Научно-методический журнал

ВЕСТНИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зарегистрирован в Министерстве информации Донецкой Народной Республики

Издание высшего учебного заведения «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников»

№ 1(2)/2017

С Международным женским днем!

8 марта

Основан в 2016 г.

Учредитель:

Высшее учебное заведение «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников»

Журнал зарегистрирован в Министерстве информации Донецкой Народной Республики
10 ноября 2016 г. № 000062

Вестник ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научно-методический журнал

№ 1 (2) / 2017

Апрель

Редакционная коллегия:

Главный редактор

Алфимов Д.В. – ректор высшего учебного заведения «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент МАНПО (г. Москва)

Заместитель главного редактора

Пашкова Н.В. – заведующий кафедрой образовательного менеджмента высшего учебного заведения «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников», кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент МАНПО (г. Москва)

Коровка Елена Андреевна – проректор по научно-педагогической работе высшего учебного заведения «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников», кандидат физико-математических наук, доцент

Кожевников Виктор Михайлович – профессор кафедры методики профессионального обучения и новейших технологий производства высшего учебного заведения «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников», доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО (г. Москва)

Кожевникова Ирина Ивановна – доцент кафедры образовательного менеджмента высшего учебного заведения «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников», кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент МАНПО (г. Москва)

Кидина Лилия Михайловна – доцент кафедры образовательного менеджмента высшего учебного заведения «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников», кандидат педагогических наук

Папакица Елена Константиновна – доцент кафедры психологии профессионального образования высшего учебного заведения «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников», кандидат психологических наук

Петров Александр Викторович – заведующий кафедрой методики профессионального обучения и новейших технологий производства высшего учебного заведения «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников», кандидат технических наук, доцент

Тарасенко Николай Григорьевич – исполняющий обязанности заведующего кафедрой безопасности жизнедеятельности, охраны труда и информационной защиты высшего учебного заведения «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников»

Федорова Александра Александровна – кандидат педагогических наук

Цвигун Оксана Анатольевна – ученый секретарь высшего учебного заведения «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников», кандидат исторических наук

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Все права защищены. Ни одна часть, элемент, идея, композиционный подход издания не могут копироваться или воспроизводиться ни в какой форме и никакими средствами - ни электронными, ни фотомеханическими, ни через ксерокопирование или запись или компьютерное архивирование без письменного разрешения издателя.

© «Профессиональное образование: теория, практика, инновации», 2016

Одобрено на заседании редакционной коллегии
высшего учебного заведения
«Республиканский институт последипломного образования
инженерно-педагогических работников»
Протокол от 01.03.2017 г. № 2

Содержание

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алфимов Д.В.
Управление качеством как фактор стратегического развития организации профессионального образования……..3

Арешидзе Л.М.
Обновление системы среднего профессионального образования с учетом стратегии развития образовательной сферы и новых требований ГОС СПО……7

Кожевников В.М.
Модульная технология комплексного планирования задач образования, воспитания и развития обучающихся ОУ СПО на учебном занятии : аспект задачи образования……...17

Кожевникова И.И.
Психолого-педагогические аспекты праксеологического подхода в деятельности преподавателей ОУ СПО…….27

Коровка Е.А.
Качество профессионального образования. Роль и место образовательного учреждения дополнительного профессионального образования в повышении качества профессионального образования……...33

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пархоменко А.В., Зарицкий А.Б., Калашников Д.А., Золото М.С., Койко М.А.
Топографо-анатомическое обоснование этиологических факторов овариоцеле……39

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вербицкая Н.Д.
Контекстный подход к формированию компетенций при изучении междисциплинарных курсов и профессиональных модулей……..44

Гокова Е.В.
Роль руководителя в формировании позитивного имиджа образовательного учреждения……48

Горяшник С.И.
Использование дидактических игр в процессе преподавания истории студентам образовательных учреждений среднего профессионального образования……..

Евсеева Е.В.
Особенности разработки практических интерактивных средств учебных дисциплин с элементами дистанционного обучения……

Железняков А.В.
Улучшение качества изготовления литых медных короткозамкнутых обмоток роторов асинхронных двигателей……...

Загорный М.П.
Компьютерно-интеллектуальное дидактическое симулирование: логическое моделирование оптимизации задач обучения……

Ивашко К.С.
Эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе……..

Остапова Л.В.
Поиск эффективных методов и форм организации познавательной деятельности студентов……...

Шишкина Н.К.
Деловая игра как средство развития профессиональных компетенций студентов……...

Штыков В.В.
Личностно-ориентированный подход к воспитанию студентов через творчество……

Степанчук Н.Н.
Проблемный характер профессиональной деятельности педагога: причины и методы предупреждения…….

Шульга В.В.
Психологические аспекты исследований профессиональной деятельности……

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.111.3

Дмитрий Валентинович Алфимов,
директор,
д-р пед. наук, профессор,
высшее учебное заведение«Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников»,
г. Донецк

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ КАК ФАКТОР СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Статья посвящена проблеме управления качеством образования. В статье проведен анализ проблемы управления качеством профессионального образования, определено понятие управление качеством образования, предложены критерии оценки качества образования.*

Ключевые слова: *управление качеством, профессиональное образование, критерии качества*

Сегодня стремительно меняются взгляды на образование, происходит переосмысление миссии, роли, функций и задач профессионального образования. Профессиональное образование становится массовым, усиливается его рыночная направленность, нарастают процессы глобализации и интернационализации. Система профессионального образования все больше подвергается мощным процессам диверсификации, что усиливает значимость выработки общих целей и задач. Растущая конкуренция на рынке профессионального образования ставит вопрос о механизмах обеспечения его качества, о способности демонстрировать имеющиеся качества [3, с. 32].

В этих условиях принципиальное значение приобретает поиск новых подходов к повышению качества образования и управления качеством.

Качество образования – это авторитет организации, увеличение прибыли, рост и процветание, поэтому работа по управлению качеством образования является важнейшей задачей для всего персонала от руководителя до конкретного исполнителя [2, с. 15].

Актуальность проблемы качества в образовании, внедрения систем управления качеством в учреждениях профессионального образования связана с новыми тенденциями в современной социокультурной ситуации.

По сути дела, особенности управления качеством образования представляют собой характеристики управления, отражающие ключевые идеи его совершенствования.

Управление качеством образования – это системное скоординированное воздействие на образовательную систему, образовательный процесс, а также на комплекс связанных с ними основных управленческих и поддерживающих процессов с целью достижения наибольшего соответствия параметров функционирования образовательной системы, ее социальных и педагогических результатов установленным и предполагаемым требованиям, нормам, стандартам и ожиданиям.

Анализ современных педагогических исследований и практика деятельности учреждений профессионального образования свидетельствуют о возрастающем интересе к проблеме управления качеством.

Причинами такой заинтересованности являются:

– возникновение рынка образовательных услуг;

– обострение и усиление конкуренции между учреждениями среднего и высшего профессионального образования;

– переход к комплексной оценке деятельности учреждений профессионального образования, совмещающей процедуры лицензирования и государственной аккредитации;

– необходимость повышения качества образовательных услуг для формирования практико-ориентированных компетенций, адекватных потребностям экономики и общества;

– персонификация ответственности;

– развитие системы внутреннего контроля;

– оптимизация затрат посредством результативного и эффективного использования ресурсов [1].

Важнейшей функцией управления качеством образования является его оценка (контроль), обеспечивающая обратную связь в управлении.

В связи с вышесказанным в системе управления качеством образования можно выделить количественные и качественные критерии качества образования. Причем вполне вероятно, что количественная оценка качества станет возможной, если найдется способ перевода неколичественных показателей в количественные.

Таким образом, критерий качества образования – это атрибут или группа атрибутов, характеризующих качество образования.

Выделим следующие группы критериев:

– критерии качества содержания, политики и организационной структуры в области качества;

– критерии качества содержания образования;

– критерии качества кадрового и научного потенциалов;

– критерии качества технического обеспечения;

– критерии качества результатов обучения;

– критерии качества контингента;

– критерии качества организации практической подготовки.

Группа критериев по оцениванию содержания, политики и организационной структуры в области качества включает в себя:

– наличие разработанной стратегии непрерывного улучшения качества;

– достижение доступности разработанной стратегии для общественности;

– наличие системы гарантии качества;

– распределение ответственности между структурными подразделениями за реализацию стратегии непрерывного улучшения качества.

В группу критериев качества содержания образования входят следующие:

– учебные планы и рабочие программы учебных дисциплин;

– соответствие образовательных программ Государственным образовательным стандартам высшего и среднего профессионального образования;

– соответствие рабочих программ учебных дисциплин современному состоянию предметной области;

– обеспеченность учебными материалами.

Под обеспеченностью учебными материалами подразумевается:

– обеспеченность учебниками, учебными пособиями, содержание которых соответствует утвержденной образовательной программе;

– обеспеченность методической литературой для выполнения лабораторных и практических занятий, курсовых и дипломных проектов и т.д.

В группу критериев качества кадрового и научного потенциалов входят такие критерии, как:

– владение современными образовательными технологиями;

– владение современными информационными технологиями;

– наличие у преподавателя ученой степени и (или) звания;

– наличие методических разработок и научных трудов по преподаваемой дисциплине;

– творческий потенциал;

– умение руководить группой студентов;

– осуществление постоянной работы по самообразованию;

– участие в профессиональных конкурсах и турнирах;

– участие в научных и научно–практических конференциях, круглых столах, симпозиумах и т.д.;

– наличие авторских разработок;

– владеет инструментом объективной оценки качества собственной деятельности;

– наличие гибкой образовательной траектории для студентов по преподаваемой дисциплине;

– готовность к обмену опытом и к профессиональному совершенствованию.

Группа критериев технического обеспечения включает в себя:

– оснащенность компьютерных классов и лекционных аудиторий современным оборудованием и программным обеспечением;

– наличие локальной и глобальной компьютерной сети;

– наличие оборудование для проведения лабораторных и практических занятий.

Группа критериев результатов обучения состоит:

– из результатов промежуточного контроля – контрольных работ и тестирования;

– результатов итогового контроля – сдачи зачетов и экзаменов;

– результатов независимой экспертизы знаний.

В группу критериев качества контингента входят такие критерии, как:

– сформированность контингента студентов из числа профессионально ориентированных и подготовленных абитуриентов;

– удержание студентами высокого уровня академической успеваемости в процессе освоения образовательных программ.

Группа критериев качества организации практической подготовки содержит:

– наличие базовых учреждений для прохождения практики;

– обеспечение нормативной и учебно–методической литературой (программами по всем видам практики, методическими рекомендациями, методической литературой и др.);

– наличие системы мониторинга качества подготовки студентов в период прохождения практики (наличие банка диагностических методик, позволяющих определить качественные изменения, происходящие в ходе практики).

Гарантия качества образования на уровне отдельного учреждения достигается

тем, что выделенные критерии, по сути, являются необходимой совокупностью мер по обеспечению качества.

Таким образом, решение проблемы управления качеством образования зависит от того, насколько своевременно и адекватно будут реагировать образовательные учреждения на изменения внешней среды, на потребности общества, социальный заказ, насколько эффективны и педагогически оправданны избранные методы и технологии, насколько объективной, независимой и систематической будет экспертиза деятельности образовательного учреждения.

Список использованных источников

1. Александровская, Л. Н. Управление качеством: роль образования [Текст] / Л. Н. Александровская // Высшее образование. – 2004. – №1.

2. Буйко, Т. Н. Обеспечение качества образования в высшей школе [Текст] : организационно–управленческий аспект / Т. Н Буйко, В. А. Капранова. – Минск : НИО, 2000.

3. Левшина, В. В. Формирование системы менеджмента качества вуза [Текст] : монография / В. В. Левшина, Э. С. Бука . – Красноярск, 2004.

УДК 377.1

Людмила Николаевна Арешидзе,
методист высшей категории,
ГУ «Учебно-методический центр среднего профессионального образования»,
г. Донецк

ОБНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ И НОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ ГОС СПО

Аннотация. *В статье рассматриваются: ключевая задача государственной образовательной политики, направления обновления среднего профессионального образования путем разработки и внедрения Государственных образовательных стандартов СПО, подготовки педагогов новой генерации, возможности повышения качества обучения и воспитания.*

Приводятся примеры о разработанных программах отдельных учебных дисциплин и профессиональных модулей, инновационной деятельности ОУ СПО при подготовке специальностей/профессий через воспитание молодежи.

Ключевые слова: *образовательная политика, задачи СПО, ГОС СПО, программы, образовательное качество обучения, компетенции, педагогические кадры, инновации, методическое сопровождение*

Социокультурные и социально-экономические изменения в Донецкой Народной Республике требуют развития новых подходов, педагогических технологий, развивающих личность, его творческую инициативу.

Модификация социально-экономических условий диктует необходимость качественно нового подхода к подготовке специалистов. Это можно достичь путем перехода образовательных учреждений среднего профессионального образования (далее – ОУ СПО) на инновационный путь развития. Изменения в обществе требуют нового типа функциональной грамотности личности, отличающейся ответственностью, самостоятельностью и т.д. Компетентностный подход к обучению стал результатом новых требований, предъявляемым к качеству образования.

Цель обучения – это триада: «умение действовать», «умение быть» и «умение жить». Использование этого подхода устранит разногласия между существующим образованием и реальными потребностями общества – это ответы среднего профессионального образования на новый социальный заказ.

Ключевой задачей на ближайшее будущее является реализация государственной образовательной политики, главное требование которой – обеспечить эффективное, конкурентоспособное образование для молодежи республики. В соответствии с ростом потребности в специалистах среднего звена и квалифицированных рабочих, служащих государственная политика предусматривает опережающее развитие системы среднего профессионального образования. На общегосударственном уровне заявлено о его приоритетности и значимости в обеспечении развития экономики и общества в целом. Но опережающее развитие – это не только увеличение объемов подготовки специалистов, но и первостепенное изменение качества образования.

Система среднего профессионального образования Республики включает 112 образовательных учреждений, в которых обучается около 28 тысяч человек. Образовательные учреждения СПО осуществляют подготовку по 67 профессиям и 93 специальностям для всех отраслей экономики Республики. (рисунок 1, 2).

Рис. 1. Структура СПО

Рис. 2. Распределение направлений подготовки по отраслям

Среднее профессиональное образование в общей системе образования Донецкой Народной Республики является важным звеном непрерывного образования в направлении подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. Подготовка специалистов в ОУ СПО на сегодняшний день позволит обеспечить:

- непрерывность и последовательность формирования у молодежи глубоких и прочных знаний и навыков, определяющих общекультурную, социальную

- возможность своевременно, с учетом осознанно проявленных интересов, осуществлять ориентацию студентов на дополнительную профессиональную специализацию и повышение уровня образованности;
- преемственность основных этапов процесса формирования профессионального мастерства.

Наряду с этим современное производство повышает требования не только к уровню квалификации, но и общекультурному уровню специалиста. Быстро увеличивающийся объем информации, обеспечивающей профессиональную деятельности работника, предполагает формирование потребности к постоянному самообразованию, умений находить и использовать новые приемы и технологии труда на основе компьютерной грамотности. Наравне с повышением уровня общего и профессионального образования, возрастают и духовные потребности, что требует нравственного, эстетического и экологического воспитания, включения молодежи не только в мир техники и производства, но и в мир природы, в область общественных отношений. А это делает задачу профессионального образования комплексной, широкой для решения которой необходимы инновационные подходы.

