоза.

При изучении микроклимата выяснили, что бактерицидное действие установок можно использовать непосредственно в воздуховодах приточной вентиляции. Преимущество этого метода заключается в том, что бактерицидная облученность внутри воздуховода может быть сколько угодно высокой без ущерба находящихся в помещении людей и птицы. Использование бактерицидных облучателей дает определенный санитарный эффект за счет ионизации воздуха, его озонирования и, самое главное, – этот метод позволяет предупреждать перенос возбудителей аэрогенных инфекций из помещения в помещение.

Ультрафиолетовое облучение, особенно в осенне-зимний период, с целью увеличения яйценоскости, недопущения падежа, мы предлагаем применять в светлое время суток, также в фермерских хозяйствах и частных подворьях.

Главная цель данной работы – помощь студентам овладеть спецификой системного подхода к изучению различных явлений, развить у будущего специалиста функциональное мышление, обеспечить тесную связь науки и практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байдавлетов А.Б., Герман В.В., Киприч В.В. Система ветеринарно-санитарных мероприятий в промышленном птицеводстве. – Киев: Урожай, 1987. – 145 с.
2. Бессарабов Б.Ф. Ветеринарно-санитарные мероприятия по профилактике болезней птиц. – М.: Россельхозиздат, 1983. – 192 с.
3. Данилова А.К. Гигиена в промышленном птицеводстве. – М.: Россельхозиздат, 1979 – 255 с.
4. Ермолаева А.Л. Промышленная технология производства яиц и мяса птицы. – М.: Россельхозиздат, 1987. – 222 с.
5. Закомырдин А.А. Ветеринарно-санитарные мероприятия в промышленном птицеводстве. – М.: Колос, 1981. – 266 с.
6. Коровий Р.Н. Справочник ветеринарного врача птицеводческого предприятия – С.-Петербург, 1995. – Т.1.2.
7. Семянский В.М. Микроклимат в птичниках. – М.: Колос, 1975. – 301 с.
8. Справочник ветеринарного врача птицеводческого предприятия. – М.: Колос, 1982. – 303 с.
9. Кудрявцев Ф.С., Зеленский В.П., Малыгин А.И. Профилактика болезней птиц. – Л.: Колос, 1981. – 199 с.
10. Федоровский Н.П. Анатомические и физиологические особенности сельскохозяйственных птиц. – М.: 2-е изд., 1968.

Об авторах

Галимуллин Камиль Наилович – преподаватель, ФГОУ СПО «Аксеновский сельскохозяйственный техникум», пос. Ким, Альшевский район, Республика Башкортостан.

Хисамов Ильфат Жавитович – преподаватель, ФГОУ СПО «Аксеновский сельскохозяйственный техникум», пос. Ким, Альшевский район, Республика Башкортостан.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК АКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Р.М. Гаранина

Самостоятельная работа студентов предполагает овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по профилю, опытом творческой, исследо-

вательской деятельности.

Своеобразие и значение самостоятельной работы как активного метода обучения заключаются в том, что в основе его представлены действия, выполняемые студентами без помощи извне, без помощи преподавателя. При этом студент сам проектирует набор действий, способы их выполнения, совершение операций и их контроль в соответствии с поставленной целью посредством волевой саморегуляции.

Следующей особенностью самостоятельной работы является самоконтроль – одна из важнейших форм саморегуляции студента в процессе учебной деятельности. Самоконтроль может включать обращение к таблице, справочникам, словарям, приборам, интернет-источникам и т.д., работу с тестами, оставаясь средством сознательных актов, действий, систематической констатации достигнутого уровня знаний.

Третья особенность – самооценка, прежде всего, актуальная (самооценка себя в настоящий момент, на определенном этапе), ретроспективная (самооценка себя по отношению к предыдущим этапам своей учебной деятельности). Самооценка студента играет важную роль в процессах саморегуляции и формируется на основе оценок преподавателя и коллективной оценочной деятельности группы студентов.

И, наконец, результативность самостоятельной работы, представляющая собой объем самостоятельно выполненных заданий, овладение действительными знаниями, повышение уровня саморегуляции, и направленная на удовлетворение познавательных интересов, наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных возможностей.

В индивидуальных результатах студент осознает ценность и значимость своих результатов, уровень проявления самостоятельности, уровень знаний, особенности стиля деятельности, возможности творческого подхода при выполнении задания. В процессе анализа результативности самостоятельной учебной деятельности необходимо оценивать не только уровень развития ключевых компетенций, эффективность деятельности, ее качество, но и обратить внимание на уровень познавательной самостоятельности студента, которая состоит из следующих компонентов: мотивационный, содержательно-операционный и эмоционально-волевой.

Мы полагаем, что самостоятельную работу студента следует трактовать как деятельность по формированию и развитию ключевых компетенций, которая протекает без непосредственного участия преподавателя, но организуется, направляется и корректируется им.

Исходя из задач современного высшего образования и дидактических принципов обучения, мы считаем, что самостоятельная работа играет важную роль в обучении студентов.

По мнению Н.Н. Никитиной, «самостоятельным называется такой вид работы, при котором проявляется независимость, инициатива. Способность действовать без посторонней помощи или руководства» [2]. Самостоятельная работа предполагает максимальную активность каждого обучающегося и проявляется в способности к самоорганизации; целенаправленному восприятию, переработке, закреплению и применению информации; в умении преобразовывать знания в личностные убеждения, ценности и ключевые компетенции.

Психологическую основу самостоятельной работы составляют процессы усвоения и слияния продуктов субъектного опыта с чужим, причем происходит осмысление собственного опыта при переработке информации. Кроме того, самостоятельно приобретенные знания – это также собственный опыт.

Усвоение знаний есть процесс избирательный и субъективный. Передача знаний возможна лишь в том случае, если личность заинтересована в них и видит в них личностный смысл. Самостоятельная работа, как правило, способствует значительному повышению такой заинтересованности, и ее можно разложить на три составляющие:

- 1) самостоятельная мыслительная деятельность, которая осуществляется на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях, во время индивидуальных бесед, зачетах, экзаменах;
- 2) внутренняя основа связи всех методов и форм обучения между собой;
- 3) познавательная деятельность во внеаудиторное время.

Очевидно, что при таком подходе самостоятельная работа приобретает личностный смысл. В процессе самостоятельной работы студент сам организует свою познавательную деятельность, успешная реализация которой зависит от его личностных особенностей, сформированности профессиональной направленности и уровня развития познавательного интереса [3].

Мы полагаем, что стремление к самостоятельности – фундаментальная потребность личности в самообучении, самоуправлении, саморазвитии. Мы также считаем, что самостоятельная работа студентов – это метод обучения, при котором познавательная деятельность протекает в полном соответствии с индивидуальными потребностями, уровнем базового образования, опытом, с одной стороны, и с другой, – специально созданными для этого организационными условиями. Самостоятельная работа студентов позволяет снять противоречие между средним уровнем восприятия и усвоения учебного материала в группе и индивидуальными возможностями студентов. Наше исследование показало, что эффективность реализации самостоятельной работы зависит от заинте-

ресованности студента в достижении результата, то есть от устойчивой мотивации личности.

Опираясь на психологическую теорию деятельности (А.Н. Леонтьев), мы определяем самостоятельную учебную деятельность как деятельность, в процессе которой субъект прогнозирует результат своей деятельности [1]. Согласовывает применительно к нему необходимые средства и способы деятельности, основанные на осознанной мотивации и цели деятельности. В обучении самостоятельность студентов реализуется в самостоятельной работе.

Стремление включиться в творческий поиск обусловлено постановкой преподавателем учебных проблем при выполнении самостоятельной работы. Психологи утверждают, что продуктивной является только та работа, цель которой продиктована внутренними потребностями и мотивацией, желанием мобилизовать все свои силы на успешное ее осуществление. В этом смысле мотивированная самостоятельная работа студентов становится внутренней основой связи между ее целью, содержанием, задачами, методами, формами и результатами обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. – М.: Прогресс, 1983. – 253 с.
2. Никитина, Н.Н. *Введение в педагогическую деятельность: теория и практика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 224 с.
3. Grow, Gerald O. *In Defense of the Staged Self-Directed Learning Model. Adult Education Quarterly*, 1993, Vol. 43, №. 3.
4. *Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений // Инструктивное письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.11.2002. 14-55-996 ин/15.*

Об авторе

Гаранина Резеда Мухаррамовна – соискатель, старший лаборант, ГОУ ВПО «Самарский государственный медицинский университет», г. Самара, Самарская область.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ КАК ГУМАНИСТИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Е.А. Горлова

Современное российское образование переживает период поиска новых парадигмальных основ своего функционирования и развития. Переосмысление способов организации образовательного процесса выдвинуло на первый план главную его ценность – развивающуюся личность. В связи с этим актуальны исследования, которые направлены на создание эффективных личностно ориентированных технологий обучения.

Воспитать образованного человека гуманными методами и в гуманных формах – тот идеал, к которому должен стремиться всякий преподаватель. *Гуманный* – это, в буквальном толковании, *человечный, человеколюбивый, милосердный*. Из данного понимания воспитания и обучения и понимания гуманности мы исходим в нашем исследовании.

Очевидно, что гуманизация процесса обучения означает необходимость в его дифференциации и индивидуализации, поскольку личность обучаемого, его опыт, интеллектуальные способности, внутренние установки являются важнейшим элементом образовательного процесса. Индивидуальный подход к обучаемым с целью определения их уровня способностей и общей подготовленности, мотивированности и профессиональной ориентированности предполагает создание условий для максимального развития каждой личности на всех этапах обучения. Современная вузовская образовательная модель предполагает использование методов обучения, способствующих эффективному развитию уже имеющихся способностей, активному формированию навыков самостоятельности, системности мышления, умения перестраиваться в быстро меняющихся обстоятельствах. Таким образом, понятия индивидуализации и дифференциации процесса обучения соподчинены, индивидуализация рассматривается как цель, а дифференциация – как средство достижения педагогических целей.

Существуют проблемы организации дифференцированного процесса обучения. Дифференциация может быть уровневой и профильной, поэтому необходимо выявить соотношение данных видов дифференциации с точки зрения гуманного отношения к обучаемым. Мы полагаем, что гуманна единственная концепция – концепция единства уровневой и профильной дифференциации учащихся. Любой из данных видов дифференциации сам по себе неполноценен. Получать удовольствие и удовлетворение от занятий по любому учебному предмету учащийся может

только при условии, если дифференциация доступна ему в той степени, в какой он пожелает. В противном случае часть учащихся будет получать образование, не напрягаясь, а часть – пытаться осилить непосильное. Первые не найдут применения имеющимся способностям и не смогут их развивать, вторые будут ощущать собственную неполноценность, что в итоге приведет к неприятию учения.

Концепция единства уровневой и профильной дифференциации требует детальной проработки. В рамках статьи можно лишь наметить ее контуры. Раскроем внутреннее единство двух названных видов дифференциации.

Во-первых, высокий уровень усвоения учебного материала по любому предмету не может быть в полной мере достигнут, если процесс обучения не дифференцирован профильно, то есть не определены мотивация учащихся и общие способности и склонности, а также уровень требований к усвоению знаний и компетенций. Таким образом, профильная дифференциация является важнейшим средством и условием осуществления уровневой дифференциации.

Во-вторых, профильная дифференциация означает углубленное изучение отдельных предметов. Поэтому она является эффективным средством варьирования уровней обучения предмету.

В-третьих, выбор профильности обучения не снижает значимости уровневой дифференциации, он изменяет лишь возможности ее осуществления. Вообще представляется, что расчленение дифференциации обучения на два вида необходимо только для того, чтобы более полно изучить проблему организации дифференцированного обучения.

Представим нашу концепцию организации дифференцированного обучения.

1. Важнейшим требованием к организации гуманной дифференциации процесса обучения является требование учета психофизиологических особенностей учащихся. Данное требование является традиционным, в педагогической теории оно находит отражение как принцип индивидуального подхода. Необходимость реализации данного принципа связана с объективно существующими противоречиями между общими для всех обучающихся целями, содержанием обучения и индивидуальными возможностями каждого учащегося; между коллективной формой учебного процесса и индивидуальным характером усвоения материала. Объективные противоречия существуют также между целями, содержанием, формами воспитания и индивидуальными склонностями, способностями, интересами учащихся.

Успешность и скорость усвоения материала, прочность и осмысленность знаний, уровень развития обучаемого зависят не от одной только деятельности педагога, но и от познавательных возможностей и

способностей учащихся, обусловленных особенностями мыслительной деятельности, восприятия, памяти, наконец, физическим развитием. Отсюда следует, что перед каждым преподавателем стоит задача нейтрализовать негативные последствия подобных противоречий и усилить положительные. Для этого необходимо ориентироваться на психические процессы и возможности каждого обучаемого, стремиться воздействовать на его интересы, создавая мотивы и уточняя цель обучения, обеспечивать условия для устойчивой работы памяти, при этом выдвигая на первый план задачи организации учебной деятельности.

Учёт индивидуальных особенностей учащихся и точная формулировка учебных целей позволяют гуманно и эффективно осуществлять дифференцированный процесс обучения. Проведенное исследование показало, что использование дифференцированных заданий позволяет:

- 1) опираться на уровень знаний учащихся по предмету, развитие мышления и речи и степень заинтересованности (мотивированности) в обучении как на необходимые и достаточные критерии для успешной организации индивидуализированного уровневого процесса обучения;
- 2) решать задачу повышения качества знаний учащихся успешнее, чем это возможно при традиционном подходе к организации процесса обучения, за счёт опоры на развитие мышления и речи, познавательных интересов и творческой активности учащихся;
- 3) учитывать описанный и обоснованный в психологической литературе (Б.М. Теплов) аспект неравномерности интеллектуального и речевого развития личности;
- 4) работать в соответствии с уровнем развития мышления каждого конкретного учащегося, с учётом его индивидуальных способностей и интересов, то есть выстраивать личностно ориентированную систему обучения.

Очевидно, что более полно и планомерно требование учитывать психофизиологические особенности может быть реализовано в средней школе, поскольку процесс обучения занимает большее время.

2. Некорректно и негуманно говорить о времени, когда должен начинаться дифференцированный процесс обучения. Каждому учащемуся должна быть предоставлена возможность выбора той или иной дифференциации в любое время. Безусловно, это положение в большей степени ориентировано на школьное обучение, но и при обучении в вузе студент должен иметь возможность варьировать сложность учебного материала, повышая уровень, заложенный государственными стандартами образования.

3. Дифференциация должна быть добровольной как для обучаемого, так и для преподавателя. Именно этого требует принцип гуманных взаимоотношений. Из данного принципа вытекает требование равноправия участников образовательного процесса. Данное положение одинаково актуально и для среднего, и высшего образования.

4. Безусловно, гуманное обучение – это обучение, реализуемое прогрессивными современными интенсивными методами и средствами, ориентированное на развитие общекультурных гуманитарных компетенций. Внедрение активных методов обучения позволяет формировать профессиональные умения и деятельностьную реализацию приобретенных знаний, моделировать целостное содержание индивидуальной работы, при которой центр значимости смещается с процесса передачи, переработки и усвоения информации на самостоятельную творческую деятельность. Активные методы обучения являются одним из основных средств развития продуктивного мышления обучаемого, поскольку предполагают, в том числе, и ориентацию на его индивидуальные особенности. Преимущества активных методов обучения способствуют решению всех задач образовательного процесса. Так, в области дидактики это расширение кругозора, активизация познавательной деятельности, формирование профессионально значимых компетенций. В личностной сфере это развитие самостоятельности, активности, воли и мотивации, формирование мировоззренческих и поведенческих установок. В связи с этим именно активные методы обучения наиболее уместны при организации дифференцированного процесса обучения.

Каким образом возможно осуществить дифференциацию процесса обучения? Укажем на некоторые условия и средства реализации дифференцированного подхода к обучению.

Во-первых, преподавателю необходима определенная свобода в акцентировании отдельных разделов курса, во внесении мотивированных изменений (дополнений, изъятий) в учебную программу, в предпочтении определенных методов исследования. Точно так же должен быть свободен обучаемый в выборе форм и методов обучения; свободен не от разумных ограничений, а для самоопределения. Для этого общий подход к формированию образовательной среды должен опираться на определенную концепцию гуманизации всей образовательной системы и быть логически выстроенным, предоставляя обучаемым возможность рассматривать материал как в целом, так и взаимосвязанными частями.

Во-вторых, необходимо наличие дифференцированных многоуровневых и одновременно профильных учебных пособий и соответствующих методических указаний.

В-третьих, гуманное образование невозможно в «поточной» форме, когда оно имеет локальный, случайный характер как результат эксплуатации таланта и энтузиазма отдельного преподавателя. Одним из кардинальных решений, необходимых для реализации концепции гуманной дифференциации, единства уровневости и профильности, является улучшение материальной базы учебного заведения, снижение численности группы обучаемых до 12-15 человек.

Проведённое нами исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы построения технологий гуманистически ориентированного дифференцированного обучения. Дальнейшего изучения требуют вопросы компьютерного обеспечения содержательного и контрольного аспектов обучения, расширение анализа корреляционных связей между актуальными учебными возможностями и профессиональным становлением студентов, выявление психолого-педагогических барьеров в развитии учебных возможностей и путей их устранения, целенаправленное формирование эвристических умений, способствующих личностному осмыслению студентами содержания образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев А.В. Дифференцированное обучение математике с позиций гуманизма // Материалы за 5-а международна научна практична конференция «Найновите научни постижения». Т. 15. Педагогически науки. – София: Бял ГРАД-БГ, 2009. – С. 3-5.
2. Калмыкова З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М.: Знание, 1975. – 207 с.
3. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 2004. – 155 с.
4. Солдатова Е.Л. Развитие когнитивных способностей. – Челябинск: Изд-во ЧГУ, 1998. – 160 с.
5. Bloom B.S. All our children leaning: A primer for parents, teachers and other educators. – N.Y., St. Louis – San Fransisco, 1981. – 114 p.

Об авторе

Горлова Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет», г. Самара, Самарская область.

РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ФАРМАЦЕВТА

*В.Н. Горшенков,
Е.И. Сибирева*

Образовательные стандарты нового поколения в сфере среднего профессионального образования нацеливают на развитие личностного, ценностного, культурологического потенциала студентов, с целью формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Поэтому, на наш взгляд, в противовес репродуктивному обучению, необходимо более активно развивать научно-исследовательскую деятельность. Это очень привлекательное направление как для самих студентов, так для преподавателей. Оно позволяет преодолеть рутину повседневности, сделать учебу интересной, расширить кругозор, повысить культурный уровень, стимулировать интеллектуальную активность и вместе с ней – учебную деятельность.

Результаты исследования методик организации исследовательской работы студентов позволяют сделать вывод о том, что наиболее эффективно подготовка студентов к исследовательской работе проходит посредством применения креативных образовательных технологий.

К креативным можно отнести технологии личностно-ориентированного, развивающего, активного, проблемного обучения, педагогику сотрудничества, игровые технологии. Все они основаны на творческом и созидательном подходе к решению педагогических задач. При этом учебный процесс строится на следующих принципах:

- личность преподавателя, по-прежнему, является ведущим элементом обучения, но он выступает не только как носитель информации, но и как помощник;
- изменяется позиция обучающегося, который переориентируется с результата усвоения, с полученной оценки на активное взаимодействие с преподавателем и своими сокурсниками;
- процесс усвоения знаний перестаёт носить характер рутинного заучивания и организуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс.

Применение креативных образовательных технологий позволяют более эффективно организовать исследовательскую деятельность студентов, потому что появляется возможность:

- а) подбора содержания, методов, средств, форм обучения, адекват-

ных поставленной цели и результату деятельности;

б) непрерывного включения студента в креативную образовательную среду;

в) создания условий для самоуправления исследовательским процессом.

Кроме того, обеспечивается развитие исследовательских качеств личности – познавательной потребности (стремление к познанию, теоретическому осмыслению знаний, самостоятельному поиску решения проблемы) и дивергентного мышления (способности образовывать новые комбинации известных компонентов, формировать связи между элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего).

Организация исследовательской деятельности студентов как творчество делает необходимым самостоятельное распознавание и описание явления; объяснение его связей и отношений (доказывание закономерностей); на основе этого распознавать и формулировать правила преобразования данного явления. А так же умений выполнять соответствующие мыслительные операции: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, прогнозирование; словесно-логические операции.

В связи с этим, перед преподавателем встают вполне конкретные задачи:

а) учить ставить в причинную зависимость явления одного порядка с явлением другого;

б) развивать логичность мышления и культуру речи;

в) учить проблемной постановке вопросов, аргументированной защите своих взглядов;

г) воспитывать самостоятельность суждений, критичность и самокритичность ума.

Пространство методов познания является трехмерным и включает оптимальное и рациональное для каждой исследовательской ситуации сочетание эмпирических, логических, эвристических методов, а также методов самопознания.

В качестве логических методов выступают:

- анализ;
- сравнение;
- индукция;
- дедукция;
- абстрагирование;
- моделирование;
- гипотеза.

К эмпирическим методам относятся:

- наблюдение;
- описание;

- систематизация;
- классификация;
- обобщение;
- эксперимент.

Эвристическими методами, которые придают исследованию продуктивно-творческий характер являются:

- прямая коллективная мозговая атака (метод коллективного генерирования идей);
- «мозговой штурм»;
- метод многомерных матриц;
- метод инверсии;
- метод эмпатии;
- метод синергетики;
- метод организованных стратегий.

С учетом исследований А.В. Хуторского для развития культуры мышления в исследовательской деятельности целесообразно использовать:

- метод придумывания;
- метод образной картины;
- метод гиперболизации;
- метод агглюцинации.

Особую группу составляют методы самопознания, способствующие получению студентом данных наблюдения за процессом своей исследовательской деятельности. При этом студент выступает одновременно субъектом и объектом самонаблюдения, так как является носителем непосредственно своего опыта, который сформировался в конкретной среде. Они позволяют изучить процесс поэтапного совершенствования системы личностных способностей, знаний, убеждений, определяющих результаты исследовательской деятельности. Данные методы требуют умений анализировать фактические явления, результаты своей деятельности, самокритичности анализа. Кроме того, они дают возможность диагностировать спектр своих способностей.

К методам самопознания относятся:

- методы самонаблюдения, самоанализа, самотестирования;
- ведения дневника;
- рефлексии.

Научно-исследовательская работа в колледже осуществляется поэтапно. Начиная с первого курса, студенты вовлекаются в работу предметных кружков. На первом этапе они осваивают методику научно – исследовательской деятельности: учатся добывать информацию, обрабатывать ее, грамотно преподносить, выступая на заседаниях кружков,

внутриколледжных и городских научно-практических конференциях. На следующем этапе в кружках спец.дисциплин (фармакология, фармакогнозия, ОЭФ) научно-исследовательская работа проходит не только в стенах колледжа, но и на базах производственной практики в аптечных организациях. Студенты от реферативных работ переходят к опытно-экспериментальным и учебно-исследовательским.

Эффективными и интересными для студентов являются маркетинговые исследования методами мониторинга и социального анкетирования. Преимущество таких методов налицо:

1. Перед выходом на преддипломную практику в колледже со студентами проводятся профессиональные и психологические тренинги: «Уровень невротизации», «Решительны ли Вы?», «Склонны ли вы к стрессам?», «Умеете ли Вы добиваться своего?», «Анализ своих ограничений», «Оценка способности слушать», «Направленность личности», «Насколько Вы доброжелательны в общении с посетителями аптеки», «Конфликтная ситуация», «Факторы эффективности обслуживания покупателей», «Профессиональные качества работника первого стола», «Уровень нравственности в отношении работника к компании». Они выявляют проблемы, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности фармацевта, а участие в мониторинге позволяет данные проблемы решить в конкретной обстановке на рабочем месте.

2. В анкетировании клиентов аптек принимает участие большое количество студентов, что развивает у них коммуникативные способности.

3. Общение с клиентами помогает формированию важнейших общепрофессиональных и профессиональных компетенций в ситуациях максимально приближенных к их будущей профессиональной деятельности:

ПК 1.2. Отпускать лекарственные средства населению, в том-числе по льготным рецептам и по требованиям учреждений здравоохранения;

ПК 1.3. Продавать изделия медицинского назначения и другие товары аптечного ассортимента.

ПК 1.4. Участвовать в оформлении торгового зала.

ПК 1.5. Информировать население, медицинских работников учреждений здравоохранения о товарах аптечного ассортимента.

ПК 1.6. Соблюдать правила санитарно-гигиенического режима, охраны труда, техники безопасности и противопожарной безопасности.

ПК 3.1. Анализировать спрос на товары аптечного ассортимента.

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий.

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение своей квалификации.

ОК 11. Быть готовым брать на себя нравственные обязательства по отношению к природе, обществу и человеку.

4. Анализируя результаты мониторинга, делая выводы под руководством преподавателя, студенты помогают конкретной аптеке совершенствовать ассортиментную политику и повышать эффективность аптечных продаж в сегодняшних непростых экономических условиях. При этом понимание значения ассортиментной политики в успешной работе аптеки формируется и у самих студентов, развивая экономическое мышление и закладывая важных для себя качества на будущее.

5. Такого рода научно – исследовательская работа показывает будущему фармацевту социальную значимость его профессии. Социальная значимость профессии фармацевта с каждым годом возрастает, т.к. все больше людей во всем мире прибегают к профилактике и лечению самостоятельно. ВОЗ и Комиссия ЕС считают, что фармацевты должны играть ведущую роль в предоставлении населению помощи, рекомендаций и информации о лекарственных препаратах, предназначенных для самостоятельного лечения. В Европе, в том числе и России, действует множество программ, направленных на совершенствование общения фармацевтов с пациентами.

В каждодневной заботе человека о своем здоровье фармацевт, с одной стороны, выступает в качестве советчика, а с другой - становится главной фигурой в процессе реализации лекарственных средств потребителю. Поэтому большое значение имеет воспитание у студентов чувства высокой ответственности, умения самостоятельно принимать решения. В развитии таких качеств помогает самостоятельная исследовательская работа. А для научно – исследовательской работы большое значение имеет креативная образовательная среда. Она должна быть как мож-

но более естественной, непринужденной, максимально приближенной к личности обучающегося; предоставлять ему большую свободу, самостоятельность; в ней должны устанавливаться доверительные, доброжелательные, партнерские отношения между педагогом и воспитанником.

Креативная образовательная среда в наибольшей степени обеспечивает возможности развития личностной свободы, исследовательской активности и самореализации студентов, т.к. в ней присутствуют партнерские взаимоотношения, атмосфера доверия, доброжелательности, сотрудничества, открытость в общении, передача чувств, а не высказывание оценочных суждений; эмпатия.

СПИИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Котлер Филипп. Маркетинг менеджмент. Экспресс-курс /пер. с англ., под ред. С.Г. Божук. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
2. Аптечный бизнес - ступени совершенства./ под ред. А.А.Синичкина. – М.: Професионал - Центр – 2004. – 296 с.
3. Титова Е.В. Учебник аптечных продаж: аптека глазами психолога. – М.: Бионика, 2007. – 264 с.
4. Федина Е.А. Справочник провизора-консультанта. – М.: МЦФЭР, 2005. – 336 с.
5. Кузнецов И.Н. Технология делового общения. – М.: ИКЦ Март, 2004. – 125 с.
6. Тельпуховская Н.М. Рецепты успешных продаж в аптеке. – М.: МЦФЭР, 2004, 2008. – 172 с.
7. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 383 с.
8. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
9. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Об авторах

Горшенков Валерий Николаевич – заслуженный учитель РФ, преподаватель, ГАОУ КО СПО «Калужский базовый медицинский колледж», г. Калуга, Калужская область.

Сибирева Елена Ивановна – методист, ГАОУ КО СПО «Калужский базовый медицинский колледж», г. Калуга, Калужская область.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

В.С. Горюшин

На основе Федерального государственного образовательного стандарта СПО 3-его поколения с 1 сентября 2011 года по специальности 051001 Профессиональное обучение (по отраслям) в колледже стала осуществляться подготовка мастеров производственного обучения. Этому предшествовала большая и напряжённая работа педагогического коллектива по созданию Основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), которые прошли экспертизу и рекомендованы в качестве примерных.

Это является продолжением реформирования системы образования и в частности касается проблем становления и профессионального развития студентов. Не секрет, что до сих наибольшее внимание уделялось насыщению студентов специальными знаниями и основами технологии воплощения организационных и конструкторских решений, а не развитию общего творческого потенциала личности. В последнее время акцент все увереннее смещается в сторону непрерывного развивающего образования, основной целью которого является формирование творческой личности, приспособленной к продуктивной деятельности в профессиональной области, способной к саморазвитию, самообразованию, адаптации к изменяющимся условиям технологического общества. В соответствии с этой целью важно задать требования к индивидуальному развитию выпускника педагогического колледжа. Государство и работодатель требуют, чтобы специалист владел не суммой знаний, умений и навыков, а набором заявляемых ими профессиональных компетенций. Важнейшим из них является определённый уровень креативности интеллекта, позволяющий осуществлять продуктивную творческую деятельность в профессионально-педагогической сфере. К показателям креативности интеллекта могут быть отнесены способности к синтезу нового, к генерации идей и использованию нестандартных способов деятельности; развитая интуиция, фантазия, богатое воображение; оригинальная и эффективная организация мышления; высокий уровень гармоничности интеллектуальных операций; способность преодолевать психологическую инерцию и стереотипы мышления. К сожалению, существовавшие до этого образовательные программы не ориентировали на развитие именно этих интеллектуальных качеств, их основная цель - дать определённый объём знаний, который постоянно увеличивается. В то же время из-

вестно, что недостаток знаний зачастую является мощным стимулятором творческой деятельности. С другой стороны, груз прочно усвоенных знаний формирует в сознании человека целый ряд профессиональных стереотипов и психологических барьеров, приводящих к консерватизму, невосприимчивости к инновациям. Следовательно, в структуре учебного процесса должны быть предусмотрены соответствующие блоки, модули, технологии, методические приемы, обеспечивающие решение этой задачи.

Одной из главных задач, определяющих качество профессионального образования, является профессиональная методическая компетентность специалиста. Она представляет собой интегральную характеристику деловых и личностных педагогических качеств специалиста, способного на достаточно высоком методическом уровне организовывать и проводить обучение в образовательных организациях НПО. В колледже мы стремимся научить студентов не столько «как делать», а сколько «как лучше, правильнее, эффективнее, качественнее и наикратчайшим путём делать».

Учитывая требования ФГОС, создана компетентностная модель выпускника колледжа. Она представлена как сочетание взаимопроникающих компетенций:

- общенаучные (ОНК);
- специальные (СК);
- общепрофессиональные (ОПК);
- социально-личностные (СЛК);
- общекультурные (ОКК);
- практико-ориентированные (ПОК).

Нормативный срок освоения Основной профессиональной образовательной программы по специальности 051001 Профессиональное обучение при очной форме на базе общего (основного) образования составляет 4 года 10 месяцев. За этот период студенты осваивают дисциплины: ОД, ОГСЭ, ЕН, ОП циклов – 28 и 7 профессиональных модулей (ПМ), а также проходят производственную практику в объёме 900 часов.

На основе компетентностной модели созданы:

- модель методической подготовки в колледже будущего мастера по курсам обучения (Таблица 1);
- модель процесса формирования методической компетентности мастера производственного обучения (Таблица 2).

Критерии диагностики формирования методической компетентности определяют не сами по себе профессионально важные качества, а неповторимое многообразие их комбинаций. При этом приоритетными остаются доминантные качества.

Таблица 1

**Модель методической подготовки в колледже
будущего мастера по курсам обучения**

1 КУРС	2 КУРС	3 КУРС
Ориентирующий	Формирующий	Становление деятельности
– Дисциплины общеобразовательного цикла – Посвящение в студенты – Текущие задания – Введение в специальность – Рефераты – Творческие работы – Получение первичных общепрофессиональных навыков – Секции, кружки, клубы – Доклады – Молодёжные формирования	– Дисциплины общегуманитарного и социально-экономического цикла – Олимпиады – Рефераты – Курсовые работы – Студенческие конференции – Учебная практика – Секции, кружки, клубы – Молодёжные формирования	– Общепрофессиональные и специальные дисциплины – Профессиональные модули – Олимпиады – Рефераты – Курсовые работы – Научно-практические конференции (НПК) – Участие в самоуправлении колледжа – Производственная практика – Интернет-экзамен
4 КУРС	5 КУРС	
Личностно-преобразующий	Творческий	
– Общепрофессиональные и специальные дисциплины – Профессиональные модули – Научно-исследовательские работы (НИР) – НПК – Интернет - экзамен – Производственная практика – Конкурсы – Рефераты – Декадники специальностей – Презентации	– Специальные дисциплины – Профессиональные модули – НИР, НПК – Производственная практика (педагогическая практика) – Квалификационная (по отраслевой квалификации и по квалификации мастера производственного обучения) работа – Круглые столы с работодателями – Государственная итоговая аттестация (ГИА)	

Таблица 2

**Модель процесса формирования методической компетентности
мастера производственного обучения**



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: РГППУ, 2008-2011.
2. Жуков Г.Н., Матросов П.Г., Калтан С.Л. Основы общей и профессиональной педагогики. – М.: Гардарики, 2005.

3. Зеер Э.Ф. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей. – Екатеринбург: РГППУ, 2001.
4. Романцев Г.М. Теория и практика профессионально-педагогического образования. – Екатеринбург: РГППУ, 2010.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт. Приказ Минобрнауки РФ от 10 ноября 2009, №574.
6. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения. – М.: Академия, 2008. – 160 с.

Об авторе

Горюшин Виктор Сергеевич – почётный работник СПО РФ, заслуженный учитель РФ, преподаватель, ФГОУ СПО «Уфимский государственный профессионально-педагогический колледж», г. Уфа, Республика Башкортостан.

РОЛЬ ДОСУГА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

М.Б. Дмитриева

Досуг играет большую роль в жизни человека. Если досуг наполнен позитивным содержанием и любимыми занятиями, он помогает людям самореализовываться и настраивает на творческий лад, поддерживает эмоциональное здоровье, помогает восстановить работоспособность, способствует выходу из стрессов и избавлению от мелких беспокойств. Важное значение культурно-досуговой деятельности в жизни человека подчеркивал еще известный русский педагог К.Д. Ушинский, отмечая, что если человек не знает, чем заняться в часы досуга, то у него «портится голова, сердце и нравственность» [3, с. 25]. Особенно велико значение досуга в подростковом возрасте – сложном периоде взросления, интенсивного роста и формирования личности человека. К сожалению, очень часто молодые люди не умеют правильно распорядиться своим свободным временем, не знают чем занять свой досуг, как реализовать себя, и это нередко приводит к социальным проблемам. Вместе с тем грамотно организованный досуг сосредотачивает в себе значительные ресурсы для личностного роста, разностороннего развития и творческой активности подростков.

Что же такое «досуг»? Понятие «досуг» имеет различные толкования в научной литературе. Одни ученые связывают досуг с внеучебным временем (Т.В. Сорокина, Л.К. Балясная и др.), другие – с внешкольной и внеклассной работой (М.М. Поташник, Л.Н. Николаева, Б.Э. Вульф и др.), некоторые ученые – со свободным временем (А.Т. Куракин,

Ф.С. Махов и др.) и временем духовного развития школьной молодежи (С.А. Шмаков), а также с временем свободного выбора занятий, чередования физической и умственной активности (Э.В. Соколов). На наш взгляд, досуг – центральный элемент культуры, время свободного выбора занятий, направленных на духовное или физическое развитие человека.