С целью повышения эффективности подготовки кадров образовательным учреждениям необходимо переходить на новый инновационный путь развития, позволяющий обеспечить рост результативности обучения.

Важным аспектом для инновационного развития среднего профессионального образования, является его интеграция с производственной сферой, адекватность результатов профессионального образования нуждам производства, сближения процесса подготовки кадров запросам различных отраслей экономики и конкретных работодателей, обеспечение связи обучения студентов с будущей работой на предприятиях.

В этой связи были разработаны новые Государственные образовательные стандарты [2].

Государственный образовательный стандарт (ГОС) – нормативный документ, определяющий совокупность требований к результатам освоения основной образовательной программы, ее структуре и условиям реализации.

Государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования призваны стать стандартами нового поколения, обеспечивающими дальнейшее развитие уровневого среднего профессионального образования с учетом требований рынка труда. Отличительными особенностями новых ГОС СПО являются следующие аспекты:

– отражение специфики направления подготовки специальности и профессии;

– выраженный компетентностный характер;

– наличие требований к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций, подразделяемых на общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные);

– значительное расширение академических свобод средних профессиональных образовательных учреждений в части разработки основных образовательных программ при условии минимизации возможности их противоречивых интерпретаций в отдельных средних профессиональных учреждениях образования субъектов Донецкой Народной Республики;

– учет требований, выработанных в процессе взаимодействия учреждений среднего профессионального образования с требованиями рынка труда и социальных партнеров.

– учет международных стандартов качества подготовки специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих, служащих.

Практика свидетельствует, что взаимосвязь разработчиков ГОС СПО может быть налажена на всех уровнях с огромным разнообразием форм, способов и методов обсуждения ГОС (конференциях, семинарах, при проведении мониторинга рынка труда, контактов с ассоциациями выпускников, анкетировании и т.д.).

Новые ГОС СПО предусматривают не только передачу знаний, умений и навыков, но и формирование осознанной позиции студента с активной жизненной позицией.

Компетентностный системный подход, как методологическая основа государственных образовательных стандартов профессионального образования, создает условия для более эффективного управления качеством профессионального образования и обеспечения его соответствия запросам рынка труда. Такой подход подразумевает формулировку целей обучения через компетенции, востребованные в профессиональной деятельности современного работника, а также воспитание личности и деловой активности участников образовательного процесса.

Министерством образования и науки 93 ГОС СПО подготовки специалистов среднего звена и 67 ГОС СПО подготовки квалифицированных рабочих, служащих. В стадии разработки 1 проект ГОС СПО по специальности: 53.02.05 Сольное и хоровое народное пение и 7 проектов ГОС СПО по профессиям: 08.01.15 Слесарь по изготовлению деталей и узлов технических систем в строительстве, 08.01.22 Мастер путевых машин, 08.01.23 Бригадир-путеец, 18.01.29 Мастер по обслуживанию магистральных трубопроводов, 23.01.13 Электромонтер тяговой подстанции, 23.01.15 Оператор поста централизации, 43.01.07 Слесарь по эксплуатации и ремонту газового оборудования.

Постоянно изменяющиеся требования работодателей, вызванные появлением новых производственных технологий, требуют изменения содержания обучения в ОУ

СПО. В этой связи образовательными учреждениями совместно с работодателями разработаны и разрабатываются Основные профессиональные образовательные программы.

Согласно статьи 3 Закона ДНР «Об образовании», которая гласит, что ОПОП – это комплекс основных характеристик образования, который выражается в следующей учебно-методической документации:

– Учебного плана;

– Календарного учебного графика;

– Рабочих программ учебных дисциплин и профессиональных модулей;

– Программ учебной и производственной практик;

– Методических материалов, обеспечивающих реализацию соответствующей образовательной технологии

– Других материалов, обеспечивающих воспитание и качество подготовки обучающихся [1, 2, 3, 5].

Методика формирования основной профессиональной образовательной программы СПО должна строиться на основе соблюдения определенных правил

Программа должна:

1. Соответствовать Государственному образовательному стандарту СПО и возможности постоянного обновления;
2. Иметь модульную форму построения;
3. Быть синхронна, т.е. взаимосвязана теория и практика и должна носить междисциплинарный характер построения содержания модулей;
4. Носить командный и итерационный характер разработки ОПОП.

В настоящее время педагогическими работниками ОУ СПО совместно с работниками методической службы и научно-педагогическими работниками разработаны три Примерные программы по учебным дисциплинам: Примерная программа учебной дисциплины ФК.00 «Физическая культура» для среднего профессионального образования” (Приказ №770 от 18.07.2016 г.), Примерная программа учебной дисциплины общего гуманитарного и социально-экономического цикла ОГСЭ.00 “Отечественная история” для образовательных учреждений среднего профессионального образования (Приказ № 892 от 02.09.2016 г.), Примерная программа учебной дисциплины “Безопасность жизнедеятельности” для образовательных учреждений среднего профессионального образования” (Приказ № 881 от 31.08.2016 г.).

В стадии разработки примерные программы профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих, служащих:

– по учебным дисциплинам: общего гуманитарного и социально-экономического

цикла ОГСЭ.01 «Основы философии» и ОГСЭ.03 «Иностранный язык»;

– общепрофессионального цикла – «Охрана труда», профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих, а также по направлениям:

29.01.05 Закройщик, профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих;

19.01.17 Повар, кондитер, профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих;

43.01.01 Официант, бармен профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих;

39.02.01 Социальная работа профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки специалистов среднего звена;

15.02.25 Станочник (металлообработка), профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки специалистов среднего звена;

38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям);

23.02.01 Организация перевозок и управление на транспорте (по видам), профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки специалистов среднего звена;

15.02.01 Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования (по отраслям), профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки специалистов среднего звена;

21.02.17 «Подземная разработка месторождений полезных ископаемых», профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки специалистов среднего звена;

38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям), профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки специалистов среднего звена;

29.02.04 «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий, профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки специалистов среднего звена;

23.02.03 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта, профессиональных модулей профессионального цикла образовательной программы подготовки специалистов среднего звена.

Таким образом, предпринимаемые мероприятия по обновлению среднего профессионального образования в современных социально-экономических условиях, призваны решать задачи по улучшению профессиональной подготовки молодежи

и качественно ее изменить.

Выпускник системы среднего профессионального образования должен владеть набором компетенций, обеспечивающих готовность к работе в динамичных экономических условиях, воспринимать и анализировать социально-экономические процессы, прогнозировать их развитие, адаптироваться к ним. В ходе подготовки специалиста первостепенное значение приобретает установка на развитие его личностных качеств, профессиональной и общей культуры, позволяющая существенно облегчить процесс профессиональной адаптации. Качественное профессиональное образование сегодня – это средство социальной защиты, гарантия стабильности, профессиональной самореализации человека на разных этапах жизни.

Качеству образования должны способствовать:

1) объективные условия – это в первую очередь подготовка преподавателей, качество рабочих программ, дидактических и методических материалов, современная материально-техническая, социально-бытовая база и информационное обеспечение образовательных учреждений СПО;

2) инновационные технологии организации учебного и воспитательного процессов, а также средства оценки качества обучения на различных этапах;

3) механизмы и инструменты управления и самоуправления ОУ СПО с позиций качества [6].

Проще говоря, должна работать схема: умелое управление организацией образовательного процесса (современный менеджмент) + педагог + инновационные технологии. И тогда ОУ СПО становится современным, инновационным, где идет интенсивное переосмысление ценностей, преодолевается консерватизм и стереотипы педагогического мышления, моделируются новые оригинальные структуры учебно-воспитательного процесса, вносятся изменения в содержание, формы и методы обучения, воспитания, управления путем системного экспериментирования или апробации.

И здесь необходимо отметить, что немаловажное значение имеет самообразование инженерно-педагогических кадров, особенно в направлении использования инновационных педагогических технологий, методической деятельности, участия педагогов в научно-практических конференциях, педагогических чтениях, конкурсах профессионального мастерства, постоянно действующих семинарах по вопросам современной педагогики и психологии, теории обучения и воспитания, мастер-классах и др.

Примером введения инноваций является День дублера в ГПОУ «Донецкий профессиональный лицей пищевой и перерабатывающей промышленности», проводимый студентами специальности «Администратор». Как показала практика,

проведение «Дня самоуправления» способствует формированию и развитию профессиональных навыков студентов, воспитывая самостоятельность, ответственность, деловые качества, общую культуру, способность к анализу, стремление к успеху и т.д.

Студенты занимают должности педагогов и руководителей ОУ СПО, а педагоги становятся студентами. По прошествии Дня дублера студенты держат отчет на педсовете, финальное тестирование проводят представители Донецкого государственного университета управления.

В результате студенты профессии «Администратор» получили практический урок, приобрели такие навыки, как: способность к организации, умение анализировать, управлять информацией, навыки толерантного делового общения, способность к достижению успеха, стрессоустойчивость и волю к успеху. Все студенты при анкетировании выразили 100% удовлетворение таким инновационным мероприятиям.

В целях повышения качественного уровня инженерно-педагогических кадров, прежде всего, надо поменять отношение общества, государства к педагогу, к оплате его труда и социальному положению, дать гарантии достойного уровня жизни и адекватные условия для педагогической деятельности. Именно таким образом можно стимулировать приток в ОУ СПО новой генерации высококвалифицированных преподавателей, молодых педагогов, специалистов, имеющих опыт производственной работы.

Необходимо изменить взгляды преподавательского состава на качество педагогической работы. При этом важное значение при подготовке специалистов имеет уровень психолого-педагогической компетентности педагога. Он связан с умением преподавателя грамотно организовать учебно-воспитательный процесс.

В этом отношении большое значение имеет систематическое повышение квалификации педагогов. Сегодня ВУЗ «Республиканский институт последипломного образования» и Республиканский институт дополнительного педагогического образования предлагают различные формы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, где педагогические работники ОУ СПО могут повысить свой профессиональный уровень.

Таким образом, можно акцентировать первостепенные задачи, которые стоят сегодня перед системой СПО, безусловно, это ориентация на подготовку специалиста, который способен самостоятельно принимать решения, адекватно, эффективно, четко действовать в постоянно изменяющихся ситуациях.

Управление качеством в рамках СПО должно быть направлено на реализацию единой государственной политики в области образования, сохранение единого образовательного пространства, защиту интересов граждан в получении и доступности качественного образования, в соответствии с требованиями Государственных образовательных стандартов.

Успех педагога – это успех ОУ СПО.

«Чтобы дойти до цели - надо, прежде всего, идти».

(О. Бальзак)

«Даже оказавшись на правильном пути, Вы рискуете сойти с него, если остановитесь хоть на минуту».

(У. Роджерс, журналист)

Поэтому, образовательные учреждения среднего профессионального образования должны быть в постоянном поиске путей совершенствования оказания образовательных услуг.

Список использованных источников

1. Об образовании [Электронный ресурс] : закон Донецкой Народной Республики № 55- IНС от 19.06. 2015. – Режим доступа : http://dnr-sovet.su/zakon-dnr-ob-obrazovanii.

2. Об утверждении списка рабочих групп и ответственных лиц за разработку государственных образовательных стандартов по профессиям и специальностям [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 335 от 21. 07. 2015 г. – Режим доступа : http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/1676-prikaz-335-ot-21-07-2015-g.

3. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 328 от 20. 07. 2015г. – Режим доступа : http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/896-poryadok-organizatsii-i-osushchestvleniya-obrazovatelnoj-deyatelnosti-po-obrazovatelnym-programmam-spo.

4. Бервина, Е. В. Методические рекомендации по разработке рабочих программ учебных дисциплин в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования [Текст] / Е. В. Барвина [и др.]. – Донецк : Изд.-во МОН ДНР, 2015. – С. 39.

5. Бервина, Е. В. Методические рекомендации по разработке и формированию образовательных программ среднего профессионального образования [Текст] / Е. В. Барвина [и др.]. – Донецк : Изд.-во МОН ДНР, 2015.

6. Модернизация профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.vfmgiu.ru/sovremennie_tendencii_v_visshem_obrazovanii_506/perechen_specialnostey_srednego_obrazovania_557/Modernizaciya_professionalnogo_obrazovaniya_792/index.htm.

7. Проблемы роста качества среднего профессионального образования в условиях модернизации образовательного [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://edu.rosuprava.ru/tezis/450.

УДК 377.1

Виктор Михайлович Кожевников,
профессор кафедры МПО и НТП,
д-р пед. наук,
высшее учебное заведение «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников»,
г. Донецк

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ЗАДАЧ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОУ СПО НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ: АСПЕКТ ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье рассмотрены современные теоретические положения, методические подходы к оптимизации процесса обучения в условиях субъект – субъектного взаимодействия преподавателей и студентов в русле реализации задач образования на учебном занятии.*

Ключевые слова: *адекватность действий преподавателя и обучающихся в организации обучения, принципы обеспечения оптимизации учебной деятельности обучающихся, принципы педагогической праксеологии и имиджелогии, модульная технология комплексного планирования задач*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Методологические и методические основы педагогической технологии оптимизации процесса обучения заложены в работах крупного методолога и теоретика советской педагогики, одного из ведущих ученых в области общей педагогики и дидактики Юрия Константиновича Бабанского, который на основе многолетней преподавательской деятельности и экспериментальной работы обосновал новый принцип дидактики – принцип оптимизации обучения, раскрыл методические основы его осуществления на практике. Введенный им в дидактике принцип оптимизации обучения требует из ряда возможных вариантов организации процесса обучения осознанного выбора оптимального варианта, который в данных условиях учебного занятия обеспечит максимально возможную эффективность решения задач образования, воспитания и развития обучающихся при минимально необходимых затратах времени и усилий преподавателя и самих обучающихся.

Следует учитывать, что в дидактике как части педагогики, разрабатывающей проблемы обучения и образования, организация процесса обучения рассматривается в русле целенаправленного взаимодействия преподавателя (преподавание) и обучаемых (учение, учебная деятельность), в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие обучающихся. Безусловно, совершенствуется и преподаватель как личность, но его совершенствование не является прямой целью обучения. В ходе

обучения чрезвычайно важно понимать возможный характер организации взаимодействия в его диалектическом развитии: как категория «отображения» (традиционное обучение); как категория «слияния» (передовой педагогический опыт, сотрудничество); как категория «адекватности» (действия двух субъектов – преподавателя и обучаемого), что соответствует современной парадигме образования и идеям совместной оптимизации процесса обучения. Первые две категории характеризуют состояние рациональной учебной деятельности, третья определяет переход от рациональной (учусь вслед за преподавателем) к оптимальной (сам организую) свою учебную деятельность. В своих работах Ю.К. Бабанский только предполагал оптимизацию процесса обучения в единстве оптимизации преподавания (деятельность преподавателей) и оптимизации учения (учебная деятельность обучающихся). Поэтому, им были исследованы и разработаны только способы оптимизации преподавания. Оптимизация учебной деятельности самими обучаемыми специально не рассматривалась и не исследовалась, оставаясь проблемой [1, с. 50–51].