Слово «досуг» имеет греческое происхождение. В Древней Греции «*schole*» (досуг) означало серьезную деятельность без давления необходимости. Английское слово «*school*» произошло от греческого слова «*schole*», что говорит о тесной связи между досугом и образованием. В русском языке слово «досуг» известно с XIV в. и происходит от глаголов «досягать», «достигнуть», буквально оно означает возможность что-то совершить, достичь, а также «время отдыха от работы» [4, с. 264] либо «свободное от работы время» [2, с. 158]. Таким образом, досуг можно определить как свободное время, которое может быть использовано для достижения каких-либо личных целей, реализации способностей, удовлетворения интересов.

Разнообразные интересы и увлечения – познавательные, общественные, спортивные, трудовые, эстетические, читательские и т.д. – имеют большое значение в жизни подростков и при правильном воспитании могут оказать серьезное влияние на развитие способностей и склонностей молодых людей. Считается, что подростковый возраст без интересов и увлечений подобен детству без игр. Л.С. Выготский, подробно рассматривавший проблему интересов в переходном возрасте, называл ее «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка» [1, с. 232]. Он указывал на то, что все психологические функции человека на каждой ступени развития, в том числе и в подростковом возрасте, действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, и направляются конкретными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами. В подростковом возрасте, подчеркивает Л.С. Выготский, имеет место период разрушения и отмирания старых интересов и период созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы [1, с. 232].

Именно досуговая деятельность является сферой наиболее яркого проявления интересов подростков, удовлетворения естественных потребностей в общении, саморазвитии, творчестве. Учреждениями досуговой сферы, учитывающими интересы подрастающего поколения и строящими свою работу с учетом тенденций развития современного мира, являются молодежные центры. Здесь подростки реализуют свои естественные потребности в свободе, независимости, общении, активной деятельности, самовыражении. В данных учреждениях возможно в полной мере включение подростка в социально-активную деятельность и

максимальное использование воспитательного потенциала свободного времени.

Молодежный центр «Диалог» Куйбышевского района г.о. Самара является муниципальным учреждением досуговой сферы. В своей работе центр ориентируется на интересы и запросы подрастающего поколения и строит свою работу с учетом возрастных особенностей подростков и происходящих сегодня в мире перемен. В центре «Диалог» молодые люди могут получить индивидуальную психологическую консультацию и юридическую помощь, узнать о различных профессиях и сориентироваться в их выборе. Приоритетным направлением работы молодежного центра является клубная деятельность. Молодые люди могут найти занятие по душе более чем в десяти клубах различной направленности: военно-патриотической, танцевальной, театральной, спортивной, журнальной, музыкальной и т. д.

Пятый год в Молодежном центре существует музыкальный клуб, где на занятиях вокалом мы стараемся увлечь подростков академической музыкой, развивая при этом их художественные вкусы и интересы. Для этого мы применяем разнообразные формы и методы работы. Одним из эффективных методов, вызывающим интерес у подрастающего поколения, является создание подростками видеоклипов – коротких музыкальных видеосюжетов. Здесь мы учитываем увлечение молодых людей современными технологиями и инновациями и направляем их интересы в познавательное русло. Этот метод работы позволяет расширить спектр художественных интересов подростков, создает пространство для фантазии и воображения, способствует развитию творческого потенциала.

Метод основан на взаимосвязи различных видов искусства: кино, литературы и музыки. Создание подростками видеоклипов происходит в несколько этапов. Сначала молодые люди выбирают произведение академической музыки. Это происходит следующим образом: мы предлагаем подросткам ознакомиться со специально записанным нами диском с яркими образцами академической музыки (либо дома, либо в условиях молодежного центра) и определиться с выбором произведения. Затем мы обсуждаем драматургию будущего видеоклипа, возможный видеоряд, подходящий данной музыке, композиционно выстраиваем эпизоды. Нередко мы включаем в наши видеоклипы текстовые фрагменты прозаических или поэтических произведений. Далее мы снимаем или подбираем подходящий фото- или видеоряд и на заключительном этапе монтируем клип. Конечно, монтаж видеоклипа – занятие, требующее от подростков определенных усилий, навыков и времени, но, как правило, молодые люди, увлеченные современными компьютерными технологиями, с большим увлечением занимаются этой творческой деятельностью и одновременно расширяют свой музыкальный кругозор.

Учитывая то, насколько большое значение для подростка имеет оценка деятельности и ее результатов, мы стараемся, чтобы все созданные подростками творческие «продукты» обязательно находили реализацию. Видеоклипы мы обязательно показываем на наших общих встречах музыкального клуба, поддерживаем автора, обсуждаем недочеты и высказываем пожелания. Лучшие работы принимают участие в ежегодном, проводимом на базе центра, кинофестивале.

Следует отметить, что в сфере досуга молодые люди наиболее открыты для влияния и воздействия, что позволяет максимально эффективно использовать данное время в педагогических целях, в частности для культурного обогащения и развития творческого потенциала подрастающего поколения. Вовлечение подростков в творческий процесс создания видеоклипов является методом, с помощью которого достаточно легко, в непринужденной обстановке происходит духовное обогащение подрастающего поколения, развитие художественных интересов и творческих способностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т.4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.*
2. *Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. д.ф.н., проф. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1984. – 816 с.*
3. *Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. Т.2. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.*
4. *Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: 13560 слов. – М.: Русский язык, 1993. – 623 с.*

Об авторе

Дмитриева Мария Борисовна – специалист по работе с молодежью, Муниципальное учреждение Молодежный центр «Диалог», г. Самара, Самарская область.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ МИЧУРИНСКОГО АГРАРНОГО КОЛЛЕДЖА

И.А. Жукова

Инновационные процессы в содержании современного образования связаны сегодня с реализацией компетентного подхода, который является способом достижения нового качества образования. Он не умаляет традиционного значения приобретаемых в процессе обучения знаний, умений и навыков, но открывает перспективы для улучшения качества подготовки на основе идеи самоценности личности будущего специалиста и личностно ориентированных подходов путём установления обратной связи ССУЗа с рынком труда, конкретизации учебных целей, активизации и технологизации учебного процесса.

Анализ комплекса современных рыночных требований к профессиональной компетентности позволяет выделить в них три направления. По этим направлениям рынком определяются следующие качества:

1) профессиональные качества специалиста (специальные знания, отношение к работе, инициативность, надёжность, умение сотрудничать, организаторские способности, умение руководить);

2) личностные качества (интеллигентность, гибкость, энергичность, настойчивость, самообладание, индивидуальность, активность, уравновешенность, независимость, обязательность, властность, чувство юмора, пунктуальность);

3) способности в области управления (способность понимать других, уровень общих знаний, способность к восприятию новых идей, к быстрым решениям, готовность выслушать другое мнение, внешний вид).

Содержание компетентного подхода (по определению ЮНЕСКО) состоит в том, чтобы научить:

- получать знания (учить учиться);
- работать и зарабатывать (учение для труда);
- жить (учение для бытия);
- жить вместе (учение для совместной жизни).

Практика показывает, что ключевые компетенции формируются лишь в опыте собственной деятельности, поэтому образовательная среда должна выстраиваться таким образом, чтобы студент оказывался в ситуациях, способствующих становлению компетенций. Для этого требу-

ется создание особых условий и определение организационных форм и методов обучения. В основу технологии образования необходимо закладывать практические действия обучающихся по решению соответствующих задач.

Наиболее эффективными методами обучения в компетентностно ориентированном образовательном процессе являются:

- методы проблемного обучения (проблемное изложение, эвристические и исследовательские методы);
- групповые методы (метод «мозгового штурма», ситуационный метод, групповая дискуссия, игровые методы);
- метод проектов;
- модульное обучение;
- метод моделирования;
- лабораторный эксперимент;
- вовлечение студентов в производительный труд во время практики;
- метод портфолио;
- метод погружения;
- психологические и иные тренинги и др.

У преподавателей Мичуринского аграрного колледжа уже есть определённый опыт использования в своей работе инновационных методов обучения, таких как модульное и проектное обучение, компьютерные технологии, интерактивные, игровые методы и методы учебного сотрудничества.

В таких условиях особое значение приобретает учебная работа в малых группах. Она играет решающую роль в достижении следующих целей: развитие мышления и устной речи студентов, формирование межличностных отношений, планирование совместной деятельности и её выполнение, анализ деятельности группы и личного вклада в неё, моделирование ситуаций, приближённых к профессиональной деятельности. Наиболее важным в организации таких занятий является то, что раскрывается возможность органично сочетать усвоение учебных, профессиональных знаний, умений и навыков с развитием ключевых компетенций.

Обучение эффективно только при такой его организации, когда студент усваивает его содержание в деятельности. Только в этом случае возможно осознанное и прочное усвоение знаний. Новая тенденция состоит в том, что студент должен учиться сам, а преподаватель осуществлять мотивационное управление его обучением, то есть мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать его деятельность.

Одной из современных методик организации процесса образования является технология модульного обучения, которая нашла широкое

применение в практике работы преподавателей общепрофессиональных и специальных агрономических дисциплин ФГОУ СПО «Мичуринский аграрный колледж». В течение последних пяти лет преподавателями цикловой комиссии разработаны модули и успешно проведены циклы занятий по учебным дисциплинам «Ботаника», «Земледелие с почвоведением», «Защита растений», «Технология производства овощей», «Хранение и переработка продукции растениеводства с основами стандартизации и сертификации».

Все имеющиеся в колледже методические материалы по использованию в образовательной практике блочно-модульной технологии получили рецензии в Научно-методическом центре регионального базового учебного заведения ФГОУ СПО «Острогожский аграрный техникум».

Подготовка преподавателя при использовании модульного обучения начинается с определения блока тем учебной дисциплины, которые можно объединить в модуль. Для этого преподаватель знакомится с необходимой учебной и методической литературой, опытом работы педагогов средних профессиональных учебных заведений, общеобразовательных школ, ВУЗов, использующих в своей практике модульное обучение. Преподавателем создается план учебной деятельности студента.

Следующий этап подготовительной работы преподавателя – разработка технологических карт для студентов. Очень важно при разработке технологической карты смотреть на модуль глазами студента и с позиций его деятельности. Технологическая карта представляет собой не просто перечень заданий, а методическое средство, в котором указаны цели учебной деятельности студента на данном занятии, а также учебные задания и методы их выполнения.

Для реализации принципа обратной связи большое значение имеет структура модуля. Модульное обучение предполагает деление учебного материала в рамках модуля на структурные элементы, перед каждым из которых ставится определенная, дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объеме, обеспечивающем ее достижение.

Важно правильно определить интегрирующую цель, выраженную в действиях студента. Далее определяются частные дидактические цели каждого учебного элемента. Содержание учебных элементов должно полностью обеспечить достижение всех частных дидактических целей, а значит главной, то есть цели модуля.

Необходимо разработать задания для входного контроля исходного уровня знаний студентов. Это могут быть различного рода интеллектуальные разминки, графические диктанты, небольшие тесты.

Далее определяются учебные элементы, в которых заложено основное содержание учебного материала и алгоритм действий студента при

его изучении. Роль преподавателя на занятии заключается в управлении процессом обучения, консультировании, помощи и поддержке студентов. Модульная методика соответствует принципу паритетности, то есть сотрудничеству между педагогом, выступающим в роли консультанта – координатора, и студентом, самостоятельно усваивающим учебный материал модуля.

Важной составляющей модуля являются учебные элементы, в которых преподаватель определяет задания для закрепления изученного материала, подведения итогов, контроля по усвоению материала модуля, задания для самостоятельной работы студентов во внеурочное время.

Технология модульного обучения должна соответствовать принципу оперативности, который предполагает необходимость организации системы оперативной обратной связи с целью своевременного контроля, коррекции и оценки успешности изучения модуля. Формируя задания для блока самоконтроля, преподавателю следует помнить о принципе гибкости, то есть применять задания разных уровней сложности. Студентам предлагается выбрать их по своему желанию, что обеспечивает индивидуальный подход к обучению.

Таким образом, при использовании модульной технологии обучения реализуется принцип уровневой дифференциации, что дает возможность обучающимся усваивать не только стандарт образования, но и продвигаться на более высокий уровень обучения.

Особенностью модульного обучения является коррекция знаний, проводимая сразу же после контроля, на том же занятии, а не на следующем, как при традиционном обучении. Эффективность использования модульного обучения очевидна: снижается учебная нагрузка, студенты могут работать без домашних заданий. Сама организация модульного обучения побуждает студентов к серьезному отношению к делу, развивает умения самостоятельно работать с литературой, наглядным материалом; приводит усвоенные знания в определенную систему; развивает коллективистские качества. В процессе работы в микрогруппе студенты учатся вести диалог, четко формулировать вопросы и ответы. У студентов развивается чувство ответственности за порученную работу, повышается интерес к разным методам обучения; появляется возможность сравнивать эти методы и оценивать их.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боечко Н.А. Развитие учебно-профессиональных компетенций // Приложение к журналу «СПО». – 2008. – № 5. – 157 с.
2. Иванов А.И. Компетентностный подход в среднем и высшем педагогическом образовании // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 5. – 84 с.
3. Купцова Е.Б. Понятие компетентности в контексте проблемы качества образования // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 2. – 84 с.

4. Степанов С.В. Проектирование учебного занятия в системе компетентностного образования // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 2. – 84 с.

5. Четина Т.Ю. Активные формы и методы обучения в процессе развития ключевых компетенций // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 8. – 84 с.

Об авторе

Жукова Ирина Анатольевна – заслуженный учитель РФ, почетный работник СПО РФ, преподаватель, заведующая методическим кабинетом, ФГОУ СПО «Мичуринский аграрный колледж», г. Мичуринск, Тамбовская область.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ СОЗНАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Н.Э. Калиниченко

Одна из важнейших задач современного образования – помочь ребенку реализовать свой потенциал. Но потенциал нельзя раскрыть, если человек не обладает хорошим здоровьем. От его состояния зависят и физические возможности, и работоспособность, жизненные и социальные мотивации.

Осознание школьниками значимости здоровья тесно связано с получением знаний и навыков по этой теме. Для достижения этой цели необходимо, во-первых, помочь детям осознать жизненный приоритет здоровья как одной из важнейших общечеловеческих ценностей и, во-вторых, обучить их здоровому и безопасному образу жизни в различных ситуациях.

К сожалению, системы целенаправленного воспитания культуры здоровья, как в отечественном образовании, так и в семье пока нет. И именно с этим обстоятельством специалисты связывают снижение уровня здоровья учащихся. Низкий уровень культуры здоровья сказывается на всех сторонах жизни детей, включая режим учебы и поведение в быту. Новая культура здоровья снижает не только вероятность появления болезней, но и позволяет постоянно укреплять жизненные силы человека на основе использования традиционных и нетрадиционных методов сохранения и укрепления здоровья.

В связи с этим одной из приоритетных задач современного образования должно стать формирование культуры здоровья подрастающего поколения.

Образ жизни – культура питания, движения, профессия, использование свободного времени, творчество – влияет на духовное и физическое здоровье, укрепляя или разрушая его, продлевая или укорачивая жизнь. Для растущего и формирующегося организма школьников особое значение имеет соблюдение режима дня (правильный распорядок учебного труда и отдыха, полноценный сон, достаточное пребывание на свежем воздухе). Итак, правильный образ жизни является фактором здоровья, а нездоровый – фактором риска. Морально ответственный человек понимает необходимость следования нормам и правилам, запретам и предписаниям. Сознательное и ответственное отношение к здоровью должно стать нормой жизни и поведения каждого человека.

Улучшить и повысить свое здоровье можно, составив определенный график работы над собой. Не все могут сразу кардинально взяться за улучшение здоровья. В таком случае приступить к осуществлению программы можно постепенно, например, начать с утренней гимнастики, а потом дополнить ее бегом трусцой. Затем мы можем заняться борьбой с лишним весом. Достигать цели следует не экстраординарными мерами (полным голоданием или изнуряющими сидениями в парилке), а опять же постепенными уменьшениями в рационе углеводов, жиров, исключением курения и алкоголя.

Наше здоровье в наших собственных руках. Мы должны понять, что выжить в современном мире по силам только здоровым людям, поэтому надо беречь самое ценное, что у нас есть!

Что же такое здоровый образ жизни? Это комплекс оздоровительных мероприятий, обеспечивающих гармоничное развитие и укрепление здоровья, повышение работоспособности людей, продление их творческого долголетия.

Уровень здоровья человека зависит от многих факторов: наследственных, социально-экономических, экологических, деятельности системы здравоохранения.

Первостепенная роль в сохранении и формировании здоровья все же принадлежит самому человеку, его образу жизни, его ценностям, установкам, степени гармонизации его внутреннего мира и отношений с окружением. Вместе с тем современный человек в большинстве случаев перекладывает ответственность за свое здоровье на врачей. Укрепление и творение здоровья должно стать потребностью и обязанностью каждого человека!

Первостепенной задачей для повышения уровня здоровья должно стать не развитие медицины, а сознательная, целенаправленная работа самого человека по восстановлению и развитию жизненных ресурсов, по принятию на себя ответственности за собственное здоровье, когда здоровый образ жизни становится потребностью.

Первым шагом в этом направлении работы с учащимися может служить выяснение представлений о здоровом образе жизни в современном обществе с целью дальнейшей их корректировки, а также формирования новых представлений и установок на здоровье, здоровый образ жизни и болезнь. Необходимо рассматривать также факторы риска здоровья: вредные привычки (курение, потребление алкоголя, неправильное питание), загрязнение среды обитания, «психологическое загрязнение» (сильные эмоциональные переживания, стрессы) и генетические факторы.

Основными составляющими здорового образа жизни являются режим дня, труда и отдыха, режим сна, режим питания, закаливание, физическая нагрузка, личная гигиена.

Формирование здоровья ребенка – процесс динамический и категория биосоциально управляемая, то есть на него можно целенаправленно воздействовать средствами физического воспитания и достигать определенного эффекта. В этот период ставится задача не только конкретного воздействия на организм ребенка, но, что является, на наш взгляд, немаловажным, формирование у него стойких мотиваций к воспитанию здорового образа жизни.

Одним из резервов оптимизации учебно-воспитательного процесса является осуществление индивидуального подхода, позволяющего обеспечить максимальное развитие каждого ребенка, мобилизацию его активности, самостоятельности. Первым звеном этой системы является изучение особенностей каждого ребенка и соблюдение принципа индивидуализации в физическом воспитании.

Методические приемы и организация занятий физическим воспитанием направлены на: профилактику простудных заболеваний и закаливание организма; профилактику и коррекцию функциональных нарушений опорно-двигательного аппарата; профилактику и коррекцию функциональных нарушений зрения; борьбу с вредными привычками.

Педагогические технологии, направленные на формирование основ здорового образа жизни школьников, дифференцируются по двум взаимосвязанным и взаимообусловленным направлениям – здоровьесберегающему и здоровьесформирующему.

Здоровьесберегающая технология – это комплекс технологического обеспечения социокультурной готовности, которая понимается нами как интегральная качественная характеристика среды жизнедеятельности населения, основывающаяся на экономическом развитии региона, его экологическом состоянии, климатогеографических и медико-демографических особенностях, развитии физической культуры.

Здоровьесформирующая технология – это комплекс технологического обеспечения биосоциальной готовности личности к развитию физиче-

ской культуры, который понимается нами как интегральная качественная характеристика личности, проявляющаяся через состояние общественного здоровья (уровень и характер заболеваемости), физического здоровья (физическое развитие, функциональное состояние систем организма, физическая работоспособность и подготовленность) и мотивации к здоровому образу жизни и двигательной активности.

Практика показывает, что наилучший результат в воспитании культуры здоровья достигается при непрерывной системе специального образования, рассчитанного на весь период обучения. В этом случае школа включает в учебный план дисциплину под названием «культура здоровья» или «основы здорового образа жизни».

Наиболее важная задача и для ребёнка, и для школы – это формирование сознательного отношения к здоровью, т. е. формирование здорового образа жизни.

Педагогический коллектив школы должен ставить перед собой цель – активное формирование мотивации на здоровый образ жизни. Реализация поставленной цели осуществляется через решение задач по двум направлениям:

1. Создание оптимальных условий в школе и дома, рациональная организация труда и отдыха школьников.

2. Воспитание у школьников сознательного отношения к охране своего здоровья - самой большой ценности, данной человеку природой.

При реализации данного проекта необходимо учитывать факторы, влияющие на здоровье ученика, связанные с организацией деятельности школы:

1. Уровень учебной нагрузки на организм учащихся.
2. Состояние лечебно-оздоровительной работы в школе.
3. Состояние внеурочной воспитательной работы в школе.
4. Уровень психологической помощи учащимся.
5. Состояние микроклимата в школе и дома.
6. Готовность ребёнка и взрослого к здоровому образу жизни.

Работа по формированию сознательного отношения у учащихся к здоровому образу жизни должна строиться через определённую систему занятий и мероприятий:

1. *Уроки:* ОБЖ, биология, валеология, физкультура.
2. *Внеурочная деятельность:* система классных часов; викторины, конкурсы, КВН; недели безопасности; акция «самый здоровый класс»; дни здоровья; конкурс плакатов; конкурс агитбригад (агитбригада «От вредных привычек к полезным»); туристические слёты; спортивные соревнования и праздники;
3. *Дополнительное образование (спортивные секции):* лёгкая атлетика, туризм, плавание, баскетбол, волейбол, настольный теннис.

Работа по воспитанию у учащихся культуры здоровья предполагает следующие ожидаемые результаты:

- овладение подростками знаниями в области медицины, права, осознание того, что здоровье – главная составляющая качества жизни;
- сокращение случаев самозрушающего и отклоняющегося поведения в школьной и семейной среде;
- формирование у учащихся сознательной необходимости в спортивно-физкультурной деятельности и здоровому образу жизни;
- благоприятный климат для развития детей разных физических способностей и возможностей.

Чтобы стало возможным достичь высокой эффективности усвоения материала, необходимо следовать следующим методологическим принципам:

- заинтересованное отношение школьников к освоению учебного материала;
- осознание практической значимости изучаемой информации;
- создание ситуации успеха;
- уточнение и конкретизация задач освоения учебного материала;
- последовательность в изучении материала.

Для того чтобы приобщить детей к здоровому образу жизни, надо сформировать мотивационную сферу детей, поведенческие реакции, направленные на сохранение и укрепление собственного здоровья – внедрить «моду» на здоровье. Эта мотивационная направленность в дальнейшем должна стать доминирующей, определяющей поведение детей, их стремление вести здоровый образ жизни.

В комплексной оценке поведенческих реакций детей можно выделить следующие модули генетически обусловленных мотиваций:

- самосохранение (главная мотивация маленького ребёнка. педагог подкрепляет и усиливает данную поведенческую реакцию посредством игровой деятельности);
- подчинение этнокультурным требованиям (характерно для детей от 7 до 10 лет. для них много значит пример взрослых. дети копируют их поведение, соглашаются с поведением взрослых);
- подчинение микросоциуму (характерно для подростков 10-14 лет, примером для подражания становятся не взрослые, а сверстники. стиль поведения все как один);
- стремление лидировать среди своих сверстников. (характерно для старшеклассников).

Шаги по формированию мотивации следующие:

- 1) вызывать у ребенка чувство неудовлетворенности собой, увеличивать планку его притязаний;

2) помощь ребенку рационально и эмоционально осознать и оценить себя, увидеть положительные и сильные стороны; увидеть недостатки с тем, чтобы устранить или компенсировать, а другие развить и усилить;

3) показ образцов самовоспитания, саморазвития, внушение то, что каждая личность важна сама по себе, что каждый человек путем самовоспитания может усилить свою природу, и что каждый из нас обладает уникальными возможностями внутреннего роста;

4) учить заниматься самовоспитанием.

Методы: педагогическое требование, требования класса и школьной среды, организация в школьной жизни духа состязательности во всех сферах коллективной деятельности учащихся (учебной, культурной, спортивной), что помогает, сравнивая, познать себя, эффект заражения и подражания.

Средства: коллектив учителей, ведущий здоровый образ жизни, учителя-мужчины без вредных привычек, родители, ведущие здоровый образ жизни.

Таким образом, очевидно, что первостепенная роль в сохранении и формировании здоровья все же принадлежит самому человеку, его образу жизни, его ценностям и жизненным установкам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаскалова Н.П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности; Серия: Университетская серия – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2008. – 224 с.
2. Евлахов. В.М. Основы безопасности жизнедеятельности: Методика проведения занятий в общеобразовательных учреждениях; Серия: Библиотека учителя – М.: Дрофа, 2009. – 212 с.
3. Основы безопасности жизнедеятельности: 9 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений / М.П. Фролов, Е.Н. Литвинов, А.Т. Смирнов и др.; под ред. Воробьева Ю.Л. – 2-е, испр. и доп. – Москва: АСТ, 2008. – 136 с.
4. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: Учебное пособие / Р.И. Айзман, В.Б. Рубанович, М. А. Суботялов; Серия: Университетская серия – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2009. – 272 с.
5. [Электронный ресурс] сайт URL: <http://www.bezopasnost.edu66.ru/>

Об авторе

Калиниченко Наталья Эдуардовна – учитель ОБЖ, классный воспитатель, МБОУ «Лицей», г. Лобня, Московская область.

СУБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Н.В. Кармазина, Е.Н. Федорова

Социальным смыслом образования сегодня становится развитие личностного потенциала обучаемых, их способности самостоятельно определять направления учебной деятельности и находить методы их реализации. Изменяется характер и содержание учебного процесса, который должен быть ориентирован на профессиональную деятельность и включает в себя:

- диагностично заданную цель, как корректно измеримое представление понятий, операций, деятельности студентов;
- реализацию четкой последовательности, логики, определенных этапов усвоения содержания;
- активные способы взаимодействия участников учебного процесса, а также их взаимодействие в информационно-коммуникационной среде;
- мотивационное обеспечение деятельности субъектов образовательного процесса, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (В.А. Сластенин, Н.Г. Руденко).

Современное образование основывается на технологиях, ориентированных на смысло-ценностностную парадигму приобретения знаний. Такая обусловленность личностного развития позволяет рассматривать смысл как механизм самоконструирования индивидом своего внутреннего духовного мира. Именно во «внутренне» организованном общении с миром человек входит в бесконечное число отношений и в познании им движет его ценностная ориентация. Роль образования в связи с его ценностно-смысловой направленностью состоит в том, чтобы создать условия, стимулирующие обучающихся к созиданию, реализации собственных смыслов в учебной деятельности. В связи с этим необходимо наполнить учебный процесс не только постулатами научного знания, но и жизненными проблемами; обогатить учебный процесс ситуациями творчества, переживания.

Субъект – сознательно действующее лицо, самосознание которого – это осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как субъекта, действующего лица в процессе его деятельности – практической и теоретической, субъекта деятельности осознания в том числе [1]. Специфика субъекта образовательного процесса отражает и

такую важную характеристику, как формирование субъекта в системе его отношений с другими. Каждый индивидуальный субъект включен одновременно в разные коллективные субъекты. Различные системы познавательной деятельности, со своими стандартами и нормами, интегрируются в индивиде в некоторую целостность. Рассматривая специфические особенности субъектов образовательного процесса, И.А. Зимняя отмечает, что «каждый педагог и ученик, представляя собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе являются совокупным субъектом образовательного процесса. Совокупный субъект, репрезентируя общественные ценности, представлен в каждой образовательной системе» [2].

Субъектность – это свойство социального мира, сформированное в процессе становления человека как субъектноспособного существа (Э.В. Сайко), реализующего в своей деятельности сознательную цель. Субъектность становится основанием всех характеристик человека, и в связи с этим субъект «представляет собой вообще единое основание для развития (в частности, для дифференциации через интеграцию) всех психических процессов, состояний, свойств сознательного и бессознательного... Целостность субъекта есть объективное основание для целостности, системности всех его психических процессов, состояний и свойств» [3].

Личностная зрелость и субъект не равны, субъект не сводится к личности (А.В. Брушлинский) и находятся в более сложной и глубокой связи. Важным моментом, реализующим их связь, является субъективность (становление для себя как чисто человеческое свойство) в построении субъектной и личностной позиции. Заложенная в самость человека субъективность субъектности становится важным условием развития Я-концепции по отношению к себе, миру, к другим, постоянно дифференцирующимся феноменом человеческого открытия в его субъективном развитии [4].

Акцентуация субъектной, т. е. активной роли обучающегося в учебном процессе не могла не повлиять на появление нового инструментария, составляющего основу технологии описания учебного процесса.

Например, в работе при подготовке будущих юристов (бакалавров юриспруденции) нами используется метод «портфолио». Портфолио – это «индивидуальная папка», в которой зафиксированы личные достижения субъекта образовательной деятельности [5, с. 156-157], включающая в себя оценочные листы, проекты, планы выступлений, презентации, отчеты и др.). Исследователи выделяют различные виды портфолио:

- портфолио достижений, суммирующее результаты работы по конкретному блоку материала;

– рефлексивное портфолио основано на анализе и оценке субъектом целей, хода и результатов своей учебной работы, впечатлений;

– проблемно-ориентированное портфолио отражает цели, процесс, результат решения конкретной проблемы (учебной, профессиональной, научной).

Студентам предлагается следующий алгоритм действий: выбор темы портфолио, нахождение соответствующего материала и его систематизация в виде конспекта, схемы, таблицы, составление плана исследования, обработка результатов, составление вопросов для интервью со специалистом (юристом), интервьюирование, формулировка выводов и заключений, рекомендаций др. На семинарском занятии по составлению портфолио, студенты познакомились с конкретным портфолио и оценивали его.

Таким образом, профессиональная подготовка студентов приводит к необходимости конструирования дидактической ситуации как системы условий, включающей в себя: личностную значимость обучения; глубину мотивации; способы преподавания (кейсовый метод обучения: создание проблемной ситуации; контекстное обучение, подбор материала, имеющего прикладную направленность; разработка системы упражнений; метод дискуссий, метод «портфолио» и др.); содержание организации взаимодействия, методы, при которых возникает творческий поиск, организационные формы обучения (студенческие конференции, диспуты, дискуссия, юридическая практика).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 22-24.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
3. Сайко Э.В. Субъект действия, взаимодействия, познания. – М.: МПСИ, изд. Модэк, 2001. – 208 с.
4. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М., ИП РАН, 1994. – 109 с.
5. Современные образовательные технологии: уч. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: Кнорус, 2011. – 432 с.

Об авторах

Кармазина Наталья Владимировна – аспирант, директор, Филиал ВПО «Институт международного права и экономики им. А.С. Грибоедова», г. Петрозаводск, Республика Карелия.

Фёдорова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск, Республика Карелия.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МУЛЬТИМЕДИА СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ МЕДИАГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Т.В. Климова

Совершенствование системы образования и возрастающая роль средств массовой коммуникации и информации являются основными факторами, благодаря которым современное общество все чаще характеризуется как «информационное».

Исследования социокультурной ситуации в современной России показывают, что расширяющееся медиaprостранство (спутниковое ТВ, видео, кино, сеть Интернет) все более активно влияет на общественное сознание как мощное средство информации, культурных и образовательных контактов, как фактор развития разнообразных способностей личности.

С приходом XXI века человечество достигло порога образовательной революции. В связи с этим возникла неопровержимая потребность совершенствования привычной традиционной системы образования, необходимость её модернизации на основе широкого использования различных информационных технологий, раскрывающих перед современным педагогом новые недостаточно изученные перспективы и в связи с этим предлагающих широкий спектр возможностей для качественного и ещё более эффективного обучения.

Все эти перемены неизбежно влекут за собой требования медиаграмотных специалистов, способных работать с широким диапазоном медиа средств в процессе обучения.

Проблема воспитания медиаграмотных специалистов является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем, затрагивающих все сферы человеческой деятельности, в том числе и образование. Проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного «взрыва», информационных технологий, возрастания роли информации как экономической категории не актуализируется в контексте школьного и высшего образования, выпускник оказывается не готовым к интеграции в мировое информационное пространство. Во многом это следствие низкой медиаобразовательной компетентности российских учителей. Так как же повысить уровень медиаграмотности обучающихся?

На сегодняшний день неопровержимым фактом является то, что простейшие учебные процессы лучше всего осуществляются при помощи компьютера.

По мнению известного немецкого медиапедагога Норберта Больца компьютер – «это технический медиум, создающий способствующую обучению среду: он снимает боязнь сделать что-то не так» [2].

Ведь если задуматься, то становится очевидным фактом то, что именно этот «страх перед ошибкой» усложняет процесс обучения, превращая его в постоянное напряжение, что, несомненно, блокирует обучение.

Говоря о компьютере как средстве воспитания медиаграмотности обучающихся, следует заметить, что при помощи него становится возможным «коллатеральное (попутное) обучение», о котором говорил философ Джон Дьюи. Об этом свидетельствует то, что компьютер на сегодняшний день используется практически каждым учащимся как в процессе обучения на занятиях в образовательном учреждении (различные компьютерные программы в процессе обучения), так и в более свободной и непринуждённой обстановке: дома, в секциях и кружках и т. д. (видеоигры, просмотры видеофильмов, использование Интернета для общения и обмена информацией и т. д.) В связи с этим факт непрерывного персонального обучения посредством медиа, необходимости и вынужденного формирования медиаграмотности обучающихся посредством интерактивного овладения знаниями становится очевидным.

Б.А. Ананьев уже 30 лет назад видел в массовом внедрении и использовании технических средств, «оптической и акустической техники, программированного обучения, обучающих машин, кино, телевидения и компьютеров» один из ведущих «факторов повышения качества обучения и воспитания как в общеобразовательной, так и высшей школе».

Особенность практических занятий с применением медиа средств заключается в их насыщенности информационным взаимодействием, обменом информацией по прямым и обратным каналам связи, как это, например, происходит на занятиях по иностранному языку.

С помощью персонального компьютера и специальных программ студенты могут не только прослушивать фонограммы, записанные носителями языка, но и сами тренироваться в говорении, посылать друг другу записи собственного голоса, повышая собственную медиаобразовательную компетентность и, одновременно, развивая навыки говорения и слушания на изучаемом иностранном языке. Кроме этого, студент может работать над собственным произношением, и для этого не надо сложного оборудования и громоздких лингафонных кабинетов [1], достаточно присоединить к компьютеру наушники с микрофоном. Такая конструкция позволяет всем студентам группы говорить вслух, громко, не мешая друг другу.

Таким образом, компьютер принял на себя трудную работу по мотивации и отработке произношения, обеспечив при этом самостоятель-

ную увлекательную работу учащихся в индивидуальном для каждого темпе.

1. Использование компьютера предоставляет также такие возможности как телекоммуникация и Интернет.

2. Под телекоммуникациями принято понимать средства дистанционной передачи информации. В их числе – компьютерные коммуникации, которые передают информацию с одного компьютера на другой по средствам телефонной или спутниковой связи (организация обучения в локальных и глобальных сетях: например, участие в международных форумах по одной из тем учебной программы). Использование студентами телекоммуникаций также включает: применение электронной почты, телеконференций, удаленных баз данных и т. д.