В нашем диссертационном исследовании (В.М. Кожевников. «Оптимизация учебной деятельности школьников», 1992), было доведено, что оптимизация преподавания автоматически, неизбежно, обязательно не приводит к оптимизации учения. Ведь в основе оптимизации лежит идея наилучшего выбора. Значит такой выбор должен осуществлять не только преподаватель в подготовке учебного занятия, но и сам обучающийся ходе учебной деятельности. Данное положение означает, что оптимизационный эффект обучения может быть значительно выше в результате адекватности действий преподавателя (по оптимизации преподавания) и действий обучающихся (по оптимизации учебной деятельности). В этом случае можно говорить об общем оптимизационном эффекте процесса обучения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор. Для практической реализации категории «адекватности» преподавателям необходимо, наряду с известными дидактическими принципами обеспечения оптимизации преподавания, выстраивать организацию обучения и на основе реализации в нем специальных принципов обеспечения оптимизации учебной деятельности обучающихся. Первые были выявлены и сформулированы Ю.К. Бабанским: принцип опоры на индивидуальные особенности и возможности обучающихся; принцип комплексности; принцип выделения главного звена; принцип выбора оптимального сочетания всех компонентов деятельности;

обучения чрезвычайно важно понимать возможный характер организации взаимодействия в его диалектическом развитии: как категория «отображения» (традиционное обучение); как категория «слияния» (передовой педагогический опыт, сотрудничество); как категория «адекватности» (действия двух субъектов – преподавателя и обучаемого), что соответствует современной парадигме образования и идеям совместной оптимизации процесса обучения. Первые две категории характеризуют состояние рациональной учебной деятельности, третья определяет переход от рациональной (учусь вслед за преподавателем) к оптимальной (сам организую) свою учебную деятельность. В своих работах Ю.К. Бабанский только предполагал оптимизацию процесса обучения в единстве оптимизации преподавания (деятельность преподавателей) и оптимизации учения (учебная деятельность обучающихся). Поэтому, им были исследованы и разработаны только способы оптимизации преподавания. Оптимизация учебной деятельности самими обучаемыми специально не рассматривалась и не исследовалась, оставаясь проблемой [1, с. 50–51].

В нашем диссертационном исследовании (В.М. Кожевников. «Оптимизация учебной деятельности школьников», 1992), было доведено, что оптимизация преподавания автоматически, неизбежно, обязательно не приводит к оптимизации учения. Ведь в основе оптимизации лежит идея наилучшего выбора. Значит такой выбор должен осуществлять не только преподаватель в подготовке учебного занятия, но и сам обучающийся ходе учебной деятельности. Данное положение означает, что оптимизационный эффект обучения может быть значительно выше в результате адекватности действий преподавателя (по оптимизации преподавания) и действий обучающихся (по оптимизации учебной деятельности). В этом случае можно говорить об общем оптимизационном эффекте процесса обучения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор. Для практической реализации категории «адекватности» преподавателям необходимо, наряду с известными дидактическими принципами обеспечения оптимизации преподавания, выстраивать организацию обучения и на основе реализации в нем специальных принципов обеспечения оптимизации учебной деятельности обучающихся. Первые были выявлены и сформулированы Ю.К. Бабанским: принцип опоры на индивидуальные особенности и возможности обучающихся; принцип комплексности; принцип выделения главного звена; принцип выбора оптимального сочетания всех компонентов деятельности; принцип экономии времени. Следует заметить, что в содержании данных принципов

не выражена явно, субъектная позиция самого обучающегося в учебной деятельности.

В наших исследованиях (В.М. Кожевников) сформулированы принципы обеспечения оптимизации учебной деятельности, в которых позиция обучающегося как субъекта учебной деятельности выражена явно: принцип дифференцирования обучения по разным новым основаниям (в нашем случае обучающиеся дифференцируются по степени самостоятельности в оптимизации своей учебной деятельности); принцип учета перспектив учения (при оптимизации учебной деятельности происходит постепенное повышение меры самостоятельности каждого обучающегося (и не только в учебе), что открывает перед ним горизонты жизненных планов); принцип разделения функций деятельности преподавателя и деятельности обучающихся (выполняются не только способы обеспечения оптимизации преподавания самим преподавателем, но и тщательно продумывается им и затем организуется (разворачивается) методически обоснованное выполнение обучающимися способов обеспечения оптимизации своей учебной деятельности); принцип дидактического резонанса (общий оптимизационный эффект в обучении достигается на учебном занятии синхронными действиями преподавателя и обучающихся по обеспечению оптимизации: совпадение усилий конкретного преподавателя по оптимизации своего преподавания с собственными усилиями каждого обучающегося по оптимизации своей учебной деятельности и вызывает тот необходимый «дидактический резонанс», при котором возможно достижение наивысших в данных условиях учебных результатов) [2, с. 16–21].

Безусловно, данные принципы могут быть дополненными в ходе дальнейших исследований, например:

– современным принципом педагогической праксеологии, который предъявляет требования к преподавателю и к обучающимся осуществлять осознанные, правильные, точные действия. Сегодня непреложным правилом для педагогов становится профессионализм педагогических действий, что приводит к повышению общего оптимизационного эффекта обучения;

– актуальным принципом педагогической имиджелогии, который определяет привлекательный индивидуально – внешний образ преподавателя, отображающий глубокую внутреннюю личностную сущность его профессионально – компетентной подготовленности и его высокое методическое мастерство профессионала, что, безусловно, положительно сказывается на повышении общего оптимизационного эффекта обучения.

Выделение не решенных ранее частей общей проблемы, которым

посвящается данная статья. В данной статье мы исходим из следующего определения: оптимизация процесса обучения – это, в конечном итоге, совместная работа преподавателя и работа обучающихся по выбору и дальнейшей реализации оптимального варианта учебной деятельности как «научно – методического продукта». В основу этой работы положены способы оптимизации преподавания, предложенные *Ю.К. Бабанским и адекватные им способы оптимизации учебной деятельности обучающихся, предложенные **В.М. Кожевниковым.

Заметим, что в данной статье речь идет только о первом способе оптимизации преподавания и первом способе оптимизации учебной деятельности обучающихся, относительно комплекса задач. Данные способы оптимизации имеют следующее содержание:

*1. Комплексное планирование наиболее важных задач образования, воспитания и развития с последующей конкретизацией этих задач в ходе обучения на основе учета реальных учебных возможностей обучающихся и условий для их обучения.

**1. Планирование аналогичных задач своей учебной деятельности в комплексе, конкретизация задач в разных учебных ситуациях на основе проявления рефлексии свойств, особенностей и качеств личности.

Научно-методическое сопровождение вышеназванных способов, как показало наше исследование, требует разработки содержания модульной технологии комплексного планирования задач образования, воспитания и развития обучающихся.

Подчеркнем главное научно – методическое условие: в аспекте темы статьи оптимизационный эффект, добавляемый обучающимися, заключается в их осознанных умениях адекватно принимать, понимать, самостоятельно уточнять и реализовывать в своей учебной деятельности поставленные преподавателем задачи образования (знания, умения, навыки). Безусловно, на начальном этапе обучающимся необходима дифференцированная помощь преподавателя, которая будет наиболее длительной для «слабых» обучающихся, можно использовать виды помощи друг другу и самими обучающими. В любом случае необходимо высокое профессиональное, методическое мастерство преподавателя.

Формулировка целей статьи (постановка задач).

Цель статьи – рассмотрение методологических основ, научно-методических особенностей оптимального выбора в процедуре комплексного планирования и конкретизации задач образования на учебном занятии.

Задача исследования: раскрыть методические основы модульной технологии

комплексного планирования преподавателями ОУ СПО задач образования с необходимостью их последующей конкретизации в ходе учебного занятия.

Изложение основного материала исследования. В статье представлены общие дидактические и методические требования к планированию задач образования, которые нельзя игнорировать, они имеют методологическую основу, исторический, преемственный характер, их следует принимать, как необходимые, опорные знания и положения для организации профессионального обучения. Предлагаемый материал направлен на оказание помощи в правильном, методически обоснованном планировании задач образования при изучении общеобразовательных, профессиональных и специальных дисциплин, будет полезным преподавателям с педагогическим, университетским профильным, высшим техническим образованием для ознакомления с идеями оптимизации.

I. Задачи образования (знания, умения, навыки).

1. Знания.

На основе теоретического анализа содержания учебного материала необходимо выделить структуру основных компонентов знаний в данном тексте (к ним относят возможные теории, законы, принципы, понятия, термины, выражения, формулы, правила, знаки, символы), продумать, уточнить, возможно добавить из других источников их содержательную сущность, сделать для себя правильные, необходимые поясняющие записи, и далее продумывать, выстраивать, обосновывать, уточнять возможные методические подходы, приемы работы с ними в разных ситуациях обучения на учебных занятиях:

а) в ситуациях оптимизации повторения теоретического или практического учебного материала (продумать, какими методами организовать повторение, отобрать, что необходимо повторить, для чего, какие средства для повторения использовать, какими будут формы работы обучающихся, как оценивать результаты). Необходимо приучать обучающихся к быстрому, четкому, правильному, рациональному под руководством преподавателя повторению, что со временем станет понятным им элементом применения, признаком оптимизации учебной деятельности;

б) при изучении нового учебного материала (необходимо выбрать наилучшую методическую линию правильной организации процесса изучения обучающимися основных компонентов теоретического учебного материала (знаний), выделенных и подготовленных преподавателем, продумать варианты его изучения, выбрать оптимальный вариант именно для данной группы обучающихся (лекция, конспект,

беседа, рассказ, работа с учебником, работа с дополнительными пособиями, работа с компьютерной программой и др.).

Следует также продумать, каким образом выделить и в письменном виде представить для изучения основные компоненты учебного материала для зрительного, слухового, моторного восприятии (для этого подготовить собственные записи кратких и точных тезисов, либо составления простого или сложного плана, либо составления плоского графа связей и зависимостей между основными компонентами текста, либо составления вида конспектов и др., то есть именно формы того, что определяет структуру построения содержания в учебнике или в методическом пособии текста изучаемой темы).

Такая работа необходима для дальнейшего формирования умений постепенного овладения самими обучающимися разными формами «сжатия» текста, как четкими признаками оптимизации учебной деятельности, но при тщательно продуманном преподавателем дидактическом, методическом, речевом, организационно – управленческом сопровождении и, если это необходимо, с обсуждением необходимых поправок и пояснений.

При этом нужно соблюдать главное оптимизационное условие: любая выбранная форма представления «сжатого» текста должна не предъявляться в готовом виде, а последовательно появляться (конструироваться) на «глазах» обучающихся с опорой на основной текст учебника, с пояснением использования конкретных общеучебных умений и навыков. Расширение содержания построенной краткой формы текста происходит в самостоятельной домашней работе с полным текстом учебника, где могут быть таблицы, рисунки, схемы, цифровой анализ и т.п.

Для правильного научно-методического управления обучением преподавателю необходимо уметь выбрать или разработать рациональные средства конструирования, предъявления обучающимся «сжатия» текста: записи тезисов, планов, плоских графов, конспектов; содержание алгоритмов или памяток для их создания самими обучающимися (как образец, эталон, правила краткого выполнения определенного вида работы). Алгоритмы, памятки вывешиваются в виде плаката на доске или записываются в ученические словарики. Можно также использовать возможности представления текста в цветовой гамме, с использованием разного шрифта на основе ИКТ в виде презентации.

Здесь необходимо четко соблюдать следующее правило: во время проведения учебного занятия преподаватель сам представляет рациональную форму задуманного

им средства и ведет обучаемых по пути его создания, пока они привыкнут к такому подходу в обучении, поймут как использовать это средство в оптимизации своей учебной деятельности. Придет время, когда они будут делать это самостоятельно (индивидуально и в учебных группах);

в) при закреплении, представленные преподавателем и уже обговоренные с обучающимися, записанные ими на этапе изучения рациональные формы «сжатия» учебного материала, содержательно обговариваются путем ответов на поставленные вопросы в устной или письменной форме (ответы при устной форме могут уточняться). Эти, ставшие обучаемым понятными подходы к закреплению становятся четкими признаками оптимизации ими учебной деятельности.

г) в ситуациях практического применения знаний выполняются ключевые (первичного использования), репродуктивные упражнения, задания, рассматриваются события, ситуации, анализируются интересные факты, проводятся разные игры и т.п.

Здесь преподавателю необходимо разработать или позаимствовать из методической литературы (записать в ученические словарики обучающимися) возможные алгоритмы, памятки, правила, последовательность этапов логических рассуждений, особенности игровых моментов, которые со временем становятся признаками (действиями) оптимизации учебной деятельности.

Таким образом, все средства рациональной работы с основными знаниями, упражнениями, ситуациями, практическими заданиями разрабатываются самими преподавателями и постепенно передаются (нужно научиться их передавать в рамках профессионального имиджа, праксеологически и методически наилучшим образом, с четкими и понятными пояснениями, научно-методической, культурной речью, как образец, эталон) обучающимся. В этом случае все разработанные и предлагаемые преподавателем средства становятся средствами адекватной оптимальной учебной деятельности самих обучающихся, то есть начинает проявляться общий оптимизационный эффект.

2. **Общеучебные умения и навыки**.

К основным общеучебным умениям и навыкам относят:

а) учебно-организационные: умение принимать и намечать задачи своей учебной деятельности (привести пример постановки задач «сильным» обучаемым); умение рационально планировать свою учебную деятельность (обсудить с обучаемыми последовательность рационального планирования); умение создавать благоприятные условия для учебной деятельности (соблюдать режим дня, гигиену рабочего места, закаливание и др.), провести беседу;

б) учебно-информационные: умение осуществлять библиографический поиск

(объяснить порядок извлечения информации из разных источников при работе с текстом, книгами, справочниками); умение работать с книгой, справочником (книга – основа для методов обучения, когда важную роль играют восприятие, понимание, осмысление, обобщение, закрепление, применение). Эти умственные действия, их сущность и содержание преподавателю необходимо объяснять обучающимся; умение работать с техническими источниками информации (к ним относят диафильмы, компьютеры, телевидение, учебное кино, физический эксперимент). Преподавателю необходимо знать, что на формирование таких умений большое влияние оказывают индивидуальные особенности обучающихся; умение осуществлять наблюдение (взаимопроверка, оценка ответа товарища, предложение другого варианта ответа, анализ полученных результатов, проверка правильности выполнения задания, контроль своей учебной деятельности в ходе выполнения задания).

Преподавателю необходимо уметь создавать и пояснять сущность названных ситуаций в учебной деятельности обучающихся.

в) учебно-интеллектуальные: умение моделировать свою деятельность (моделирование деятельности является психологическим процессом реализации личностной активности. Модели разрабатываются и основываются на умениях и навыках, возможностях, средствах практического опыта обучающихся). Показать пример моделирования; умение мотивировать свою учебную деятельность (проявление ярко выраженной учебной активности, потребности в достижении успеха, высоких учебных результатов, готовность к презентации своих достижений). Использовать метод наблюдения, беседу; умение внимательно воспринимать информацию (полное охватывание всего текста, вникание в смысл каждой его части, выражение своей точки зрения, о чем и как говорится в тексте). Использовать наблюдение, беседу; умение рационально запоминать (приемы и методы рационального запоминания основаны на осмыслении, интересе, объеме знаний, установке при проявлении сосредоточенности, понимания, повторения, опоры на смысловую, зрительную, слуховую, двигательную память). Использовать наблюдение, беседу; умение осмысливать учебный материал, выделяя в нем главное (читать текст сознательно, запоминать информацию, осмысливать прочитанное, формулировать выводы). Использовать наблюдение, беседу; умение решать проблемы, познавательные задачи (анализ конкретной ситуации, преобразование проблемы, изменение отношений преподаватель – обучающийся, контроль и оценка). Использовать наблюдение, беседу; умение самостоятельно выполнять упражнения, задания (анализ содержания, определение цели действий, поиск плана решения, его реализация, проверка правильности действий, истинности ответа). Использовать наблюдение, беседу.