Интернет как источник информации молодежь отделяет от традиционных СМИ. В сознании молодежной аудитории складывается особая схема восприятия гипертекста, обладающего более широкими возможностями подачи информации [4].

Якушина Е.В. утверждает, что при работе в Интернет есть «специфика интеграции». С одной стороны Интернет выступает как источник информации. С другой стороны, Интернет выступает как инструмент получения информации.

Таким образом, использование Интернета как средства массовой коммуникации в целях становления медиаграмотной, медиаобразованной личности обучающихся выполняет функции подачи информации и обеспечения естественной коммуникации на любом языке. Развиваются способности студентов воспринимать информацию с экрана, кодировать, оценивать качество и избирать необходимую информацию, а также анализировать сообщения в широком смысле, ориентироваться на интерпретацию скрытой информации, давать ей грамотную и адекватную оценку.

Е.С. Полат определяет главным качеством Интернета как медиа наличие огромного количества текстовой информации на различных языках [5]. Конечно, такая информация не предназначена непосредственно для применения в качестве учебного материала, однако, для многих обучающихся возможность работы в сети Интернет служит важным мотивом поведения, поэтому педагог должен грамотно использовать эту мотивацию.

Неопровержимо велика в процессе современного обучения роль мультимедиа средств, своеобразных объектов и процессов не традиционным текстовым описанием, а с помощью фото, видео, графики, анимации, звука и т. д. К мультимедиа средствам обычно относят: компьютерные учебники и пособия, различные обучающие программы, интерфейсные среды, презентации и др.

3. Посредством мультимедиа средств усвоение знаний происходит не по необходимости, а по оптимистическому желанию обучающихся, предоставляется возможность для самооценки в процессе обучения, основанного на взаимном сотрудничестве, создаётся возможность преодолеть барьер страха перед плохой публичной оценкой.

4. Обобщая опыт применения компьютера и Интернета на занятиях по иностранному языку, В.А. Ефременко делает выводы о том, что мультимедийные технологии ускоряют процесс обучения; способствуют резкому росту интереса обучающихся к предмету; улучшают качество усвоения материала; позволяют индивидуализировать процесс обучения; дают возможность избежать субъективности оценки [3].

В целом, всё перечисленное выше способствует формированию у учащихся медиаграмотности, медиаобразованности.

В развивающуюся эпоху информационных технологий медиаобразование рассматривается учеными как педагогическое явление и представляет собой процесс образования, развития, формирования личности на материале и через средства массовой коммуникации. В частности при формировании медиаграмотности с использованием информационных технологий развивается мыслительная деятельность и познавательные процессы, происходит повышение интереса и адекватности восприятия информации. Именно поэтому роль использования информационных технологий и мультимедиа средств в процессе обучения на сегодняшний день столь неоспоримо велика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

5. Абрам С.Б. *Использование лингафонных кабинетов в обучении иностранным языкам.* – Минск: Высшая школа, 1983.
6. Болъц Норберт *Азбука медиа.* – М.: Издательство «Европа», 2011. – 136 с.
7. Ефременко В.А. *Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе.* – №8. – 2007. – С. 18-22.
8. Жилевская И.В. *Медиаобразование молодежной аудитории.* – Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с.
9. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат.* – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.

Об авторе

Климова Татьяна Валерьевна – ассистент, ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Ульяновская область.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

И.И. Корнеева

Подготовка студентов СПО как субъектов профессиональной деятельности востребованных в различных отраслях машиностроения, промышленности, страхования, экономики и др., остается одной из актуальных проблем. Современная российская система образования находится в стадии динамичного обновления, импульсом которому послужили, с одной стороны, процессы реформирования общества в целом, а с другой – логика развития самой образовательной системы.

Цель данной статьи – рассмотреть формы и методы психолого-терапевтических воздействий в процессе формирования социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов СПО.

На наш взгляд, структурные компоненты данной компетентности, под которыми мы, вслед за Э.Ф. Зеером, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманюк [1], понимаем социально-коммуникативную адаптивность, стремление к согласию, толерантность, оптимизм, фрустрационную толерантность. Социально-коммуникативная компетентность отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия. Социально-коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

Сложная структура данной компетентности определяет комплексный характер работы и опору на теоретические положения системного подхода, поскольку эффективность формирования СКК в условиях СПО зависит от ряда условий и факторов, среди которых, по нашему мнению, центральное место занимает психолого-терапевтические условия формирования данной компетентности.

К психолого-терапевтическим методам воздействия в профессиональном обучении могут быть отнесены внушение и убеждение.

Внушение требует от педагога душевного спокойствия, уверенности, терпения и является одним из факторов влияния на студентов в данном методе все зависит от заинтересованного и чуткого отношения преподавателя к студенту, его личного авторитета в глазах будущего специалиста. умения правильно анализировать педагогическую ситуацию и понимать внутренний мир учащегося, от степени доверительности отношений, от умения излагать свои мысли образно, просто и по-

нятно. Разговор, тон, речь, походка, жесты, настроение, т. е. все индивидуальные особенности преподавателя, являются систематическим и постоянным внушением.

Следующим эффективным психолого-терапевтическим методом следует считать убеждение. Сущность метода заключается в том, что многие явления в человеческом организме, которые принято считать непроизвольными, так или иначе, зависят от нашей воли, эмоциональных реакций, от хода мыслей, от разумных и соответствующих действительности представлений об окружающем мире. Преподаватель с помощью данного метода может оказать сильное позитивное влияние на студента, например, помочь ему преодолеть тот или иной комплекс или стереотип, показав свою противоположную уверенность, проявив при этом искренность, доброжелательность и глубину убеждения. В педагогике используется логическое, а не стихийное убеждение, и реализуется данный метод средствами диалога, доверительной беседы.

Таким образом, внушение и убеждение – это наиболее общие методы психолого-терапевтических воздействий, которые может применять преподаватель в повседневной практике для развития пяти составляющих социально-коммуникативной компетенции будущих выпускников СПО:

1. Социально-коммуникативная адаптивность: пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с самыми различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место.

2. Стремление к согласию: отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, мирным путем решать разногласия, умение договариваться.

3. Толерантность: умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым.

4. Оптимизм: жизнелюбие, вера в себя, в свои силы, возможности, жизнерадостность и увлеченность.

5. Фрустрационная толерантность – способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение – с другой.

Более частный характер приобретают методы, которые непосредственно используются в процессе обучения, такие как метод формирования психолого-терапевтических отношений и методы поддержки (табл. 1, 2).

Таблица 1

Формирование психолого-терапевтических отношений

Действия	Психолого-терапевтические отношения	Включение действия в обучение
1. Выяснение ситуации	Отбор информации, необходимой для полноценного понимания определенных аспектов проблемы	Установление в непосредственной беседе или с помощью опроса мнений, тревожащих или неудовлетворительных условий в изменившейся ситуации
2. Конфронтация	Столкновение лицом к лицу, т. е. выяснение неосознанных взаимозависимостей в новой обстановке	Разъяснение учащемуся возможности реализации действий, мыслей, желаний и опасений, которые он, в силу новых обстоятельств, не может удовлетворить в данный момент времени, с помощью новых способов деятельности
3. Интерпретация	Показ внутренней смысловой связи, существующей между неосознанными чувствами, желаниями, опасениями и поведением в становлении отношений	Объяснение рациональности предлагаемых способов деятельности с помощью выдвижения гипотезы. Не существует абсолютных истин, возможны различные гипотезы изменения ситуации, и новая гипотеза, предлагаемая преподавателем, может быть изменена самим студентом
4. Перенос в действительность	Побуждение к тому, чтобы новое осознание было использовано на практике в общении с помощью нового понимания	Использование понимания важности и рациональности новых действий в осуществлении деятельности и установлении отношений нового качества в развитии соответствующих навыков

Таблица 2

Использование методов поддержки

Методы поддержки	Возможность применения	Техника осуществления действий
1. Подкрепление	В ситуации продуктивных рабочих отношений между педагогом и учащимся, если студент проявляет достаточную активность	Признание учащегося равным «участником» педагогического процесса. Мера подкрепления не должна порождать иждивенческих отношений. Преподаватель говорит: «Меня приятно удивляет, как тебе это удается...», «Здесь мне нечего добавить, ты отлично справился...» и т. п.
2. Одобрение	Содержит сильный элемент внушения и порождает надежду на получение лучшего результата. Одобрение адресуется лишенным энергии, охваченным унынием и пассивностью ученикам	Важно избегать незаслуженных похвал в адрес учащегося, слащавости, панибратства, так как учащиеся это могут воспринять как чрезмерное давление. как унижение, уклонение от ответственности и т. п.
3. Структурирование	В условиях, когда учащийся не в состоянии адекватно оценивать себя и свою деятельность	Разъяснение и совместное рефлексирование происходящей ситуации. Высказывание своего мнения о происходящем таким образом, чтобы не породить у студента неуверенность. Использование следующих терапевтических фраз: «Я вижу эту ситуацию немного не так как ты...», «Мне кажется, твоя ошибка не так безнадежна...», «Я предлагаю рассмотреть следующие возможности...» и т. п.
4. Деловая информация	При возникновении у студента неуверенности и, возможно, страха перед изучением большого или сложного материала	Дозирование информации по степени сложности и уровню развития познавательных способностей. Включение в содержание изучаемой информации собственного опыта учащегося. Инструктирование учащихся перед выполнением учебных действий. требование детализации, проговаривание и фиксирования полученной информации.

5. Присутствие рядом	С целью установления отношений согласия и взаимопонимания с учащимися, считающимися себя одинокими, непонятыми и несносными	Нахождение рядом или поблизости в момент оказания помощи. Поддерживание любых позитивных проявлений студента. Высказывание корректных возражений при необходимости, но с глубоким пониманием проявленных попыток учащегося. Дозированный телесный контакт с учеником (взять за руку, коснуться плеча, обмениваться улыбками и т.д.) используется как невербальное средство поддержки. Использование терапевтических выражений: «Я чувствую (знаю, уверен), что хорошо понимаю тебя...», «Попробуй доверить мне свои опасения...» и т. п.
----------------------	---	--

Цель формирования СКК будущих специалистов СПО, является одним из приоритетных направлений формирования личности специалиста, формулируется в социальном заказе на подготовку студентов среднего звена, отраженном в нормативных документах, требованиях рынка труда и отдельной личности.

Разделяя со многими учеными мнение о том, что ССУЗовский этап подготовки специалиста определяет всю его дальнейшую профессиональную деятельность и развитие, а содержание и характер профессионального развития определяется, в свою очередь, уровнем специальной подготовленности. При этом эффективность развития СКК будущего специалиста зависит и достигается путем включения психолого-терапевтических составляющих, определяющих гуманность учебных взаимодействий. Приемы психолого-терапевтического воздействия педагога в рамках соответствующих используемых методов в дидактической системе приобретают действенность за счет соответствующего инструментария. Среди многообразия средств воздействия мы выделяем десять основных групп: психолого-терапии; деятельностной терапии; двигательной терапии; дидакто-терапии; библиотерапии; графопроективной терапии; арттерапии; игровой терапии; натуртерапии, терапии доверительных отношений.

Социально-коммуникативная компетентность, несомненно, является одной из основополагающих, связующей и определяющей профессиональное развитие будущего специалиста. Необходимо, на наш взгляд, учитывать тот факт, что, хотя социально-коммуникативная компетентность и опирается на врожденные способности индивидуума к взаимодействию, она должна быть приобретена и сформирована в рам-

ках первичной, вторичной и третичной социализации, осуществляемой в процессе деятельности, в том числе и учебной.

Таким образом, главной особенностью рассмотренных методов, приемов и средств психолого-терапевтического воздействия является их уникальность и возможность эффективно использовать в работе педагогам для развития социально-коммуникативной компетентности студентов СПО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.-соц. институт, 2005. – 216 с.
2. Третьяков, П.И. Адаптивное управление педагогическими системами. – М.: АСА-ДЕМА, 2003. – 250 с.
3. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Об авторе

Корнеева Инна Ивановна – преподаватель, ФГОУ СПО «Прокопьевский промышленно-экономический техникум», г. Прокопьевск, Кемеровская область.

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОБЪЕКТАМИ

В.В. Корсаков

Процесс обновления системы профессионального образования ставит задачу дать гипотетически развёрнутое описание механизма управления данным процессом как подсистемы целостной системы управления образованием.

Отсюда необходимой составной частью педагогической проектной деятельности является *моделирование*. Именно моделирование позволяет обеспечить стабильное функционирование образовательного (педагогического) объекта и прогнозировать эффект от нововведений.

Анализ научной литературы по моделированию педагогических систем позволяет выделить и описать возможные виды применяемых моделей. Один из них может быть охарактеризован как *стадиальный*, включающий следующие друг за другом стадии управленческого процесса:

- целевую (выражающую общественные потребности, сводящуюся к определению и решению политических и организационно-педагогических задач);

- социально-психологическую (согласование общественных и личных интересов членов педагогической организации);

- оперативную (реализация целевой и социально-психологической функций, планирование, принятие решений и контроль).

Другая модель – *функциональная*. Компоненты: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный. В качестве исходного системообразующего фактора выступает гностический компонент, так как он связан с получением информации обо всех аспектах функционирования педагогической системы.

Третья модель – *ситуационная*. Ситуация выступает как субъективная, личностно и деятельностно-опосредованная концептуализация объективных взаимодействий человека со средой его жизнедеятельности:

- объектно-субъектных (отношение человека к предметному миру);

- субъектно-субъектных (отношения между людьми).

К числу таковых относится, в частности, учебно-педагогическая ситуация.

При учебной ситуации педагог выступает для учащихся элементом обстоятельств, в педагогическом смысле учащийся становится для педагога элементом внешних обстоятельств.

Можно привести описание ещё одной версии модели управления педагогическими системами. Это *игровое моделирование*. Активное внедрение в проективную практику игровых методов связано с рядом общих социокультурных тенденций. Моделирование целесообразно начинать с разработки позиционной модели, представляющей собой общую схему деятельности, которую необходимо реализовать для достижения поставленной цели.

В сведённом виде модель имеет блочное строение. Каждый блок включает содержательное ядро, а также элементы, отражающие инфраструктурные проблемы, соответствующие характеру задач, решаемых на данном этапе реализации модели управления образовательным объектом. Каталог блоков включает:

I. Аналитический блок. Реализация модели управления требует предварительной фиксации определённых элементов и связей, характерных для объектов управления. Аналитический блок предусматривает проблемно-ориентированный анализ и диагностику управления на основе использования экспертной и методической систем.

II. Инновационный (целевой) блок. Такое определение следующего блока модели даётся на том основании, что процессу развития управления образовательным объектом присущи все признаки инновационной

деятельности: предполагаемые управленческие действия – прогнозирование, программирование, планирование, организация, регулирование, контроль, анализ, стимулирование, коррекция – по определению совпадают со смыслом и назначением осуществляемого с их помощью базового процесса развития, то есть управленческие нововведения предназначены для обеспечения перехода (перевода) данного процесса в новое качественное состояние, что касается как его фоновых условий, так и получаемых в итоге эффектов, результатов и последствий. Данный блок представляет целевую часть модели.

III. Технологический (организационно-исполнительский) блок.

Внедрение нововведений в образовательный процесс в учебных заведениях обусловило многообразие управленческой деятельности.

Наибольшую сложность для проекта представляет ресурсная часть, а также аспект интеллектуальной поддержки, который подразумевает создание условий для интеллектуального и духовного роста субъектов управления.

Целью модернизации управления является, в конечном счете, и развитие управления качеством профессиональной подготовки, удовлетворяющее текущим и перспективным задачам экономики и общества на государственном уровне в условиях диверсификации профессионального образования.

Следует заметить, что все описанные блоки модели в том или ином виде существовали при старой системе управления, однако они реализовывались в условиях директивно-распорядительных методов управления и были жёстко регламентированы.

Ни одна модель не предполагает полного решения, поэтому субъектам управления – практикам полезно научиться совмещать их, используя всё самое ценное. Необходимо стремиться к созданию такой модели модернизации управления образовательными объектами, которая способствовала бы осознанию сложности этого процесса и предлагала альтернативную точку зрения на эту проблему.

Модель должна отражать наиболее существенные явления, быть оптимальной по своей сложности и достаточно адекватной, то есть описывать закономерности проектируемого объекта с требуемой точностью. При разработке модели ставится задача соблюдения меры расчленения образа желаемого будущего, выделения его элементов, внешних и внутренних связей, структуры и выдвижения предположения о механизмах его функционирования и развития, что позволяет получить такие мысленные абстракции, которые можно подвергнуть эмпирической интерпретации. Именно такой подход к построению модели управления образовательными объектами усиливает возможность использования её в качестве типовой.

При этом важно подчеркнуть, что в условиях, когда процессы дифференциации образования на всех уровнях сочетаются с компенсирующей тенденцией интеграции образовательных систем к сохранению единого образовательного пространства, разрабатываемым моделям управления образовательными объектами присуще свойство адаптивности в образовательных системах разных российских регионов. Кроме того, они должны отвечать объективным требованиям, предъявляемым к профессиональному образованию в целом, и, таким образом, отличаться нормативностью, отражаясь в сознании субъектов управления, как приближённая копия действительности.

Процесс формирования и предварительного мысленного осуществления задач управления представляет собой конструирование нормативной модели предполагаемых актов управления. Такое конструирование происходит, по крайней мере, дважды, ибо задаваемые в модели задачи субъект управления не только воссоздаёт, но и корректирует с учётом конкретной ситуации. Нормативная модель, будучи воплощённой в образовательную программу, становится максимально приближенной по структуре компонентов и функциональным связям между ними к объективным требованиям, к количественным показателям и качественным характеристикам «на выходе» профессионального образования.

Таким образом, нормативная модель является *открытой для уточнения* – в зависимости от зафиксированного на данный момент состояния проблем управления конкретного образовательного объекта.

Следует, однако, обратить внимание на тот факт, что модели, касающиеся различных аспектов профессионального образования, должны учитывать следующие обстоятельства:

- объективную неизбежность своего изменения вследствие самообразования как самостоятельного института, несмотря на ярко выраженный традиционный репродуктивный характер;
- изменения социально-экономической и социокультурной ситуации, а также общественно-политических процессов;
- профессиональную ориентацию населения, проживающего в том или ином регионе.

Критическим этапом в построении модели модернизации управления является оценка её адекватности в плане определения содержательной и конструктивной обоснованности (валидности).

Содержательная оценка модели означает сопоставление результатов моделирования управляющей системы с данными о её функционировании, конструктивная – степень совпадения модели с концептуальными требованиями, заложенными в ней.

Постановка задачи – первый и наиболее важный этап проектирования модели модернизации управления образовательными учреждениями

нового типа, дающий возможности правильного решения данной проблемы. Однако, для нахождения приемлемого и оптимального решения нужно знать, в чём она состоит. Такая логика существенно актуализируется по причине неумения субъектов управления проблематизировать ситуации.

Ситуация, имеющая отчасти традиционный характер, значительно обостряется, когда речь идёт о сравнительно новом этапе в поисках работоспособного механизма придания образовательной деятельности более чёткой целевой направленности, повышения ответственности за результаты труда всех участников широко понимаемого образовательного процесса.

После постановки задачи предусмотрено *построение модели*, что предполагает определение её главной цели, а также выходных нормативов или информации. Для этого необходимы сведения, требуемые для построения модели.

Следующим этапом построения модели модернизации управления образовательными объектами следует её верификация, *проверка на достоверность*. Для этого необходимо установить:

- все ли компоненты реальной ситуации встроены в модель;
- степень применимости модели – один из самых тревожных моментов построения модели.

Ряд потенциальных погрешностей может привести к снижению эффективности использования модели. Из наиболее часто встречающихся ошибок при построении и применении моделей является *недостоверность исходных данных*. Точность модели зависит от точности исходных предпосылок, являющихся её основой. Модель нельзя использовать для прогнозирования, если предпосылки не поддаются оценке и не могут быть объективно проверены.

Основная причина недостоверности исходных предпосылок заключается в *информационных ограничениях*. Ограниченные возможности в получении нужной информации влияют на построение и использование моделей модернизации управления образовательными объектами.

Иногда чрезвычайная сложность ситуации не позволяет получить информацию по всем существенным аспектам и факторам и встроить её в модель. Нереализуемость, неуместность и непрактичность модели может быть результатом подвижности внешней среды, когда информация по ней обновляется.

В обоих случаях модель может оказаться некорректной.

Недостаточная применяемость модели на практике может быть следствием отсутствия у пользователей готовности к восприятию инноваций. Громоздкость и сложность модели модернизации управления усиливает вероятность её отторжения линейными и функциональными

управленцами в области образования. Поэтому здесь важен учёт потребностей конечных пользователей, привлечение их к процессу построения модели.

Многие из тех, кто начинает систематическое изучение менеджмента в области образования, поначалу испытывают немалые затруднения (особенно если раньше они изучали физические или естественные науки, в которых феноменами управляют чёткие законы, позволяющие в определённых обстоятельствах с большой точностью предсказать взаимосвязи между причинами и следствиями). Управление же образовательными объектами нового типа весьма далеко от определённости. Одна из причин – весьма большое число переменных, определяющих положение образовательного учреждения и его развитие, и представляющих инфраструктурные задачи управления. Моделирование позволяет анализировать действительность, предлагая возможные взаимосвязи и предсказывая вероятные результаты изменений.

Моделирование процесса модернизации управления образовательными объектами нового типа будет считаться законченным, если программа его оптимизации будет дополнена технологией достижения предлагаемых результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К., Журавлёв В.И., Розов В.К. и др. Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. В.И. Журавлёва. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
2. Вазина К.Я., Петров Ю.Н., Беликовский В.Д. Педагогический менеджмент (концепция, опыт работы). – М.: Педагогика. – 2003. – 268 с.
3. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 8-13.
4. Сериков В.В., Сафронова Е.М. Основы управления педагогическими системами: Рабочая программа. – Волгоград: Перемена, 1998. – 206 с.
5. Понарина С.П. Становление готовности будущих учителей к педагогическому управлению в процессе высшего педагогического образования: Автореферат. – Хабаровск, 1998. – 21 с.
6. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой (в вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
7. Симонов В.П. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 30-34.

Об авторе

Корсаков Вячеслав Владиславович – кандидат педагогических наук, директор, ГОУ СПО «Хабаровский торгово-экономический техникум», г. Хабаровск, Хабаровский край.

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ ЗДОРОВЬЯ

С.С. Кучеров

Современная реформа образования особенно обострила проблему сохранения и укрепления здоровья школьников. Лечебная педагогика как соединение педагогики, психологии и медицины призвана разрабатывать методику обеспечения щадящего режима учебно-воспитательного процесса в школе, других типах воспитательно-оздоровительных учреждений, содействовать сотрудничеству учителя и ученика на демократических началах, на основе доверия и уважения, требовательности и ответственности, конструировать методики сознания оптимального комфортного режима – на основе психотерапии, путем безмедикаментозного лечения [3, с. 10-11].

Вопросы здоровья интересовали людей с древних времен. Так еще мыслители Древней Греции и Древнего Рима в своих исследованиях предлагали много жизненных правил и полезных истин, нацеленных на формирование здоровой личности. В рамках этого выделилась спартанская система воспитания, предполагающая развитие выносливого и мужественного воина.

В философских трудах Сократа, Аристотеля и Платона утверждается мысль о важности совмещения интеллектуального развития человека с физической красотой тела. Согласно их учениям, физическая культура тела не имеет смысла без нравственной культуры души и, поэтому должна начинаться с нравственного воспитания. Анализируя разработанную Платоном возрастную периодизацию, наибольший интерес в контексте исследования представляют следующие этапы: дети с трех до шести лет под руководством назначенных государством воспитателей занимаются на площадках играми; с двенадцати до шестнадцати – посещают школу физического воспитания – палестру с обычными гимнастическими упражнениями; а с восемнадцати до двадцати проходят военно-гимнастическую подготовку в эфебии. Дальнейшее образование получают люди, склонные к умственным занятиям. Поэтому, благодаря физическому развитию, согласно утверждению Платона, достигается гармония интеллекта и красоты тела.

Попытка соединения физического, умственного и этического воспитания с логикой гуманно-развивающего образования была предпринята Аристотелем. Ученый считал, что не следует запрещать малолетним детям «громкий крик и плач – и то и другое содействует их росту и является для их организма своего рода гимнастикой» [1, с. 147].

Согласно его учению, человек должен быть сильным. Сила, в свою очередь, определяет путь к успеху, а воспитание выступает как средство

смягчения, передающее свойство гибкости суставов в гибкость мыслительных операций.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что древние философы стремились сформировать систему физических качеств личности в сочетании с деятельностью ее собственного сознания.

В период Возрождения ведущие гуманисты (Т. Кампанелла, М. Монтень, Т. Мор и др.) в качестве объекта человеческого сознания определяли ценность самого человека, высшее, культурное и нравственное развитие человеческих способностей в эстетически законченной форме в сочетании с мягкостью и человечностью. Физическое воспитание зависело от общекультурного уровня развития того или иного общества, которое подсознательно подчинялось той или иной концепции.

Французские материалисты, исследуя деятельность природы по отношению к человеку, рассматривали вопросы о том, что сделала природа с человеком, что дала ему. Начиная с И. Канта, определяется термин «антропология», предполагающий изучение физического строения человеческого тела, а также знания о духовной и материальной стороне человека. Формулируя свою позицию, И. Кант утверждал, что все интересы разума объединяются в трех вопросах: Что я могу знать? Что я должен знать? На что я могу надеяться? [1, с. 661], способствуя тем самым осмыслению отношений «Человек-Мир». Дальнейшее развитие и осмысление философии человека получило в трудах Л. Фейербаха. Исследования природы человека во взаимодействии с миром позволили философу сформулировать антропологический принцип – «познавательный принцип антропологического материализма предполагает в качестве исходного пункта исследования «действительное и цельное человеческое существо».

Антропологические аспекты предстают в идеализме «философии жизни» в трудах Ф. Ницше, В. Дильтея, Г. Зиммель и др. В философской антропологии Э. Фромм разворачивает картину отчужденности человека от окружающего его мира, показывая, что отношение к человеку может быть двойственно:

- содействовать раскрытию его потенциальных способностей и потребностей;
- полностью деформировать его.

В работе В.М. Бехтерева «Личность и условия развития ее здоровья», интересен вывод, актуальный и по настоящее время: рациональное воспитание должно развивать в ребенке «тот бодрый дух, который столь необходим для борьбы с житейскими невзгодами» [2, с. 56].

В.М. Бехтерев подчеркивал, что индивидуальный опыт, нравственные позиции и ценности, накопленные индивидом в процессе жизнедеятельности, являются той внутренней средой, благодаря которой созна-

ние опосредует все внешние воздействия. В связи с этим обосновывается феномен «самоопределяющейся активности», опосредуемой внутренними условиями, вытекающими из запаса постоянно оживляемых «энергетических следов», входящих в личную сферу». Такие следы оставляют и отношения между людьми, доводящие становление личности до социального уровня [2, с. 37-39].

Значительный вклад в исследование данного вопроса внес А.А. Дубровский. В своей работе «Лечебная педагогика» им были сделаны первые попытки вывести закономерности педагогики здоровья учащихся, ее принципы и задачи, определить предмет лечебной педагогики и выделить способы воспитательно-оздоровительной работы. Согласно этим исследованиям, лечебная педагогика – это интегрированная наука, объединяющая педагогику, психологию и медицину, разрабатывающая технологии обеспечения щадящего режима учебно-воспитательного процесса в школе.

Вторая половина XX века характеризуется активным поиском путей формирования здоровой личности. На этой основе появилось новое направление – валеология.

Валеология, в переводе с латинского «здравствую», предполагает нормальную физиологию, на основе которой выстраивается процесс обучения, гарантирующий здоровый образ жизни, качества и количества здоровья не только организма, но и здоровья самой личности, и основывающийся на принципах:

- приоритета заботы о здоровье детей – содержание образования, его методы и средства оцениваются с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса;
- субъект-субъектных взаимоотношений – ребенок является непосредственным участником мероприятия нацеленных на валеологическое развитие;
- комплексности в процессе подготовки детей, предполагающая единство в действиях тренера-преподавателя, психологов, врачей;
- активности, снижающей риск переутомления;
- ответственности за свое здоровье, предполагающей сформированность у детей знаний, умений, навыков по сохранению здоровья.

Таким образом, краткий анализ исследования исторической эволюции социальных функций проблемы здоровья свидетельствует о том, что с появлением человеческой цивилизации возникли определенные общественные потребности в заботе о здоровом теле и духе. Гармония телесного и духовного представлялась как полнота взаимосвязи этих начал, обретая характер нерасторжимого единства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель Сочинения. Т.2. – М., 1975-83. – 524 с.
2. Бехтерев В.М. Психика и жизнь. – СПб, 1904. – 460 с.
3. Дубровский А.А. Лечебная педагогика. – Анапа, 1990. – 240 с.
4. Кант И. Критика чистого разума. – М., 1976. – 840 с.

Об авторе

Кучеров Сергей Сергеевич – аспирант, ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», тренер-преподаватель высшей категории, МОУ ДОД «СДЮСШОР по игровым видам спорта», г. Коломна, Московская область.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.В. Лытнева

Акмеологический подход к сфере высшего профессионального образования становится особенно актуальным в связи с обострением проблемы качества современной высшей школы. Условием продуктивной созидательной деятельности современного человека является образование и формируемый на его основе профессионализм личности, деятельности, индивидуальности в решении практических и теоретических, специальных и профессиональных задач.

Теоретико-методологические основы исследования теории акмеологического подхода заложили А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, и др. А.А. Бодалев, раскрывая сущность акмеологического подхода, отмечает, что акмеология призвана осуществлять комплексное исследование и давать целостную картину субъекта, проходящего степень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики постигаются в единстве, во всех взаимосвязях, для того, чтобы активно повлиять на достижение высших уровней, на которые может взойти каждый [2].

По мнению А.А. Деркача, акмеологический подход определяется использованием общеметодологических подходов (комплексный, системный, субъектный), общеметодологических принципов (принцип детерминизма, принцип развития, принцип гуманизма), а также специальных, более конкретных методологических принципов (принцип субъекта деятельности, принцип жизнедеятельности, принцип потенциального и

актуального, принцип моделирования, принцип оптимальности, операционно-технологический принцип, принцип обратной связи) [3].

Акмеология, по Н.В. Кузьминой, – это наука о закономерностях, условиях, факторах и стимулах, содействующих или препятствующих самореализации творческих потенциалов зрелых людей в процессе самодвижения их к вершинам профессионализма [3].

Возникнув, как новая парадигма на стыке наук общественных, технических, гуманитарных и естественных, акмеология решает задачи выявления оптимальных факторов и условий, которые позволяют взрослому человеку состояться как индивиду, личности и субъекту деятельности, т. е. достичь своего «акме» (прежде всего в профессиональной деятельности). Под акме в профессиональной деятельности подразумевается устойчиво успешный по получаемым результатам высокий уровень решения задач, составляющих содержание деятельности специалиста в той или иной области.

Достижение акме – это результат взаимодействия многих объективных и субъективных условий и обстоятельств в жизни человека. Талант, способности, физическое и психическое здоровье могут быть рассмотрены как субъективные факторы, а условия воспитания, обучения, качество образования и др. как объективные факторы этого процесса. Более того, само понятие акме, равно, как и процесс его достижения, будет сильно зависеть от конкретной профессиональной деятельности. Акмеология с самого начала разрабатывает технологии и стратегии формирования профессионалов высокого класса в разных сферах человеческой деятельности. Комплексное изучение развития человека позволяет проанализировать корреляции индивидуальных, личностных и субъектных характеристик взрослого человека и особенностей его формирования в детстве и юности.

Акмеологическое изучение человека подразумевает не только анализ его достижений в профессии, а прежде всего изучение высшего этапа зрелости человека – постижение смысла своего существования. С точки зрения акмеологии понятия субъект и индивидуальность получают новое смысловое наполнение. Субъект на высшей стадии своего развития выступает не просто как активный деятель, но как человек, способный взять ответственность за свою жизнь. Индивидуальность же определяется не только как неповторимое своеобразие психики человека, но как своеобразное единство индивида, личности и субъекта деятельности. Феноменом процесса развития индивидуальности является становление индивидуального стиля деятельности как способа адаптации человека к конкретной профессиональной среде, социальной группе и обществу в целом. Развитие этих двух феноменов взаимосвязано, при этом индивидуальный стиль опосредует взаимодействие индивидуальности

человека и внешних условий его жизнедеятельности. Проблема индивидуального стиля – это не проблема одного индивида, это прежде всего стиль профессиональной деятельности.

В контексте развития индивидуальности стоит остановиться на понятии аутопсихологической компетентности. Прежде всего, аутопсихологическая компетентность – это полное и глубокое знание себя как личности, своего темперамента, особенностей мышления, своеобразия характера. Аутопсихологическая компетентность – это готовность и способность личности к изменениям, закрепление соответствующих навыков саморегуляции и гармонизации своего состояния, умение держать фокус на значимой поставленной цели, создавать благоприятную атмосферу для своей деятельности, активируя самые лучшие и сильные черты своей личности, являясь своеобразным тренером самому себе. Это становится возможным при надлежащем уровне собственной осознанности, сформированной воле и значительного опыта саморазвития и самосовершенствования. При этом, аутопсихологическая компетентность включает в себя знание своих типических черт, главные из которых – тип личности, свои защитные механизмы и стиль мышления.

Таким образом, можно сказать, что акмеологичность – это неотъемлемая черта самого человеческого развития, устремленность человека к своему акме есть стремление к вершинам личностного, профессионального развития, а самосовершенствование – это естественный процесс реализации своего творческого потенциала. Индивидуальность человека является интегральным феноменом, проявляющимся на разных стадиях личностного развития. Индивидуальный стиль способствует эффективному продвижению человека к вершинам личностного и профессионального развития. Творческое саморазвитие личности определяется акмеологической деятельностью в образовательном пространстве. Результатом этой деятельности является аутопсихологическая компетентность – одно из главных условий активизации личностного потенциала, обеспечивающее развитие «акме» человека в контексте его индивидуальности. Учитывая, что традиционными генеральными факторами, обуславливающими развитие личности в педагогическом процессе, являются взятые в своей совокупности ее природные характеристики, внешнее окружение и характер проявления ею себя во вне, в качестве базовых рассматриваются три группы факторов: социальные (внешние), биопсихические (внутренние) и педагогические (организующие и направляющие). Анализ специальной литературы показывает, что на такие акмеологические характеристики учебного процесса вуза как продуктивность личностного и профессионального роста оказывает свое непосредственное влияние, с одной стороны, динамическая функциональная структура

личности его участников, а с другой – степень их реальной включенности в процесс сознательного профессионального саморазвития.

В контексте исследования акмеологического подхода, под динамической функциональной структурой личности мы, опираясь на ряд исследований [5, 8, 10], понимаем совокупность следующих ее компонентов:

- акмеологическую направленность развития личности, элементами которой являются профессиональные идеалы, принципы, потребности, интересы, влечения, желания, установки, мотивы, стремления, ценности и смыслы;

- опыт профессионально-творческой деятельности, включающий знания, умения, навыки, привычки;

- особенности протекания психических процессов, обеспечивающие индивидуализацию в развитии профессионального мышления, волевые усилия в достижении цели;

- биопсихические свойства, определяющие особенности обучения: темперамент, возрастные и половые особенности, а также подструктуры способностей и характера.

Поэтому «включенность» индивида в процесс позволяет существенно влиять на структуру его личности, а также определенным образом изменять общий уровень ее саморазвития, преобразуя его из «свободно-го вызревания» в «целенаправленное самосозидание» [6].

Биопсихические факторы по своей сущности, – это внутренние детерминанты, обусловленные природой самого индивида. Внутренние факторы характеризуются как сложившиеся к данному моменту побудительные силы и операциональные возможности индивида, его потребности и способности [4]. Учёт особенностей этих факторов позволяет определить траекторию обучения у студентов направленную на развитие творческой индивидуальности в профессиональной деятельности.

Гармонизация внешних (социальных) и внутренних (биопсихических) детерминант обучения происходит под воздействием педагогических факторов, которые являются организующими и направляющими при осуществлении исследуемого влияния. Опираясь на потребность в саморазвитии, они способствуют реализации этой потребности в сочетании с процессами социализации и индивидуализации. Это, в свою очередь, позволяет определенным образом регулировать степень взаимовлияния социальных, биологических и психических факторов обучения.

Как показывает ряд исследований, образовательная среда вуза выступает значимым социально-педагогическим фактором, обуславливающим саморазвитие личности, посредством включения обучающихся в контекст будущей профессиональной деятельности и установления профессионально значимых коммуникативных взаимодействий [9].

Акмеологический подход к обучению будущих специалистов представляет собой методологическую стратегию, основанную на теории акмеологии, целью которой является создание условий для продуктивного профессионального развития и саморазвития творческой индивидуальности специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. – М., 1994.
2. Бодалев А.А. *Предмет акмеологии: о связи развития индивидуальности человека и его акме* // *Основы общей и прикладной акмеологии*. – М., 1994.
3. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. *Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма*. – М., 1993. – 267 с.
4. Кан-Калик В.А. *Учителю о педагогическом общении*. – М., 1989. – 190 с.
5. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. *Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности* // *Вопросы психологии*. – 1993. – № 2.
6. Кузовлев В.П. *Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения речевой деятельности* // *Иностранные языки в школе*. – 1979. – №1 – С. 21-75.
7. Мерлин В.С. *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. – М, 1986. – 255 с.
8. Немов Р.С. *Общие основы психологии*. – М.: Просвещение. – 1994. – 325 с.
9. *Педагогика профессионального образования: учеб.пособие*. – М.: «Академия», 2004. – 368 с.
10. Поворенков Ю.П. *Психологические основы целостного подхода к процессу профессионализации личности* // *Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала*. – М.,1991. – С. 5-41.
11. Столяренко А.М. *Психология и педагогика: учебное пособие для вузов*. – М., 2001. – 526 с.

Об авторе

Лытнева Валентина Владимировна – кандидат педагогических наук, заместитель директора по ВР, старший преподаватель, филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Армавир, Краснодарский край.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Л.М. Майорова

Целью профессионального образования является формирование специалиста современного типа, не только владеющего значительным объемом знаний и знакомого с новыми технологиями, но

и способного к субъектному действию, созданию и реализации собственного проекта в выбранной профессиональной сфере. Эта цель определяет и современные квалификационные требования потенциального работодателя.

Компетентностный подход в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в деятельности преподавателей, в результативности их труда. Какими качествами должен обладать «современный» специалист? «Современный» – это какой? В связи с этим вспоминаются слова президента, обращенные к Федеральному Собранию Российской Федерации о том, что «современность», конечно, не является каким-то застывшим понятием, конечной остановкой прогресса, по прибытии на которую можно «расслабиться и отдохнуть». Как раз наоборот. По-настоящему современным может считаться только общество, настроенное на непрерывное обновление, на постоянные эволюционные преобразования социальных практик, демократических институтов, представлений о будущем, оценок настоящего, на постепенные, но необратимые перемены в технологической, экономической, культурной областях, на неуклонное повышение качества жизни» [1]. Можно сказать, основной ценностью становится способность не только общества в целом, но и любого специалиста, как представителя этого общества к саморазвитию. Принципиально изменяется и позиция педагога, он перестает быть носителем «объективных знаний», которые передаёт студенту, т. е. транслятором информации. Его главной задачей становится мотивирование учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Фактически он создает условия, развивающую среду, в которой становится возможным выработка каждым обучающимся в соответствии с уровнем его развития определенных компетенций.

Предметом нашего рассмотрения является коммуникативная компетенция. На первом шаге формулируется состав ключевых компетенций, которые должны быть освоены, содержание конкретных умений, входящих в ключевую компетенцию. Далее определяются методы и формы, способствующие их развитию и способы оценки уровня достижений.

В нашем образовательном учреждении с 1998 года ведется обучение по основной программе среднего профессионального образования 050501 «Профессиональное обучение» повышенного уровня по направлению информатика и вычислительная техника.

Основное место в современных квалификационных требованиях этой специальности занимают профессиональные компетентности педагога, включающие, в частности, владение культурными способами действия и знаниями в области информатики.

В начале своего курса занятий по дисциплине «Общая и профессиональная педагогика» мы со студентами формулируем качества, необходимые педагогу в XXI веке, а на итоговом занятии совместно приходим к выводу, что ранее обозначенные качества являются стержневыми для человека-профессионала. Именно эти качества являются ключевыми компетенциями.

Критическое и системное мышление	развитие мышления, обуславливающего совершение обоснованного выбора; понимание взаимосвязей в сложных системах
Творчество и любознательность	способность к саморазвитию, применению новых идей и доведению их до других людей, открытость новым и разнообразным перспективам, точкам зрения
Умения ставить и решать проблемы	способность выявлять, анализировать и решать проблемы
Социальная ответственность	способность действовать в интересах сообщества; этично себя вести в межличностном, профессиональном и социальном контекстах
Направленность на саморазвитие	осознание своих потребностей, мониторинг собственного понимания и обучения; поиск и размещение соответствующих ресурсов; перенос информации и надпредметных умений из одной области знаний в другую
Умения работать с информацией и медиасредствами	умение находить, анализировать, управлять, интегрировать, оценивать и создавать информацию в разных формах и различными способами
Межличностное взаимодействие и сотрудничество	способность работать в команде, быть лидером; принимать на себя разные роли и обязанности; продуктивно работать в коллективе; умение сопереживать; уважать различные мнения
Коммуникативные умения	способность к созданию условий для эффективной устной, письменной, мультимедийной и сетевой коммуникации в различных формах и контекстах, управление ею и понимание ее

Остановимся на трех последних пунктах таблицы, ибо коммуникативная культура составляет основу личности педагога.

Коммуникация – обмен интеллектуальным и эмоциональным содержанием с целью понимания. Коммуникации эффективны, если пони-

мание состоялось. Для достижения понимания используют различные средства в их сочетании: вербальные (словесно-логические) и невербальные (мимика, жесты, поза), проявляющие эмоциональное состояние разной степени удовлетворения. На занятиях уделяется постоянное внимание развитию коммуникативных способностей студентов. Это вид способностей, проявляемый в сфере общения и способствующий успешности человека в разнообразных областях деятельности.

Опираясь на эти идеи, формулируются темы части практических занятий и семинаров в форме тренингов («Субъекты межличностных отношений», «Общение: структура, цели, содержание, конфликты»). На протяжении многих лет мы практикуем проведение летней педагогической практики в досуговых летних учреждениях для студентов этой специальности. В преддверии этой практики на зимних каникулах нами проводится лагерь актива «Лидер», комплектуемый из учащихся муниципальных школ района, студентов 1 курса, студентов старшекурсников специальности «Профессиональное обучение» и преподавателей техникума. В течение десяти дней происходит полное погружение в идею формирования активной жизненной позиции:

- получать знания (учить учиться);
- работать и зарабатывать (учение для труда);
- жить (учение для бытия);
- жить вместе (учение для совместной жизни).

Компетентности формируются в процессе обучения, и не только в образовательном учреждении, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и др. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается студент. Применительно к каждой компетентности можно выделить различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутый, высокий).

Личность воспринимается социумом не всегда объективно, в зависимости от восприятия, понимания. Восточная поговорка «Заговори, чтобы я тебя увидел» отражает мудрость межличностного общения. Слово привлекает внимание, обеспечивает восприятие, запоминается, является стимулом для размышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Послание президента к Федеральному Собранию РФ. // Российская газета. – № 214. – (5038) /2009. – С. 5.

Об авторе

Майорова Лариса Михайловна – директор, ГОУ СПО «Сосенский радиотехнический техникум», г. Сосенский, Калужская область.

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

С.В. Масловская

Формирование нового типа цивилизации – информационного общества – ставит новые задачи перед системой образования, которая, как известно, является одним из важнейших цивилизационных механизмов. Реформа системы образования в России, начавшаяся в начале нового тысячелетия, должна учесть те вызовы, которые делает перед нашим обществом «информационная цивилизация» [3].

Содержание образования, в свою очередь, представляет собой результат сложного переплетения диспозиций государства, общества, науки, производства, ученической и педагогической среды. Так, А.Г. Бермус отмечает, что сама дифференциация «целей» и «содержания» есть, несомненно, культурный феномен, определяющий таким несовпадением потенциальной и актуальной формы культуры, которое снимается в контексте все той же метафизической концепции Прогресса [1]. В связи с чем, автор подчеркивает о необходимости пересмотра соотношений не только между целями и содержанием, но и перед проблемой адекватности самих этих категорий.

Адекватность стратегии концептуализации и проектирования содержания образования должна пройти, по мнению исследователей через осмысление многочисленных разрывов, в контексте которых осуществляется существование современного человека в образовании, которое готово принять «новый» образ человека, адекватный для вызовов XXI века в «открытой», «опережающей» и «культуротворческой» реальности.

Система постдипломного образования учителя рассматривается нами в контексте непрерывного образования взрослых. Само понятие «непрерывное образование» определяется как целенаправленное получение человеком знаний, умений и навыков в течение всей жизни в учебных заведениях и путем организованного самообразования. Его целью является поддержание общественно и индивидуально необходимого уровня культуры, общеобразовательной и профессиональной подготовки [4].

Формирование готовности современного учителя стать участником процесса образования для устойчивого развития относится к числу основных задач, стоящих перед системой непрерывного образования вообще и перед системой постдипломного образования в частности. Исследователи отмечают, что необходимо помочь педагогам:

– осознать и довести до сознания учащихся то, что от их конкретных действий будет зависеть, сумеет ли человечество выйти на новый

уровень цивилизации, когда обеспечивается гармоничное сочетание интересов природы, общества и экономики;

- определить свое место в общем процессе создания программ реализации устойчивого развития на федеральном, региональном, муниципальном уровнях и уровне образовательного учреждения;

- освоить педагогические технологии, направленные на достижение цели образования для устойчивого развития.

Как следует из «Повестки 21» [5], образование является важнейшим инструментом устойчивого развития, предполагающего улучшение качества жизни людей в пределах несущей емкости поддерживающих экосистем [6].

Так, перед образованием на сегодняшний день стоит важнейшие задачи, с которыми образование подчас не готово встретиться. А.П. Огурцов, В.В. Платонов выделяют многообразие методологических оснований для решения проблем образования, отмечая, что сегодня образование предстает как [3]:

- формирование самосознающей личности в различных исторических способах объективации духа (гуманитарная философия образования с ее акцентом на методы понимания и герменевтической интерпретации целей и ценностей культуры образования);

- выработка свободного от ценностей, нейтрального языка наблюдения, на базе которого можно унифицировать и науки, и образование (философия образования логического эмпиризма);

- достижение языковой компетенции и научение многообразию «языковых игр» внутри прагматики родного, естественного языка;

- диалогическая Встреча «Я» и «Ты», которые взаимоотношенно-нальны и составляют исходную диаду педагогического отношения – симметричного отношения «учитель – ученик» (диалогическая философия образования);

- последовательность проб и ошибок, постановки и решения проблем, открытый и инновационный процесс, развивающий критическое рациональное сознание и самосознание (философия образования критического рационализма);

- становление личности, включающей в себя необходимость образования или вследствие биологической недостаточности человека, или его социализации и аккультурации; представление укорененное в новом образе Homo educandus, в его историчности, открытости, в отношениях к Другому (педагогическая антропология в многообразии ее подходов).

В связи с чем, в России речь идет не о воспроизводстве общественного менталитета, ориентированного на стабильность, а об определении того типа культуры и цивилизации, которые образование предполагает воспроизводить в будущем и на которые будут ориентироваться все его

подразделения. Это означает, что необходимо установить размерности этого нового типа культуры и цивилизации. И одновременно должны быть определены характеристики личности, готовой к самоизменению, ее установки, дающие возможность личности изменять саму себя и окружающие обстоятельства [3, с. 28].

В дидактике существуют различные трактовки понятия «содержание образования»:

- совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы («Педагогический энциклопедический словарь»);

- система знаний, включающая факты и обобщения, умения и навыки (Б.П. Есипов, Н.К. Гончаров);

- основные знания, умения и навыки соответствующей области научных знаний (Т.А. Ильина);

- система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-этических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения (И.Ф. Харламов);

- система научных знаний, умений и навыков, мировоззренческих, нравственно-эстетических идей, элементы социального, познавательного и творческого опыта (В.В. Воронов);

- некоторая адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности (Б.М. Бим-Бад);

- система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всесторонне развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду (Ю.К. Бабанский);

- содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность (В.С. Леднев);

- специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере (Л.Д. Столярченко, С.И. Самыгин)

В Законе РФ «Об образовании» в ст. 14 обозначены общие требования к содержанию образования: «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на: обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укреп-

пление и совершенствование правового государства. Содержание образования должно обеспечивать: адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества».

Вместе с тем в современной культуре столкнулись две тенденции: с одной стороны, классический стиль и система образования с ее упором на профессионализм, на результативность процессов передачи знания, утилитаризм в обучении и, с другой стороны – неклассический стиль, акцентирующий междисциплинарность и диалогизм, выработку новых ценностных установок толерантности, компетентности, критичности и т. д. [3, с. 30].

Исследователи отмечают (Е.О. Иванова, И.М. Осмаловская, И.В. Шалыгина), что в последние годы все чаще высказывается мысль о том, что действующее в настоящее время содержание образования не удовлетворяет в достаточной мере потребностей социума, различных общественных групп и отдельно взятой личности в образовании, что основная коллизия, которую призвана разрешить модернизация образования, состоит в оторванности образовательной отрасли от потребностей страны и что нуждается в изменении малоэффективное содержание образования [2].

Таким образом, проблема обновления содержания образования в условиях культурно-антропологического проекта персонифицированной модели постдипломного образования педагога обусловлена следующими противоречиями между:

- необходимостью радикального решения проблемы своеобразия каждого человека, что особенно важно в современном быстро меняющемся, неоднозначном мире, и нарастающим отчетливым стремлением к унификации культур, моделей поведения, экономических и правовых решений;

- важнейшей роли образования в существовании человека, как механизма преобразования культуры в мир личности и все расширяющееся пространство возникновения угроз для человека со стороны образования;

- выведением целей (а значит, и содержания) образования из требований социума (социальный заказ), в первую очередь – из потребностей государства, а не из задач становления человека в образовании (что определяет следующее противоречие);

– сложившейся моделью адаптивного поведения учителя (в самосознании учителя доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм и др.), и необходимостью модели профессионального развития учителя как субъекта профессиональной деятельности (учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, возможность увидеть свой профессиональный труд в целом).

Основаниями обновления содержания образования в культурно-антропологической перспективе персонифицированной модели постдипломного образования должны стать:

1. Культурно-антропологический подход (содержание образования здесь определяется с одной стороны, предметностью осваиваемой культуры, задающей тип образования, с другой – предметность целей и задач развития человека (профессиональное развитие учителя), задающих уровень образования); субъектный подход, определяющий, что человек на определенном этапе своего развития способен превращать собственную природу в предмет практического преобразования (способность к самореализации и саморазвитию); компетентностно-деятельностный подход (практика построения социального опыта на основе четырех основных структурных элементов: 1) познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов (компетенций); 2) осуществления известных способов деятельности (в форме репродуктивных умений); 3) творческой деятельности (в форме «креативных» умений); 4) системы эмоционально-ценностных отношений (направленность на ребенка (других людей), направленность на себя; направленность на предметную сторону профессии учителя) – в форме личностных ориентации и приоритетов.

2. Вариативная и многоуровневая система формирования содержания образования постдипломного образования педагога (культурологическая модель построения социального опыта, разработанная В.В. Краевским и А.В. Хуторским). Первый уровень – общего теоретического представления – определяет перечень ключевых компетентностей, подлежащих формированию как инвариантный компонент. Второй уровень – учебного предмета – во многом обусловлен персонифицированными запросами потребителей образовательных услуг, образовательными целями как федерального, так и регионального уровня, в реализации которых участвует не только государство, но и на соответствующих этапах – регион, школа, учитель, ученик. Третий уровень – учебного материала – непосредственно определяет содержание учебных пособий на основе вариативности (инвариантное и вариантное содержание) и «уровневой» дифференциации. Четвертый уровень – материализации – взаимодейст-

вие субъектов образовательного процесса. Пятый уровень – уровень результата – содержание образования выступает как итог обучения, конечный продукт деятельности, присваиваемый обучаемым – формирование нового субъектного опыта.

3. Процессуальная модель обновления содержания образования в культурно-антропологическом проекте персонифицированной модели постдипломного образования педагога будет осуществляться путем обновления на основе персонификации учебно-методических комплексов образовательной программы по направлениям педагогического образования и должна решать следующие задачи:

- обновить на базе персонифицированной модели постдипломного образования педагога учебные программы дисциплин;
- разработать на базе персонифицированной модели постдипломного образования педагога методические рекомендации (материалы) для преподавателей;
- разработать на базе персонифицированной модели постдипломного образования педагога методические указания для учителей;
- разработать на базе персонифицированной модели постдипломного образования педагога материалы к промежуточной и итоговой диагностике;
- разработать на базе персонифицированной модели постдипломного образования педагога диагностические и контрольно-измерительные материалы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Науч. монография. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. – 298 с.
2. Иванова Е.О., Осмаловская И.М., Шалыгина И.В. Содержание образования: культурологический подход. [Электронный ресурс] сайт URL: <http://portalus.ru>
3. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
4. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – 2.е изд., стер. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 368 с.
5. Повестка дня на XXI век. – М., 1999.
6. Чистякова Л.А. Ориентация системы повышения квалификации на подготовку педагога к участию в процедуре образования для устойчивого развития // Материалы VII международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики (10-11 апреля 2007 г.) «Постдипломное образование: вызовы времени». – СПбГАППО, 2007. – С. 41.

Об авторе

Масловская Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Оренбургская область.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ
СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Т.И. Микушина

В связи с переходом общества к постиндустриальной эпохе меняется характер использования человеческих ресурсов. Трудовая деятельность субъекта требует высокой степени образованности, самостоятельности, решительности и социальной мобильности. Новые требования к работнику возникают из-за высокой динамики изменения политических, экономических и социокультурных условий человеческой жизни. Появляется необходимость быстрой ориентации субъекта в море информации, которая относительно быстро устаревает. По мнению Э.Ф. Зеер, «для профессионала на первый план выдвигается способность быть субъектом своего профессионального развития, самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем в условиях быстро меняющейся действительности» [4, с. 3].

Одним из признаков перехода к постиндустриальному обществу в России является изменение структуры материального производства, увеличение числа предприятий сферы сервиса, перетекание трудовых ресурсов в эту отрасль. Поэтому подготовка и переподготовка кадров для данной сферы является социальным заказом общества системе образования. Особое внимание при подготовке специалистов данного профиля уделяется проблеме профессиональной культуры деловых коммуникаций работника, его вербальному и невербальному поведению в процессе оказания услуги. По данным М.В. Колтуновой коммуникации занимают до 60% рабочего времени менеджера сферы сервиса [6, с. 4]. Е.В.Сидоренко говорит о дальнейшем усилении роли общения в деятельности профессионала сферы обслуживания: «В будущем деловое взаимодействие всё в большей степени будет становиться совместной деятельностью по созданию услуг и интеллектуальных продуктов» [6, с. 53]. Е.В. Харченко отмечает, что внимание к коммуникативному поведению работников сферы сервиса, как одному из важных компонентов профессионализма, обострилось в последние годы, а именно:

- в связи с развитием науки и новых технологий, которые привели к узкой специализации во многих отраслях, что обусловило появление большого количества терминов, затрудняющих коммуникацию;

- благодаря рыночным отношениям и изобилию товаров и услуг, практически не отличающихся качеством, все чаще в качестве основного критерия покупательского выбора выступает «речевое оформление» процесса приобретения;

- с появлением общей тенденции смещения фокуса внимания на человека, в том числе в основной сфере его жизнедеятельности – трудовой [10, с. 6]. В.А. Кан-Калик упоминает, что в некоторых категориях профессий общение выступает «не как обыденная форма человеческого взаимодействия, а как категория функциональная» [5, с. 82].

Поэтому обучение грамотному коммуникативному и речевому поведению работника сферы сервиса является одной из важнейших задач учебно-воспитательного процесса в учебном заведении, готовящем специалистов соответствующего профиля. Такое обучение способствует сознательному управлению общением, прогнозированию результатов контакта, развитию ключевых компетенций вообще и коммуникативной компетентности в частности. Высокий уровень коммуникативной компетентности специалиста сферы сервиса часто зависит от общей культуры личности. Поэтому Е.В. Руденским и вводится понятие коммуникативной культуры личности [8]. Обучение студентов коммуникациям должно быть адекватно культуре постиндустриального общества. И.Е. Видт отмечает, что образование «будучи подсистемой культуры репрезентует в себе признаки культуры, в рамках которой оно функционирует и в норме являет собой «слепок» породившей его культуры» [3, с. 13].

Приобщение студентов к общей и профессиональной культуре общения связано с рядом проблем, связанных с несоответствием коммуникативной ситуации на рынке услуг требованиям сегодняшнего времени:

- низкий уровень общей культуры студентов не позволяет им адекватно усваивать культурные образцы коммуникативного поведения;

- обучающиеся часто не имеют опыта и навыков поведения в ситуациях профессионального общения, и заимствуют их из повседневной жизни, где сохранены представления о «ненавязчивом сервисе» времён СССР;

- недостаточная разработанность отечественных методик обучения успешному профессиональному общению;

- ограниченность возможности применения западных методик, вследствие того, что российская деловая культура, в отличие от западной, является полиактивной [7].

Преодоление этих проблем является одной из важнейших задач обучения коммуникациям в среднем профессиональном образовании.

Для решения данной задачи необходимо такое обучение, которое вовлекало бы в учебную деятельность не только познавательную, но и мотивационную, и эмоционально-волевую сферу студента и развивало бы его культурный потенциал. В стандартах третьего поколения на обучение специальностям сферы сервиса введена новая дисциплина – психология общения, при изучении которой рассматриваются наиболее общие закономерности коммуникативного поведения человека. Но наиболее эффективным, как замечает Е.В. Харченко, «является моделирование профессионального общения: выявление социально-одобряемых речевых формул и целенаправленное обучение им специалистов сферы «человек – человек» [10, с. 82].

Такое обучение общению возможно в рамках изучения специальных дисциплин, в контексте будущей профессиональной деятельности студента. Рассматривая принципы контекстного обучения А.А. Вербицкого, следует указать на наиболее значимые подходы для формирования коммуникативной компетенции студентов СПО [1, с. 150-151]:

1. Последовательное моделирование в учебной деятельности обучающихся целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов.

2. Ведущая роль совместной деятельности, межличностное взаимодействие и диалогическое общение субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой).

Обучение, построенное на имитации коммуникативного содержания профессиональной деятельности, способствует повышению мотивации и активности студентов в усвоении знаний, творческому поиску моделей успешного профессионального общения. Педагогу, работающему с будущими профессионалами сервиса на этапе моделирования содержания, методов, форм и средств используемых на занятиях по специальной дисциплине необходимо решить следующие задачи:

– подобрать типичные ситуации профессионального общения, возникающие в деятельности работника сферы сервиса;

– связать коммуникативные ситуации с темами занятий по дисциплине, внести их в контекст изучаемой темы;

– разработать методическое обеспечение для включения коммуникативного содержания в ход занятия (проблемные вопросы и ситуации, кейсы, элементы тренинговых и игровых технологий);

– подобрать эффективные речевые и поведенческие стратегии решения спорных ситуаций в контексте темы урока;

– создать коммуникативное пространство для её адекватного решения;

– обеспечить рефлексивное пространство для осознания студента-

ми смысла ситуации, позиций сторон, способов её эффективного разрешения.

При создании данных условий у студентов развиваются необходимые для будущего профессионала качества: эмпатия, толерантность, организаторские способности, коммуникативный контроль, улучшаются его речевые характеристики, то есть формируется коммуникативная компетентность. Как следствие растёт уровень подготовленности к профессиональной деятельности. Студенты получают импульсы для раскрытия своего интеллектуального и личностного потенциала, что и является целью образования на современном этапе.

В своей работе А.А. Вербицкий констатирует: «Моделирование в формах учебной деятельности студентов реальных производственных связей и отношений позволяет преодолеть разрыв между обучением и воспитанием, достичь целей не только профессионального, но и общего, общекультурного развития личности будущего специалиста» [2, с. 68].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Видт И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Тюмень, 2003. – 381 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. Учебное пособие. – М. Академия, 2009. – 240 с.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
6. Колтунова М.В. Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет: Учебное пособие для ВУЗов. – М.: Экономическая литература, 2002. – 288 с.
7. Перминова С.В. Культура в системе развития деловой активности. Автореферат на соискание степени доктора культурологии. – СПб.; СПбГУКИ, 2002. – 498 с.
8. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. – М.: Новосибирск: ИГАЭиУ, 1997. – 224 с.
9. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
10. Харченко Е.Д. Модели речевого поведения в профессиональном общении. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2003. – 336 с.

Об авторе

Микушина Татьяна Ильинична – преподаватель, ГОУ СПО «Пермский государственный технологический колледж», г. Пермь, Пермский край.

БИЗНЕС-ИГРА КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Н.Ю. Панова,
Н.В. Скаба*

Игра является уникальным механизмом аккумуляции и передачи социального опыта как практического (овладение средствами решения задач), так и этического, связанного с определёнными правилами и нормами поведения в различных ситуациях. Появление игрового метода обучения обусловлено требованиями повышения эффективности обучения за счёт более активного включения участников в процесс не только получения знаний, но и непосредственного их использования. В ходе игры происходит ускоренное овладение предметной деятельностью за счёт передачи участникам активной позиции от роли игрока до соавтора игры. Ценность игры заключается в том, что она как метод даёт возможность:

- 1) сформировать мотивацию на обучение;
- 2) оценить уровень подготовленности студентов на начальном этапе и на этапе завершения, осуществляя тем самым мониторинг успеваемости по предметам;
- 3) оценить степень владения теоретическим материалом и перевести его и пассивного состояния знаний в активное с практической обработкой профессиональных навыков;
- 4) получить учащимся собственный опыт учебно-игровой деятельности, отработать умения проектировать и организовывать обучающие игры;
- 5) активизировать самообразование учащихся;
- 6) формировать многовариантность мыслительных операций, интерес к более эффективному построению профессиональной деятельности;
- 7) развивать индивидуальное профессиональное мышление, умение анализировать и прогнозировать.

В процессе интерактивного обучения при использовании конкретной ситуации, деловых игр обучающиеся учатся решать проблемы, с которыми им придётся сталкиваться в будущей практической деятельности. Обучение и решение проблем – часть непрерывного процесса пересмотра установок, ценностей, убеждений через взаимодействие с новой информацией в течение жизни. Бизнес-игра как элемент интерактивного обучения имеет свои достоинства: позволяет овладеть системой навыков конкретной профессиональной направленности, моделям поведения социально – экономических отношений в реальной, производственной ситуации. Участники используют разнообразные сенсорные каналы: ауди-

альный, визуальный, кинестический, что обеспечивает интенсификацию процесса обучения и делает его захватывающим.

Технология проведения бизнес-игры представляет собой практическую работу по моделированию производственных ситуаций с помощью игротехнических средств.

Этапы подготовки бизнес-игры представляет собой выбор темы и диагностику ситуации, разработку сценария, определение целей и задач, диагностику возможностей группы.

Введение в игру – ознакомление участников и экспертов с исходной информации, формирование групп, инструктаж участников.

Этап проведения включает анализ исходной информации, подготовку и выполнение основных функций и заданий.

Этап анализа выступления экспертов с анализом результатов игры, обмен мнениями, подведение итогов, анализ полученного опыта.

В ходе игры преподаватель может занимать различные позиции: быть руководителем, выступать одной из ролей – игрока, консультанта, эксперта. Таким образом на основе бизнес-игры синтезируются разнообразные методы обучения (дискуссии, анализа конкретной ситуации) и при этом эффект от их использования в комплексе с игровыми средствами значительно повышается.

Разработанная ЦК СЭД разновидность метода интерактивного обучения бизнес-игра призвана решить задачи повышения качества образовательного процесса с использованием практических навыков.

Описание игры

Цель: формирование знаний, умений и навыков в процессе моделирования производственной ситуации; активизация мыслительной деятельности; закрепление и углубление знаний, полученных на уроках: экономики, бизнес-планирование, налоги и налогообложение, бухгалтерского учёта, организации коммерческой деятельности, маркетинга, менеджмента, информатики; закрепление навыков работы в группах.

Задачи игры:

Выработать умения и навыки: регистрации предприятия, составление бизнес-плана, анализа ситуации на рынке, проведения исследований рынка, а также применение знаний в области налогообложения, бухгалтерского учёта, маркетинга.

Обеспечение игры: формы отчётности, прайс-лист, раздаточный материал (бизнес-план, путевой лист, авансовый отчёт)

Содержание игры.

Все участники игры – студенты ППЭТ всех специальностей, желающие принять участие в бизнес-игре. Игра проходит во вне учебное время. Студенты объединяются в группы по 7 человек; выбирают директора предприятия, специалистов по финансам, по маркетингу. Разраба-

тывают бизнес-план своей организации, регистрируют своё предприятие на начальной пресс-конференции, которую проводит администрация бизнес - игры, где знакомит участников с основными положениями, правилами игры, определяет первичный фронт работ по заявкам преподавателей, проводит первичное тестирование на предмет базовых знаний по экономическим дисциплинам.

Группы выбирают себе название, вывешивают рекламные объявления, плакаты и т.п. Администрация бизнес-игры раздает всем преподавателям СЭДы (социально-экономические деньги), которыми в последствии они будут оплачивать услуги, оказанные студентами участниками бизнес – игры, заполняя при этом авансовый отчёт, студенты заполняют путевой лист, где указывается выполненная работа, оценка её в качественном и стоимостном выражении. В течение игры предприятие сдают в банк, заработанные СЭДы (1 раз в 7 дней), размещают рекламу своей деятельности, сдают налоговую отчётность по расчёту единого налога (2 раза в течение игры), выполняют хозяйственные работы по благоустройству техникума, оказывают услуги преподавателям. Игра проходит в течение 3х недель, но может быть продлена (по заявлению участников). В конце игры подводится итог, команды участники заполняют форму отчётности с выводом итога – полученной чистой прибыли. На заключительной конференции администрация бизнес-игры проводит повторное тестирование, тем самым, осуществляя контроль результатов по целям и задачам игры; группы участники представляют презентацию своей деятельности (возможно и приветствуется использование мультимедийное сопровождение). Жюри производит подсчёт результатов, определяет победителя (по количеству набранных СЭДов, и качеству выполненных работ, оказываемых услуг).

Анализируя проведенную работу необходимо подробнее остановиться на некоторых результатах и эффектах бизнес-игры как элемента интерактивного обучения.

Во-первых, бизнес-игра позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач, эффективность обеспечивается за счёт более активного включения студентов в процессе получения и непосредственного использования знаний, установление доверительных отношений с преподавателем.

Во-вторых, повышает мотивацию и вовлеченность участников в решении обсуждаемых проблем.

В-третьих, позволяет получить новый опыт деятельности, общения переживания; обеспечивает не только прирост знаний, умений и навыков, способов деятельности и коммуникативности, но и раскрытие но-

вых возможностей студентов, является необходимым условием для становления и совершенствования компетенций.

В-четвёртых, позволяет установить обратную связь, что делает контроль знаний, умений, навыков более гибким и гуманным.

С учётом выше сказанного, следует сделать вывод, о том, что бизнес-игра решает поставленные перед ней задачи для достижения поставленных целей.

Об авторе

Панова Наталья Юрьевна – преподаватель, ФГОУ СПО «Прокопьевский промышленно-экономический техникум», г. Прокопьевск, Кемеровская область.

Скаба Наталья Валерьевна – преподаватель, ФГОУ СПО «Прокопьевский промышленно-экономический техникум», г. Прокопьевск, Кемеровская область.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Л.Ю. Петрова

Говоря об одаренных детях, уместно вспомнить слова Шалвы Амонашвили «В каждом ребёнке – солнце, только дайте ему светить...».

Для успешного интеллектуального развития школьников мало хорошо организованной систематической напряженной общеобразовательной работы в школе. Важным условием этого является использование научных представлений и методов к проблеме выявления и развития одаренности. По последним данным примерно пятая часть детей в школьном возрасте, то есть 20% может быть отнесена к одаренным детям. Но они, как правило, лишены необходимой для развития их талантов поддержки. И поэтому всего лишь 2-5% от общего числа детей действительно проявляют себя как одаренные. А заниматься одаренными детьми совершенно необходимо. И, прежде всего потому, что важным полное раскрытие способностей и талантов ребенка является не только для него самого, но для общества в целом. Долгое время выявлению и специальному обучению одаренных детей не придавалось значение. Но все оказывается не столь очевидно. Научные исследования и практика показывают, что развитие таланта может быть задержано и даже загублено на любом этапе развития. Ясно, что необходимо специальное ква-

лифицированное психологическое и педагогическое взаимодействие для решения названных проблем, помощь в развитии талантливой личности.

Должна быть система по развитию одаренных детей, в общем, и в каждой предметности в частности.

Развитие математических способностей у детей должно начинаться с дошкольного и младшего школьного возраста и иметь преемственность в основной и старшей школе.

Готовность ребенка к обучению, более того, его успешному обучению включает в себя личностную, социальную, физическую, психологическую готовность. Эффективность учебной деятельности ребенка, его успешность в обучении определяется именно психологической составляющей готовности. К сожалению, в педагогической практике этот важный показатель индивидуального развития очень часто подменяют или уровнем сформированности конкретных знаний и умений, или показателем развития основных психических функций (восприятия, памяти, внимания и т. п.). Подмены психологической готовности наличием конкретных знаний и умений не должно быть. Большие вопросы вызывает сам набор конкретных знаний и умений, которыми должен обладать дошкольник. Для определения готовности ребенка к успешному обучению важно не наличие каких-то ЗУНов, а способность ребенка воспринимать познавательные задания и эффективно применять имеющиеся ЗУНы для их решения. Другими словами, важны интеллектуальные способности ребенка, их наличие и достаточный уровень сформированности. Попытка повлиять на процесс интеллектуального созревания детей более трудоемкая и менее гарантирует успех. Обученность ребенка гарантирует ему только временную защищенность, пока не иссякнет запас сформированных знаний и умений. Потом ему все равно придется трудиться и прилагать значительные усилия, т.к. пока он «отдыхал», все остальные учились и развивались. Следовательно, его ожидает стресс и перегрузки, которые могут оказаться даже более существенными, чем, если бы он пришел в школу «неподготовленным».