3. **Специальные умения и навыки.**

Специальные умения и навыки включают в себя характерные для конкретного учебного предмета практические умения и навыки, например, проведение лабораторных, исследовательских работ, показ, демонстрация, работа с картой, с гербариями, муляжами, математическими телами. Для овладения обучаемыми специальными умениями, преподаватель выделяет их, уточняет название, предназначение, особенности, возможности наилучшего их сочетания и применения.

Таким образом, представленный выше материал по планированию задач образования следует рассматривать в общем дидактическом, методическом подходе как некий эталон, образец относительно организации учебной деятельности обучающихся в процессе обучения.

Однако, в системе ОУ СПО изучаются не только дисциплины общеобразовательного, но и профессионального, специального содержания.

Это требует методического соотнесения приведенных выше общих подходов к планированию задач образования, но уже в связи со специальностью, методическими особенностями учебного материала и рабочей программой, где представлены присущие ей знания, умения, компетенции. Здесь необходим анализ компетенций на предмет связи с общеучебными и специальными умениями и навыками для избегания повтора.

Выводы по предлагаемому исследованию и перспективы дальнейших исследований. В данной статье рассмотрены научно-теоретические подходы к субъект – субъектной (совместной) оптимизации процесса обучения, представлено научно-методическое сопровождение планирования задач образования обучаемых на учебном занятии, раскрыты сущность и особенности работы со знаниями на разных этапах обучения, показаны роль и содержание общеучебных умений и навыков, специальных умений и навыков, а также возможности планирования задач образования при изучении профессиональных и специальных дисциплин в ОУ СПО.

Перспективами дальнейших исследований является разработка методологического, научно-методического сопровождения задач воспитания, развития мышления, воли, эмоций, познавательных интересов, мотивов и способностей обучающихся.

Список использованных источников

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы [Текст] / Ю. К. Бабанский. - М., 1982. – С. 50–51.

2. Кожевников, В. М. Оптимизация процесса учения [Текст] : общедидактический аспект / В. М. Кожевников. – Донецк : ДОУ, 1994. – С. 16–21.

УДК 159.9

Ирина Ивановна Кожевникова,
зав. кафедрой ППО,
канд. пед. наук, доцент,
высшее учебное заведение «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников»,
г. Донецк

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОУСПО

Аннотация. *В статье раскрыты методологические основы праксеологического подхода в педагогической деятельности, рассмотрена педагогическая праксеология как наука и как методологический ориентир, обозначена специфика праксеологического подхода в русле целей, педагогических задач, педагогических действий, эффектов и итого в деятельности преподавателя.*

Ключевые слова: *праксеология, праксеологический подход, педагогическая праксеология, конкурентноспособность*

Актуальность темы статьи определяется рассмотрением проблемы особенностей влияния праксеологических механизмов на повышение качества педагогического труда преподавателей, на их личностное развитие.

К истокам наших изысканий следует отнести тот факт, что в середине XX в. польский философ и логик Т. Котарбинский опубликовал книгу «Трактат о хорошей работе», в которой заложил для европейской науки новую основу в понимании сущности целесообразности, рациональности любой человеческой деятельности [1]. Его работа стала основанием для осмысления и дальнейшего формирования праксеологического подхода как нового эталона анализа и объяснения точности, осознанности, а также правильности выполнения любого вида практической деятельности человека.

Предисторией праксеологического подхода стало введение термина «праксеология», восходящего к греческому пониманию как действие, практика и латинскому как действие, деяние в смысле самых общих знаний обо всем, что может быть сделано человеком. В более узком смысле говорят о термине «технология» как конкретном, индивидуальном искусстве или мастерстве, которое проявляются в создании частного, индивидуально изготовленного предмета, изделия или в технологической программе деятельности.

В сегодняшнем понимании праксеология становится актуальной проблемой качественного преобразования практики, профессионального развития разных

специалистов.

Разработка и преломление общей теории праксеологии к профессионально-педагогической деятельности крайне актуальны, так как педагогика исторически нуждалась в помощи научной мысли, способной опосредовать ее развитие как науки, решать вопросы повышения эффективности обучения, воспитания и развития подрастающих поколений [2, с. 144].

В настоящее время праксеология формируется как особое, вспомогательное системное знание на базе общих принципов, способов рациональных (правильных, целесообразных, успешных) действий, что соответствует субъект-субъектной парадигме, пониманию «человека созидающего», то есть творческого, проявляющего целостное осуществление механизмов собственной деятельности.

На наш взгляд, достаточно сложно говорить о возможностях праксеологии в психологии, так как теоретические положения и трактовки в ней базируются на взглядах, подходах многочисленных психологических школах, на их концепциях, что вызывает затруднения в теоретическом осмыслении рациональности психологических прикладных действий. Тем не менее, психологи стараются стремиться к правильности, к осознанному, научному пониманию и объяснению полученных в психологических исследованиях выводов.

Любая наука имеет предпосылки своего научного становления. Предпосылки педагогической праксеологии связаны с качественным преобразованием педагогической теории и практики. В истории педагогики существует множество примеров взглядов, идей и подходов к ее совершенствованию. Можно отметить в качестве отдельных примеров следующие:

- идея взаимной зависимости совершенствование мира от активности человека, связи материального и духовного воспроизводства человечества со способами его деятельности (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци);
- идея целостного подхода к процедуре оптимизации процесса обучения (Ю.К. Бабанский, В.М. Кожевников);
- известные педагогические почины, методики, технологии;
- реальные понятия «эффективный учитель», «педагогика успеха», «педагогика сотрудничества», «научная организация труда педагога», «профессиональный имидж преподавателя»;
- методические направления, в рамках которых решается проблема целесообразной, рациональной организации педагогической практики как легкого,

быстрого, радостного, глубокого учения (В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Ш.А. Амонашвили и др.);

- идея проявления активности человека и психологические возможности управления ею: учение И.П. Павлова о сигнальной системе мозга, учение о доминанте А.А. Ухтомского, функциональная асимметрия полушарий мозга Р. Сперри, теория деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), теория поэтапного формирования умственной деятельности (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), работы по кибернетике (Н. Винер, Б. Скиннер), развитие информатики.

Цель данной статьи ознакомить, показать возможности и требования педагогической праксеологии, которые необходимо знать и учитывать в своей деятельности преподавателям системы ОУ СПО с целью ее совершенствования и продуктивности.

Во всех эпохах общественного развития перед сообществом педагогов в разных странах стояла морально-педагогическая. этическая задача достижения профессионального качества педагогической деятельности, недопущения ее снижения до бытового уровня. Пришло время, когда доминирующая традиционная передача подрастающему поколению готовых знаний, известная как субъект-объектная, «знаниевая» технология оказалась малопродуктивной. В наше время, насыщенное всевозможными открытиями в разных областях науки, возникают новые проблемы и перед педагогической наукой, происходит увеличению педагогических функций, возрастает уровень технологизации педагогической деятельности, в том числе и на основе развития информационных технологий, нововведений. Это приводит к тому, что в содержании обучения и воспитания будущих специалистов возросла необходимость реального доминирования развивающих, стимулирующих, проективных подходов. Острой необходимостью в среде педагогов становится осознанное стремление к рефлексии по организации и содержанию процесса обучения, воспитания, анализу результатов педагогических действий, то есть современная технологизация педагогической профессиональной деятельности остается объектом исследования, но постепенно становится областью поиска, проектирования, конструирования, творческого педагогического и студенческого созидания.

Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что педагогическая праксеология становится как специальная наука, способная обеспечить методологическую, методическую и практическую базу обновленного функционирования преподавателей в образовательном пространстве, в русле совершенствования умений владеть своими

многочисленными действиями, то есть на первый план выступает профессионализм действий, субъектно-авторская позиция как преподавателя, так и студента.

Сегодняшним преподавателям ОУ СПО необходимо глубоко осмыслить особенную функцию педагогической праксеологи как нового теоретического и практического методологического ориентира, имеющего свое предназначение и содержание. Методологические преимущества педагогической праксеологии проявляются в следующем:

1. Она как наука помогает преподавателям выйти на новый уровень осуществления педагогической деятельности.

2. Она включает преподавателей в методический, но иной тип отношений.

3. Она показывает преподавателям, что праксеологические отношения обладают конструктивностью.

4. Она предполагает создание преподавателями теоретических и материальных педагогических результатов на основе принципов целесообразности и успешности.

5. Она раскрывает преподавателям не только наилучший образ конкретного педагогического действия, но и необходимый образ мысли об этом действии.

6. Она рекомендует преподавателям, что и как делать, как рационально думать, чтобы хорошо делать.

Наряду с известными подходами к совершенствованию педагогической и студенческой деятельности в процессе обучения (системный подход, синергетический подход, деятельностный подход, гуманистический подход, культурологический подход, инновационный подход, технологический подход, личностно-ориентированный подход, кибернетический подход и возможные другие), праксеологический подход в педагогике только начинает формироваться, но уже заявил о своих специфических требованиях и особенностях [3].

Теория праксеологии отражает зависимость результатов работы педагога, прежде всего, от предварительной тщательной подготовки к ее выполнению, степени осознанности, правильности и подготовленности всех действий, сознательного выбора средств, методов обучения, регулирования и коррекции, критериев оценивания достигнутых студентами результатов.

Педагогическая праксеология предъявляет свои требования ко всем компонентам педагогической системы технологического процесса обучения:

1. Цели педагогической деятельности рассматриваются по критериям осознанности (глубокое их продумывание, уверенность в достижении), многоуровневости (распределение их по содержанию и по времени), достижимости (принципиальная возможность получения запланированного результата (эффекта)

педагогической и студенческой деятельности),отчетливости (ясный образец того, что планируется сделать, В.Н. Сагатовский).

Цели, превышающие наличные возможности преподавателей становятся весомым стимулом профессионального и личностного развития.

Цели понимаются открытыми и закрытыми. Преимущество отдают первым как возможности открытого согласования, известной свободы действий.

Цели считаются правильными, если они адресные, соотносятся с положительными мотивами, приводят к достижению запланированных результатов.

2. Педагогические задачи как осознанная необходимость решения практической или теоретической проблемы педагогическими средствами.

В праксеологическом подходе педагогические задачи рассматриваются:

- как типовые (решаемые на основе шаблона, таблицы, но при проявлении индивидуального стиля исполнения);
- как нештатные (требующие нестандартного реагирования);
- как экстремальные(требующие мобилизации профессиональных и личностных ресурсов);
- как творческие (требующие осознанного выхода за свои профессиональные и личностные пределы);
- импровизационные (но, в то же время, правильные).

3. Педагогические действия считаются правильными, если они базируются на единстве цели и содержания.

Каждое педагогическое действие состоит из определенных операций, а значит обладает своим качеством.

Качество определяет возможности либо выбора, либо конструирования правильного действия.

Качественное (правильное) педагогическое действие считается безошибочным.

Качество и правильность определяют успешность, целесообразность, полезность, эффективность, технологичность, эстетичность, безопасность (валеологичность). Учитывая вышесказанное, отметим, что выполнение правильных педагогических действий требует тщательного их продумывания преподавателями.

4. Итоги деятельности преподавателей в педагогической праксеологии принято обозначать следующими терминами: результаты, продукты, эффекты, достижения. Качество деятельности преподавателей в педагогической праксеологии характеризуют следующими терминами: результативность, эффективность, продуктивность.

Специфика педагогической праксеологии проявляется в различении понятий: сущность результата и результативности; сущность достижимости и желаемого

результата; сущность оценивания и измерения результативности деятельности; сущность педагогического результата как знания, умения, навыки, эффективность усвоения, отношение студентов к учебе и как изменение личности студента, его развитие, приобретение новых способностей, стимулирование познавательных потребностей, интересов, мотивов, самосовершенствование. Результат понимается как, конкретный итог деятельности преподавателя, это успех или неудача. Несомненно, в педагогической праксеологии следует различать результат – реальность и результат – достижение, иначе говоря, результат – образ. Только построив точный образ результата, можно сформулировать реальные, достижимые цели и задачи, что позволяет своевременно осуществлять необходимую процессуальную коррекцию. Результативность педагогической деятельности в педагогической праксеологии понимается как установленное соотношение между нормативными, субъективными описаниями и реальными (фактически достигнутыми) результатами. В педагогической праксеологии утверждают, что преподаватель, непроизводящий в своей деятельности некий качественный «продукт труда», просто имитирует профессиональную активность, нивелирует педагогическую профессию как «род деятельности личности», более того, здесь следует учитывать, что речь идет о «добротности продукта труда) [4, с. 179].

5. В праксеологии рассматривают педагогическиеэ ффекты, адекватные, как позитивно ожидаемые результаты, обратные, когда результаты оказались противоположными и побочные, как незапланированные, непредвиденные, возможно полученные в ходе импровизации результаты, которые при удачной импровизации являются позитивными.

В целом следует сделать вывод о том, что овладение праксеологическими знаниями и умениями осуществлять правильные педагогические (добиваться правильных студенческих) действия повышает эффективность обучения, но главное устойчиво, стабильно обеспечивает конкурентноспособность, значимость преподавателя в своем ОУ СПО и на рынке педагогического труда.

Список использованных источников

1. Котарбинский, Т. Трактат о хорошей работе [Текст] / Т. Котарбинский. – М., 1975. – 275 с.

2. Каган, М. С. Философия культуры [Текст] / М. С. Каган. – СПб.,1996. – С. 144.

3. Пщоловский, Т. Принципы совершенной деятельности. Введение в праксеологию [Текст] / Т. Пщоловский; пер. с пол. – К., 1993. – 272 с.

4. Субетто, А. И. Онтология и феноменология педагогического мастерства [Текст] / А. И. Субетто. – Тольятти, 1999. – С. 179 .

УДК 377.5

Елена Андреевна Коровка,
проректор по научно-педагогической работе ,
канд. физ.-мат. наук, доцент,
высшее учебное заведение «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников»,
г. Донецк

КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. РОЛЬ И МЕСТО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье рассмотрены сущность и показатели качества профессионального образования, а также система формирования психолого-педагогической компетентности преподавателя системы профессионального образования, как обязательной составляющей подготовки конкурентоспособного специалиста.*

Ключевые слова: *качество профессионального образования, дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование*

Словосочетание ***качество образования*** устойчиво вошло в педагогический оборот в начале 90-х. Введение этого понятия было обусловлено изменением вектора социально-экономического развития общества, интенсификацией развития всех отраслей экономики, постоянно возрастающими требованиями к уровню подготовки человека как к жизни вообще, так и к его профессиональной деятельности.

За этот период (с 90-х годов до наших дней) система оценивания качества образования эволюционировала от статической (оценивание по конечному результату и соответствие требованиям Госстандарта) до динамической (когда накапливаются данные об отдельных составляющих образовательного процесса: освоенных знаниях и умениях, уровне сформированности компетенций, учебных достижениях и т.д.). При динамическом подходе важен мониторинг целого ряда показателей, которые бы позволили определить не только конечный результат, но и дали возможность увидеть тенденции развития образовательного процесса, предвосхитить результат и, возможно, скорректировать его (если это необходимо) еще на стадии достижения.

На сегодняшний день качество образования принято рассматривать в трех аспектах: как результат, как процесс и как социальную систему. Причем все эти три составляющие образования важны и значимы как для развития каждой отдельной личности, так и для развития общества в целом.

Качество образования – это совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающей возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности учащегося (студента) [1].

Проблема повышения качества образования актуальна постоянно, поскольку именно качество образования, и профессионального в том числе, играет ведущую роль в обеспечении воспроизводства необходимой квалификации населения, уровень образованности которого – залог успешного развития общества и экономики, повышения общего экономического потенциала каждой страны.

В Законе «Об образовании» Донецкой Народной Республики ***качество образования*** определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [2, стр. 2–3].

Как видно, данное определение учитывает все три вышеупомянутых аспекта: и требования государственных образовательных стандартов, т.е. конечный результат реализации образовательной программы, и потребности обучающегося, и потребности работодателя.

Проблема качества профессионального образования в нашей Республике приобретает особую актуальность в силу ряда причин, к которым можно отнести:

- необходимость **обеспечения преемственности** всех ступеней образовательной системы в связи с теми изменения, которые происходят на всех уровнях образования в Республике и требуют анализа тенденций развития всех составляющих образовательной системы;
- **глобализацию рынка труда**, интернационализацию образования (необходимость соответствия наших специалистов международным профессиональным стандартам), требующую обеспечения общего образовательного пространства с сохранением всего самого позитивного и уникального, что было накоплено в отечественном опыте подготовки специалистов всех уровней;
- непрерывное изменение и увеличение объема знаний во всех отраслях экономики, **необходимость постоянного обновления программного содержания** подготовки будущего специалиста, вызывает необходимость анализа и определения значимых факторов, влияющих на устойчивость качества образовательного процесса;

реализация компетентностного подхода в образовании ставит вопрос максимальной индивидуализации системы профессионального образования и требует

отработки и внедрения **новых образовательных технологий**, способствующих результативной практической реализации определенного направления подготовки, а также определения **системы оценивания качества подготовки специалиста с точки зрения компетентностного подхода**.

Качество профессионального образования – степень соответствия профессионального образования текущим и перспективным задачам социально-экономического развития общества, т. е. насколько оно (профессиональное образование) удовлетворяет запросы отдельной личности и общества в целом, государства и сложившихся областей продуктивной деятельности человека (включая производство, сферу обслуживания, торговлю, финансы, искусство, науку, образование и др.) [3].

Качество профессионального образования – комплекс характеристик и результатов образовательного процесса, определяющих последовательное, эффективное формирование компетентности, профессионального сознания, организационной культуры, способности к самообразованию [4].

Если проанализировать эти два определения, то становится ясно, что качество профессионального образования представляет собой сложную многоуровневую, динамическую систему *совокупности качеств*, ориентированных на обеспечение интегрального качества – качества специалиста.

Если рассматривать эту систему совокупности качеств, ориентированных на качество профессионального образования в самом общем виде, то можно выделить ***обобщенные группы показателей***, которые охватывают:

данные по образовательной системе в целом

- структура и содержание образовательных программ,
- формы организации учебного процесса,
- применяемые образовательные технологии,
- стабильность образовательной системы, степень ее мобильности и способность к адаптации,
- система повышения мотивации учебной и профессиональной деятельности педагогов, система непрерывного образования научно-педагогических и педагогических кадров;

характеристики качества учебного процесса в каждой отдельной образовательной организации

- система планирования, методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса, средства и методы контроля процесса и результата обучения,

- вариативность учебных программ, соотношения традиционных и инновационных технологий обучения и контроля,
- способы организации самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время,
- культурно-познавательная направленность образовательного процесса;

характеристики качества результатов обучения

- качественный состав студентов,
- система преподавания и уровень требований,
- данные рубежного контроля,
- сведений о профессиональной деятельности выпускников;

система управленческой деятельности

- система непосредственного управления образовательным процессом,
- степень вовлеченности в управление всех субъектов образовательного процесса;

научная и инновационная деятельность образовательной организации;

объемы материальных вложений и техническая база.

Создать единую, универсальную систему оценивания качества профессионального образования практически невозможно. Каждый из вышеперечисленных показателей требует своей системы оценивания, которая бы коррелировала с системой оценивания других показателей, включающих в себя, в том числе, и особенности деятельности отдельной образовательной организации, реализующей образовательные программы профессиональной подготовки. Необходимо так же понимать степень значимости и влияние каждого показателя на оценивание общего уровня качества профессионального образования, что может позволить разработать оптимальные и эффективные пути совершенствования образовательного процесса в образовательной организации профессионального образования.

И, если последний, шестой, показатель зависит от уровня материальной обеспеченности общества и степени заинтересованности той или иной отрасли экономики в подготовке специалиста должного уровня, то в совершенствовании качества профессионального образования по первым пяти показателям большую роль может сыграть образовательная организация дополнительного профессионального образования. В высшем учебном заведении «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников» для решения вопросов обеспечения качества профессионального образования созданы научно-педагогические лаборатории,

деятельность которых и призвана помочь в решении вышеназванных вопросов.

Научно-педагогическая лаборатория – одна из организационных форм научно-исследовательской и методической деятельности института, которая призвана гибко и мобильно обеспечить решение новых задач образовательной практики, как дополнительного профессионального образования (т.е. деятельности нашего института), так и образовательных организаций профессионального образования.

С 2017 года в РИПО ИПР функционирует пять лабораторий, охватывающих основные направления образовательного процесса: лаборатория научно-методического сопровождения разработки образовательного контента, лаборатория инновационной педагогики, лаборатория психологического сопровождения профессиональной деятельности работников образовательных учреждений, лаборатория модернизации системы охраны труда и электробезопасности в образовательных организациях. Но в свете рассматриваемой проблематики, остановлюсь на одной из них, пятой, – лаборатории качества профессионального образования.

Цель функционирования лаборатории качества профессионального образования – осуществление научной, исследовательской и проектной деятельности, способствующей повышению качества образования в образовательных учреждениях профессионального образования.

Основные задачи лаборатории:

- анализ и обобщение эмпирических данных об управлении качеством образования в образовательных организациях профессионального образования, подготовка аналитических материалов, определение типовых затруднений;
- разработка научно обоснованных положений и рекомендаций по повышению качества профессионального образования;
- создание экспериментальных площадок, организация и проведение исследования по проблемам управления качеством образования в образовательных организациях;
- обобщение полученных результатов с целью обоснования значимости внедрения данных результатов в образовательную практику образовательных организаций.

Содержательными линиями работы лаборатории будут

- анализ нормативно-правовой базы, определяющей качество профессионального образования и разработка проектов нормативных документов, определяющих показатели качества по всем направлениям образовательного процесса;
- разработка проекта положения о послекурсовом научно-методическом сопровождении развития профессиональной компетентности руководящих

и педагогических работников образовательных организаций профессионального образования;

- разработка проекта программы профессиональной ориентации выпускников высших учебных заведений на преподавательскую деятельность;
- поддержка, моделирование и руководство развитием инновационного опыта образовательных организаций профессионального образования, направленного на повышение качества подготовки будущих специалистов.

В связи с тем, что лаборатория свою деятельность только начинает, то ближайшая перспектива деятельности лаборатории – теоретическое обоснование и разработка инструментария изучения качества профессионального образования в период введения новых Государственных образовательных стандартов.

Подводя итоги сказанному, хочется отметить, что проблема обеспечения качества профессионального образования актуальна и важна. В теоретической и практической разработке формирования системы оценивания и дальнейшего качества профессионального образования с учетом всех исторических, социально-экономических, технологических факторов значимую роль может сыграть образовательное учреждение дополнительного профессионального образования, одним из направлений деятельности которого, должна стать разработка системы мониторинга всех составляющих подготовки специалиста и научно-методическое сопровождения системы управления качеством профессионального образования, как на региональном уровне, так и на уровне отдельной образовательной организации

Список использованных источников

1.Об образовании [Электронный ресурс] : закон Донецкой Народной Республики № 55-IHC от 19.06.2015. – Режим доступа: http://dnr-sovet.su/zakon-dnr-ob-obrazovanii.

2.Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход [Текст] / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М. : Университетская книга, Логос, 2009. – 272 с.

3.Качество профессионального образования // Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http:// professional_education.academic.ru/1242/ Качество_профессионального_образования.

4.Шмырева, Н. А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития / Н. А. Шмырева, М. И. Губанова, З. В. Крецан. –Кемерово, 2002. – С.100 // Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://pedagogical_dictionary.academic.ru/1411/ .

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 618.11-007.43-018:611

Анна Владимировна Пархоменко,
хирург-ординатор 1 хирургического отделения,
ДоКТМО, г. Донецк

Александр Богданович Зарицкий,
доцент кафедры общей хирургии № 2, канд. мед. наук,
ДонНМУ им. М. Горького, г. Донецк

Дмитрий Анатольевич Калашников,
начальник Республиканского бюро,
ДонНМУ им. М. Горького, г. Донецк

Михаил Степанович Золото,
зав. отделом судебно-медицинской экспертизы трупов
Республиканского бюро судебно-медицинской экспертизы,
ДонНМУ им. М. Горького, г. Донецк

Михаил Андреевич Койко,
ассистент кафедры общей хирургии № 2,
ДонНМУ им. М. Горького, г. Донецк

ТОПОГРАФО-АНАТОМИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭТИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ОВАРИОЦЕЛЕ

Аннотация. *Цель работы – оценить значение различных вариантов формирования фасциальных футляров гонадных вен у женщин, как этиологических факторов овариоцеле. Исследование проводилось на базе Донецкого республиканского бюро судебно-медицинской экспертизы с использованием методов топографо-анатомического препарирования брюшной полости и забрюшинного пространства, морфометрии и фотосъёмки. Материалом исследования послужили 54 трупа лиц женского пола 25–81 года. Оценивалась синтопия органов брюшной полости, отношение к брюшине отделов толстой кишки, органов малого таза, наличие фасции Тольдта. Производилась инъекция яичниковой вены контрастным веществом; вскрывался фасциальный футляр v. ovarica, прослеживался её ход, определялся размер, степень выраженности стенки, место впадения в магистральный сосуд, анастомозы. Vv. ovaricae имеют множественные анастомозы с венами из систем v. cava inferior et v. portae. Фасциальный футляр яичниковых вен достаточно тесно связан с позадиободочной фасцией (Тольдта). Овариоцеле зачастую сопровождается отсутствием указанной фасции, в связи с незавершенным внутриутробным поворотом кишечника (Ледда).*

Ключевые слова*: овариоцеле, анастомозы яичниковых вен, позадиободочная фасция, эмбриональный поворот кишечника (Ледда)*

Овариоцеле, варикозное расширение яичниковых вен у женщин, несет за собой массу проблем для женского здоровья. Частота данной патологии, по данным различных авторов, составляет от 2,4 % до 80 %. Стертая клиническая картина, часто

скрывающаяся под маской других заболеваний, а также недостаток диагностического контроля, не позволяет своевременно диагностировать венозное полнокровие малого таза. Это приводит к нарушению менструального цикла, маточным кровотечениям, поддержанию воспалительных процессов в яичниках, а в дальнейшем – и к таким серьезным гинекологическим проблемам, как бесплодие и синдром хронической тазовой боли [1, 3, 6].

Возникновение овариоцеле, считают, патогенетически связано с варикозным расширением венозных сплетений яичников и широкой связки матки. Клапанная недостаточность, врожденная ангиодисплазия, особенности анатомии и физиологии кровоснабжения, а также воспалительные заболевания органов малого таза сопровождаются сбросом крови и повышением давления в венозных сплетениях малого таза [2, 4, 5]. Тем не менее недостаточно внимания уделяется значимости фасциальных футляров яичниковых вен в формировании овариоцеле, что требует дальнейших поисков.

Целью данного исследования было оценить значение различных вариантов формирования фасциальных футляров гонадных вен у женщин, как этиологических факторов формирования овариоцеле.

Материалы и методы.

На базе республиканского бюро судебно-медицинской экспертизы города Донецка топографо-анатомически и макро-микроскопически исследовано 54 нативных трупа женского пола, умерших в возрасте от 25 до 81 года. Использовались методы препарирования и морфометрии с последующей фотосъемкой на цифровую камеру Sony Cyber shot DSC – W 150. Всем трупам проводилась срединная лапаротомия, от основания мечевидного отростка до лобкового симфиза, послойное рассечение тканей. Далее проводилась оценка синтопии органов брюшной полости, наличие или отсутствие брыжейки на протяжении толстой кишки (слепой кишки, восходящего и нисходящего отдела). При мезоперитонеальном положении указанных отделов кишки брюшину рассекали по медиальной поверхности, выделяли фасцию Тольдта, оценивали степень её выраженности. При интраперитонеальном положении соответствующего отдела кишки по медиальному краю корня брюжейки вскрывали забрюшинное пространство и оценивали наличие данной фасции. Далее оценивалось отношение к брюшине органов малого таза, размеры и консистенция яичников. Для обнаружения топографии v. ovarica и ее анастомозов производилась инъекция кровеносных сосудов контрастным веществом. Поэтапно вскрывался фасциальный футляр v. ovarica, прослеживался ход вены до проникновения в paracolon или paraureterium. Определялся размер, диаметр и степень выраженности стенки v. ovarica, место впадения вены

в магистральный сосуд, её анастомозы. При оценке размера вены, учитывая уплощенное (эллипсовидное) её сечение, фиксировали максимальные наружные размеры, которые в дальнейшем называли наружным диаметром. Полученные данные были статистически обработаны в пакете программы MedStat.

Конституционально трупы распределены следующим образом: 29 нормостенического, 7 гиперстенического и 18 астенического телосложения.

Результаты и обсуждения

При оценке расположения отделов толстой кишки относительно брюшины было выявлено: в 31 случае (57,4 %) восходящий отдел ободочной кишки располагался мезоперитонеально, обращала на себя внимание хорошо выраженная позадиободочную фасция (Тольдта), имеющая тесную связь с фасциальным футляром v. ovarica на значительном протяжении. Мезоперитонеальное положение нисходящего отдела определялось в 32 случаях (59,3 %), отмечалось наличие фасции Тольдта, и, соответственно, сформировавшегося левого paracolon. Интраперитонеальное положение сигмовидной кишки обнаружено было в 53 случаях (98,1 %).

В 51 случае (94,4 %) слепая кишка располагалась мезоперитонеально и после её отслойки мы отмечали достаточно выраженную фасцию Тольдта, которая фиксировала правую гонадную вену к большой поясничной мышце. В 3 случаях (5,6 %) слепая кишка располагалась интраперионеально, и после вскрытия забрюшинного пространства позади неё фасции Тольдта обнаружено не было. В этих случаях мы наблюдали правостороннее овариоцеле, которое проявлялось в виде расширения наружного диаметра вены до 9±1,5 мм, а также извитым ходом и расширением имевшихся анастомозов.

В 23 случаях (42,6 %) восходящий отдел ободочной кишки имел интраперитонеальное положение, что сопровождалось отсутствием позадиободочной фасции и правого paracolon, так как оно являлось непосредственной частью собственно забрюшинного пространства. В 7 из указанных вариантов (13 %) правая гонадная вена проходила в едином фасциальном футляре с мочеточником в пределах правого paraureterium. В 22 случаях (40,7 %) мы отметили интраперитонеальное расположение нисходящей ободочной кишки, что сопровождалось отсутствием позадиободочной фасции, и v. ovarica sinistra проходила в собственно забрюшинном пространстве. Будучи фиксированной к левой стенке малого таза в 1 случае (1,9 %) сигмовидная кишка располагалась мезоперитонеально.