Решению проблемы развития математических способностей одаренных детей могут способствовать индивидуальные программы развития каждого одаренного ребенка, созданные на основе данных, полученных в результате использования современных диагностик, индивидуальных планов работы с детьми.

Планирование занятий с одаренными детьми предполагает системный подход к организации работы различных специалистов (педагог – предметник, психолог, классный руководитель).

Развитие психических функций, конечно, является необходимым условием формирования интеллектуальных способностей ребенка, но не достаточным. Важны не сами по себе психические функции и даже не

высокий уровень развития каждой из них в отдельности. Важен их ансамбль или согласованность при решении познавательных задач, при выполнении ребенком сложных интеллектуальных действий: кодирование и декодирование наглядной информации в виде знаков (символов), схематизация и моделирование и т. п., поэтому программа подготовки детей к школе и обучения в ней должна строиться на совершенствовании психических функций в процессе выполнения им посильных познавательных задач, требующих от него проявления школьно значимых интеллектуальных действий.

В младшем возрасте у ребенка происходит интенсивное развитие мышления. Это приводит к качественной перестройке восприятия и памяти, превращению их в произвольные регулируемые процессы.

Ребенок 7 – 8 лет обычно мыслит конкретными категориями. Развитию теоретического мышления предшествует развитие способности к абстрагированию и обобщению. К моменту перехода в среднюю школу дети должны научиться самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, устанавливать закономерности.

Необходимо включать содержательно – логические задания на базе, изучаемой в начальной школе математики с добавлением материала, повышающего интерес к предмету, а также дидактических игр, заданий на сообразительность, головоломок, что создает условия для целенаправленного развития основных познавательных процессов у учащихся, задания, направленные на развитие основных мыслительных операций, формирование умений проводить сравнение, анализ, синтез, обобщение, отыскивать закономерности, проводить классификацию и т.п.

Работа учителя с одаренными детьми – это никогда не прекращающийся и сложный процесс. Прежде всего, он требует от учителей и администрации хороших знаний в области психологии одаренных детей и их обучения, требует постоянного сотрудничества с психологами, другими учителями, родителями, требует постоянного роста и мастерства учителя, гибкости, умения отказаться от того, что казалось важной составляющей нашей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лейтес Н.Е. Психология одаренных детей. – М., 1996. – 120 с.
2. Тихомирова Л.Ф. Математика в начальной школе. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 96 с.
3. Шабанова А.А. Математика. Коррекционно-развивающие занятия с учащимися подготовительной группы и 1- 2 классов начальной школы. – Волгоград: Учитель, 2006.

Об авторе

Петрова Любовь Юрьевна – преподаватель математики, КГБОУ СПО «Ачинский педагогический колледж», МОУ «Тарутинская СОШ», г. Ачинск, Красноярский край.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

О.И. Полищук

Разработчики рейтинговых систем оценки как современной технологии оценивания в учебно-воспитательном процессе уделяют внимание технологической стороне взаимодействия преподавателя и студентов, нежели содержательной, опираясь на идеи технологического подхода к проектированию, организации управления и совершенствованию образовательного процесса [3, 4, 10, 15, 17, 18, 19].

Исходя из того, что исследователями используется подход к рейтинговой системе оценки как к технологии организации управления и совершенствования образовательного процесса, поэтому применение её возможно при изучении разных учебных дисциплин.

Принимая во внимание, что педагогическая технология рассматривается как строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [2], можно выявить, что рейтинговая система оценки как педагогическая технология:

- разрабатывается под конкретный педагогический замысел;
- выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата, при помощи технологической цепочки педагогических действий, операций, коммуникаций;
- предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на основе договорённости с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;
- содержит критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Рассматривая рейтинговую систему оценки в контексте педагогической технологии, можно определить, что её элементы должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым преподавателем, а с другой,

могли гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми обучающимися.

Рассмотрение организационных и методических возможностей рейтинговой системы оценки не в полной мере раскрывает её потенциал. Опираясь на философское понимание категории «возможность» [12], можно выделить в качестве педагогических возможностей рейтинговой системы оценки следующие: педагогическое взаимодействие, оценивание учебных достижений, функции (диагностическая, коррекционная, обучающая, воспитательная, развивающая) рейтинговой системы оценки.

Изучение опыта применения рейтинговой системы оценки как технологии оценивания показывает, что в педагогическом процессе акцент делается на реализацию организационных и методических возможностей рейтинговой системы оценки.

Рассматривая педагогическое взаимодействие в качестве одной из педагогических возможностей рейтинговой системы оценки как взаимообусловленные, педагогически целесообразные, конструктивные и согласованные действия педагога и учащегося в процессе достижения общей цели, которая заключается в развитии личности старшеклассника [26]. Анализ педагогического взаимодействия в условиях рейтинговой системы оценки позволяет выявить повышение субъектности учащегося в процессе обучения и оценивания, смену подхода в распределении функций оценивания между учителем и учеником. В традиционном педагогическом взаимодействии, в котором мера сложности, объём и способ преподнесения учебного материала определяются исключительно педагогом [23], в то время как педагогическое взаимодействие при использовании рейтинговой системы даёт возможность самому обучающемуся предлагать и выбирать уровень сложности, объём, виды и сроки выполнения задания при изучении учебного материала, оценивая свои возможности и достижения.

Понимание того, что существуют два основных подхода к проблеме достижений учащихся: достижения учащихся как возрастание объёма знаний, умений, навыков и достижения учащихся как изменения в динамике личностного развития [7], позволяет рассматривать оценку учебных достижений в качестве одной из педагогических возможностей рейтинговой системы оценки. Так как рейтинговая система одновременно учитывает достижения учащегося и по приращению знаний, умений и навыков, уровень усвоения которых оценивается при помощи 100-балльной оценки, и по изменению внутреннего плана учебной деятельности учащегося, то есть, по осознанным, обусловленным и специально усиливаемым самоизменениям в нём самом [11]. Такой подход к оценке учебных достижений снимает негативные эмоции в ситуации оценива-

ния, учитывает исключительно позитивное изменение состояния в сравнении с собственным же состоянием день, месяц, год назад [21].

Анализ структуры учебных достижений показывает, что рейтинговая система оценки учитывает все её компоненты:

- академическая успеваемость с учетом государственного стандарта образования и профиля конкретного образовательного учреждения;
- коммуникативные умения;
- творческая познавательная активность учащегося;
- личные социальные достижения;
- система ценностей;
- общественный опыт, опыт гражданского поведения личности [14].

Осмысление оценки учебных достижений в качестве педагогической возможности рейтинговой системы оценки, позволяет выделить её особенности: процессы итогового оценивания и выставления текущих отметок разделены; требования к оцениванию, самоконтролю и самооценке выполняемых заданий и критерии оценивания открытые; методы самоконтроля и самооценки включены в содержание обучения; поощрение личностного продвижения; позитивное влияние на мотивацию, самоуважение, ответственность выпускника. Названные особенности способствуют преодолению страха перед негативной отметкой, оказывают позитивное влияние на мотивацию, самоуважение, ответственность [8].

Основные функции рейтинговой системы оценки (диагностическая, коррекционная, обучающая, воспитательная, развивающая) проявляются в качестве педагогических возможностей [6, 9, 16, 25]:

- диагностическая возможность состоит в объективном контроле и оценивании учебных достижений учащихся;
- коррекционная возможность реализуется в самостоятельной коррекционной работе учащегося по устранению пробелов в знаниях;
- обучающая возможность заключается в овладении учащимся программным материалом и формировании у него навыков самоконтроля;
- воспитательная возможность осуществляется в ходе формирования мнения учащегося о самом себе, мотивации на систематический труд, развития личностных качеств;
- развивающая возможность проявляется в стремлении учащихся к самосовершенствованию.

Реализация обозначенных педагогических возможностей рейтинговой системы оценки повышает объективность оценки, способствует переводу учащегося из пассивной позиции в активную, тем самым, развивая способность обучающегося к самооцениванию [20, 24].

Проведённый анализ изучения состояния разработки проблемы рейтинговой системы оценки в науке и практики, обобщение опыта

применения рейтинговой системы оценки как технологии оценивания позволяют сделать вывод о том, что в педагогическом процессе исследуются организационные и методические возможности рейтинговой системы оценки: разработка положений, критериев, шкал оценки, что обеспечивает использование рейтинговой системы оценки как альтернативной. Необходим акцент внимания на анализе педагогических возможностей рейтинговой системы оценки (оценивание учебных достижений, педагогическое взаимодействие, функции) с позиций их влияния на оценивание исключительно позитивного изменения состояния обучающихся в сравнении с собственным, на изменение их личностных качеств, развитие самооценки на основе идей деятельностного подхода [1, 5, 13, 21]. При этом Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев рассматривали механизм становления субъектной активности обучающегося как интериоризацию им социальных воздействий под руководством взрослого и, по их мнению, интериоризируясь, эти воздействия становятся внутренними, то есть субъектными, личностными новообразованиями. Опора на данную идею деятельностного подхода помогает осмыслить роль преподавателя, особенности его деятельности в целях интериоризации обучающимися педагогического воздействия как механизма становления их субъектной активности. В другой стороны, С.Л. Рубинштейн и В.В. Давыдов считали, что познавательная активность есть не просто интериоризация обучающихся воздействий («внешнее во внутреннее»), а преломление этих воздействий через субъектный опыт каждого обучающегося («внешнее через внутреннее»). Данная идея деятельностного подхода помогает осмыслению необходимости актуализации субъектного опыта обучающегося.

Таким образом, педагогическое взаимодействие, оценивание учебных достижений, диагностическая, коррекционная, обучающая, воспитательная, развивающая возможности, рассматриваемые как педагогические возможности рейтинговой системы оценки, отражают объективно существующую тенденцию изменения субъектов, осознающих свои возможности в проявлении инициативы, ответственности, самостоятельности, осуществлении деятельности по самооцениванию, развитию самооценки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы, теории, и истории. [Электронный ресурс] сайт URL: http://www.knigashop.ru/author/abulhanova-slavskaya_k_a/
2. Акманова З.С. Современные образовательные технологии: психология и педагогика / Под общ. ред. В.В. Коротаевой, С.С. Чернова. – Кн. 5. – Новосибирск: ЦРНС, 2009. – 311 с.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Гордиенко О.А. Педагогическая квалиметрия – методологическая основа тестирования в техническом вузе // Проблема интеллектуального развития в подготовке будущих специалистов. – Краснодар, 1991. – С. 29-34.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Академа, 2001. – 192 с.
8. Иванкова Е.В. Педагогическое оценивание в вариативном развивающем начальном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2006. – 21 с.
9. Клевцова С.Н. Адаптивное образовательное пространство открытой (сменной) школы как среда преодоления дезадаптации подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов на Дону, 2005. – 162 с.
10. Конаржевский Ю.К. Анализ урока – М.: Педагогический поиск, 2001. – 336 с.
11. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – СПб, 1997. – 201 с.
12. Лазарев Н.А. Философия: учеб. пособие для высш. шк. – Сочи: ЧГА, 2008. – 300 с.
13. Леонтьев А.Н. Избранные педагогические произведения: Т. 1 [Электронный ресурс] сайт URL: <http://exitt.ru/gloss.php/350.htm>
14. Медведев А.М. Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования // Сб. научн. и метод. тр. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – Вып. 17. – С. 67- 73.
15. Немова Н.В. Как создать среду, побуждающую к успеху? // Директор школы. – 2002. – № 7. – С. 43-50.
16. Павлова И.Р. Рейтинговая система контроля и оценки качества естественно-научной подготовки учащихся профильных школ и студентов ССУЗ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2007. – 21 с.
17. Пидкасистый П.И. Педагогика: учеб. для студентов пед. вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – 5-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 460 с.
18. Подчалимова Г.Н. Стратегия модернизации содержания общего образования // Завуч. Управление современной школой. – 2006. – № 2. – С. 104-107.
19. Потапшик М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие для учителей и руководителей школ. – М.: ООО «Центр пед. образования», 2009. – 280 с.
20. Проблемы реализации рейтинговой системы оценки успеваемости студентов высших учебных заведений // Материалы семинара вузов Поволжья и Урала (13-15 мая 2003). – г. Волгоград: Изд. ВГУ, 2003. – 123 с.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – С-Пб., 1999. – 720 с.
22. Смирнова Л.Е. Оценивание как механизм развития познавательной активности школьников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ульяновск, 2006. – 24 с.
23. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Просвещение, 1987. – 128 с.
24. Терехина В.Ю. Автоматизированный тестовый самоконтроль знаний как средство активизации учебной деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Пенза, 2006. – 164 с.
25. Шхацева К.Л. Модульно-рейтинговая система оценки качества обучения студентов вуза в условиях продуктивного образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2005. – С. 167

26. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Электронный ресурс] – сайт URL: http://ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/ch9_2.html

Об авторе

Полищук Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, заместитель директора, филиал ФГБОУ ВПО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», г. Находка, Приморский край.

ТРЕНИНГИ КАК ЭЛЕМЕНТ ЛИЧНОГО РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ

И.В. Рожнёва

Процесс социально-экономического переустройства общества всегда ведёт к смене требований, предъявляемых к образованию. В условиях роста конкуренции на рынке труда гораздо больше возможностей имеют специалисты активные, творческие, обладающие способностью к самообразованию, самосовершенствованию, к поиску и реализации новых, эффективных форм организации своей деятельности. Глубокие структурные изменения в сфере занятости вызвали потребность общества в повышении квалификации и уровня профессионализма кадров, в росте их профессиональной мобильности.

Важнейшим показателем эффективности профессионального образования является качество подготовки выпускников. Однако и этот показатель в соответствии с изменяющимися социально-экономическими условиями претерпевает изменения. Проведённые рядом учёных исследования свидетельствуют о том, что преуспевание в финансовом отношении лишь на 15% обуславливается знаниями по профессии, а на 85% – умением общаться с коллегами, склонять людей к своей точке зрения, продвигать себя и свои идеи, быстро ориентироваться в ситуации, получать новые знания и др. Поэтому можно утверждать, что предметные знания и умения – это лишь небольшая часть личностных свойств, влияющая на успешность деятельности, общения, поведения специалиста [4, с. 7].

Таким образом, имея, с одной стороны, потенциал (методический, кадровый и др.) в подготовке востребованных специалистов, мы не достаточно внимания уделяем их личностному развитию, формированию

ключевых компетенций, чем снижаем их успешность и конкурентоспособность на рынке труда [4, с. 8].

Одним из способов повысить успешность выпускника и сформировать ключевые компетенции являются тренинги.

Общепризнанного определения слова «тренинг» не существует, поэтому приведем определения различных авторов.

«Тренинг (от англ. train – тренироваться) – в самом общем значении рассматривается как способ, точнее, совокупность различных приемов и способов, направленных на развитие у человека тех или иных навыков и умений. Наибольшую популярность этот способ воздействия приобрел в работе с группой» [5, с. 15].

«В 1970-е гг. в ГДР под руководством М. Форверга был разработан метод, названный им социально-психологическим тренингом. С таким названием тренинг появился и у нас в стране.

Тренинги в нашей стране начались с тренинга общения. Тренинг общения является базовой программой практически для любого другого тренинга. Когда были разработаны другие программы (тренинг уверенности в себе, тренинг переговоров, тренинг продаж, тренинг формирования команды, тренинг бесконфликтного поведения и другие), в основу этих программ лег социально-психологический тренинг. Поэтому название СПТ часто используется и для обозначения других тренинговых программ, построенных на принципах СПТ.

И.В. Вачков предлагает такое рабочее определение тренинга: «Совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития».

В «Психологическом словаре» социально-психологический тренинг (далее СПТ) определяется как «область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении».

Если обратиться к «Большому толковому психологическому словарю», составленному Артуром Ребером, мы увидим такое определение тренинга: «Тренинг вообще – любая учебная программа или набор процедур, разработанных для того, чтобы в результате их осуществления был получен конечный продукт в виде организма, способного на некоторую определенную реакцию (реакции) или участие в некоторой сложной, требующей умений деятельности». Это очень широкое определение, которое охватывает любое обучение, в том числе и не только человека. Главная мысль этого определения заключается в том, что тренинг – это тренировка, наработка навыков и умений.

Другое определение тренинга дал Ю.Н. Емельянов: «Тренинг – это группа методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением» [6, с. 11-12].

Единой и общепризнанной классификации тренингов не существует, деление можно проводить по различным основаниям, но можно выделить основные типы тренингов по критерию направленности воздействия и изменений – *навыковый, психотерапевтический, социально-психологический, бизнес-тренинг*.

Навыковый тренинг направлен на формирование и выработку определенного навыка (навыков). Большинство бизнес-тренингов включают в себя навыки тренинги, например, тренинг переговоров, самопрезентации, техники личных продаж и др.

Психотерапевтический тренинг (более корректное название – психотерапевтическая группа) направлен на изменение в сознании. Эти группы соотносятся с существующими направлениями психотерапии.

Социально-психологический тренинг (СПТ) занимает промежуточное положение, он направлен на изменения и в сознании, и в формировании навыков. СПТ зачастую направлен на смену социальных установок и развитие умений и опыта в области межличностного общения.

Бизнес-тренинг (и его наиболее характерная разновидность, – корпоративный тренинг) – развитие навыков персонала для успешного выполнения бизнес-задач, повышения эффективности производственной деятельности, управленческих взаимодействий.

В структуру бизнес-тренинга могут входить тренинги личных продаж, тренинги по формированию управленческих навыков, тренинги наставничества на рабочем месте, тренинги командообразования, тренинг тайм-менеджмента, тренинг по внедрению корпоративной культуры, все вышеперечисленные тренинги [3].

Можно выделить некоторые общие требования к проведению тренингов:

- наличие профессионально подготовленного специалиста, обладающего, к тому же, навыками или технологией обучения;
- безопасное пространство, допускающее возможность наличия ошибки обучаемым (возможность ошибаться – неотъемлемая часть процесса обучения);
- наличие у обучаемого интереса или другого стимула к обучению (тренировка, как правило, связана с преодолением инерции и других видов дискомфорта);
- среда, в той или иной степени имитирующая реальную ситуацию, в которой в дальнейшем придется проявлять приобретенные навыки.

Существуют различные виды учебных занятий: урок, семинар, лекция, лабораторная работы, практическое занятие, конференция, тьюто-

риал, игра, тренинг, консультация и т. д. Чем же тренинги отличаются от всех остальных видов учебных занятий?

Во-первых, с их помощью знания обращаются в практические навыки. Наверно, каждый может привести примеры из своей жизни, связанные с тем, что что-то знает, но не применяет, потому что нет навыков и умений.

Во-вторых, тренинг – это форма групповой работы. В процессе групповой работы происходит взаимное обучение ее членов, обмен опытом, отработка новых приемов друг на друге, участникам приходится обсуждать, спорить, учиться применять полученные знания, что обеспечивает наибольший объем усваивания информации [7].

На занятиях, в группах по специальности «Туризм», проводим тренинги, которые заключаются в вырабатывании навыков техники личных продаж, самопрезентации.

Как известно из чисел Парето, 20% успешных продавцов совершают более 80% всех продаж [8, с. 3].

Клиент туристического агентства – единственный человек, ради которого сформировалось и функционирует колоссальная туристическая индустрия, объединяющая в едином процессе туристического производства сотни и тысячи предприятий из разных стран и территорий.

Клиент туристического агентства – единственный человек, готовый компенсировать, причем с переплатой, затраты предприятий туристической сферы, полностью «оплатить их счета», внести собственный вклад в формирование прибыли, коммерческого интереса предпринимателя в туристической сфере [8, с. 24].

Работа туристического агента практически на 70% стоит из непосредственного контакта с клиентом, т. е. процесса личных продаж.

Согласно классикам, личная продажа состоит из пяти поочередно сменяющих друг друга этапов: установление контакта; сбор информации о клиенте; презентация коммерческого предложения, работа с возражениями и завершение продаж. Данная последовательность актуальна и в отношении продажи туристического продукта [8, с. 90].

На занятиях по каждому этапу личных продаж проводим отдельные тренинги, которые в зависимости от поставленных целей, могут использовать такие методы как игры (для решения узкоспециализированных задач), ролевой игры (ротации), дискуссии, видеоанализ и др.

Например, тренинг «Работа с возражениями». Основные цели:

- сформулировать представление о понятии «Возражения»;
- показать и отработать технологию преодоления возражений.

Методы и приемы: дискуссия, ролевая игра, видеоанализ.

Включает следующие этапы:

- определение понятия «Возражение»;

- почему появляются возражения;
- причины появления возражений (рациональные, эмоциональные);
- виды возражений (реальные, ложные);
- основные этапы преодоления возражений: выслушать возражение – принять возражение и присоединиться – задать уточняющий вопрос – проверить на истинность возражения – ответ на возражение (преодоление);
- основные правила работы с возражениями.

В тренинге *«Сбор информации о клиенте или как «раскрыть» клиента»*. Основные цели:

- научиться слушать;
- научиться задавать «правильные» вопросы.

Методы и приемы: игра, ролевая игра, видеоанализ.

На первом этапе играем в аналогии игр «Глухие телефоны», «Испорченный телефон», где студенты учатся слушать и слышать.

Тренинг *«Установление контакта»*, имеет основную цель научиться здороваться.

Конечно, при проведении тренингов в учебном заведении, в отличие от коммерческих тренингов возникает ряд проблем, таких как:

- необходимость деления студентов на подгруппы;
- нехватка современного оборудования (флип-чаты, видеокамеры, интерактивное оборудование);
- длительный и трудоемкий для тренера-преподавателя подготовительный этап;
- большое количество раздаточного материала.

Тренинги личных продаж позволяют частично реализовать такие общие компетенции как:

- организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач; оценивать их эффективность и качество;
- принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;
- осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;
- использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;
- работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.

И, профессиональные компетенции:

– выявлять и анализировать запросы потребителя и возможности их реализации;

– информировать потребителя о туристских продуктах.

Организация учебных занятий в форме тренингов является необходимой, привлекательной, но вместе с тем и сложной. Учитывая последнее, необходимо продолжить поиск ответов на многочисленные вопросы, связанные с содержанием, организацией и методикой проведения учебных тренингов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вачков И. Основные технологии группового тренинга психотехники. – М.: Ось, 2000. – 256 с.
2. Емельянов Ю.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. – М., 1985. – 103 с.
3. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я: науч.-практ. пособие. 2-е изд., испр и доп. – М.: Дело, 2002. – 224 с.
4. Ключева Г.А. Познавательная компетентность студента как основа подготовки конкурентоспособного специалиста. – Пермь: ЦИТО-пресс, 2007. – 40 с.
5. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
6. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга. – СПб.: Речь, 2005. – 224 с.
7. Тренинги: пустая трата денег или инструмент повышения эффективности организации? // STAFFMAX - ваш провайдер на кадровом рынке! 2011. [Электронный ресурс] сайт URL: <http://www.staffmaxgroup.ru/employer/article/instrument/2011> (Дата обращения 14.010.11)
8. Ушаков Д.С. Технологии продаж в туристическом бизнесе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 240 с.

Об авторе

Рожнева Инга Валерьевна – преподаватель, ГОУ СПО «Пермский государственный технологический колледж», г. Пермь, Пермский край.

НАГЛЯДНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКЕ «ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА РОДНОГО КРАЯ»: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ФУНКЦИИ И ЗНАЧЕНИЕ

Г.И. Тафеев

Чтобы наглядно и эмоционально увидеть ее личности, археологические предметы, дома, летописи. Таким образом, изучая любой предмет в школе ребенок познает окружающий мир. Важно чтобы он не просто знал теоретически какие-то вещи, а имел представление, как это все выглядит в действительности. Знать историю по историче-

ской карте намного интереснее, чем только разговор или рассказ. Видеть археологические артефакты или изделия, здания, которым 3 тыс. лет, конечно, это вызывает большой интерес.

Для того чтобы школьники имели полное представление на уроках истории, что такое Империя хунну, Великая китайская стена, волжская Болгария, какой была их культура и развитие в целом на разных исторических этапах, используются наглядные пособия.

Методисты-историки отмечают, что с помощью наглядных средств обучения у школьника создаются достоверные, зрительные образы исторического прошлого. Наглядные средства обучения конкретизируют исторические факты, преодолевают искажения прошлого в представлениях учащихся и студентов.

Наглядность служит опорой для раскрытия сущности исторических явлений, формирования основных исторических понятий и закономерностей, обеспечивает более глубокое их зрительное и эмоциональное усвоение.

Наглядность приобщает учащегося к прекрасному (скульптура, картина, архитектура и т. д.). Фактически все школы в Чувашской Республике имеют наглядные пособия: модели, макеты, картины, фотографии, видеофильмы и т. д. Они позволяют сделать процесс обучения понятным, творческим, доставляющим удовольствие.

Первым, кто обратил внимание педагогов на то, что на уроках необходимо применять принцип наглядности, был великий мыслитель Ян Амос Коменский (1592-1670). Он упоминает об этом в своих трудах и, прежде всего, в «Великой дидактике».

Ученые М.К Енисеев и А.И. Пайгусов в учебном пособии «Теория обучения в вопросах и ответах» включили проблему «Что такое принцип обучения?» Они перечислили виды обучения, где имеется принцип наглядности.

Принцип обучения – основополагающая идея, нормативное требование к организации и проведению дидактического процесса. Он носит характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. Основные принципы обучения:

1. Принцип духовно направленного на общечеловеческие ценности, воспитывающего и развивающего обучения. Он предполагает, что обучение направленно на цели всестороннего развития личности, на формирование не только знаний и умений, но и определенных нравственных и эстетических качеств, которые служат основой выбора жизненных идеалов и социального поведения.

2. Принцип научности. Он требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук. Этот принцип во-

площадется в учебных программах и учебниках, в отборе изучаемого материала, а также в том, что школьников обучают элементам научного поиска, методам науки.

3. Принцип связи обучения с практикой. Он требует, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды.

4. Принцип систематичности и последовательности. Он предполагает преподавание и усвоение знаний в определенной последовательности, системе. Он требует логического построения, как содержания, так и процесса обучения. Принцип выражается в соблюдении ряда правил, например, первое – изучаемый материал планируется, делится на логические разделы-темы, устанавливается порядок и методика работы с ними; второе – в каждой теме надо установить содержательные центры, выделить главные понятия, идеи, структурировать материал урока; третье – при изучении курса устанавливаются внешние и внутренние связи между теориями, законами, фактами.

5. Принцип доступности. Этот принцип требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их Возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных и физических перегрузок. Еще Я.А. Коменский дал несколько правил этого принципа:

- переходить от изучения того, что близко (история родного края), к тому, что далеко (всеобщая история);

- переходить от легкого к трудному, от известного к неизвестному.

6. Принцип наглядности. Это один из старейших и важнейших в дидактике принципов. Он указывает на необходимость целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Это «золотое правило» дидактики сформулировал еще Я.А. Коменский. В процессе обучения надо дать возможность наблюдать, измерять, проводить опыты, практически работать. Процесс усвоения новых знаний должен развиваться от конкретно-образного и наглядно-действенного мышления к абстрактному, словесно-логическому.

7. Принцип сознательности и активности. Это один из главных принципов обучения. Согласно этому принципу обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности. Это выражается в том, что учащиеся осознают цели обучения, планируют и организуют свою работу, умеют себя проверять, проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решения.

Активности и сознательности учащихся можно добиться, если:

– опираться на интересы учащихся и одновременно формировать мотивы учения, среди которых на первом месте – познавательные интересы, профессиональные склонности;

– включать учеников в решение проблемных ситуаций, в проблемное обучение, в процесс поиска и решения научных и практических проблем.

Наибольшее внимание применению наглядного обучения на уроках истории и обществознания было уделено и советские времена, когда преподавание истории и школе было важным фактором формирования коммунистического мышления. Известные исследователи этих времен: Н.И. Аппарович (изготовление самодельных наглядных пособий), Д.И. Полтораки (изучал технические средства обучения и методику преподавания истории в целом), Н.З. Кирилец (наглядные пособия), Г.Р. Косова (изобразительное искусство на уроках истории), Г.Н. Матюшин (археология в школе), В.С. Мурзаев (рисунки на классной доске в преподавании истории), Д.Н. Никифоров (наглядность на уроках истории), Л.Н. Предтеченская (художественная культура на уроках истории), А.Ф. Родин (внеклассная работа и экскурсии), К.В. Чиркова (диапозитивы, диафильмы), А.С. Орлов (музеи, памятники) и другие.

Из современных исследователей принципу наглядности уделяют внимание: М.Т. Студеникин, В.И. Добролюбова (аппликации, методика преподавания истории в младших классах), Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова, П. Паршаченко (художественная литература на уроках истории), А. Клетогонов (древнерусская литература на уроках истории), А.А. Преображенский и другие [2].

Предмет «История и культура Родного края» («Культура Родного края») изучается с 5 класса в общеобразовательных школах Чувашской Республики. В XVII веке Я.А. Коменский отмечал, что «необходимо переходить от изучения того, что близко (история и культура родного края). Мы в учебные пособия по «Истории Чувашии» (2 курс) и «История и культура Родного края» (1 курс) включили до 60-70 иллюстраций (наглядных средств восприятия). Е. Енька до 100-120 иллюстраций («Родной край»)

«Живое созерцание» (наглядное обучение) затрагивает не только сферу чувств, но и сферу мышления и выполняет ряд функций:

1) наглядность повышает эффективность изложения, сокращая при этом затраченное на него время;

2) с помощью наглядных средств обучения у учащихся создаются достоверные, зрительные образы исторического прошлого. Например, кто знает, как выглядит внешне Каган Кубрат, Алп-Илитвер. Благодаря ярким иллюстрациям в «Истории и культуре Родного края» и «Истории Чувашии» это известно практически каждому.

3) наглядность служит опорой для раскрытия сущности исторических явлений, формирования основных исторических понятий и закономерностей, обеспечивает более глубокое их усвоение учащимися.

4) наглядные средства обучения эмоционально воздействуют на учащихся. Например, в учебнике «Родной край» (Е. Енькка) имеется иллюстрации свадебных и похоронных обрядов чувашского народа;

5) наглядное обучение формирует и эстетические взгляды школьников, учит их «видеть» в произведениях искусства идейно-нравственное содержание, художественные достоинства, материнство их создателей. В связи с этим мы регулярно посещаем гг. Болгар, Сувар, Биляр. Интерес связан с «золотым веком» древнеболгарской (древнечувашской) цивилизации (Волжско-Камской Болгарии);

6) расцвет Волжской Болгарии, так называемый «золотой век» вызывает у школьников и студентов уважение к отечественной истории и желание посетить старинные болгарские города (Болгар, Биляр, Сувар);

7) наглядное обучение развивает наблюдательность, воображение, память и речь учащихся, поддерживает постоянный интерес к историческому прошлому. Например, современные красочные учебники Истории и культуры Родного края 5, 6, 7 классов вызывают желание учиться, а федеральные учебники 9-11 классов кажутся сложными и скучными, к сожалению, не включают региональную историю.

Выводы.

1. За последние 15 лет истории изданы до 70 учебников, учебных пособий, учебно-методических пособий, где широко представлены иллюстрации;

2. Регулярно организуется посещение Болгарского государственно-историко-архитектурного музея-заповедника в г. Болгар (Республика Татарстан) [3].

3. В 2009 г. автором совместно с деканом ХГФ ЧГПУ имени И.Я. Яковлева издано учебное пособие «История Чувашии в изобразительном искусстве» [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Енисеев М.К., Пайгусов А.И. *Теория обучения. Учебное пособие.* – Чебоксары, 1999. – С. 17-18.
2. Подласый И.П. *Педагогика. В двух книгах.* – М., 1999.
3. Сорокин Н.А. *Дидактика.* – М., 1974. – 221 с.
4. Сластенин В.И. и др. *Педагогика.* – М., 1998. – 576 с.
5. Тафаев Г.И., Никитин А.С. *г. Болгар. Асла Пайхар.* – Чебоксары, 2005. – 27 с.
6. Тафаев Г.И., Данилов А.В. *История Чувашии в изобразительном искусстве.* – Чебоксары, 2009. – 52 с.

Об авторе

Тафаев Геннадий Ильич – доктор педагогических наук, профессор, ФБГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
НАПРАВЛЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МОДУЛЕЙ
В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН МАТЕМАТИЧЕСКОГО
ЦИКЛА СТУДЕНТАМ ГРУППЫ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
«ИНФОРМАТИКА И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ ТЕХНИКА»**

О.Н. Федорова

Современный государственный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к выпускникам ССУЗов в области математических и естественнонаучных дисциплин. Основная цель профессионального образования рассматривается как формирование у студентов способности к будущей активной профессиональной деятельности. Одной из задач преподавания математики является развитие интереса к дисциплине, что достигается внедрением в учебный процесс инновационных технологий обучения, направленных на подготовку будущего квалифицированного специалиста. Всё это заставляет пересмотреть подходы к традиционной системе преподавания математики – лекция, практическое занятие, зачет или экзамен, и обогатить эту систему новыми технологиями.

В течение нескольких лет автором совместно с преподавателями дисциплин группы специальностей «Информатика и вычислительная техника» на базе Рыбинского полиграфического колледжа внедряется технология модульного обучения студентов специальностей «Программирование в компьютерных системах» и «Компьютерные сети». Как показывают результаты обучения и обмен мнениями с коллегами, существует разрыв между математическими и общепрофессиональными дисциплинами, такими как «Основы программирования и баз данных», «Компьютерные сети и телекоммуникации» и др. Несмотря на то, что математика несет в себе огромный потенциал по интеграции с перечисленными дисциплинами, по ряду причин она остается оторванной от них.

Для преодоления сложившегося противоречия были предприняты следующие шаги: 1) в процесс обучения дисциплинам математического цикла внедрена технология *профессионально ориентированных дидак-*

тических модулей; 2) в профессиональный модуль «Выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих», предусмотренный стандартом специальности «Компьютерные сети», включён междисциплинарный курс «Математический аппарат для построения компьютерных сетей»; 3) в новых учебных планах предусмотрено изучение предметов «Элементы высшей математики» и «Основы программирования и баз данных» в течение одного периода времени; 4) разработан цикл бинарных уроков по дисциплинам «Элементы высшей математики» и «Основы программирования и баз данных».

При разработке профессионально ориентированных дидактических модулей возникла необходимость применить такие понятия, как профессионально направленное обучение, технология модульного обучения и дидактический модуль.

1. Профессионально направленное обучение.

В последнее время в исследованиях ученых большое внимание уделяется профессиональной направленности обучения математике студентов различных специальностей. Как отмечает Г.И. Худякова в своих исследованиях «Профессиональные знания приобретают первостепенное значение на пути к успеху, поэтому существенно повышается значение принципа профессиональной направленности обучения, регулирующего в какой-то мере соотношение профессионального и общего в образовании личности» [6]. Существует несколько подходов к определению понятия профессиональная направленность. Г.И. Худякова в своей диссертационной работе исследует методологию понятия профессиональной направленности в процессе обучения и выделяет принцип профессиональной направленности как один из принципов дидактики [6].