Типичное фетальное строение таза при исследовании синтопии органов таза нами было обнаружено в 4 случаях (7,4 %): большая часть влагалища и прямой кишки имели интраперитонеальное расположение, вплоть до промежности. Прямая кишка

была смещена резко влево в двух из этих наблюдений, и Дугласово углубление по сути являлось маточно-прямокишечно-пристеночным. В 3-х случаях фетальное строение таза сочеталось с интраперитонеальным положением слепой кишки, что позволило трактовать данные варианты как незавершенность поворота Ледда.

Пограничные состояния, когда большая часть влагалища располагалась мезоперитонеально, а прямая кишка – интраперитонеально вплоть до m. levator ani отмечались в 10 случаях (18,5 %). В таких вариантах, кроме нормальных межорганных углублений женского таза, отпределялись пристеночно-прямокишечные углубления. В двух случаях (3,7 %) между апоневрозом Денонвилье- Салищева и париетальной брюшиной прямой кишки располагалась выраженная спайка, разделявшая маточно-прямокишечное (Дугласово) углубление на два изолированных пространства.

Резко увеличенный, пастозно измененный левый яичник нами обнаружен в 12 случаях (22,2 %), в одном случае (1,9 %) он был каменистой плотности с выраженными кистозными образованиями. В 4 случаях (7,4 %) подобные изменения наблюдались в правом яичнике, в 3-х из которых это сочеталось с интраперитонеальным положением слепой кишки. В 3-х случаях (5,5 %) имели место изменения обоих яичников. Размеры яичников составили соответственно 4,7±0,8 мм слева и 3,9±0,6 мм справа.

V. ovarica sinistra в 26 (48,1 %) случаях проходила в левом paracolon, диаметр составлял 4,3±1,2 мм. В 15 (27,8 %) случаях при исследовании данного сосуда наблюдалось его резкое увеличение, d=7,9±2,8 мм, с варикозно измененной стенкой и извитым ходом сосуда.

Во всех наблюдениях гонадная вена имела множественные анастомозы с поясничными венами, диаметр которых составлял 1,3±0,4 мм. С нижней брыжеечной веной v. ovarica sinistra имела анастомозы в 26 случаях (48,1 %), в том числе в 10 случаях (18,5 %) – с верхней ягодичной веной. Непосредственное впадение левой яиниковой вены в почечную наблюдалось в 31 (57,4 %) случаях, при этом в 8 случаях (14,8 %) определялись анастомозы с верхней брыжеечной, и в 15 (27,8 %) – с селезеночной веной. В 9 случаях (16,7 %) гонадная вена имела выраженный анастомоз с почечной веной, d=3,6±0,8 мм, однако основной ствол сосуда впадал в селезеночную вену, в 1-м случае (1,9 %) – в верхнюю брыжеечную вену. Левая яичниковая вена впадала в почечную вену в 5 случаях (9,3 %), однако на противоположной полуокружности возникала, как непосредственное продолжение v. ovarica sinistra, анастомотическая ветвь левой почечной вены с селезеночной веной, диаметром 3,4±0,5 мм.

Определялись анастомозы с нижней брыжеечной, 3-й и 4-й поясничными венами, диаметр этих сосудов составлял 1,2±0,3 мм. В 5 случаях (9,3 %) v. ovarica dextra имела варикозно измененную стенку и извитой ход. в 29 случаях (53,7 %) правая яичниковая вена, в пределах собственно забрюшинного пространства впадала в нижнюю полую вену на уровне L3-L4. Аналогичным образом в 5 (9,3 %) случаях указанная вена впадала в нижнюю полую вену на уровне L1, на незначительном удалении от почечной вены. В 4 случаях (7,4 %) имело место впадения правой гонадной вены в почечную. В верхнюю брыжеечную вену правая яичниковая вена впадал на уровне Th12 в 3-х наблюдениях (5,6 %), имея анастомоз с почечной веной, d=3,9±0,5 мм.

Выводы

В большинстве случаев яичниковые вены имеют множество анастомозов с венами из систем нижней полой и воротной вен.

Правая v. ovarica может впадать в нижнюю полую вену на уровне L1.

Редко левая гонадная вена впадает в селезеночную или верхнюю брыжеечную вену.

Яичниковые вены в пределах забрюшинного пространства достаточно тесно связаны своим фасциальным футляром с fascia retrocolica, что служит препятствием для формирования овариоцеле. В других случаях, когда слепая кишка, восходящий и нисходящий отдел ободочной кишки не утрачивают свою брыжейку, вследствие незавершенного внутриутробного поворота кишечника (Ледда), и позадиободочная фасция (Тольдта) не формируется, овариоцеле имеет место быть.

Список использованных источников

1. Майоров, М. В. Варикозная болезнь вен малого таза у женщин [Текст] / М. В. Майоров // Провизор. – 2006. – № 1. – С. 36-38.

2. Майоров, М. В. Синдром хронических тазовых болей в гинекологической практике [Текст] / М. В. Майоров // Провизор. – 2003. – № 23. – С. 17- 19.

3. Мозес, В. Г. Варикозное расширение вен малого таза у женщин [Текст] / В. Г. Мозес // Новости медицины и фармации. – 2005. – № 18 (178). – С. 17.

4. Механизмы развития варикозной болезни вен малого таза [Текст] / Б. С. Суковатых [и др.] // Ангиология и сосудистая хирургия. – 2004. – Т. 10, № 3. – С. 73-79.

5. Озерская, И. А. Ультразвуковая диагностика расширения вен малого таза у женщин репродуктивного возраста [Текст] / И. А. Озерская // Ультразвуковая и функциональная диагностика. – 2005. – № 3. – С. 29-40.

6. Ющенко, А. Н. Варикозная болезнь малого таза: казуистика или распространённая болезнь? [Текст] / А. Н. Ющенко // Новости медицины и фармации. – 2005. – № 9 (169). – С. 14-16.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.1

Наталья Денисовна Вербицкая,
преподаватель спецдисциплин,
председатель цикловой комиссии
преподавателей энергетических дисциплин,
ГПОУ «Горловский колледж городского хозяйства»,
г. Донецк

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ КУРСОВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ

Аннотация. *В статье приведена аргументация и основы теории контекстного подхода к формированию компетенций специалиста в соответствии с требованиями ГОС СПО. Предложен пример поэтапного внедрения активных методов обучения для реализации контекстного подхода к формированию компетенций. Цель статьи показать актуальность контекстного подхода в повышении качества образования обучающихся.*

Ключевые слова: *контекстный подход, активные методы обучения, профессиональная деятельность*

Донецкая Народная Республика провозглашает сферу образования приоритетной [3]. Учитывая, что в системе среднего профессионального образования осуществляется подготовка специалистов, составляющих основу кадрового потенциала Донецкой Народной Республики в энергетике и жилищно-коммунальном хозяйстве (ЖКХ), работодатель должен получать специалиста, готового практико-ориентированно работать на своем месте с мотивацией достижения успеха и обучения в течение всей жизни, умеющего работать в команде, способного к инновациям, самостоятельно принимающего решения, проявляющего инициативу. С уверенностью можно утверждать, что ценностью становятся не только знания, которыми обладает выпускник, а умения и практический опыт их применения.

В целях реализации поставленных задач созданы Государственные образовательные стандарты СПО [2], основой которых является компетентностный подход к обучению. Они, по сути, определяют направление повышения профессиональной компетенции педагога как условие повышения качества образования студента.

Структурным элементом Государственных образовательных стандартов СПО по специальностям является не предмет, а образовательная область, представленная в виде профессиональных модулей и междисциплинарных курсов. Методологический подход, положенный в основу новых стандартов, обусловливает изменения не только в построении образовательного процесса, но и оказывает влияние на использование педагогами иных форм, методов обучения и воспитания, поскольку формирование компетенций выпускника образовательного учреждения невозможно в рамках только традиционных технологий, направленных на формирование знаний, умений и навыков.

Теория контекстного обучения активно развивается в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого, одной из ведущий идей которой является утверждение, что «формирование инвариантов профессиональной компетентности студента может эффективно осуществляться посредством педагогической модели, содержащей систему учебных ситуаций, задающих социальный и предметный контексты предстоящей профессиональной деятельности» [1, с. 18].

Контекстное обучение позволяет приблизить учебный процесс к будущей профессиональной деятельности, создавать с помощью учебных задач, заданий, моделей и ситуаций предметный и социальный контексты деятельности, быстро адаптироваться молодому специалисту в будущем к условиям профессиональной деятельности.

Преподавателю необходимо знание контекста предстоящей профессиональной деятельности, где эти знания будут служить средством ее осуществления.

Основным элементом деятельности обучающегося в контекстном обучении является поступок, выполнение которого приводит к получению определенного опыта профессиональной деятельности.

«Это обусловливает смысл действия для его субъекта и других людей, актуально или опосредованно представленных в ситуациях социальной жизни и деятельности, в социальном контексте» [1, с. 68].

Производственные проблемы разнообразны и многогранны. Одной из важных задач при подготовке специалистов по специальности 13.02.02 «Теплоснабжение и теплотехническое оборудование» является обеспечение качественного теплоснабжения потребителей. Используя активные методы обучения в контексте будущей профессиональной деятельности необходимо превратить «статичное содержание образования в динамично развертываемое» [1, с. 68]. Например, при изучении междисциплинарного курса «Теплоснабжение» используется такая технология изучения учебного материала.

1. Проблемная лекция по теме «Регулирование отпуска теплоты».

2. Задача производственного содержания: «Для обеспечения качественного отопления рассчитать и построить график отпуска теплоты, выбрать и обосновать методы регулирования». В данном случае задача решается на уровне знания теоретического материала предыдущей проблемной лекции по теме «Регулирование отпуска теплоты».

3. Проблемная ситуация: «Режим отпуска теплоты от котельной соответствует режимной карте, а температурный режим помещений детского сада не отвечает санитарно-гигиеническим нормам. Определить и обосновать возможные причины создавшейся ситуации». При выполнении такого задания необходимо выполнить:

– анализ проблемной ситуации, который включает постановку проблемы, поиск недостающей информации и выдвижение гипотез;

– проверку гипотез, которая и будет собственно решением задачи;

– обоснование решения: проверка решения и аргументация.

4. «Круглый стол» по теме «Эксплуатация тепловых сетей и систем теплопотребления» по проблеме «Поступила жалоба на плохое отопление помещений от жильцов, проживающих по адресу...». Задание для студентов: выдвинуть свою версию -причину сложившейся ситуации, аргументировать ее состоятельность и предложить мероприятия для ликвидации причин неудовлетворительного теплоснабжения.

Обычно называются такие версии-причины:

– нарушение температурного режима отпуска теплоты от котельной;

– нарушение гидравлического режима (в том числе, порывы, аварии);

– нарушения в работе оборудования теплового пункта;

– разрегулировка системы отопления;

– потери в тепловой сети при транспортировке теплоносителя (отсутствие изоляции, залив тепловой трассы холодной водой).

Основной и традиционный замысел «Круглого стола» – полное равенство его участников, отказ от субординации. Занятие в форме «Круглого стола» удобнее всего проводить на стадии обобщения и закрепления материала, так как такая форма позволяет увидеть изучаемую тему в общей системе знаний по дисциплине, выявить междисциплинарные и внутридисциплинарные связи. Кроме того, занятие «Круглый стол» помогает связать теорию и практику, выявить практическую ценность полученных знаний, умений и навыков.

5. Деловая игра по теме «Эксплуатация тепловых сетей и систем теплопотребления» по проблеме «Поступила жалоба на плохое отопление помещений жилого здания от жильцов, проживающих по адресу...». Но задание для студентов уже другое: рассмотреть жалобу, установить и ликвидировать причины ее написания, сделать выводы, разработать мероприятия по обеспечению качественного теплоснабжения. В данном случае уже нет оппонентов. Есть имитация реальной жизни, реальной профессиональной деятельности. Каждый участник имеет и знает свою роль: это работники тепловой инспекции, отдела эксплуатации, ЖЭКа, теплового района, муниципальной службы и т.д. Это позволяет участникам игры экспериментировать, проверять разные способы поведения и даже совершать ошибки, которые в реальности себе позволить нельзя. То, что деловая игра является моделью практической деятельности, знают все. Для успешного выполнения поставленного задания необходимо иметь алгоритм его реализации с четко прописанной ролью каждого участника.

Проблемные ситуации, которые создаются в контексте будущей профессиональной деятельности, и проблемное обучение обеспечивает трансформацию познавательной мотивации студентов в профессиональную.

Преподаватель может применять любые формы, методы и средства обучения, но обязательным условием в учебной деятельности студентов должно быть последовательное моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

«В ходе контекстного обучения происходит трансформация учебной деятельности студента в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные» [1, с. 69].

Внедрение контекстного обучения в процесс обучения студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования дает положительный педагогический эффект в аспекте предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Для педагога технология контекстного обучения является стимулом к непрерывному саморазвитию профессионально-педагогической компетентности и может быть полезна в плане самореализации личности.

Список использованных источников

1. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма : проблемы формирования [Текст] : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.

2. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 13.02.02 Теплоснабжение и теплотехническое оборудование [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 25.09. 2015 № 599. – Режим доступа : https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fdemt.at.ua%2FStandart_DNR%2Fstandart_dnr_13.02.02_ts.pdf&name=standart_dnr_13.02.02_ts.pdf&lang=ru&c=58178f03cffc.

3. Об образовании [Электронный ресурс] : закон Донецкой Народной Республики от 19.06.2015 № 55-IHC. – Режим доступа : http://dnrsovet.su/zakon-dnr-ob-obrazovanii/.

УДК 377.5

Елена Валентиновна Гокова,
зав. экономико-энергетическим отделением,
ГПОУ «Донецкий электрометаллургический техникум»,
г. Донецк

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. *В статье рассматривается понятие имиджа образовательного учреждения, необходимость его формирования, описываются этапы работы руководителя с педагогическим коллективом по формированию имиджа образовательного учреждения.*

Ключевые слова: *имидж, клиентурное поведение образовательного учреждения, конкурентоспособное образовательное учреждение, паблисити, репутация, PR-акция*

С каждым годом в образовании возрастает конкуренция между учреждениями, расположенными в одном микрорайоне, в одном городе или поселке, поэтому на практике руководители вынуждены задуматься о том, в чем же преимущество их образовательного учреждения по сравнению с другими. Не все родители ориентированы только на результат обучения, многие, прежде всего, уделяют внимание комфортным условиям в образовательном учреждении, наличию системы дополнительного образования, сохранению здоровья, разнообразию досуга своих детей, желанию учиться именно в этом учебном учреждении. Проводимые исследования, показывают, что цель, содержание, результаты инновационных процессов, отдельных педагогических новшеств не всегда понятны родителям, а их ожидания, сформированные на основе общего представления об учебном заведении у потенциальных потребителей образовательных услуг, не всегда соотносятся с тем, что они и их дети реально получают.

Таким образом, необходимость формирования имиджа образовательного учреждения определяется следующими причинами:

– сложной демографической ситуацией в системе образования;

– дифференциацией и вариативностью системы образования;

– сложностью выбора направлений и перспектив самоопределения школьников;

– многочисленными запросами социальной практики;

– образовательной и управленческой практики в формировании представлений об учебном учреждении;

– наличием опыта работы образовательных учреждений в данной области.

С понятием «имидж» тесно связано понятие «репутация», которая удерживается в массовом сознании долгие годы. Отличие имиджа от репутации в том, что репутация является итогом построения имиджа.

Идея о связи имиджа образовательных учреждений с их конкурентоспособностью не является новой. В условиях рыночной экономики жизнеспособными оказываются только конкурентоспособные учреждения. Когда образовательное учреждение предлагает образовательные услуги и обеспечивает устойчивый уровень их качества, то оно начинает работать над созданием собственного имиджа [1].

Не секрет, что родители, выбирающие образовательное учреждение для своего ребенка, сначала ориентируются на слухи. Слухи порождаются мнениями и оценками других людей. Причем, всегда субъективными. Следовательно, от того, какое мнение сложится у нескольких людей (а бывает и одного, но авторитетного человека), посетивших образовательное учреждение, зависит его репутация.

Данная статья написана как своего рода путеводитель в создании позитивного имиджа учебного заведения. Он поможет руководителям спланировать основные направления этой работы, определить место и роль самого руководителя в формировании позитивного образа его учебного учреждения.

Каждый руководитель образовательного учреждения стремится сделать его привлекательным, успешным и узнаваемым. От знаний и компетентности руководителя, в том числе и психологических, зависят качество деятельности образовательного учреждения, значимость его достижений. Руководитель должен быть способным принимать новые смелые решения, творчески решать проблемы коллектива (как производственные, так и личностные), повышать его благосостояние. Именно от согласованных действий руководителя с коллективом единомышленников преподавателей, родителей, обучающихся, которые способны обеспечить атмосферу

деловитости, открытости, сотрудничества учительского и ученического коллективов зависит высокий рейтинг результативности работы педагогического коллектива учебного заведения, что влияет на выбор родителями заведения для обучения ребенка.

Целью данного исследования является ведущая деятельность руководителя в формировании имиджа образовательного учреждения.

Вопросы формирования позитивного имиджа получили свое отражение в исследованиях Л. Брауна, Г. Почепцова, А. Кудинова. Общие психологические основы имиджа учебных заведений рассматривали А. Бандурка, А. Землянская, Л. Алексеева, А. Громова, В. Шпалинский. Проблемы взаимозависимости управления и имиджа отражены в трудах С. Старобинского, Б. Андрюшкина, Р. Гриффин, В. Яцуры, С. Скибинского, Ф. Хмиля, А. Ильина. Различные аспекты работы руководителя по созданию имиджа рассматриваются в исследованиях Г. Почепцова, Е. Уткина, А. Омарова, А. Фельзер, А. Доброневского. Р. Черновол-Ткаченко отмечает, что формирование имиджа выступает определенной системой стратегических действий со стороны руководителей, созданием положительного образа образовательного учреждения. Для создания имиджа используется не только прошлое и сегодняшний положительный образ, но и проектирование новой модели. Эта модель формируется на основе общепризнанных компонентов: репутация, паблисити, реноме, авторитета.

В своем исследовании «Слагаемые успеха руководителя современного учебного заведения» Р. Черновол-Ткаченко утверждает, что положительный имидж учебного заведения во многом зависит от его руководителя и он должен постоянно обеспечивать новое качество учебного заведения, осознавая, что в основе инновационного развития является изменение характера деятельности и отношений внутри коллектива. В исследовании выделяются следующие факторы и показатели успешности руководителя образовательного заведения: лидерство, адаптируемость, личная стабильность, наличие команды единомышленников, умение ее создавать, владение основными функциями образовательного менеджмента, репутация, оптимальная открытость, рейтинг успеваемости управляемого учебного заведения. Руководитель-лидер должен уметь изменять себя и развиваться со временем, адаптироваться к ситуациям, приобретать умения гибко и быстро приспосабливаться к любым изменениям в обществе [1].

Базовым личностным качеством руководителя на этом уровне выступает диалогизм (интегративная характеристика, которая включает умение устанавливать эффективные контакты с другими, способность вести профессионально ориентированный диалог).

Одна из основных задач современного директора образовательного учреждения – сформировать готовность педагогов к инновационным поискам, предоставить возможность самостоятельно определить стратегические направления в развитии учебно-воспитательного процесса. Это позволит образовательному учреждению иметь индивидуальный путь развития, свое лицо. Решению этой задачи способствует знание руководителем мотивации к профессиональной деятельности педагогического коллектива.

Таким образом, мотивация включает: справедливую, прозрачную и понятную оплату труда; должность и должностное продвижение; профессиональную подготовленность, соответствие служебной деятельности; социальную защищенность; объективную и справедливую оценку личных профессиональных достижений; общественный имидж и престиж, условия для инициативной, творческой, самостоятельной деятельности в пределах должностных полномочий, функций и задач; материально-технические и морально-психологические условия работы, чувство принадлежности к профессиональному коллективу, команде; непосредственное взаимодействие кадровых служб с руководством образовательного учреждения. Ведущей задачей руководителя образовательного учреждения является знание мотивации к профессиональной деятельности каждого работника [2].

Работа руководителя по созданию имиджа всегда начинается с осмысления трех вопросов: для кого? (определение целевой группы потребителей); зачем? – выгода потребителя; против какого конкурента?. Иные учреждения, готовящие специалистов по сходным специальностям.

Структурные компоненты имиджа приведены на рисунке 1.

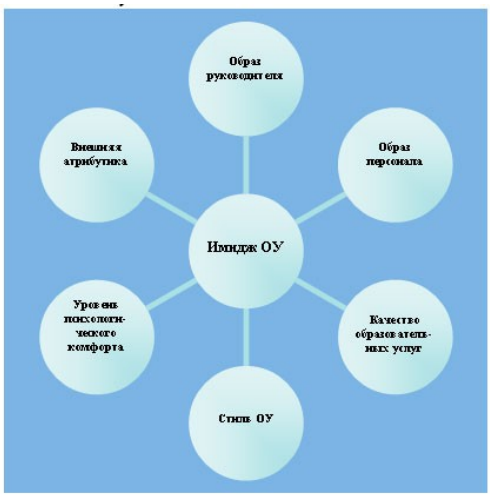


Рис. 1. Структурные компоненты имиджа образовательного учреждения

Рассмотрим каждый из компонентов более подробно.

Позитивный образ руководителя – это персональные физические особенности (характер, обаяние, культура), социальные характеристики (образование, биография, образ жизни, статус, ролевое поведение, ценности), профессиональные характеристики (знание стратегии развития образования, технологий обучения, воспитания, экономических и правовых основ функционирования учебного учреждения) [4].

Процесс поиска «своего лица» может занять много времени, но это того стоит! Ведь здесь важно помнить, что любой член педагогического коллектива является своеобразной «Частичкой», которая будет нести в мир информацию о «Целом», а значит, оттого, насколько люди разделяют общие цели и насколько осознают средства их достижения, зависит личный успех каждого из них [5].

Выделим основные этапы формирования имиджа.

I этап – определение миссии.

Начинать нужно с анализа внешней среды. Педагогическая специфика учреждения диктует свои законы, поэтому сначала нужно определиться с базовой идеей образовательного учреждения. Ее можно назвать также «концепцией», «миссией», «изюминкой» и т.д. Итогом этого этапа должно быть четкое понимание того, каковы ваши сильные и слабые стороны. Дальнейшая стратегия здесь простая: сильные стороны актуализируем и популяризируем, с проблемами работаем.

II этап – определение целевой аудитории.

Планируя имиджевую работу, необходимо понять, какую целевую аудиторию вам хотелось бы привлечь в союзники. Это могут быть: обучающиеся, родители, коллектив работников образовательного учреждения, социальные партнеры, СМИ.

Несомненно, что выпускники учреждения являются, чуть ли не главными его «пиарщиками». Память о нем хранится долго, и если тот образ, который сложился у ребят по окончании учебного заведения, привлекателен, они обязательно приведут своих детей именно сюда. К тому же именно студенты, еще учась, служат его своеобразной «визитной карточкой»: то, что они рассказывают о своих учебных буднях (особенно в Интернете), или то, как они себя ведут в общественных местах, напрямую демонстрирует определенные стандарты, принятые в учебном учреждении.

Родители обучающихся, это самые авторитетные субъекты, способные не только дать реальную оценку работы образовательного учреждения, но и откорректировать общественное мнение и мнение своих детей о нем. Именно поэтому родители являются главной целевой группой, на которую необходимо ориентироваться в имиджевой работе.

Социальные партнеры (реальные и потенциальные). Сегодня все большее значение для успешного продвижения на рынке играет общественная деятельность. Но вряд ли какая-то организация, нуждающаяся в обретении позитивного имиджа, будет вкладывать деньги в невнятные образовательные проекты. Как правило, помогают только тем, кто имеет хорошую репутацию и высокую социально-общественную активность, ведь польза от такого партнерства должна быть обоюдной.

Средства массовой информации. СМИ являются своеобразными посредниками между образовательным учреждением и обществом. Благодаря своевременному информированию о планах или достижениях образовательного учреждения можно существенно расширить круг своих потенциальных партнеров и (или) сформировать позитивное мнение о себе в глазах окружающих.

Следует отметить, что характер информации для разных целевых групп должен быть разным. Определившись в основных потребностях каждой целевой группы (что для нее самое важное в вашей деятельности?) необходимо ориентироваться именно на них. Например, если вы хотите привлечь состоятельных родителей, больше рекламируйте свои платные услуги (образовательные туры, экскурсионные поездки, преподавание эксклюзивных предметов и т.д.). Если же вы ориентированы на социальную деятельность, то потенциальных союзников привлечет информация о волонтерстве, общественных проектах и благотворительных акциях. Родителей, имеющих средний или низкий доход, может отпугнуть перспектива «не вписаться» в дорогие мероприятия, предлагаемые образовательным учреждением и, напротив, широкая «бесплатная» деятельность может вызвать у богатых людей чувство «несерьезности» учебной программы, так как, к сожалению, многие из них предпочитают нагружать своего ребенка интеллектуальной и развлекательной деятельностью, нежели социальной и общественно значимой.

III этап — планирование.

На этом этапе происходит разработка конкретных мероприятий, связанных с формированием имиджа. Условно их можно разделить на внутренние и внешние.

Внутренние – это повышение организационной культуры. Сюда может входить создание своей символики, разработка дресс-кода (стандартов одежды), изменение качества взаимоотношений всех участников образовательного процесса, обучение этике деловых отношений и т.д. Важно помнить, что открытость и демократичность образовательного учреждения напрямую зависит от того, насколько привлекательно выглядит то, что вы собираетесь «открывать» для других.

Внешние, это трансляция целей и деятельности образовательного учреждения для внешних «потребителей» – родителей, социальных партнеров, СМИ. Это создание и регулярное пополнение сайта образовательного учреждения, акции, письменные и устные контакты, включая информирование через буклеты, памятки, листовки, рассылка благодарственных писем, участие в крупномасштабных проектах, исследованиях, волонтерской деятельности, то есть во всех мероприятиях, имеющих широкий общественный резонанс.

Итогом этого этапа должно стать ролевое распределение нагрузки. Самое главное здесь, чтобы деятельность по формированию имиджа затрагивала интересы и усилия всех педагогических работников. Немаловажное значение на этапе планирования имеет вопрос о характере обратной связи (или мониторинге).

IV этап – реализация запланированных мероприятий.

Самое важное в реализации любых мероприятий по формированию имиджа, это их органичная интеграция в образовательный процесс.

Для учебного заведения, желающего только привлечь абитуриентов достаточно выставок. Но и при выборе выставки необходимо обратить внимание на место и виды ее проведения. Идеальным является участие во всех типах выставок.

Использование Web-сайта. Это инструмент маркетинга, мощное средство информации. На сайте размещается информация для посетителей, объявления о Правилах приёма, программах и событиях, новых разработках, публикуются обзоры на общие и специальные темы.

Различные PR-акции. Специфика образовательного учреждения не позволяет использовать всю палитру акций, которые предоставляет фантазия специалиста. Но, тем не менее, образовательные учреждения имеют несколько возможностей показать себя.

Прежде всего, это «День открытых дверей». Его целью является получить дополнительную информацию о поступлении. Одной из самых эффективных является проведение дня открытых дверей еженедельно (предпочтительно по субботами, если они не являются учебными). Во время посещения учреждения выпускник школы может присутствовать на занятиях, беседовать со студентами и преподавателями.

V этап – проверка эффективности.

На этом этапе (как правило, ежегодно) проводится анализ соответствия полученного имиджа с желаемым результатом. Обязательным условием здесь является доведение итогов мониторинга до всех участников подобной деятельности. Между прочим, сама заинтересованность ОУ в обретении хорошей репутации, производит приятное впечатление на окружающих [7].

Схематично механизм формирования имиджа образовательного учреждения представлен на рисунке 2.

Рис. 2. Этапы формирования имиджа образовательного учреждения

Таким образом, конечным результатом, целью формирования имиджа, является повышение конкурентоспособности образовательного учреждения. А конкурентоспособность достигается сформированными отношениями. Если отношение, которое имеется у желаемых союзников, полностью их устраивает, можно считать, что цель достигнута.

Каждый директор и его педагогический коллектив мечтают, чтобы на их образовательном учреждении лежала печать яркой индивидуальности, чтобы оно выделялась среди прочих, вызывало желание учиться именно в нем.

Отметим, что большое количество научных и научно-публицистических работ педагогических работников еще не говорит о том, что тема имиджа изучена и хорошо проработана. Скорее наоборот, тема имиджа образовательного учреждения находится на начальном этапе изучения.

Устойчивый позитивный имидж можно рассматривать как важный современный компонент методического продукта и как дополнительный ресурс управления и развития образовательного учреждения.

Целенаправленно создаваемый имидж образовательного учреждения представляет собой не набор случайных компонентов, а стройную систему взаимосвязанных качеств, интегративную совокупность характеристик, к которым относят, в первую очередь, образ руководителя (его способности, установки, ценности социально-психологические характеристики, внешний вид), образ персонала образовательного учреждения (социальные данные, культура, профессиональная компетентность, личностные характеристики и др.). Уделяется также внимание представлению социального окружения о качестве образования, стиле образовательного учреждения, уровне комфортности образовательной среды, цене образовательных услуг и внешней атрибутике [6].

Руководитель должен стремиться к тому, чтобы нормы поведения педработников ориентировали бы их на уважение запросов всех групп процесса обучения. Подобная политика формирует такой интересный социально-психологический феномен, как «клиентурный» тип поведения. Он может возникнуть на такой фазе развития образовательного учреждения, когда его важнейшие, ключевые клиенты определены и созрели условия для разработки программы привлечения ключевых клиентов к образовательной продукции и услугам.

Сформированный позитивный имидж образовательного учреждения позволит решить ряд задач:

– повысить его привлекательность, в первую очередь для родителей, учащихся и педработников;

– повысить эффективность мероприятий по информированию населения относительно новых образовательных услуг;

– облегчить процесс введения новых образовательных услуг,

повысить уровень организационной культуры, способствовать улучшению социально-психологического микроклимата в коллективе.

Таким образом, формирование положительного имиджа образовательного учреждения, является необходимым условием поддержания конкуренции и увеличения числа обучающихся [3].

В результате наработанный благоприятный имидж образовательного учреждения может стать своеобразной мерой степени развития всего учреждения, оценки перспективности его начинаний, зрелости и профессионализма всего коллектива, методической работы в учебном заведении.

Список использованных источников

1. Баранник, М. А. Маркетинг образовательных услуг: базовые понятия [Электронный ресурс] / М. А. Баранник – Режим доступа : http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/7528/1/Klimova_Sozdanie.pdf.

2. Баталов, А. С. Маркетинг образовательных услуг[Электронный ресурс] / А. С. Баталов. – Режим доступа : http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/7528/1/Klimova_Sozdanie.pdf.

3. Блинов, А. О. Имидж организации как фактор ее конкурентоспособности [Текст] / А. О. Блинов, В. Я. Захаров // Менеджмент в России и за рубежом. – 2003. – № 4. – С. 35-44.