Е.И. Смирнов считает, что «недостаточные мотивация и прикладная направленность воспринимаемых знаний являются одним из факторов, порождающих формализм знаний в процессе обучения математике и, как следствие, недостаточную подготовленность к профессиональной деятельности» [4].

Н.В. Скоробогатова под профессионально-ориентированным обучением математике в техническом ВУЗе понимает обучение, при котором реализуется связь математики с дисциплинами инженерного цикла на разных уровнях, идет непрерывный процесс овладения студентами приемами и методами освоения будущей профессиональной деятельности [3].

В.В. Вербицкий под профессиональной направленностью обучения математике понимает такое содержание учебного материала и организацию его усвоения в таких формах и видах деятельности, которые соответствуют системной логике построения курса математики и моделиру-

ют (имитируют) познавательные и практические задачи профессиональной деятельности будущего специалиста [2].

Следует отметить, что большинство исследований посвящено обучению математике студентов ВУЗов, профессиональная направленность обучения математике в колледжах представлена в трудах ученых не так широко. Особенностью обучения в среднем специальном образовательном учреждении является то, что студенты с первых курсов вместе с общеобразовательными изучают общепрофессиональные дисциплины, что позволяет включать студентов в выполнение работ по их будущей специальности, не моделируя их профессиональную деятельность. Учитывая эту особенность, под понятием *профессиональная направленность обучения математике* в учреждениях среднего профессионального образования мы будем понимать такое содержание математических дисциплин и методы его усвоения, применение которых включает студентов в выполнение элементов их будущей профессиональной деятельности. Реализация данного принципа осуществляется в различных направлениях.

1. Включение в содержание учебного материала математических дисциплин вопросов, связанных с другими профессиональными дисциплинами. Например, при изучении темы «Элементы линейной алгебры» изучаются алгоритмы, связанные с двумерными массивами, при изучении темы «Ряды» изучается применение разложения функции в степенной ряд с целью нахождения ее значения в указанной точке с наперед заданной точностью.

2. При изучении отдельных вопросов используется модель блок-схем для сжатого изложения материала.

3. Решение задач с применением готовых программных продуктов. В процессе отработки практических навыков решения задач студентам предлагается проверить результат с помощью программ MathCad и Excel. Применение готовых программных продуктов повышает интерес обучающихся не только к математике, но и к будущей профессии, что подтверждается результатами бесед и анкетирования студентов.

4. Для контроля теоретических знаний предлагается ряд вопросов, связанных с применением этих знаний в профессиональной сфере. Например, «Сколько членов ряда разложения функции $y = \arctg x$ необходимо взять, чтобы получить значение π с точностью до 10^{-6} ? Как это условие будет выглядеть в программном коде (на блок-схеме)?»

5. На практических занятиях студентам предлагается не только решить какую-то задачу, но предлагается подборка задач для разработки программного продукта. Примером такой задачи может быть следующая задача: «Пирамида $A_1A_2A_3A_4$ задана координатами своих вершин. Составьте программу, с помощью которой можно вычислить объём этой пирамиды».

2. Принцип модульности обучения.

Предлагаемая технология базируется на достижениях модульного обучения, которое зародилось и приобрело большую популярность в высших учебных заведениях США, Германии, Англии и других развитых стран. В настоящее время модульное обучение взято на вооружение многими ВУЗами нашей страны. Существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологии его построения как в плане структурирования содержания обучения, так и разработки форм и методов обучения. Некоторые зарубежные авторы (В. Гольдшмидт, М. Гольдшмидт и др.) понимают под модулем формирование самостоятельно планируемой единицы учебной деятельности, помогающей достичь четко определенных целей [8].

Ю.К. Балашов и В.А. Рыжов отмечают, что модуль представляет собой определенный объем учебной информации, необходимой для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности. Он может включать несколько модульных единиц, каждая из которых содержит описание одной законченной операции или приема. Модульные единицы могут расширять и дополнять содержание модуля в зависимости от требований конкретной профессиональной деятельности [7].

Обобщая исследования по модульному обучению, П.А. Юцявичене подчеркивает: «Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей». Инвариантными компонентами, по мнению автора в структуре модуля выступают: учебный текст, руководство к обучению, консультация педагога. Для облегчения ориентации обучаемых в модуле предлагается ряд символических обозначений, указывающих дидактическую цель, наиболее важные фрагменты текста, контрольные вопросы и т. д. [8].

М.А. Чошанов в своих работах указывает на то, что на современном этапе развития науки понятие модульности приобретает методологический смысл. Модульность выступает как один из основных принципов системного подхода. Принцип модульности, наряду с таким важным принципом системного подхода, как принцип развития, определяет динамичность и мобильность функционирования системы [7].

Таким образом, модуль – это законченный блок, руководство к действию студентов, обладающий определенной постоянной структурой, основная задача которого обеспечить максимально возможное самостоятельное усвоение студентом учебного материала.

Для реализации принципа модульности были разработаны дидактические модули по дисциплинам «Элементы высшей математики», «Элементы математической логики», «Теория вероятностей и математическая статистика». Все модули составлены исходя из следующих общих положений:

- *модуль* – законченный блок информации, содержащий необходимые теоретические знания в сжатой форме в виде наглядных моделей (таблиц, схем, блок-схем);
- каждый модуль содержит список *теоретических вопросов*, выносимых на зачет;
- каждый модуль содержит перечень *задач* по изучаемой теме, подобранных для *трех уровней* усвоения материала: репродуктивного, продуктивного и творческого;
- каждый модуль содержит задачи, при решении которых используются *готовые программные продукты*;
- каждый модуль содержит задачи, для решения которых студенты разрабатывают *собственный программный продукт*;
- в каждом модуле содержится *список источников* для дополнительного изучения и тематика творческих заданий.

С примером разработанного модуля по дисциплине «Элементы высшей математики» по теме «Элементы линейной алгебры и аналитической геометрии» можно познакомиться в материалах Угличской межрегиональной научно-практической конференции «Социальное партнёрство в сфере образования как путь к формированию компетентного специалиста» [5].

При этом мы не отказались целиком от таких традиционных форм преподавания, как лекция и практические занятия, семинарские занятия, но модуль позволяет сэкономить время, расходуемое на объяснение и запись теоретического материала, повышает степень самостоятельности работы студента, позволяет выработать адекватную самооценку при выборе уровня решаемых задач.

3. Дидактический модуль.

Применение дидактических модулей – разработка ученых Ярославской школы. В учебном пособии для студентов группы авторов: Г.Ю. Бураковой, Е.И. Смирнова и А.Ф. Соловьева «Дидактический модуль по математическому анализу: теория и практика» авторы указывают на то, что дидактический модуль, являясь целостной структурой совместной деятельности учителя и ученика в процессе решения педагогических задач, может быть исследован также как компонент педагогической системы деятельности и, более того, психологической системы деятельности ученика. Дидактический модуль должен также содержать ориентировочную, исполнительскую и контрольно-коррекционную час-

ти. Это определяет три основных компонента дидактического модуля: 1) ориентировочную основу деятельности (как учителя, так и ученика); 2) информационную основу деятельности (как учителя, так и ученика); 3) блок управления учителем когнитивной деятельностью ученика [1].

В разработанных нами дидактических модулях по дисциплинам математического цикла в их структуре и содержании присутствуют все три компонента:

1) введение (описание вида деятельности студентов, особенности учебного предмета, связь материала с другими дисциплинами, знания и умения, которыми должен владеть студент для успешного освоения материала, и которыми он должен овладеть после изучения модуля);

2) база информации, необходимой для усвоения нового материала (как в готовом сжатом виде и как список дополнительных источников); перечень вопросов и задач для усвоения как базового, так и профессионально-направленного учебного материала; перечень творческих работ, обеспечивающих связь базовых знаний с профессиональной деятельностью;

3) график учебного процесса; методика выставления оценки по балльно-рейтинговой системе.

Таким образом, удалось сохранить три основных компонента дидактического модуля и наполнить его таким содержанием, которое обеспечивает, во-первых, профессиональную направленность обучения математике, во-вторых, разноуровневое и личностно-ориентированное обучение, и, наконец, позволяет сформировать у обучающихся те навыки, которые будут необходимы студентам в их дальнейшей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буракова Г.Ю., Соловьев А.Ф., Смирнов Е.И. Дидактический модуль по математическому анализу: теория и практика: учебное пособие / под. ред. Е.И. Смирнова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2002. – 181 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991. – 207 с.
3. Скоробогатова Н.В. Наглядное моделирование профессионально-ориентированных математических задач в обучении математике студентов инженерных направлений технических вузов: дисс...канд. пед. наук: 13.00.02. – Ярославль, 2006. – 183 с.
4. Смирнов Е.И. Технология наглядно-модельного обучения математике. – Ярославль, 1998. – 323 с.
5. Федорова О.Н. Формирование профессионально важных качеств студентов группы специальностей «Информатика и вычислительная техника» средствами профессионально-направленных дидактических модулей // Социальное партнёрство в сфере образования как путь к формированию компетентного специалиста: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Углич, 2011. – 76 с.

6. Худякова Г.И. Методические основы реализации экономической направленности обучения математике в военно-экономическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Ярославль, 2001. – 192 с.
7. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М: Народное образование, 1996. – 160 с.
8. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989 – 272 с.

Об авторе

Фёдорова Оксана Николаевна – соискатель, преподаватель, заведующая отделением по специальности, ФГОУ СПО «Рыбинский полиграфический колледж», г. Рыбинск, Ярославская область.

РОЛЬ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРА В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

С.А. Филатов-Бекман

Иntenсивное развитие музыкальной информатики открывает перспективы, ранее совершенно недоступные для студентов-музыкантов с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, и оказывает серьезную, а подчас и принципиальную помощь в их социализации. Это направление, особенно в последнее время, приобретает необыкновенную актуальность еще и потому, что оно интенсивно содействует развитию творческого потенциала будущих музыкантов-исполнителей и теоретиков, а также будущих музыкальных звукорежиссеров.

Персональный компьютер принадлежит к техническим средствам обучения (ТСО). Данные средства представляют собой совокупность технических устройств, применяемых в учебно-воспитательном процессе с целью его оптимизации путем синтеза, обработки и анализа информации [4]. Выделяются следующие основные типы ТСО: по функциональному назначению (по характеру решаемых учебно-воспитательных задач), по принципу устройства и функционирования, по характеру обучения, по логике работы, а также по характеру воздействия на органы чувств.

По функциональному назначению могут быть объединены такие приборы и устройства, как технические средства передачи, приема, контроля и обработки информации. Это – диапроекторы, графопроекторы,

технические средства обучения и самообучения, а также тренажерные, вспомогательные и комбинированные универсальные устройства, объединяющие несколько функций; к ним в первую очередь относится персональный компьютер (ПК).

По *принципу устройства и функционирования* ТСО подразделяются на механические, электромеханические, электронные и комбинированные (персональный компьютер).

По *характеру обучения* можно выделить устройства индивидуального, группового и поточного пользования (к примеру, для всех студентов на одном курсе).

По *логике работы* ТСО подразделяются на устройства с упрощенной и разветвленной программой работы. Разветвленные программы предполагают различные варианты действий в зависимости от характера ответов обучающегося.

По *характеру воздействия на органы чувств* можно выделить визуальные, аудио- и аудиовизуальные ТСО.

Персональный компьютер как современное устройство для синтеза, обработки, анализа и передачи информации является поистине универсальным техническим средством обучения, т. к. практически все из перечисленных выше направлений классификации ТСО включают в качестве основного элемента или компьютер, или компьютерные программы.

Компьютеру подвластны те же задачи, которые решаются на основе традиционных ТСО, однако условия компьютерного обучения предусматривают значительно более совершенную, мощную и быстродействующую базу. Специфика ПК как современного средства обучения состоит в следующем:

- 1) значительный объем памяти и высокое быстродействие;
- 2) предусмотренная возможность коррекции ответов самим обучающимся;
- 3) адаптивность как способность быстрого изменения характера подачи учебного материала в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся.

Столь разнообразные возможности ПК дают основания для реализации следующих функций компьютера в сфере музыкального образования:

- 1) ПК как предмет изучения;
- 2) ПК как средство научно-педагогической деятельности.

Музыкальная научно-педагогическая деятельность на базе персонального компьютера в значительной степени связана с компьютерными музыкальными программами многоцелевого назначения. К настоящему времени создано значительное количество подобных программ, и их «парк» продолжает интенсивно расширяться.

Из всего обширного многообразия компьютерной музыкальной продукции нами кратко рассматриваются лишь те типы программ, которые имеют четко выраженную научно-педагогическую направленность. Это – т. н. музыкальные редакторы, программы многоканальной записи и монтажа звука, нотные редакторы, а также обучающие музыкальные программы [1, 2, 8, 9].

Музыкальные редакторы выполняют обработку (редактирование) звука путем добавления ряда эффектов (реверберация, эхо, вибрато, сдвиг высоты тона и многие другие), осуществляют синтез звука и т. д. Наиболее известные программы, относящиеся к данному типу, – Sound Forge, WaveLab, Cool Edit Pro. Они допускают проведение компьютерных экспериментов с музыкальным звуком, состоящих в вариациях громкости, длительности, темпа, высоты, а также тембра звучания. Возможность работы с несколькими треками позволяет получить многоголосное звучание, а сочетание ряда эффектов дает возможность изучения некоторых техник современной композиции.

Программы многоканальной записи нацелены главным образом на музыкальную звукорежиссуру. Они позволяют фиксировать и обрабатывать независимые звуковые треки; таким образом, эти программы являются аналогами ленточных многодорожечных магнитофонов. Мгновенный доступ к произвольному музыкальному фрагменту сочетается, как правило, с широкой палитрой различных эффектов. Наиболее известные программы данного типа – Cubase Audio VST, Cakewalk Pro Audio, Samplitude Studio, а также Wave Lab и Cool Edit Pro, относящиеся к предыдущему типу.

Программы – нотные редакторы созданы для представления музыкальной информации в нотном виде на основе использования общепринятых музыкальных символов. Широкая палитра компьютерных возможностей допускает возможность представления как классической, так и современной музыки с учетом характерных особенностей современной нотации. Примеры подобных программ – Encore, Finale, Sibelius, Score и т. д.

Обучающие музыкальные программы интенсивно разрабатываются в настоящее время. Подобные компьютерные разработки являются наиболее ярким примером применения ПК в сфере музыкальной педагогики. К примеру, Piano Professor, Music Lessons, Music Tutorial нацелены на обучение теории музыки и на развитие слуха; помощь в изучении музыкальной литературы – задача Music mentor, Music Magic и др. Программы Midisoft Play Piano, The Jazz Guitarist и некоторые другие позволяют проводить обучение исполнению на ряде музыкальных инструментов (фортепьяно, гитара), а Singing Tutor содействует обучению вокалу. Сюда же можно отнести программные средства для аранжировки.

Перечислим следующие основные направления информатизации образовательного процесса на базе персонального компьютера:

- компьютер как структура (развитие навыков работы с внутренними компьютерными сетями и глобальной сетью Internet);
- компьютер как обучающая система.

Практически любая компьютерная обучающая система основывается на следующих принципах:

- инициатива (возможность прерывания и возобновления учебного курса в любом произвольном месте);
- индивидуализация (учет индивидуальных особенностей обучающегося);
- интерактивность (обмен информацией между обучающимся и локальной / глобальной компьютерной сетью).

Перечисленные основные направления информатизации образовательного процесса, а также принципы формирования обучающих систем дают возможность сформулировать основные этапы системного внедрения ПК в музыкальный учебный процесс:

1. Дополнение традиционных методов обучения в соответствии с новыми компьютерными возможностями;
2. Системный анализ процесса музыкального обучения;
3. Непрерывность развития методов современной музыкальной компьютерной педагогики.

Как известно, системный подход основывается на следующих видах анализа [3]: элементный, структурный, исторический, прогностический, а также анализ внутреннего и внешнего функционирования. Процесс музыкального обучения естественным образом состоит из отдельных элементов (отдельное занятие, индивидуальное и / или групповое, проведение лекции, мастер-класс). Эти элементы объединяются в структуры (курс практических занятий, курс лекций, специальные семинары и т. д.).

Исторический вид анализа, который естественно применить к сформированным структурам, предусматривает критическое переосмысление созданных курсов, а прогностический анализ – их дополнение и совершенствование для будущих циклов преподавания.

Более сложными для интерпретации являются внутреннее и внешнее функционирование. Эти виды анализа неявно предполагают, что созданные и динамично изменяющиеся курсы различных предметов представляют собой своеобразные информационные динамические системы. В этом нет ничего удивительного: практически любой специалист, создавший, к примеру, курс лекций, анализирует мнения слушателей (студентов, аспирантов). Обсуждение высказанных замечаний содействует дальнейшему развитию курса. Однако анализ мнений и вопросов означает установление прочного контакта с аудиторией; этот контакт

принимает форму обратной связи. Отсюда внутреннее функционирование можно рассматривать как целенаправленную работу преподавателя над усовершенствованием курса, а внешнее функционирование – как коллегиальный вариант подобной работы: к примеру, обсуждение курса лекций в рамках семинара или научной конференции.

Таким образом, анализ внутреннего и внешнего функционирования, будучи близким по смыслу к прогностическому анализу, дополняет и расширяет последний.

Персональный компьютер позволяет организовать информативный диалог со студентом-музыкантом, имеющим ограничения физического характера, подчас весьма серьезные (очень ослабленное зрение, полное отсутствие зрения). При этом компьютеризованные учебные программы или адаптированы к процессу обучения, или специально созданы для взаимодействия с учащимся.

Можно использовать следующую классификацию автоматизированных обучающих систем (АОС):

1) *диалоговые АОС*: они предусматривают выдачу на экран монитора некоторых инструкций по изучаемому предмету, а также организацию упрощенного диалога с компьютером в режиме «да – нет»;

2) *АОС с параллельным доступом*, допускающие самостоятельную работу учащихся. Параллельный доступ позволяет обучаемому перемещаться по всей АОС, организуя знакомство с материалом оптимальным для себя образом;

3) *АОС – микромиры*, предусматривающие применение методов компьютерного моделирования.

Третий вид обучающих систем является наиболее сложным, и его непосредственное применение требует специальных знаний и навыков (например, владения основами языков программирования). Данный вид АОС содержит обширные возможности для активизации творческого потенциала студентов-музыкантов с ограниченными физическими возможностями.

Как говорилось выше, программы – музыкальные редакторы предоставляют обширные возможности в области компьютерного моделирования музыкального звука. Эти возможности столь велики, что их реализация переводит процесс моделирования в плоскость некоторых техник современной композиции. Не имея возможности детально обсудить данный вопрос, мы кратко остановимся на сонорной музыке как примере одной из современных техник.

Весьма важным признаком сонорного звучания выступает неразличимость (недифференцированность) отдельных тонов: звуковая конструкция реализуется как целостный блок [5]. Сонорную музыку можно подразделить на три основных типа: колористика (тоновая музыка с

элементами сонорности), сонорика (сонорная музыка с элементами то-новости) и сонористика (сонорная музыка без каких-либо элементов то-новости). В книге «Теория современной композиции» приведены следующие градации стилевой типологии сонорного материала:

- 1) колористическая окрашенность;
- 2) колористичность;
- 3) сонорная окрашенность;
- 4) сонорность;
- 5) сонористическая окрашенность;
- 6) сонористичность;
- 7) сонорный шум [5].

При колористической окрашенности различимы практически все тоны, в случае сонорного шума дифференцируются лишь регистры звучания.

Практически любая компьютерная программа-музыкальный редактор позволяет осуществить переход от колористической окрашенности к сонорному шуму. Автор использует для этого Sound Forge [7], беря в качестве примеров созданные им музыкальные компьютерные звучности [6]. На занятиях по музыкальной информатике мы вместе со студентами, имеющими проблемы со зрением, последовательно добиваемся сначала различной степени колористичности, затем – сонорности. К примеру, колористичность можно получить включением эффекта «акустическое зеркало» (Acoustik Mirror). Значительно большие возможности предоставляют эффекты Simple Delay и в особенности – Multi-Tap Delay: назначение этих эффектов – моделирование эха.

Регулятор обратной связи, присутствующий в последнем эффекте, способен кардинальным образом трансформировать исходный музыкальный пример. Так, студенты-музыканты с ослабленным зрением, пользуясь электронным «увеличительным стеклом» (эта процедура делит экран монитора на две части, позволяя добиться значительного увеличения фрагментов изображения), достаточно быстро усваивают принципы работы с перечисленными эффектами.

Увеличение колористичности приводит к постепенному изменению исходного музыкального примера; «качественная» граница достигается тогда, когда полученный результат становится совершенно несравнимым с исходным примером. Это соответствует развитой сонорности. Дальнейшая трансформация исходного фрагмента приводит к появлению сонористичности. Высокие значения обратной связи (более 90 – 100%) в сочетании со значительным количеством «задержек» (один из параметров программы), содействующих мощному эхо, порождает развитую сонористичность, которая легко трансформируется в сонорный шум.

Шумовые сонорные эффекты вызывают неизменный интерес студентов вследствие своей необычности: эти шумовые «пятна» не имеют четко оформленной границы во времени. Для них не существует понятий «начала» и «окончания» прослушивания: эти своеобразные музыкальные конструкции могут существовать неограниченно долго или, наоборот, «проноситься» в течение краткого мига в виде «тени», штриха, нюанса.

Таким образом, возможности современных программ-музыкальных редакторов позволяют проводить своеобразное компьютерно-музыкальное моделирование, опирающееся на техники современной композиции. Как свидетельствует десятилетняя практика преподавания автора в ГСИН, элементы компьютерно-музыкального моделирования, используемые в курсах музыкальной информатики и музыкальной акустики, содействуют развитию творческого потенциала студентов-музыкантов с ограниченными физическими возможностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алдошина И., Приттс Р. Музыкальная акустика. Учебник. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006. – 720 с.
2. Белунцов В. Музыкальные возможности компьютера. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
3. Коган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М Коджаспирова, К.В. Петров. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
5. Теория современной композиции: Учебное пособие. – М.: МУЗЫКА, 2005. – 624 с.
6. Филатов С.А. О понятии многомерности музыкального произведения и компьютерных методах анализа музыки // Музыковедение. – № 3. – 2008. – С. 2-5.
7. Цоллер С.А. Создание музыки на ПК: от простого к сложному. – СПб.: БХВ – Петербург, 2005. – 320 с.
8. Brice R. Music Engineering. Oxford.: Newnes, 2001.
9. Chadabe J. Electric Sound: The Past and Promise of Electronic Music. Upper Saddle River. N. Y.: Prentice Hall, 1997.

Об авторе

Филатов-Бекман Сергей Анатольевич – преподаватель, доцент, ФГБОУ ВПО «Государственный специализированный институт искусств» Министерства культуры РФ, Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского, г. Москва.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

О.С. Фокина

Проблема активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества обучающихся была и остается одной из актуальных задач педагогики. Современная ориентация образования на формирование компетенций предполагает создание педагогических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность.

Многообразие методов обучения дает возможность выбирать и конструировать педагогический процесс используя всевозможные модели. За последние годы число учебных заведений, где освоение материала проходило бы только в пассивной форме значительно сократилось. Все больше университетов, институтов, бизнес-школ стараются внедрять в свои программы различные подходы, заставляющие слушателей энергично включаться в образовательный процесс и становиться его активными участниками.

Основные методические инновации в педагогике связаны с применением активных или, как их еще называют, интерактивных методов обучения.

Понятие «интеракция» (от англ. interaction – взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Идеи интеракционизма оказывают существенное влияние на общую, возрастную и педагогическую психологию, что, в свою очередь, находит отражение в современной практике образования [56, с. 213].

Интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. При этом осуществляется постоянная смена режимов деятельности: игры, дискуссии, работа в малых группах, небольшой теоретический блок (мини-лекция). Кроме того, интерактивное обучение основано «на прямом взаимодействии обучаемых с учебным окружением, учебное окружение, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта» [22].

Согласно принятой терминологии активные методы обучения представляют собой комплекс педагогических приемов, направленных на организацию учебного процесса с использованием специальных средств. Главной задачей этих методов является побуждение всех обучающихся к инициативности, творческому подходу и активной позиции в процессе любой познавательной деятельности.

Обучение на основе применения активных форм – несомненно, интересное, творческое, перспективное направление современной педагогики. Оно изменяет требования к работе преподавателя как на этапе подготовки к семинарским занятиям, когда требуется использовать большое количество материала, так и во время самого занятия.

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности.

Социальные изменения привели к смене образовательной парадигмы, переходу от программированных форм организации педагогического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении.

Не маловажную роль при проведении занятия играет форма, которую выберет преподаватель. К формам и методам интерактивного обучения могут быть отнесены: эвристическая беседа, презентации, дискуссии, «мозговая атака», метод «круглого стола», метод «деловой игры», конкурсы практических работ с их обсуждением, ролевые игры, тренинги, коллективные решения творческих задач, кейс-метод (разбор конкретных производственных ситуаций), практические групповые и индивидуальные упражнения, моделирование производственных процессов или ситуаций, проектирование бизнес-планов и различных программ, групповая работа с авторскими пособиями, иллюстративными материалами, обсуждение специальных видеозаписей, включая запись собственных действий; педагогическая студия, встречи с приглашенными специалистами, методы с использованием компьютерной техники и другие.

Некоторые исследователи относят многие из вышеуказанных методов к активным формам семинара, отмечая, что каждая из этих форм своеобразна, имеет специфические функции, свою методику подготовки, организации и проведения.

Опыт показывает, что российская аудитория успешно воспринимает практически все активные методы, и они являются существенно более эффективными, чем любые традиционные формы, например лекции или семинары. В образовательной практике осваиваются различные формы и методы интерактивного обучения, создаются оригинальные техники ведения дискуссий, обучающих игр, адаптируются разработки зарубежных коллег в области интерактивного обучения.

Такое обучение имеет ряд преимуществ перед традиционным обучением. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у студентов формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не влечет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям. В интерактивном обучении каждый успешен, каждый вносит свой вклад в общий результат групповой работы, процесс обучения становится более осмысленным и увлекательным. Кроме того, такое обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность по отношению к своим оппонентам, необходимый такт, доброжелательность к участникам процесса совместного нахождения путей взаимопонимания, поиска истины.

Поскольку интерактивное обучение предполагает возможность коммуникации с преподавателем и партнерами по учебной деятельности, то система контроля за усвоением знаний и способами познавательной деятельности, умением применять полученные знания и навыки в различных ситуациях может строиться на основе оперативной обратной связи, что делает контроль знаний перманентным и более гибким и гуманным.

Таким образом, интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является не-

обходимым условием для становления и совершенствования компетенций через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Филосовский энциклопедический словарь* / Под ред. Л.И. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Попова. – М., 2003. – 345 с.
2. *Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта* // Педагогика. – Выпуск 4. – 2000. – С. 11-15.

Об авторе

Фокина Олеся Сергеевна – старший преподаватель, Филиал ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Когалым, Тюменская область.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ КЛАССЕ

Н.А. Фролова

Обучение в вузе – важный этап в личностно-профессиональном становлении и развитии молодого человека, именно в это время активно формируется профессиональная направленность личности, складывается система устойчивых взглядов, осуществляется выбор жизненного пути. Направленность личности является одной из основных личностных характеристик, которая включает в себя мотивы, потребности, цели, идеалы, установки, отношения. Именно направленность определяет психологический склад личности, именно «через это свойство проявляются цели, во имя которых действует личность, ее мотивы, ее субъективные отношения к различным сторонам действительности» [3, с. 28]. Профессиональная направленность личности, как особый вид направленности, характеризуется максимальной самореализацией в профессиональной деятельности. Учебное заведение – стартовая площадка для профессионального самоопределения будущего специалиста, и от того, как организован и выстроен образовательный процесс, во многом зависит не только качество учебной деятельности, но и осознание ценности избранной профессии.

У значительной части молодежи выбор специальности происходит под знаком престижности и высокого уровня оплаты труда без достаточного учета собственной предрасположенности, заинтересованности и способностей. Вместе с тем, те молодые люди, которые получили образование по душе, часто работают не по специальности. Такой процесс шоковой коммерциализации разрушает профессиональное становление личности, искажает трудовую мотивацию. Анализируя ситуацию в области музыкально-педагогического образования, приходится констатировать, что профессия педагога-музыканта сегодня находится в списке аутсайдеров. Результаты исследований среди студентов гуманитарных факультетов, которые приводит в своей работе А.В. Юревич, показали, что «студенты делят социогуманитарные науки на три категории, относя к числу «дисциплин-лидеров» экономику и право (ведение), к «перспективным дисциплинам» – «специальностям будущего» – социологию, психологию, политологию и международные отношения, к «дисциплинам-аутсайдерам» – историю, филологию, философию, культурологию, педагогику» [5, с. 13].

Экономический детерминизм, характерный для начала реформ, и сегодня во многом определяет состояние современного российского общества, оказывая решающее влияние на молодежь при выборе профессии. Но какое бы высокое место не занимала «ее величество экономика», без необходимого уровня развития культуры и образования ни одна экономическая модель работать не сможет. В.Т. Лисовский пишет: «Опыт развитых стран показывает, что образование – самое выгодное долгосрочное вложение капитала. И тот, кто думает о будущем России, должен считать образование и науку приоритетными областями. Необходимые вложения не так велики, а результаты огромны и скажутся очень быстро» [4, с. 484].

Традиционно итогом обучения в вузе являются государственные экзамены, на которых оцениваются знания, умения, навыки, но констатация этих умений и навыков не всегда дает возможность предвидеть, как выпускник, будущий специалист, проявит себя в профессиональной деятельности, как он сможет применять усвоенные знания на практике, как он сможет их пополнять и обновлять в ситуации сложного взаимодействия различных образовательных тенденций. В наше время главным итогом работы педагога является не только сформированность самоорганизованного набора профессиональных ЗУН, без которого личностное образование, безусловно, невозможно, но и формирование профессиональной направленности личности студента, его готовности к дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности, становление его профессионального сознания. Позиция «обучаемого», которую по сложив-

шимся канонам часто занимает студент, должна смениться позицией «обучающегося».

Профессиональное образование сегодня в обязательном порядке предусматривает самообразование. В известном смысле ценность самообразования противопоставляется консервативности образования, если «образование – переход от незнания к знанию, <...> то самообразование – от знания к незнанию, т. е. это систематический процесс преодоления самодостаточности образовательного уровня» [2, с. 106]. Формирование опыта самообразовательной деятельности у студентов связано с активизацией их внутренних ресурсов, с переносом центра тяжести заучивания информации на приобретение навыков ее добывания, что в конечном итоге позволит получать необходимое образование «через всю жизнь». «Учить учиться – это не только приобщение молодого музыканта к «методологии» самостоятельной деятельности – это одновременно и формирование определенной жизненной и профессиональной позиции у учащегося, ориентированной на самодвижение, саморазвитие, самоактуализацию, это закладка глубинных, фундаментальных оснований его отношения к миру, профессии, самому себе» [6, с. 342].

Если в конце XX века самостоятельной работе уделялось значительное внимание, то к началу XXI века она становится одной из основных форм учебного процесса. Являясь переходной ступенью между процессами образования и самообразования, самостоятельная работа стимулирует развитие познавательных способностей студентов, способствует выработке нестандартных решений, позволяет в любой момент обогатить свой багаж, освоить новые виды деятельности. Обращаясь к вопросам самостоятельной работы студентов, следует выделить две взаимосвязанные формы: аудиторную и внеаудиторную. Внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов сегодня уделяется самое пристальное внимание, поскольку именно на нее приходится основная часть учебной нагрузки. Если в школе процесс обучения проходит под непрерывным контролем учителя, то в высшем учебном заведении от студентов требуется проявление инициативности, критичности, личной ответственности за собственную деятельность.

Домашняя самостоятельная работа студентов-музыкантов за инструментом – проблема, требующая особого подхода. Это связано с тем, что творчество музыканта-исполнителя представляет собой предельно субъективную деятельность. Это может показаться парадоксальным, но часто молодые люди «успешно решавшие в общеобразовательной школе самые сложные задачи по математике, физике или химии, требующие владения всеми формами и методами теоретического мышления, вдруг оказываются беспомощными в решении простейших пианистических задач» [7, с. 78]. Видимо причина в том, что работа за инструментом тесно

связана с интуицией, озарением, инсайтом; это своего рода таинство, где самый ценный результат – максимальное откровение наедине с собой и как итог – создание собственной интерпретации. Результат работы музыканта-исполнителя заключается не только в том, чтобы добиться лучшего качества и усовершенствовать предыдущие достижения, но, и это главное, – перейти на другой виток творчества, найти иные варианты исполнения, выйти за пределы достигнутого.

Если проследить взгляды выдающихся исполнителей на процесс работы за инструментом, то разброс мнений поражает воображение. Так Г.Р. Гинзбург считал упражнения лучшим способом преодоления трудного места, а Э.Г. Гиллельс практически не играл упражнений; С.Т. Рихтер мог заниматься по двенадцать часов в день, но отмечал, что «ему очень трудно заставить себя играть систематически каждый день по два-три часа» [1, с. 208], а В.В. Софроницкому достаточно было заниматься три часа в день; некоторые педагоги-музыканты предпочитали начинать занятия с упражнений и гамм, другие – с работы над кантиленой. Все решала индивидуальность, непосредственные задачи каждого этапа работы, физическое состояние музыканта, его психологический настрой и многое др. И все же можно вывести определенные общие закономерности, направленные на достижение оптимального результата в работе.

«Творчеству научить нельзя, но можно научиться творчески работать», – в этих, ставших «крылатыми», словах Л.А. Баренбойма определено основное направление деятельности педагога-музыканта – научить студента осознанно выстраивать домашнюю работу как продуктивно творческую, помочь ему в создании условий для индивидуальной самостоятельной деятельности. К таким условиям следует отнести: материально-технические; физиологические; организационные; психологические.

Материально-технические условия – освещение, состояние инструмента – создают благоприятную обстановку для занятий. Правильное освещение клавиатуры инструмента и нот (освещение должно быть равномерным и ярким, источник света должен находиться сбоку, лучше слева, и ни в коем случае не бить прямо в глаза) позволяет не утомлять зрение, что в свою очередь сказывается на продуктивности и продолжительности занятий; хорошо настроенный инструмент воспитывает тонкий музыкальный слух и правильные игровые (тактильные) ощущения.

Физиологические условия – температура помещения, рациональная посадка, продолжительность занятий, чередование работы и отдыха, профилактика профзаболеваний – помогают сохранить работоспособность. Правильная температура помещения (16°-18°) способствует оптимальному обмену веществ в организме; рациональная посадка гарантирует удобство пианистических движений, оберегает от сутулости, близорукости, мышечного дискомфорта; продолжительность занятий за-

висит от индивидуальных особенностей музыканта (способность удерживать внимание и концентрироваться на рабочем процессе, умение заниматься не только за инструментом, но и без него); умение отдыхать, являясь неотъемлемой составляющей умения работать, снижает риск переутомления и повышает результативность работы; профилактика профзаболеваний (правильная организация исполнительского аппарата, постановка дыхания, физическое развитие) помогает снять различные неудобства и овладеть рациональной исполнительской техникой.

Организационные условия – распорядок занятий, систематичность, планирование работы над репертуаром – позволяют продуктивно выстроить работу над программой. Распорядок занятий вырабатывается с учетом биологического ритма человека и способствует приливу творческих сил в процессе работы; систематичность, привычка к каждодневному труду создают физический и психический комфорт; правильное планирование работы над репертуаром помогает быстро привести исполнительский аппарат в рабочее состояние, максимально сохранить интенсивность внимания и свежесть восприятия.

Психологические условия – психологический настрой, сосредоточенность на процессе работы – являются необходимыми для создания творческой атмосферы. Психологический настрой помогает сделать работу интересной и радостной, пробуждает творческую фантазию и воображение; сосредоточенность на процессе работы помогает по возможности изолироваться от внешних раздражителей, от всего, что отвлекает, нервирует и мешает погрузиться в нужное творческое состояние.

Организация домашней самостоятельной работы, руководство ею – ответственная и сложная задача для каждого педагога. «Высшая школа, – справедливо замечает Е.Д. Жукова, – должна подготовить будущего профессионала, не просто нацеленного на продолжение своего образования, но и вооруженного технологиями самостоятельной учебной деятельности» [2, с. 107-108]. Новый проект модернизации образования и повышение оплаты труда учителей позволяют надеяться, что выпускники музыкально-педагогических вузов смогут творчески реализовать себя именно в профессии «Учитель музыки», что им будет по силам актуализировать традиционные ценности образованности и культуры и осуществлять работу по выработке новых нравственных ориентиров в быстро меняющихся общественно-политических условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вицинский А.В. *Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ.* – М.: Классика-XXI, 2003. – 100 с.
2. Жукова Е.Д. Самообразование как парадигма образования XXI века в контексте образовательных технологий подготовки культуролога // *Обсерватория культуры*, 2008. – № 3. – С. 106-109.

3. Карпушина Л.В., Капцов А.В. Психология ценностей российской молодежи: монография. – Самара: СНЦ РАН, 2009. – 252 с.
4. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учебное пособие. – СПб.: СПбГУП, 2000. – 519 с.
5. Макропсихология современного российского общества / Под редакцией А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 352 с.
6. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учебное пособие / Под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
7. Трифонов А.А. Теория и практика фортепианной педагогики. – Самара: СГПИ, 1992. – 179 с.

Об авторе

Фролова Наталия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры фортепиано, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара, Самарская область.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

**Н.В. Чебанова,
К.А. Чебанов**

Несомненно, что в российском образовании происходят позитивные изменения, свидетельствующие о развитии процессов гуманизации и демократизации образовательной системы. Меняются представления о целях образования, формируется взгляд на образование как значимый фактор развития личности. Но зачастую при этом сохраняется направленность образовательного процесса на совершенствование преимущественно учебной деятельности учащихся, на достижение главным образом «академических результатов», соответствующих представлениям о действующих стандартах. Доминирование ориентаций на усвоение учащимися заданного объема учебного материала ведет к сохранению функционального отношения к детям, которые рассматриваются учебным заведением прежде всего как учащиеся, обязанные выполнять определенные предписания. Отношения между учителями и учащимися меняются, они становятся благожелательнее, но характер этих отношений принципиально не изменился. Одна из причин заключа-

ется в том, что для реализации целей, на которые ориентируется учреждение образования, необходим достаточно высокий уровень сформированности педагогических способностей и умений работающих учителей, позволяющих осуществлять развитие личности учащегося. Основой профессионализма учителя на современном этапе является его умение и готовность принятия учеников такими, каковы они есть, с их индивидуальными особенностями, умение видеть в каждом ученике личность, заслуживающую внимания и уважения. Одна из главных задач современного педагога в системе личностно-ориентированного образования – выявление задатков каждого ученика, создание благоприятных условий для их трансформации в способности, развитие последних до творческого уровня.

Наибольшая доля работающих педагогов выделила в качестве первоочередных задач школы формирование учебных умений и навыков. На втором месте оказалась задача развития познавательных интересов учеников, затем развитие мышления, внимания и памяти учащихся, творческих способностей учащихся, формирование системных знаний. К сожалению, небольшое число педагогов считает первоочередной задачей школы выявление и развитие индивидуальности личности. Скорее всего, ограниченность этой позиции объясняется сложившейся системой организации образовательного процесса, критериями оценки, которые используются при аттестации учащихся, педагогов и образовательных учреждений.

Необходимо отметить, что в ряде отечественных педагогических вузов начался процесс творческого осмысления идей личностно ориентированного образования, их теоретического развития и методической проработки. Основные понятия и категории личностно ориентированного образования уже введены в научный и практический оборот и стали основанием разрабатываемых педагогических технологий. Происходит изменение целей, содержания, принципов, форм и технологий профессионального педагогического образования, направленного на формирование готовности будущих учителей к реализации личностно ориентированного подхода в образовании.

Вместе с тем, практика показывает, что большинство работающих педагогов обнаруживают свою неготовность к диалогическому взаимодействию с учащимися, руководствуясь в своей деятельности традиционными средствами обучения и воспитания. Особенно остро эта проблема проявляется в деятельности учителей, много лет проработавших в школе, привыкших к директивному типу педагогического общения. Имеющийся у большинства учителей опыт личного учения в условиях авторитарной школы также серьезно препятствует преодолению моно-субъектности в учебно-воспитательном процессе. Значительная доля пе-

дагогов проявляет устойчивые стереотипы педагогического мышления, неумение проектировать, регулировать и корректировать педагогическое взаимодействие, показывает слабую направленность на профессиональное самосовершенствование.

Для реализации личностно-ориентированного подхода в образовании педагогам необходим достаточно высокий уровень сформированности всех групп педагогических умений, позволяющих осуществлять развитие личности учащегося.

Педагогические умения представляют совокупность различных действий преподавателя, которые соотносятся с функциями педагогической деятельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности преподавателя и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции [7].

Педагогические умения, по А.К. Марковой, соответствуют разным позициям учителя, где «профессиональные педагогические позиции – это устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение» [7, 3]. В педагогической деятельности проявляются разные позиции учителя: субъекта информации, предметника, методиста, исследователя, организатора деятельности обучающихся. В общении учитель выступает с позиции организатора, партнера и фасилитатора этого процесса.

Внутренняя связь понятий «педагогическая направленность», «педагогическая центрация» и «педагогическая позиция» позволяет говорить об их общей соотнесенности с педагогическими действиями, или умениями. В силу этого совокупность профессионально-педагогических действий всегда выявляет позиции (центрации, направленности), и наоборот, педагогические умения репрезентируют как саму личность учителя, так и его деятельность и взаимодействие с обучающимися.

Сформированность аналитических умений – один из критериев профессиональной компетентности педагога. С их помощью извлекаются знания из практики. Они лежат в основе обобщенного умения педагогически мыслить, которое при решении педагогической задачи складывается из следующих частных умений:

- умение анализировать результаты наблюдений, тестов, письменные практические работы и устные ответы детей;
- умение анализировать дидактические и воспитательные технологии и определять возможности их реального применения в конкретных условиях;
- умение проводить самоанализ и анализ уроков и внеклассных мероприятий своих коллег, пользоваться разными видами анализа (комплексный, аспектный, анализ в рамках различных образовательных парадигм и др.);

– умение проанализировать ответ учащегося, определить удачные моменты, а также ошибки и недочеты в учебных действиях и их результаты.

При этом творческий педагог осуществляет теоретический анализ педагогических фактов и явлений, который включает в себя: вычленение факта или явления и его обособление от других; установление состава элементов данного факта или явления, раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов; демонстрация связи данного элемента с другими элементами; проникновение в процесс развития целостного явления; определение места данного явления в образовательном процессе.

С другой точки зрения, «прогностическое умение – это мыслительное умение, обеспечивающее получение опережающей информации о педагогических явлениях на основе знания сущности этих явлений и динамики их изменения» [8, 2].

Под прогностическими умениями Хубиева А.М. понимает владение комплексом умственных и практических действий, направленных на решение прогностических задач на основе сознательного применения на практике психолого-педагогических и методологических знаний [11, 5].

В качестве основных прогностических задач можно выделить установление причинно-следственных связей, выдвижение и анализ гипотез, планирование педагогического процесса и т. д.

Прогностические умения, на наш взгляд, – это, прежде всего, умения строить предположения о будущем на основе приобретенных знаний и оценки результатов диагностики. Они необходимы для определения тактических и стратегических задач, через достижение которых реализуется образовательный процесс.

Триада «анализ – прогноз – проект» предполагает выделение и проективной группы умений, проявляющихся в материализации результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания:

– переводить цели и содержание образования в конкретные педагогические задачи;

– учитывать при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребности и интересы, возможности материальной базы, свой опыт и личностно-деловые качества;

– определять комплекс доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса;

– отбирать виды деятельности, адекватные поставленным задачам и планировать систему совместных творческих дел;

– планировать индивидуальную работу с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков и развития их способностей, творческих сил и дарований;

– планировать способы создания личностно развивающей среды и поддержания связей с родителями и общественностью.

Развивающие умения предполагают определение «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) отдельных учащихся и класса в целом; создание проблемных ситуаций и других условий для развития познавательных процессов чувств и воли воспитанников; стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления, потребности в установлении логических (частного к общему, вида к роду, посылки к следствию, конкретного к абстрактному) и функциональных (причины-следствия, цели-средства, качества-количества, действия-результата) отношений; формулирование и постановку вопросов, требующих применения усвоенных знаний, сравнений и самостоятельных умозаключений; создание условий для развития индивидуальных особенностей, осуществление в этих целях индивидуального подхода к учащимся.

Ориентационные умения направлены на формирование морально-ценностных установок воспитанников и научного мировоззрения, их отношения к труду, явлениям природы и общества, идеалов и других мотивов поведения; привитие устойчивого интереса к учебной деятельности и науке, к производству и профессиональной деятельности, соответствующей склонностям и возможностям детей; организацию совместной творческой деятельности, имеющей своей целью развитие социально значимых качеств личности.

Выделяют следующие этапы формирования и психологическую структуру умения (по К.К. Платонову) [5]:

1. Первоначальное умение - осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенные (обычно бытовые) знания и навыки, деятельность выполняется путем проб и ошибок.

2. Недостаточно умелая деятельность – знание о способах выполнения действия и использование ранее приобретенных, не специфических для данной деятельности навыков.

3. Отдельные общие умения – ряд отдельных высокоразвитых, но узких умений, необходимых в различных видах деятельности (например, организаторские умения и другие).

4. Высокоразвитое умение – творческое использование знаний и навыков данной деятельности; осознание не только цели, но и мотивов выбора способов ее достижения.

5. Мастерство – надежное творческое использование различных умений.

Основными критериями в определении уровня сформированности педагогических умений учителей, обеспечивающих успешное педагогическое взаимодействие с учащимися были: осознанность, гибкость и ва-

риативность, самостоятельность, творческая активность. При этом одним из самых важных показателей сформированности педагогических умений учителей, обеспечивающих эффективность взаимодействия в системе «учитель-ученик» становится познавательная и социальная активность и самостоятельность учащихся, их удовлетворенность школьной жизнью и потребность в общении с педагогом.

Можно распределить всех учителей по трем уровням сформированности педагогических умений: высокому, среднему и низкому.

Высокий уровень характеризуется осознанным и рациональным выполнением всех процедур, входящих в состав педагогических умений. Педагог умело использует психолого-педагогические средства диагностики и развития индивидуальных особенностей учащихся, осуществляет лично ориентированный подход, создает условия для развития личности учащихся. Проектирует предстоящее взаимодействие на основе результатов предварительного педагогического анализа условий деятельности и общения, учитывает индивидуальные особенности отдельных школьников и коллектива в целом; моделирует предстоящее общение с учетом возможных способов создания благоприятного психологического климата и атмосферы сотрудничества; осознанно избирает способы и средства педагогического взаимодействия, соотнося поставленные цели и реальные (или возможные) результаты; проявляет высокую степень инициативы и самостоятельности в управлении общением в изменяющихся условиях, способность вовремя внести коррективы в избранные способы педагогического воздействия; умеет управлять своим психическим состоянием; отличается способностью к критической оценке собственного общения с учащимися с точки зрения требований педагогического такта, сознательно работает над повышением своего педагогического мастерства.

Учитель со средним уровнем сформированности педагогических умений как правило, анализирует условия предшествующей деятельности и общения, индивидуальные особенности отдельных школьников и детского коллектива и на этой основе проектирует предстоящее общение; стремится учитывать (с использованием советов руководителей и методистов) возможные способы создания благоприятного психологического климата и атмосферы сотрудничества при моделировании предстоящего взаимодействия; в целом осознанно (с возможными не принципиальными пропусками и неточностями) соотносит поставленные цели и реальные (или возможные) результаты деятельности, в основном верно избирает способы и средства общения; проявляет значительную степень самостоятельности и инициативы в управлении общением в изменяющихся условиях педагогического процесса; как правило умеет управлять своим психическим и рабочим состоянием; в целом способен критиче-

ски оценивать свое поведение при взаимодействии с учащимися, стремиться к самовоспитанию умений педагогического общения.

При низком уровне сформированности педагогических умений учитель недостаточно осознает необходимость реализации личностно ориентированного подхода для организации оптимального взаимодействия с учащимися; частично (со значительными упущениями) использует результаты предварительного анализа деятельности и общения при планировании предстоящего взаимодействия; не учитывает возможных способов создания благоприятного психологического климата и атмосферы сотрудничества; действует не вполне осознанно (со значительными упущениями в осознании целей, соотношении запланированных и реальных результатов общения, собственного поведения; не умеет управлять своим психическим состоянием, допускает нарушения с точки зрения педагогической этики и такта; не отличается достаточной способностью критически оценивать результаты собственного общения с учащимися, не работает целенаправленно над повышением своего педагогического мастерства в сфере успешного взаимодействия с учащимися.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 29-36.
2. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. – М., 1991. – 78 с.
3. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала. – Псков, 1997. – 68 с.
4. Гуманизация, гуманитаризация и практика высшего технического образования. Вып. 11. – Мелитополь, 1990.
5. Деятельность учителя на уроке с личностно-ориентированной направленностью: Памятка // Завуч. – 1999. – № 2. – С. 56.
6. Днепров С.А. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей: Монография. – М, 2001. – 354 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
8. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей. / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: РПА, 1995. – 638 с.
9. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя. Дисс... канд. пед. наук. – М., 1981. – 34 с.
10. Уман А.И. Теория педагогического образования: концепция развития // Образование и общество. – 2000. – № 4. – С. 1-6.
11. Хубиева А.М. Совершенствование прогностической деятельности учителя начальных классов. Дисс...канд.пед.наук. – Карачаевск, 2003. – 20 с.

Об авторах

Чебанова Нелли Васильевна – преподаватель информатики, ФГОУ СПО «Невинномысский энергетический техникум», г. Невинномысск, Ставропольский край.

Чебанов Константин Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, Ставропольский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Е.И. Шмелева

Происходящие в стране политические, экономические и социальные преобразования создали принципиально новую ситуацию в сфере профессионального образования, требующую радикальных изменений в организации системы подготовки кадров разного уровня, в том числе в сфере среднего медицинского образования.

Стремительное изменение условий жизни сделало окончательно бесперспективным привычное определение воспитания как передачу жизненного опыта от старших поколений к младшим. Исследования воспитания как социального явления в теории социализации подрастающего поколения, разрабатываемой И.С. Коном, Ю.С. Майнуловым, А.В. Мудриком, Л.И. Новиковой, В.Д. Семеновым, И.Д. Фруминым и др., показывают, что традиционная позиция «ваятеля духовного мира личности» или «инженера человеческих душ» для современного педагога, по крайней мере, нереальна и многими категорически отвергается [1, с. 135].

Проблемой индивидуального подхода в обучении подрастающего поколения, развития их творчества, вопросами теории и методики воспитательного процесса занимались все ведущие педагоги, начиная с А.С. Макаренки, К.Д. Ушинского и др. Воспитание – это не насилие педагогов, разрушающее личность человека, а процесс жизнетворчества, созидания, это формирование гармонично развитой личности. Учитывая современные социальные условия и потребности общества, а также возможности колледжа, весь образовательный процесс в колледже ориентирован на воспитание и подготовку высококвалифицированных и разносторонне развитых специалистов, высоконравственных, имеющих гражданскую позицию. В социальном плане индивидуализация означает процесс становления индивидуальности человека, его самостоятельности и своеобразия по мере освоения способов деятельности.

Процесс индивидуализации включает в себя два основных механизма индивидуального формирования человека. Первый основан на идее Д.С. Выготского о периодизации психического развития и разных

этапов формирования личности в процессе человеческих отношений, второй – в освоении предметного мира [2, с. 132]. Теоретическую основу представляет организация индивидуализированного профессионального воспитания как подсистему, органично включающуюся в систему деятельности педагогического коллектива колледжа. Психологическую основу системы представляет процесс профессионального становления студентов, конкретизированный этапами вхождения в профессию и индивидуальными проблемными ситуациями, которые определяют основу профессионального воспитания.

Индивидуализация воспитания в современных условиях требует от педагога изучения индивидуальных особенностей студентов не столько для оптимального достижения педагогических целей, сколько непосредственно для развития этих особенностей. Целесообразно обращение воспитателя не к отдельным качествам индивида и личности, а к целостной ситуации, в которой происходит формирование будущего специалиста. Сущностной характеристикой индивидуальности являются ее способности, понимаемые как свойства субъекта, взаимоусиливающие друг друга в определенных условиях и поэтому обеспечивающие успешность деятельности. Ведущими в структуре индивидуальности можно считать направленность, волю, особенности интеллекта, интегрированные в индивидуальном стиле деятельности, мышления, общения. Движущими силами индивидуализации профессионального воспитания являются объективные психолого-педагогические закономерности и процессы, разрешающие противоречия между: объективными потребностями социально-профессионального становления специалиста-профессионала и субъективными потребностями, интересами, способностями, возможностями студентов; организационно-педагогическими формами развития студентов в условиях новых образовательных структур и возникшими субъективными проблемами их самореализации на различных этапах вхождения в профессию [3, с. 200].

Рассмотрим процесс индивидуализации на разных этапах формирования профессионала. И так, основным условием индивидуализации профессионального воспитания на этапе формирования контингента является использование просвещенческих и информационно-рекламных материалов, предлагаемых школьникам, чтобы они помогли преодолеть трудности самоопределения и учитывали психологические закономерности выбора профессии в подростковом возрасте. В приемной комиссии колледжа проводятся разные формы помощи выпускникам школы при затруднениях в этот период: консультации профессионалов, работа психолога, проводящего индивидуальные собеседования с поступающими. Раскрываются возможности развития самооценки и социально-профессионального самосознания поступающих.

Установлено, что на этапе вхождения в профессию и в учебную группу ключевое значение приобретает поощрение, поддержка усилий и старательности учащихся на учебе и на практике. Поэтому, необходимо формировать мотивации достижения, индивидуальный стиль деятельности, творческой направленности, основанной на интересе к своим возможностям, способностям, собственному внутреннему миру и использовать приемы развития волевого усилия и саморегуляции. По мере утверждения в собственных профессиональных способностях и возможностях, с определением отношений в учебной группе и с педагогами у студентов складываются субъективные проблемные ситуации профессионального становления. В одних ситуациях необходимо внимание к творческим стремлениям студента, в других - привлечение к дополнительной практической или организаторской деятельности, в-третьих – индивидуальное дозирование нагрузок и постоянная поддержка. Каждый раз – это создание обстановки понимания субъективных трудностей студентов и совместный с ними поиск оптимальных путей преодоления затруднений.

С переходом на второй курс особое значение приобретает обсуждение со студентами путей социального самоутверждения, развитие мировоззренческих, гражданских взглядов, сопоставление целей и средств их достижения при рассмотрении жизненной перспективы. Основное внимание уделяется усложнениям внутреннего мира студентов, конфликтным и проблемным ситуациям, преодолению противоречий. К концу второго года обучения для многих встает вопрос о выборе специализации. В соответствии с потребностями социализации и индивидуальными проблемами, стоящими перед студентами, строится воспитательная работа педагога, способствующего решению этих задач.

Третий курс – время выхода на профессиональную дорогу. Понимание себя в новых условиях реальных профессиональных отношениях и режима труда становится наиболее актуальными для студентов старшего курса, требует еще раз изменения критериев в оценочной деятельности педагога.

В завершении хочется подчеркнуть, что процесс профессионального развития и соответствующие им задачи воспитания связаны между собой, вытекают одна из другой, обусловлены характерными для каждого студента особенностями. Психические новообразования одного периода развития органически включаются в более общие структуры личности и индивидуальности, возникающие в дальнейшем. Кроме того, этапы развития для разных студентов различны: одни опережают своих сверстников в социально-профессиональной зрелости, другие запаздывают. Соответственно усложняется динамика педагогических задач, стоящих перед педагогами-воспитателями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. – СПб., 2008 – 262 с.
2. Борытко Н.М. *«Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования»*. Дисс... д. пед. наук. – Волгоград, 2001 – 275 с.
3. Страхов И.В. *Психология педагогического такта*. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1965. – 282 с.

Об авторе

Шмелева Елизавета Ивановна – преподаватель психологии, ГАОУ СПО «Казанский медицинский колледж», г. Казань, Республика Татарстан.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.И. Шмелева

В условиях рыночной экономики профессиональная квалификация становится личным капиталом человека, поэтому среднее профессиональное учреждение является ведущим институтом социализации и должно использовать социально-психологические факторы, которые способствуют обеспечению учебной активности студентов в их социальной адаптации в современном мире.

Необходимостью сегодняшнего дня является формирование нового социального типа личности, адаптированного к требованиям среды и способного актуализировать свой творческий потенциал.

Известно, что успех студентов в обучении во многом зависит от того, насколько эффективным ими был пройден адаптационный период в новых образовательных условиях.

Вчерашние школьники, поступившие в медицинский колледж, попадают в новый мир. У одних преобладают общественно-политические интересы, у других – интеллектуальные, у третьих – эстетические увлечения, то есть студенты не знают, что хотят от жизни, они бедны духовно. Поэтому первая ступень в учебном процессе – адаптация.

Для психологического обеспечения адаптации первокурсников всем преподавателям необходимо учитывать:

- максимальное информирование о предстоящей деятельности;
- наиболее полный объем психолого-педагогической информации о каждом студенте;
- организация совместной внеурочной деятельности;

- учёт возрастных и личностных свойств студентов нового набора;
- особенности социально-психологического климата, сложившегося в педагогическом коллективе.

Под профессионально-направленной адаптацией понимается процесс постепенного приспособления в период обучения в колледже к приобретаемой профессии, овладение профессиональными навыками и умениями, формирование устойчивого положительного отношения к своей будущей профессии, процесс вхождения студентов в круг новых повседневных обязанностей, самоутверждения в учебном коллективе, активного приспособления к новым формам и методам обучения, к условиям труда, быта, отдыха, существующим в нашем колледже, появления и углубления интереса к своей специальности и осознания необходимости профессионального самовоспитания [2, с. 112].

Сложно освоиться в таком пёстром мире тем студентам, которым пришлось сменить постоянное место жительства на общежитие, временную квартиру. Им приходится адаптироваться не только к учебному процессу, но и к другой культурной среде, общению на русском языке. Адаптация к другой культуре требует немалых усилий, и не у всех она проходит гладко. Определённая часть студентов сталкивается с существенными проблемами в процессе приспособления в новом обществе, в результате чего у некоторых из них могут возникнуть психические расстройства и преждевременное завершение их обучения в учебном заведении. Многие имеют трудности в культурном приспособлении, страдают от глубокого чувства одиночества, несоответствия местной культуры и общества их потребностям.

Уже на первом курсе студентам необходимо овладеть различными видами учебной деятельности (слушать и конспектировать лекции, работать с первоисточниками, готовиться к семинарским и практическим занятиям), включиться в студенческую жизнь (установить контакты в группе, участвовать в общественной жизни колледжа и т. п.), научиться правильно, распределять время. Процесс адаптации усложняется в связи с тем, что на первых курсах изучаются общеобразовательные и общемедицинские дисциплины, знание которых обычно направляют студентов на знакомство с будущими профессиональными функциями. В этот период объем знаний по специальностям велик и постоянно пополняется, при этом многим тяжело дается некоторые профильные дисциплины, что может привести к снижению интереса к профессии [3, с. 135].

Успешность обучения студентов на первых порах тесно связана с решением проблем адаптации. Организация успешной адаптации способствует более быстрому включению студентов в студенческую среду, облегчает им процесс обучения, в котором главную роль играют педагогическое общение и межличностные отношения.

Преподаватели нашего колледжа ищут условия адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности, понимая совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса, от реализации которых зависит процесс адаптации студентов к профессиональной деятельности. Эти педагогические условия выступают необходимым компонентом процесса профессиональной подготовки студентов, учитывая их при организации образовательного процесса, которые позволяют обеспечить высокий уровень адаптации к профессиональной деятельности [1, с. 588].

Так нашими педагогами для выхода из адаптационной ситуации применяются различные виды диагностики: анкетирование, устный и письменный опросы, самостоятельные работы, проводят собеседования, беседы, анализ рисунков, дидактические игры.

Адаптационный период часто показывает психологическую и физическую устойчивость или неустойчивость взаимодействующих сторон – как преподавателя, так и студента.

В деле адаптации первое место занимает диагностика общего уровня обученности студентов по анализам тестирования, второе место уделяется профессиональной ориентированности, владению общеучебным навыкам и умениям; третье – выявление личностных и психологических особенностей каждого студента.

Большая роль в эффективной адаптации студентов играет также организация системы мероприятий по формированию у студентов правильных представлений о ценности здоровья. Главным направлением в этой работе является медико-социальная адаптация, а именно:

- обработка схемы социального исследования – мониторинга уровня компетентности студентов по проблемам здоровья;
- адаптация студентов в образовательной среде;
- организация труда и отдыха.

Медико-социальная адаптация в нашем колледже проводится ежедневно, начиная с первого курса. Анализ здоровья студентов проводится по разработанным картам «Карта здоровья студентов». Организация двигательной активности студентов, включающая предусмотренные программой занятия физической культурой, динамические перемены, активные паузы.

Таким образом, проявляется основная цель профессионального образования – подготовка мобильного, конкурентно-способного выпускника, обладающего ключевыми компетенциями. Термин «компетенция» используется здесь в смысле повышения учебной активности студентов, способных работать эффективно и квалифицированно.

Ключевые компетенции способствуют формированию социальных и профессиональных качеств будущих специалистов, а именно:

- склонности к реактивному мышлению;
- способности к перестраиванию своих коммуникативных позиций в общении с людьми;
- способности к самореализации и саморазвитию;
- поиску новых форм совершенствования практико-ориентированной деятельности;
- склонности к образованию и инновациям, умению адаптироваться в изменившихся условиях труда;
- способности брать на себя ответственность в принятии самостоятельных решений.

Оценка социальной компетенции производится по критериям общения, например, рефлексия – это не только знание и понимание субъектом самого себя, но и выяснения того, как другие знают и понимают рефлексирующего. Рефлексия является основанием для формирования рефлексивной позиции, которая обеспечивает учебную активность. Для этого необходимо изучать и развивать рефлексивную позицию студентов и выбрать методы вовлечения их в учебный процесс.

Существует личностная рефлексия и рефлексия учебной деятельности. Личностная рефлексия – это познание человеком собственных личностных качеств. Рефлексия учебной деятельности – способность ученика к оценке собственной деятельности.

Развитие ключевой деятельности, увеличение учебной активности зависит от формирования общих и технических умений и навыков, в связи, с чем в учебной деятельности формируются рефлексивные умения:

- самоконтроль и контроль другого методом сравнения;
- самооценка и оценка другого;
- самоанализ и анализ другого.

По этим направлениям и необходимо повышать активность в образовательном процессе.

Адаптационный процесс, рефлексивная позиция студентов, расширение профессионального самосознания способствуют повышению учебной активности. А также проявлению креативности, инициативности и развитию интеллектуальных свойств и рефлексивных умений на основе самоанализа, самоконтроля и самооценки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева В.И. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 607 с.
2. Вразнова М.Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз-предприятие» МАДИ (ГТУ) – М.: Изд-во ООО «Техполиграфцентр», 2003. – 179 с.

3. Дворецкий С.И., Муратова Е.И. Потенциал развития России XXI века // Всерос. науч.-практ. конф., – Пенза, Приволжский дом знаний, 2004. – С. 134-136.

Об авторе

Шмелёва Елизавета Ивановна – преподаватель психологии, ГАОУ СПО «Казанский медицинский колледж», г. Казань, Республика Татарстан.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ УЧИТЕЛЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Е.В. Юрченко

Проблема совершенствования профессионального мастерства учителя постоянно находится в поле пристального внимания педагогической науки и практики [2, 3, 5, 6]. Массовый отток учителей из учебных заведений, недостаточный профессионализм заставляют исследователей все чаще обращаться к проблемам преодоления профессиональной деформации учителя. Симптомы неблагоприятного положения дел проявляются в черствости, равнодушном отношении к детям, формализме, несовершенстве теоретических знаний и практических навыков профессиональной деятельности, т. е. в тех отрицательных свойствах, которые, углубляясь, становятся все более устойчивыми, деформируют личность.

Сегодня, когда на профессионализацию личности влияют постоянно возникающие трудные экономические и социальные условия, когда идет смена и разрушение привычных ценностных ориентации, меняется стиль жизни и затруднена социальная адаптация, добиться устойчивости к профессиональной деформации невозможно без компетентных рекомендаций педагога-психолога по преодолению профессиональной деформации учителя.

В научной педагогической литературе процесс преодоления профессиональной деформации учителя не получил целостного освещения. Лишь отдельные её аспекты отражены в исследованиях, посвященных профессионализму учителей [2].

Освоение личностью профессии неизбежно сопровождается изменениями структуре его личности. Понимая под личностью целостного человека, единство его внешних и внутренних, психических и социальных, врожденных и приобретенных свойств, образующих сложную динамическую систему, философия, педагогика, психология, история рас-

смаатривают личность не как изолированный объект, а как члена общества и носителя культуры, вне которых личность существовать не может. Развитие личности выступает как результат социализации, т. е., постепенного включения индивида в общественную жизнь. Социализация происходит на основе постепенного созревания психических потенций организма и в результате усвоения человеком необходимых навыков, знаний и норм. Социализация рассматривается как процесс активного становления человека, как его диалог с обществом.

Системный анализ негативных процессов в общественном бытии, детерминирующих дезорганизацию общества; привёл к глубокому выводу о связи этих процессов с социальными противоречиями. Источником дезорганизации могут служить не любые социальные противоречия, а лишь такие, которые становятся тормозом общественного развития, являющиеся деформацией общественной жизни. Это комплекс деформаций экономического, социального, политического и духовного развития общества, который вызывает не только отчуждение определенной части населения от ценностей общества, в.т. ч. и учителя, но и приводит к его личностной и профессиональной деформации [9].

В совокупности факторов, определяющих профессиональное искажение учителя, немаловажная роль принадлежит историческому аспекту. На разных этапах истории, профессиональная деятельность учителя в своей социальной функции формировала молодое поколение по своему подобию, приспособленным к конкретным запросам дня, ориентированным на бесконфликтное существование, воспринимающим сложившуюся социальную практику, как эталон, как данность, сомневаться в которой было не принято, т. е. формировало деформированное подрастающее поколение, что не могло не сказаться на негативных процессах в обществе. История педагогической профессии убедительно показывает, как с развитием профессии проявлялись и профессиональные деформации, которые по сути одни и те же и сегодня. Это формализм, некомпетентность, неадекватная самооценка учителя, его агрессия и авторитарность.

К профессиональной деформации учителя сегодня приводят не только деформации общественного развития, социально-психологический аспект проблемы содержится и в ролевом конфликте учителя. Сопровождающие в профессиональной деятельности учителя напряженность, стрессы, двойные нагрузки, негативные переживания, пониженный эмоциональный фон, неудовлетворенность своей деятельностью, как в семейной сфере, так и в профессиональной, их взаимовлияние и взаимозависимость приводят к профессиональной деформации.

Комплекс причин профессиональной деформации учителя содержит и сама педагогическая система, её противоречия:

1) цели педагогических систем задаются не внутренней логикой развития самих систем, а социальным заказом, т. е. формированием полезного члена общества;

2) в современных условиях материальное и даже духовное производство пока еще не может быть источником духовно-интеллектуального развития личности, доминируют потребности не в личности, а в рабочей силе;

3) весь период обучения рассматривается как подготовительный этап к старту в жизнь. Объективно взрослое поколение заинтересовано в том, чтобы сократить период становления личности, особенно это касается профессионального становления;

4) ключевое понятие дидактики – воздействие, а не взаимодействие двух субъектов; монологичность учебного хронотопа, в котором главной определяющей фигурой является учитель, а воспитанник вытесняется на периферию общения; индивидуальность сознания воспитанника является для учителя помехой, которую нужно устранить, – всё это «выталкивает» учащегося из системы, делая его из категории человека – «вещью». Все эти факторы приводят учителя к профессиональной деформации, которую характеризуют: неспособность в воспитательном и учебном процессе отказаться от удовлетворения своих субъективных потребностей; неспособность к оценке поведения детей (их ошибок в первую очередь) с точки зрения и собственной, моральной ситуации, т. е. эмпатии; ярко выраженная симпатия и антипатия, что приводит к искажению общения, особенно с нелюбимыми воспитанниками, когда общение приобретает резко негативную окраску; отсутствие обратной связи, когда учитель выступает, как орудие высшего закона, который нарушил ученик; преобладание когнитивного над эмоциональным и поведенческим; неумение учителя осознать и решить свои психологические проблемы [4].

Понимание профессиональной деформации учителя потребовало выявления её сущности, которая с одной стороны, предполагает искажение чего-то уже имеющегося, достигнутого в профессии учителя; с другой – характеризует отсутствие его профессионализма. Наиболее широкое понимание профессиональной деформации учителя включает: негативные социально-психологические изменения личности учителя, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности, нарушающие её целостность, снижающие её адаптивность [1, 7].

Степень выраженности профессиональной деформации у учителя может иметь «пластическую», «упругую» и «жесткую» формы, необходимость устранения которых потребовала разработать функциональную модель преодоления профессиональной деформации учителя. Реализация данной модели возможна при условии организации работы педагога-психолога, главными функциями которого являются содействие бы-

строму и лучшему достижению цели – преодолению профессиональной деформации учителя педагогическими средствами. Системность работы педагога-психолога должна включать следующие виды психологической работы: психологическое просвещение, психологическую диагностику, психологическое консультирование, психотерапию и психокоррекцию. Основное внимание должно быть уделено организации групповой психологической работы Балинтовским методом, при котором возможны выработка рефлексии, повышение адекватности самооценки, оптимизация способов взаимодействия с учениками и между собой.

Задачей нашей опытно-экспериментальной работы была проверка выдвинутой гипотезы о влиянии социально-психологических условий на происхождение профессиональной деформации учителя, что потребовало наполнить содержанием функциональную модель преодоления профессиональной деформации. Рассматривая пути психологической коррекции профессиональной деформации личности учителя, мы пришли к выводу, что эмоциональное научение не должно строиться по тем же дидактическим принципам, что и в учебной деятельности в школе. Это было выяснено из ожиданий учителей от работы в группе. Так же, как ученики должны учиться от учителей, так и учителя хотят научиться через восприятие и сохранение (накопление) информации. Результаты анализа деловой игры «Психолог и школа» показали наличие мощных психологических барьеров у учительской аудитории. Наиболее частыми из них были: постоянное настойчивое требование конкретных методических рекомендаций, «рецептов», которые могли бы использовать в своей профессиональной деятельности и частной жизни; сопротивление саморефлексии; многими предполагалось наличие адекватного поведения о самом себе; сопротивление процессу приобретения обратной связи («у хорошего учителя нет проблем»).

Использование новых нетрадиционных форм работы (групповой работы), помогло участникам взаимодействовать друг с другом таким образом, что каждое лицо влияет и подвергается влиянию каждого другого лица. На глазах участников разворачиваются новые реакции, вызванные различными нагрузками знакомой им среды, окружающей учителя.

Разработанные нами рекомендации и частично апробированные мероприятия с использованием элементов групповой работы, социально-психологического тренинга, арттерапии, музыкотерапии, саморегуляции, психодиагностики, психологического просвещения и консультирования, являются адекватными средствами изучения личности учителя, ибо именно здесь участники в свою реальную жизненную позицию переносят модели и стиль межличностного общения, что создаёт оптимальные возможности для коррекции неадекватных установок и неэф-

фективных навыков общения, которые могут быть у них. А предложенные в групповых методах конкретные техники и наработки тем, могут служить инструментом, способом организации профессиональной жизни учителя в школе при участии педагога-психолога, который придя в школу, столкнется с тем, что ему будет необходимо вжиться, поработать совместный опыт проживания с группой, обозначить свою значимость с тем, чтобы в дальнейшем была возможность помочь. Исходя из этого, нами была разработана примерная программа такой встречи с учителями, где основная цель – подвести группу в своём развитии для решения своих проблем. Чтобы лучше осознать задачи группы, целесообразно было поставить вопрос о том, для кого предназначается работа? С этой целью была сделана вводная установка, которая способствовала приближению педагога-психолога к проблемам учителей.

Оставшуюся напряженность, неопределенность ситуации помогли снять элементы тренинга, которые использовались нами как необходимость уменьшения дистанции и отчуждения, необходимость мобилизовать группу, повысить сплоченность и взаимопонимание участвовавших.

Динамика осуществлялась, т. к. каждое занятие работало на цели: на уточнение самооценки, на уменьшение социальной дистанции, на осознание авторитарности и выход на позицию: обратная связь не страшна; ничего страшного нет в том, что учитель осознает проблему и осознаёт не как проблему других, а как свою собственную; групповая работа может быть местом осмысленного и плодотворного развития личности. На наш взгляд, многие упражнения работали на более точное определение положительного и искажающую оценку отрицательного, и если не скорректировали, то обозначили наличие этих явлений.

На основании наблюдения поведения испытуемых выяснили, что все астеничны (наблюдалась повышенная утомляемость, крайняя неустойчивость настроения, снижение порога чувствительности). Даже мы, видя всю противоречивость педагогической системы, не предполагали, что педагогическая деятельность может привести к таким последствиям. Результат был неожиданным и удивительным. Пятый день нашей работы хорошо способствовал снятию напряжения, тревоги, стресса. Шестой – подтвердил возможность сотрудничества. Для осознания собственной авторитарности и попытки преодолеть её, оказался удачным такой цикл упражнений, как «Впечатление», «Скульптор», «Проявление желания». Всё то, что участники группы сумели открыть для себя относительно других учителей, заставило задуматься. Отрефлексировав, сумели открыть для других то, что относится к самому себе в первую очередь. Упражнения строились таким образом, что в конце занятия участвующие становились более эмоционально благополучными, чем в начале.

Итак, апробация показала, что на первом этапе работы используемая нами программа достигла своей эффективности в том, что наблюдалось снижение агрессии, сдвиг в сторону объективной самооценки. И результаты более ценны, т. к. тесно связаны с жизнью, а значит, не замедлят сказаться в педагогическом процессе. Несмотря на несомненный успех сконструированной программы (а она позволила увидеть в процессе групповой работы деформации: авторитарность, агрессию, неадекватность самооценки, психопатизацию и невропатизацию, бестактность, защитные механизмы), хотелось отметить еще раз, что это всего лишь первая, предварительная ступень к нашей будущей работе Балинтовским методом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безносов С.П. Профессиональные деформации личности (подходы, концепции, методы) Автореф. дис. ... док. псих. наук. – Санкт-Петербург, 1997. – 398 с.
2. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти. – М., 1994. – 232 с.
3. Валицкая Д.А. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15-19.
4. Кирибаум Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. Автореф. канд.дис. – Л., 1986. – 252 с.
5. Климов Е.А. О феномене профессиональной относительности образа мира // Вестник Московского университета. – Сер.14. – Психология. – №1. – 1995. – С. 8-17.
6. Коджаспирова Г.М. Теория и практика профессионального педагогического образования. – М.: Альфа, – 1993. – 120 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 312 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 200 с.
9. Рейнвальд Н.И. Психология личности. – М., 1987. – 200 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – 416 с.
11. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14-23.

Об авторе

Юрченко Елена Владимировна – педагог-психолог, преподаватель психолого-педагогических дисциплин, ФГОУ СПО «Дальневосточный государственный гуманитарно-технический колледж», г. Владивосток, Приморский край.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

С.М. Яковлюк

Подготовка современного учителя всегда начинается с определения четко сформулированных целей, выполняющих системообразующую функцию. Формируясь вне системы образования, они исходят, прежде всего, из общих социально-экономических требований к современному специалисту. Реформационные процессы в сфере образования, тенденция российских школ к самостоятельному педагогическому творчеству свидетельствуют о необходимости подготовки учителя-актера, учителя-сценариста, учителя-режиссера, учителя-исследователя. Современный педагог – это личность с высокой мобильностью и профессиональной компетентностью, способная к активной самокоррекции: в процессе сотворчества с детьми, он должен не только слышать, понимать и принимать идеи школьника, но и изменяться интеллектуально, нравственно, выражая свою индивидуальность. В связи с этим возрастают требования к подготовке современного учителя.

Методологическим обоснованием для изучения закономерностей подготовки будущих учителей, с высоко развитыми профессионально-творческими способностями, служат гуманистический, личностно ориентированный, акмеологический подходы, позволяющие определить природные задатки, развить нестандартное мышление, сформировать потребность в самоанализе и саморазвитии, совершенствуя креативные способности.

В основе гуманистического подхода лежит комплекс взаимосвязанных духовных и предметно-практических форм, способствующих достижению целостного и гармоничного развития личности: в рефлексии, ценностном ориентировании, свободном целеполагании, личностной самоактуализации и мотивации, нравственных исканиях смысла, выборе и проектировании поступка, во взаимопомощи, сотрудничестве, саморегуляции поведения и самоопределения.

Одним из объективных факторов реализации гуманистического подхода является гуманизация отношений в обществе. Сущность гуманизма определяется совокупностью объективных и субъективных отношений к каждому человеку как самоценности, основывающихся на определении ценностей. Выбор гуманистических ценностей как приоритетных в сфере образования, определяется иерархией ценностей, предложенных В.А. Караковским: – духовно-космические; – общенациональные, государственно-общественные воспитательные; – нравственно-

эстетические и экологические; – индивидуально-личностные воспитательные ценности.

Смысл освоения перечисленных выше ценностей заключается в попытке выразить сущность индивидуальности, при которой у студента должны «резонировать» духовные личностные смыслы. В связи с этим, основополагающими принципами гуманистического подхода в процессе подготовки будущих учителей являются: принцип творческой целесообразности потребления, принцип сохранения и создания новых культурных ценностей.

Исходя из основных положений гуманистического подхода, процесс становления будущих учителей должен предполагать формирование:

- способности студента к личностному, культурному и профессиональному самоопределению;
- рефлексии собственной культуры и профессии;
- уважения к истории и культуре своего и других народов;
- осознанных позитивных ценностных ориентаций студента по отношению к российской культуре, поликультурной по своей природе, и собственной профессиональной деятельности;
- создание поликультурной профессиональной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур [5, с. 110-111].

Поэтому, гуманистический подход нацелен на развитие таких профессионально-значимых качеств, как креативность, ответственность, целеустремленность, гуманность.

Теоретическое назначение концепции личностно ориентированного обучения определяется раскрытием природы и условий реализации личностно развивающих функций образовательного процесса в определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования. Как отмечает академик В.В. Сериков, личностные функции – это в данном случае не характерологические качества ее, а те проявления человека, которые и реализуют социальный заказ «быть личностью». В связи с этим, выделяют основные функции, определяющие этот заказ. Среди них следующие:

- мотивация как принятие и обоснование деятельности;
- опосредование по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения;
- коллизия, предполагающая видение скрытых противоречий действительности;
- критика в отношении предлагаемых извне ценностей и норм;
- рефлексия, характеризующая конструирование и удержание определенного образа «Я»;

- смыслотворчество как определение системы жизненных смыслов вплоть до сути жизни;
- ориентация, предполагающая построение личностной картины мира, в том числе и индивидуальной;
- обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности;
- самореализация, характеризующая стремление своего образа «Я» с окружающими;
- обеспечение уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями.

Перечисленные выше функции, их полнота и содержательность, свидетельствуют о развитии личности, ее стремлении к поиску жизненных смыслов, ее роли в социуме и жизнедеятельности человека, о соотношении личностно-когнитивных компонентов в образовании и др.

В изучение акмеологического подхода определенный вклад внесли такие ученые, как К.А. Абульханова-Славская, О.С. Анисимов, Е.Н. Богданов, А.А. Бодалев, А.А. Гусева, В.Г. Зазыкин и др. Педагогическая акмеология – это наука о закономерностях высших достижений в целостном развитии человека на каждом его возрастном этапе в процессе непрерывного образования, включая школьное, вузовское, последипломное и образование взрослых [3, с. 11-12]. Согласно данной теории, человек имеет широкие границы своего личностного «Я» и может посмотреть на себя со «сторон», способен к социальным отношениям, проявляя сочувствие и терпимость, демонстрируя эмоциональную саморегуляцию и самовосприятие.

Предметом акмеологии выступает творческий потенциал человека, закономерности и условия достижения субъектом деятельности различных уровней раскрытия творческого потенциала, вершин его самореализации.

Одной из основополагающих категорий рассматриваемого подхода, является категория профессионализма, включающая в себя как достижение профессионального мастерства, так и развитие важнейших личностно-профессиональных качеств таких, как целеустремленность и инициативность, организованность и последовательность, настойчивость и упорство и др. Становление профессиональной личности, повышение уровня ее мастерства, творческое раскрытие, ее нравственно-эстетическое совершенствование основывается на ее личностно-профессиональном развитии, которое является базисной акмеологической категорией [4, с. 81-82].

Исследования в области акмеологии показывают, что личностное развитие включает в себя:

- изменение мотивационной сферы личности;

- возрастание на уровне интеллекта умения планировать, а затем осуществлять на практике те деяния и совершать те поступки, которые соответствуют ценностям профессиональной деятельности;

- появление большей способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями;

- более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым более сложным деяниям и ответственным потупкам [1, с. 36-38].

Основные качества и умения педагогического мастерства, обеспечивающие высокую стабильную эффективность деятельности, независимо от ее содержания и специфики, составляют акмеологические инварианты профессионализма. Согласно В.Г. Зазыкину, общими акмеологическими инвариантами профессионализма являются:

- развитая антиципация, проявляющаяся в умении точно, «далеко» и надежно прогнозировать, предвосхищать развитие ситуаций, возникающих в процессе выполнения деятельности;

- высокий уровень саморегуляции, проявляющийся в умении управлять своим состоянием, высокой работоспособности, стрессоустойчивости, постоянной готовности к экстренным действиям, способности мобилизовать свои ресурсы в необходимый момент;

- умение принимать решения, их своевременность и точность, нестандартность и эффективность;

- креативность, проявляющаяся не только в высоком творческом потенциале, но и в специальных умениях творчески решать профессиональные задачи;

- высокая и адекватная мотивация достижений, оценка и отношение [2, с. 45-49].

Важнейшими акмеологическими факторами, согласно мнению Н.В. Кузьминой, являются стремление к самореализации, высокие личностные и профессиональные стандарты, высокий уровень профессионального восприятия и мышления, престиж профессионализма и др.

Проведенный анализ названных методологических подходов свидетельствует о том, что все они в равной степени связаны с процессами развития профессионально-творческих способностей будущих учителей, способствуя становлению в каждом педагоге чувства собственного достоинства, эмпатии и уважения, стремления обеспечить максимальный психологический комфорт для полноценного развития своей личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А.А. *Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения.* – М.: Флинта: Наука, 1998. – 124 с.

2. Заыкин В.Г. Акмеографический подход в развитии профессионализма государственных служащих. – М.: РАГС, 1999. – 340 с.
3. Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 11-12.
4. Сластенин В.А., Сушко И.А. Становление профессионализма учителя в системе муниципального образования: монография. – М.: Международная академия наук педагогического образования, 2003. – 246 с.
5. Стуколова Л.З. Гуманистическая ориентация личностно-профессионального развития будущего менеджера в вузе // Гуманизация образования. – 2008. – № 1. – С. 110-111.

Об авторе

Яковлюк Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», г. Коломна, Московская область.

ТЕХНОЛОГИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Л.И. Яркова

В связи со значительным ускорением процесса устаревания профессиональных знаний и навыков современное образование должно быть нацелено не столько на формирование конечного набора заранее известных компетенций, сколько на формирование компетенции обновления компетенций.

Необходимо решительно перестраивать учебный процесс в образовательных учреждениях таким образом, чтобы он способствовал развитию динамических характеристик будущих специалистов, помогал им быстро адаптироваться к новым ситуациям и перестраиваться по мере необходимости, постоянно изменяя свои компетентности, опережая существующие на сегодня тенденции и прогнозируя перспективы [2].

В выборе соответствующих педагогических технологий главное значение имеет понимание того, что центральной фигурой образовательного процесса должен быть студент – его мотивы, устремления, познавательные потребности и цели, его способности, его мироощущение, его возможности с помощью преподавателя выбирать и содержание образования в определенных пределах, и технологии образования, и формы, и сроки и пр.

Технология образования – это рациональная комбинация и последовательность использования различных средств и приемов формирова-

ния профессионального сознания и системы компетенций в процессе образования [1].

Идея технологизации обучения не является новой. Еще Я.А. Коменский ратовал за технологизацию обучения. Он призывал к тому, чтобы обучение стало «механическим» (т. е. «технологическим»), стремился отыскать такой порядок обучения, который неминуемо приводил бы к положительным результатам.

Массовое внедрение технологий обучения исследователи относят к началу 60-х гг. XX столетия и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли и др. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др. [3].

XXI век называют веком технологий. Современные образовательные технологии должны обеспечивать качество педагогического процесса и характеризоваться: гуманностью, эффективностью, наукоемкостью, универсальностью, интегрированностью, технологичностью, креативностью [4].

В условиях интеграции нашей страны в мировое сообщество и интенсивной информатизации образования открываются недоступные ранее возможности обучения и развития личности, сопровождающиеся становлением новых образовательных технологий.

Современная система образования должна не просто развивать интеллект обучаемых, повышать его возможности – она должна практически его ориентировать, управлять вниманием и действиями студентов, обучая их процессу самостоятельного учения и развития, расширять их инновационный и креативный потенциал. Решить такие проблемы можно, только разумно сочетая традиционные и интенсивные технологии обучения.

Интенсивные интерактивные технологии в образовательном процессе решают важные цели и задачи, т. е. способствуют:

- созданию у обучаемых целостного представления о профессиональных компетентностях и метакомпетентностях, их динамике и месте в реальной деятельности;
- приобретению социального опыта, в том числе опыта межличностного и группового взаимодействия для коллективного принятия решений, осуществления сотрудничества;
- развитию профессионального, аналитического, практического мышления;

- формированию познавательной мотивации, метакомпетентности, созданию условий для проявления личностной психологической установки;

- выявлению новых смыслов общения и взаимодействия и т. д.

Представим наиболее распространенные виды интенсивных технологий: активная учебная лекция, семинар «Техника «З – Д», «жужжащие группы», интеллект – карты, «папка» с входящими документами, информационный лабиринт, анализ ситуаций, мозговой штурм, эвристические техники интенсивного генерирования идей, комплексные технологии активного обучения.

Помимо интенсивных технологий, в практике обучения востребованы и эффективны технологии, в основе которых лежит игровое моделирование. Игровое обучение предполагает решение проблем, связанных с профессиональной деятельностью, карьерой, человеческими взаимоотношениями и личными трудностями.

Представим виды игровых интерактивных технологий: тренинги (нейролингвистические, экстрим – тренинги, тренинги командообразования, видеотренинги), ролевые игры, технологии работы с группой (энкаунтер-группы, Т – группы), имитационные игры.

Цели игровых технологий в большей степени согласуются с практическими потребностями обучающихся. Игровые интерактивные технологии снимают противоречие между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности, системным характером используемых знаний и их принадлежностью к разным дисциплинам.

На игровых занятиях происходит расширение диапазона профессионального мышления, развитие творческого потенциала обучаемых, освоение умений и навыков работы с людьми, приобретение социального опыта.

На игровых занятиях также довольно легко выявляются формальные и неформальные лидеры, интеллектуальные и конкурентоспособные партнеры, их достоинства и недостатки, проявляющиеся во взаимодействии, индивидуальный стиль общения. Все перечисленные преимущества определяют успешность применения игровых технологий в учебном процессе [2].

При этом организационная структура, технология конструирования и реализации образовательного процесса приобретает гуманистическую направленность, обеспечивает осуществление обучающимися своих возможностей в соответствии со своими способностями в освоении различных видов деятельности и социальных отношений.

Обучающийся рассматривается как носитель активности, индивидуального, субъектного опыта, он стремится к раскрытию, реализации и

развертыванию своих внутренних потенциалов (гносеологического, аксиологического, коммуникативного, творческого). Задача преподавателя заключается в том, чтобы, создавая соответствующие педагогические условия, помочь студенту осознать потребность в самосозидании, инициировать самодвижение, устремленность к самосовершенствованию.

Эти технологии выделены не случайно: они в совокупности реализуют два главных принципа современного образования – принципы гуманизации и гуманитаризации [4].

Студент в настоящее время все в большей мере становится партнером преподавателя в образовательном процессе, проектируя собственную траекторию и осуществляя собственный путь самообразования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коротков Э.М. Управление качеством образования. – М.: Академический проект, 2006. – 320 с.
2. Панфилова А.П. Иновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
3. Педагогика / под. ред. Л.П. Крившенко. – М., ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 432 с.
4. Юнина Е.А. Технологии качественного обучения в школе. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 224 с.

Об авторе

Яркова Лариса Ивановна – методист, ФГОУ СПО «Западно-сибирский государственный колледж», г. Тюмень, Тюменская область.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Р.В. Яхина

Одной из актуальных проблем не только мирового сообщества, но и России является повышение качества образования. Решение этой проблемы в образовательной теории и практике видится в переосмыслении целей и результатов образования, модернизации содержания, поиске новых концепций и оптимизации технологий организации образовательного процесса.

В условиях реализации Болонского процесса переход к компетентностному подходу объективно ставит проблему рассмотрения на этой

основе содержания и результата профессиональной подготовки современного специалиста.

На сегодняшний день эффективное применение общетеоретических знаний и профессиональных умений является необходимым условием повышения профессиональной компетентности педагогов. Ведь деятельность учреждений, занятых в области образования, находится в прямой зависимости от кадрового потенциала. От уровня подготовки работника соответствующего профиля зависит, будет ли он компетентный, конкурентоспособный на рынке труда.

Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности процесс сложный и многогранный. Говоря о проблемах повышения уровня профессиональной компетентности будущего учителя, следует отметить, что компетентность формируется в течение всего образовательного процесса и даже после. Она складывается из навыков и умений, полученных в ходе учебной, профессиональной деятельности в вузе, и, в дальнейшем, в ходе собственно профессиональной деятельности по окончании вуза.

Успешная профессионально-педагогическая подготовка в системе образования немыслима без изучения будущими специалистами основ ведения методической деятельности. Она рассматривается как совокупность действий, направленных на получение, систематизацию и распространение методических знаний. Методическая деятельность является одним из аспектов профессиональной деятельности педагогов, которую он осуществляет наряду с другими (например, педагогической, организационно-массовой и др.). Ведь именно в методической деятельности интегрируются, обобщаются и актуализируются все профессиональные знания и умения. Таким образом, в процессе обучения следует уделять особое внимание методической подготовке будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Эффективное развитие профессионально-методической составляющей будущего учителя представляется наиболее успешным при условии учета в обучении компетентностного подхода. Как подчеркивает Н.А. Селезнева, «использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведет к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий» [6].

Этот подход может и сохранить культурно-исторические, этносоциальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие.

Некоторые специалисты начинают изучение термина с содержания понятия «подход». Здесь зафиксируем исходное для нас содержание по-

нения «подхода» как определенной позиции, точки зрения, обуславливающей исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (в нашем случае – образования). Подход в словарном толковании В.И. Даля, обозначает «идти под низ чего-то», т. е. находиться в основе чего-то [3].

Подход, определяется некоей идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях. Так, например, для системного подхода такой смыслоопределяющей его категорией является «система»; для проблемного подхода «проблема». Соответственно, для рассматриваемого нами компетентностного подхода в качестве таких категорий выступают – «компетенция» и «компетентность» в разном их соотношении друг с другом.

Компетентностный подход позволяет предоставлять результаты образования в виде актуальной совокупности компетенций (компетентностей) и соответствующих уровней сформированности этих компетенций (компетентностей). В образовании – это подход к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий и оценке результатов образования.

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российского вуза, где студенты могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но представляются значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Как нами было упомянуто, профессионально-педагогическая подготовка в системе образования немыслима без изучения будущими специалистами основ ведения методической деятельности. Методическая деятельность в рамках компетентностного подхода представляет собой совокупность методических компетенций будущего учителя, и, может быть определена, как владение методическими приемами, направленными на введение, закрепление и тренировку материала в определенной последовательности; на формирование умений в различных видах деятельности и контроль уровня их сформированности, на организацию процесса обучения в целом и управление им.

Н.В. Ипполитова, рассматривая профессионально-педагогическую подготовку будущих учителей, указывает на то, что она включает такие компоненты, как нравственно-психологическая, методологическая, теоретическая, методическая и технологическая подготовка, которые, находясь в взаимосвязи и взаимозависимости, обеспечивают эффективность осуществляемого педагогического процесса. При этом, «методическая подготовка предполагает обеспечение студентов знаниями принципов, содержания, правил, фактов, форм и методов конкретных направлений

воспитания и обучения. Методическая деятельность осуществляется как специально-научная деятельность, направленная на получение новых продуктов – новых методов и средств научного исследования» [4].

А.М. Столяренко, рассматривая методическую сторону работы педагога, указывает на то, что по старой традиции она сводилась к методам, причем чаще всего к методам обучения. «Позже стали говорить о методике работы, методической работе, а в последнее время - все больше и о педагогической технике, педагогических технологиях, методических системах» [7].

Н.Д. Гальскова утверждает, что методические компетенции складываются «из совокупности профессиональных знаний и умений на практике применять эти знания, переносить приобретаемые знания и умения в новые условия обучения, а также положительного отношения к своей профессиональной деятельности» [1].

Т.Н. Гущина определяет методическую компетентность как интегральную многоуровневую профессионально значимую характеристику личности и деятельности педагогического работника, опосредующую результативный профессиональный опыт, как системное образование знаний, умений, навыков педагога в области методики и оптимальное сочетание методов профессиональной педагогической деятельности [2].

М.И. Лукьянова рассматривает научно-методическую компетентность как интегральную характеристику деловых, личностных и нравственных качеств педагога, отражающую системный уровень функционирования методологических, методических и исследовательских знаний, умений, опыта, мотивации, способностей и готовности к творческой самореализации в научно-методической и педагогической деятельности в целом. На основании анализа психолого-педагогической литературы, исследований в области образовательной теории и практики можно сделать вывод о том, что единого взгляда на определение понятия и структуры как профессионально-педагогической, так и методической компетентности не существует [5].

Формирование методических компетенций в рамках компетентного подхода предполагает не усвоение студентом отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В основе конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании. Практико-ориентированный характер формирования методических компетенций включает системы не только теоретических и прикладных знаний, но и профессионально-технологическую составляющую. При этом приобретение, преобразование и использование знаний предполагает активную познавательную деятельность. А потому в структуру методических компетенций входят мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельно-

ственный компоненты. Представленная последовательность: мотивационно–ценностный – когнитивный – деятельностный компоненты, фиксируют внутренние механизмы личности необходимые и достаточные для формирования методических компетенций будущего учителя к профессионально-методической деятельности.

Методические компетенции представляют составляющую в составе профессиональной компетентности педагога. Они отвечают за организацию методически верного занятия, отвечающего современным требованиям его построения с применением методических знаний, профессионально-методических умений, опыта творческой деятельности, личностных качеств будущего учителя.

Таким образом, методическая компетенция представляет собой совокупность компетенций в планировании учебного процесса и в педагогической и управленческой деятельности. Методическая компетенция является важнейшим компонентом для осуществления педагогической деятельности. Ее формирование в процессе обучения в вузе является одной из приоритетных задач современного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. Гуцина Т.Н. Развитие методической культуры педагога // Повышение квалификации педагогических кадров: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Ярославль, 2001. – С. 61-64.
3. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия – М.: ЗАО Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. – 736 с.
4. Ипполитова Н.В., Колесников М.А., Соколова Е.А. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект – Шадринск: Исеть, 2006. – 236 с.
5. Лукьянова М.И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия // Высшее образование в России, 2006. – № 1. – С. 8-15.
6. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект // Высшее образование сегодня, 2004. – № 4. – С. 37-40.
7. Столяренко А.М. Общая педагогика: Учебное пособие для студентов вузов – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.

Об авторе

Яхина Рина Вилуровна – аспирант, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа, Республика Башкортостан.

Приглашаем учёных, магистрантов, аспирантов, докторантов – всех, кто занимается научными исследованиями, опубликовать статьи, отражающие результаты проведённых исследований, а также познакомиться с работами коллег из России и стран зарубежья в издании:

«Научный потенциал»

- рецензируемый научный журнал

ISSN 2218-7774 (зарегистрирован в [ISSN International Centre](http://www.issn-international-centre.org/)).

[Свидетельство о регистрации СМИ № ФС77-39787 от 07 мая 2010 г.](#)

- периодичность выхода журнала – 4 номера в год

- журнал выпускается как в обычной сводной форме, так и в виде тематических выпусков по отдельным проблемам

- материалы журнала размещаются в национальной информационно-аналитической системе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) www.elibrary.ru

- с содержанием выпусков журнала, а также аннотациями к статьям можно будет познакомиться на интернет-сайте НИИ педагогики и психологии: www.ppnii.ru

Основные рубрики

1. Вопросы философии
2. Правовое регулирование
3. Социально-экономические основы современного общества
4. Вопросы языкознания
5. Литература
6. Педагогика и психология
7. История и социология

Статьи, предлагаемые к публикации в журнале «Научный потенциал», проходят обязательное рецензирование. Для публикации в журнале необходимо представить рецензию (в качестве рецензента может выступать как минимум один специалист, имеющий степень доктора наук по специальности данной работы) либо выписку с заседания кафедры (подразделения). Авторам, не имеющим научной степени, необходимо иметь рецензию научного руководителя. Содержание рецензии должно подтверждать, что данная статья содержит новые интересные материалы и заслуживает публикации. Рецензия (выписка) составляется в произвольной форме, обязательным является заключение: **«данная статья может быть рекомендована к публикации»**, а также **наличие подписи и печати**.

Публикации в журнале подлежат только статьи, **ранее не публиковавшиеся** в других изданиях.

Обращаем внимание авторов, что статьи публикуются в научных изданиях в соответствии с Договором об опубликовании печатных материалов. Отправляя заявку на публикацию научных материалов, автор принимает условия данного соглашения. Ознакомиться с условиями соглашения можно на интернет-сайте НИИ педагогики и психологии: www.ppnii.ru.

Редакция журнала просит авторов при направлении статей в печать руководствоваться изложенными ниже правилами. Минимальный объём статьи - 6 страниц. Предельный объём статьи – 12 страниц. Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи в случае несоблюдения данных правил. При соответствующей доработке статья может быть опубликована.

Правила оформления статьи

Редактор – Word. Формат – А4.

Поля – 2 см со всех сторон.

Шрифт – Times New Roman.

Размер шрифта для всей статьи (кроме таблиц) – 14 пт.

Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 12 пт.

Абзацный отступ – 1 см.

Межстрочный интервал – 1,5 (полуторный).

Выравнивание по ширине страницы.

Объем текста – не менее 6 машинописных страниц.

Автоматические переносы и абзац пробелами **запрещены**.

Страницы **не** нумеруются.

Все аббревиатуры следует расшифровывать.

Наличие рисунков, формул и таблиц допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть чёрно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде чётких картинок. Названия и номера рисунков должны быть указаны **под рисунками**, названия и номера таблиц – **над таблицами**. **При несоответствии требованиям объекты будут удалены из статьи.**

Список литературы обязателен.

Ссылки на цитируемую литературу даются цифрами, заключенными в квадратные скобки, например, [1]. В случае необходимости указания страницы ее номер приводится после номера ссылки: [1, с. 334].

Список литературы и Internet-источников оформляется в алфавитном порядке в соответствии с ГОСТ [7.0.5 – 2008](#).

Литературный источник в списке литературы указывается один раз, ему присваивается уникальный номер, который используется по всему тексту публикации.

Использование фразы «там же» не допускается.

Книги

Фамилии и инициалы всех авторов. Название книги. – Город. Издательство, Год. – Количество страниц.

Статьи из сборников

Фамилии и инициалы всех авторов. Название статьи. // Название сборника. – Город: Издательство, Год. – Количество страниц или первая и последняя страницы.

Статьи из журналов

Фамилии и инициалы всех авторов. Название статьи. // Название журнала. – Год. – Номер. – Первая и последняя страницы.

Статьи из газет

Фамилии и инициалы всех авторов. Название статьи. // Название газеты. – Год. – Дата.

Internet-источник

Название источника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsk.adme.ru/news/2006/07/03/>.

Порядок размещения материала:

- 1) название статьи (заглавными буквами, полужирный шрифт, выравнивание по центру) приводится на русском и английском языках;
- 2) сведения об авторе (ах):
 - фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (на русском и английском языке) в именительном падеже (полужирный курсив, выравнивание по правому краю);
 - полное название организации – место работы каждого автора в именительном падеже, страна, город (на русском и английском языке);
 - адрес электронной почты для каждого автора;
- 3) аннотация на русском и английском языках объемом до 500 знаков (шрифт – 12 пт);
- 4) ключевые слова или словосочетания (5-7) отделяются друг от друга точкой с запятой и приводятся на русском и английском языках, (размер шрифта – 12 пт, без выделения);
- 5) тематическая рубрика (код УДК и/или ГРНТИ);
- 6) текст статьи;
- 7) список литературы по ГОСТ 7.0.5-2008.

Оформление заявки на публикацию статьи

Заявка на публикацию должна содержать авторское заявление (оформляется отдельным файлом) и научную статью. Материалы статей просим направлять по электронной почте: nauka0808@mail.ru с пометкой «Публикация в журнале «Научный потенциал». Статьи должны быть присланы прикрепленными файлами. Названия файлов по фамилии первого автора.

Оплата публикации

Стоимость публикации (включая стоимость одного авторского экземпляра) – 150 рублей за одну страницу, оформленную согласно предъявляемым требованиям. Неполная страница оплачивается как целая. За каждую страницу, содержащую таблицы, формулы и диаграммы, взимается дополнительная плата в размере 50 рублей.

При необходимости Вы можете заказать дополнительный экземпляр интересующего Вас номера журнала. В этом случае стоимость каждого дополнительного экземпляра составит 200 руб. Журнал будет направлен автору по адресу, указанному в авторском заявлении. Почтовые расходы по отправке одной бандероли: по России – **90 рублей**, страны зарубежья – **300 рублей. В одной бандероли – один экземпляр журнала.**

Срок доставки зависит от удаленности региона и составляет, как правило, 1-4 недели. Срок доставки может быть увеличен в случаях, предусмотренных правилами работы Почты России.

Просьба заранее публикацию не оплачивать! После отправления материалов по электронной почте в ответ Вам будет выслано письмо, в котором будет указана стоимость публикации и реквизиты для оплаты. Вы сможете оплатить публикацию Вашей статьи в ближайшем банке или почтовом отделении. Оплата публикации может быть произведена организацией, в которой Вы работаете или учитесь.

Для подтверждения оплаты публикации необходимо прислать на электронный адрес издательского отдела скан-копию квитанции об оплате.

Внимание! Аспиранты имеют право на бесплатную публикацию.

Контакты

428018, г. Чебоксары, ул. Нижегородская, д.4, офис 101/3

Тел.: 8(8352) 22-04-89, 38-16-10

E-mail: nauka0808@mail.ru

Ответственный редактор – Пучкарёва Марина Николаевна

Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук
Академия наук Чувашской Республики
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии
(г. Чебоксары)

приглашают Вас принять участие

✓ в III Международной заочной научно-практической конференции
**«СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИИ,
ПРАКТИКА»** (10 февраля 2012 г.)

**Заявки и тексты статей принимаются
до 10 февраля 2012 г.**

✓ во II Международной заочной научно-практической конференции
**«ВОПРОСЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ»** (20 февраля 2012 г.)

**Заявки и тексты статей принимаются
до 20 февраля 2012 г.**

✓ в Международной заочной научно-практической конференции
**«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В
СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ»** (10 марта 2012 г.)

**Заявки и тексты статей принимаются
до 10 марта 2012 г.**

✓ в III Международной заочной научно-практической конференции
**«ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ»** (20 марта 2012 г.)

**Заявки и тексты статей принимаются
до 20 марта 2012 г.**

✓ во II Международной заочной научно-практической конференции
**«ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
СОВРЕМЕННОГО ВУЗА»** (10 апреля 2012 г.)

**Заявки и тексты статей принимаются
до 10 апреля 2012 г.**

www.ppnii.ru

Научное издание

**Современная педагогика:
методология, теории, практика**

Материалы II Международной заочной
научно-практической конференции
19 сентября 2011 г.

Научный редактор – *М.В. Волкова*
Компьютерная верстка – *Т.Г. Иванова*
Редактор-корректор – *М.Н. Пучкарёва*
Предпечатная подготовка – *А.Н. Гаврилова*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 06.12.2011 г. Формат 60х84/16
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 11
Тираж 700 экз. Заказ № 173

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
ЧОУ «Центр «Интеллект»
428018 г. Чебоксары,
ул. Нижегородская, 4
т. (8352) 38-16-10, 22-04-89
e-mail: 551045@mail.ru