4. Метаева, В. Имидж первого лица школы: внешность, одухотворенная внутренней красотой [Текст] / В. Метаева // Директор школы. – 2005. – № 9. – С. 41-45.

5. Пищулин, С. Современные методы маркетинга в области образования [Электронный ресурс] / С. Пищулин. – Режим доступа : http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/7528/1/Klimova_Sozdanie.pdf.

6. Петрова, Е. А. Имиджелогия: проблемное поле и направления исследования [Текст] / Е. А. Петрова // PR в образовании. – 2004. – № 1.

УДК 377.1 : 930.2

Светлана Ивановна Горяшник,
преподаватель истории,
ГПОУ «Енакиевский политехнический техникум»,
г. Енакиево

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ СТУДЕНТАМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье проанализированы психологические и методологические основы использования дидактических игр на занятиях по истории в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Рассмотрены теоретические и практические аспекты внедрения игровых технологий в учебный процесс, их роль в формировании исторических компетенций студентов. Отмечено благотворное влияние избранных методик на повышение творческой активности студентов, совершенствование навыков самостоятельного поиска оптимальных способов приобретения новых знаний, активизацию познавательной деятельности студентов.*

Ключевые слова: *дидактика, педагогические технологии, игровая деятельность, дидактическая игра, исторические компетенции*

Современные условия требуют новых подходов к организации обучения и воспитания, которые способствовали бы формированию и развитию личности студента в тесной и постоянной взаимосвязи с природной и социальной средой, его способности к социально значимой деятельности, быстрой адаптации к изменениям жизненных обстоятельств. Достижению цели обучения истории и реализации личностно-ориентированного обучения, в котором на первый план выходит задание создания оптимальных условий для выявления и развития способностей обучаемого, удовлетворения его потребностей и интересов, построения программы познавательной активности и творческой самостоятельности способствует использование дидактических игр.

Применение дидактических игр на занятиях по истории в учреждениях среднего профессионального образования является существенным резервом повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, взаимодействия и взаимопонимания между преподавателем и студентами. Игра, в том случае, если она правильно организована, в значительно большей мере, нежели любой иной вид деятельности, позволяет всесторонне и полно развивать самостоятельность и самодеятельность студентов на занятии, ориентируясь на их возрастные способности. Популярность нетрадиционного подхода к организации учебно-воспитательного процесса, высокий педагогический эффект от использования игровых технологий – вот ряд факторов, обусловливающий актуальность темы исследования.

Цель данной работы:

– исследовать влияние дидактических игр на формирование умственной деятельности студента через развитие его познавательных возможностей;

– раскрыть роль дидактической игры в повышении эффективности изучения истории в образовательных учреждениях среднего профессионального образования;

– определить целесообразность использования дидактических игр при проведении разных типов занятий по истории.

Феномен игры привлекал внимание мыслителей, философов, социологов, психологов, педагогов на протяжении всей истории цивилизации. На современном этапе изучением педагогических аспектов дидактической игры на уроках истории в отечественной науке занимаются К. А. Баханов [1], Л. П. Борзова [3], М. У. Короткова [4], Е. И. Пометун [5].

В современной дидактике сложилось несколько подходов к сущности дидактических игр. Л. П. Борзова предлагает следующее определение: «Дидактическая

игра – это условная, интересная субъекту деятельность, направленная на формирование знаний, умений, навыков» [3, с. 15].

При таком определении, впрочем, граница между игрой и не-игрой настолько тонка, что не даёт возможности однозначно квалифицировать простейшее учебное задание. А. Я. Савченко разделяет понятия «дидактическая игра» и «игровая деятельность»: «В учебном процессе игровая деятельность имеет форму дидактической игры, игровой ситуации, игрового приёма, игрового упражнения» [5, с. 29].

Многие исследователи считают дидактическую игру методом обучения, поскольку суть учебной игры как метода обучения проявляется, прежде всего, в возможности реализации цели обучения, достижения реальных результатов: знаний, умений и навыков, получение опыта творческой деятельности. Оппонируя этому представлению, известный специалист по методике преподавания истории и обществоведческих дисциплин Е.И. Пометун определяет дидактическую игру как «форму организации учебного процесса, которой присущи специфические цели, оригинальная структура, иные, нежели на традиционном уроке, способы взаимодействия учителя и учеников» [5, с. 36].

Наличие различных подходов к определению понятия «дидактическая игра» обусловили существование множества классификаций дидактических игр, использующихся в ходе изучения истории. Основу большинства имеющихся классификаций составляют такие критерии, как методика проведения дидактических игр, дидактическая цель и основные пути её достижения.

Поскольку игра разворачивается либо в форме соревнования, либо в виде изображения (исполнения, ситуации, смыслов, состояний), то К. А. Баханов предлагает основными видами игры по методике её проведения считать: игры-соревнования; сюжетные; ролевые; деловые; имитационные; игры-драматизации. По дидактической цели К. А. Баханов выделяет: актуализирующие, формирующие, обобщающие и контрольно-коррекционные игры [2, с. 13].

Российская исследовательница М. У. Короткова подразделяет дидактические игры на занятиях по истории на деловые и ретроспективные. Считая деловой такую игру, которая моделирует ситуацию более поздней эпохи относительно изучаемых исторических реалий, исследовательница выделяет два её подвида: игры-обсуждения и игры-исследования. Ретроспективные (реконструктивные) игры моделируют ситуацию, в которой студенты становятся очевидцами или участниками минувших событий. Такие игры подразделяются на ролевые (театрализованные представления

и проблемно-дискуссионные игры) и неролевые (конкурсные, моделирующие соревновательную ситуацию между представителями прошлого; маршрутные) [4, с. 45].

Стоит отметить, что отдельно в системе дидактических игр стоит деловая игра. Как метод обучения, этот вид дидактической игры позволяет своеобразно «прожить» конкретную историческую ситуацию, изучить её в ближайшем рассмотрении.

При использовании дидактических игр в ходе изучения истории в образовательных учреждениях среднего профессионального образования возможно как создание отдельных, эпизодических игровых ситуаций, так и применение полноправных игровых моделей обучения. Если у преподавателя есть возможность подчинить игровой составляющей весь учебные процесс, то ему необходимо заранее определиться с выбором определённой игровой формы (например, «исторический суд» или «путешествие в прошлое»). В такой ситуации преподаватель должен подготовить общий план игрового занятия, несколько ключевых его составляющих – соревнований, экскурсий, викторин, определённые наглядные материалы. Если же должное методическое обеспечение отсутствует, то прибегать к игровой форме не стоит, поскольку примитивизированная игра может оказать негативное впечатление на студентов, вследствие чего возникает риск снижения учебной мотивации. Значительно доступнее в методическом аспекте выглядит объединение традиционных форм проведения учебных занятий с игровыми.

Применение игровых форм возможно уже на этапе актуализации учебной деятельности студентов. Игры-путешествия или игры-исследования можно концентрировать во времени, ограничив одной парой либо её фрагментом, дабы сосредоточить внимание обучаемых и обеспечить наилучшую запоминаемость тематики проведённого мероприятия.

Если на этапе актуализации опорных знаний возможно создание игровой ситуации, то при изучении нового материала речь может идти уже о полноценных играх. Чрезвычайно широкие возможности применения дидактических игр предоставляют занятия, в ходе которых происходит повторение и обобщение учебного материала. Разнообразнейшие тренинговые (викторины, соревнования, исторический КВН) и ролевые игры способны существенно модернизировать учебный процесс. Так, ролевым играм присущ высокий педагогический эффект, поскольку они являются действенным способом для понимания студентами взглядов людей минувших эпох.

Кратко рассмотрим основные виды дидактических игр, использование которых на занятиях по истории способно ощутимо усовершенствовать учебный процесс,

повысить мотивацию студентов к изучению исторического материала, заинтересовать и побудить к самостоятельной познавательной деятельности.

В игре «Древо познания» студенты ставят вопросы к изучаемому историческому материалу. На занятии, когда изучается новый материал, обучающимся даётся задание: по ходу объяснения или работы с текстом записать на пяти листочках пять разных вопросов и заданий к нему. После изучения материала листочки сдаются. Наиболее интересные вопросы могут быть оценены и прикреплены к «древу познания» (которое нарисовано на ватмане в виде обычного дерева, на ветках которого сделаны небольшие прорези со вставленными скрепками).

А на следующем занятии, при проверке знаний, вызываемые студенты снимают любой листочек (как будто срывают плод), читают вопрос и отвечают на него.

Игра «Аукцион» предлагает студентам в нетрадиционной форме ответить на вопросы по пройденному историческому материалу. На доске записаны вопросы, которые могут быть «проданы» на «аукционе». Для проведения «аукциона» избирается экспертная группа, руководителем которой является ведущий. Ведущий определяет, в каком порядке ему нужно называть студентов, выбирающих вопрос, который «продаётся». Ведущий называет студента, тот – номер вопроса. Все находят текст вопроса на доске. Ведущий спрашивает, кто хочет «приобрести» данный вопрос и ведёт счёт до трёх. Если кто-то из «покупателей» поднял руку, ему предоставляется слово. За ответ насчитываются баллы. Ответы можно уточнять, углублять, за что также получаются баллы.

«Узнай героя». Один из участников игры на минуту выходит из аудитории. Студенты под руководством преподавателя «задумывают» героя, а затем предлагают вошедшему отгадать его. Отгадывающему можно задавать вопросы, но такие, чтобы ответы на них были положительными, отрицательными либо неопределёнными. Количество вопросов можно ограничить до пяти с целью экономии времени. Если игрок не справляется с заданием, происходит замена его другим студентом. Также необходимо отметить, что игрок, задающий «запрещённые» вопросы вроде: «Это Никита Хрущев?» сразу же выбывает из игры.

«Путешествие в…». Группа разделяется на две команды, которые выбирают капитанов. Капитаны бросают жребий, выбирая для своих команд вариант задания. После короткой подготовки команды «гид» рассказывает, чем знаменит тот или иной населённый пункт (соответственно, населённые пункты следует выбирать самые что ни на есть «исторические»).

Целью игры «Турнир» является повторение и обобщение изученного. За две недели до проведения занятия на стенде вывешивается плакат с вопросами по теме. В группе (или двух группах) создаются команды студентов, которые получают неодинаковые задания. «Тренеры» готовят более слабых студентов, работают с ними, «учёные» делают сообщения на предложенные темы, «аналитики» думают над заданиями. Возможна постановка проблемного вопроса. Второй этап начинается с фронтального опроса по всем предложенным заранее вопросам. «Аналитики» решают задания отдельно, записывая на доске. После этого команды обсуждают выполнение заданий и оценивают работу «аналитиков». Затем выставляются оценки тем, кто работал у доски, и начисляются баллы командам. Далее заслушиваются и оцениваются сообщения по теме каждой команды, решаются творческие задания, задаются взаимные вопросы. На заключительном этапе проводится анализ игры, подсчитывается общее количество баллов, определяется победитель [6, с. 148].

Ролевая игра может проходить также в форме своеобразного «исторического суда». Так, преподаватель, на своё усмотрение либо посоветовавшись со студентами, выбирает определённое историческое событие, после чего распределяет роли между участниками «суда». Выбирается судья, прокурор, адвокат, присяжные заседатели, приглашаются потерпевшие, обвиняемые и свидетели. Ими коллективно рассматривается конкретное историческое «дело», например, голод 1932–1933 гг., анализируются точки зрения сторон конфликта, в конце пары выносится приговор. Такая форма работы позволяет увидеть историческое событие глазами очевидца, что способствует объективному восприятию фактического материала.

Таким образом, можно констатировать, что учебно-игровая деятельность на занятиях по истории является по своей сути творческой деятельностью, для которой характерны значительное эмоциональное воодушевление, стойкий познавательный интерес, высокая интенсивность усвоения знаний. Применение дидактических игр в процессе изучения истории даёт возможность сосредоточиться на развитии личности студента, признании его в качестве активного субъекта обучения, участника и соавтора учебно-воспитательного процесса, партнёра на занятии. Анализ применения дидактических игр на занятиях по истории убедительно свидетельствует, что их использование способствует развитию у студентов самостоятельности, инициативности, учебной мотивации, исследовательски-поискового характера работы.

Список использованных источников

1. Баханов, К. О. Традиції та інновації у навчанні історії в школі [Текст] : метод. посібник з історії України / К. О. Баханов. – К.: Генеза, 2001. – 296 с.

2. Баханов, К. О. Модель навчання у грі [Текст] / К. О. Баханов // Історія в школі. – 2000. – № 10. – С. 12-17.

3. Борзова, Л. П. Игры на уроке истории [Текст] / Л. П. Борзова. – М. : Высш. школа, 2001. – 216 с.

4. Короткова, М. У. Быт и нравы античности как объект изучения на уроках [Текст] / М. У. Короткова // Преподавание истории в школе. – 1994. – № 3. – С. 44-47.

5. Пометун, О. І. Методика навчання історії в школі [Текст] / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.

6. Щербань, П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах [Текст] : навч. посібник / П. М. Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.

УДК 377.1

Елена Викторовна Евсеева,
преподаватель экономических дисциплин,
специалист высшей категории, преподаватель-методист,
ГПОУ «Горловский техникум»,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Горловка

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН С ЭЛЕМЕНТАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности разработки виртуальных практических интерактивных средств учебных дисциплин для дистанционного обучения по экономическим дисциплинам. Предлагается авторская методика разработки средств учебных дисциплин в виде виртуальных симуляционных или видео – практических работ.*

Ключевые слова: *дистанционное обучение, виртуальные практические работы, ВПР*

В настоящее время важным становится решение проблемы влияния среды на студента, которое требует проектирования и построения целостного образовательного пространства, а точнее поля успеха, в котором должно происходить

формирование успешной личности и которое является много компонентным и много векторным.

Решение актуальных и важных задач образовательных учреждений системы профессионального образования становится возможным в условиях применения инноваций в управленческой деятельности, а именно: разработки и внедрения инновационных проектов, дистанционного обучения, моделирования процесса и проектирования образовательного пространства; возможности формирования целостной региональной стратегии развития образования.

Дистанционное обучение будущих специалистов реализуется с помощью педагогических и информационных технологий, предусматривающих активное общение преподавателей со студентами специальностей с использованием телекоммуникационной связи и основывается на методологии индивидуальной работы студентов со структурированным учебным электронным материалом в рамках фундаментальных и профессионально-ориентированных дисциплин. Такая форма обучения ставит четкие требования к уровню информационной культуры будущих специалистов, а также является эффективным средством ее формирования [2].

Актуальность избранной темы объясняется значимостью затрагиваемого материала. Формирование информационной культуры является необходимым компонентом профессиональной подготовки специалистов среднего звена в процессе дистанционного обучения, уровня информационной культуры у выпускников специальностей для успешной профессиональной деятельности и совершенствования собственной профессиональной компетентности.

Составляющие информационной культуры выпускника следующие:

• компетентность в области информатики;

• готовность эффективно использовать в производстве информационно-телекоммуникационные технологии для достижения его максимальной эффективности;

• знания алгоритмических структур и умение применять эти знания для построения алгоритмов решения задач производства с их математическими моделями;

• знания строения и функционирования компьютерной техники и умение подбирать пакеты прикладных программ для решения соответствующих классов задач по их информационно-математическим моделям;

• навыки квалификационного использования основных типов современных информационных систем для решения экономических задач производства и понимания главных принципов, лежащих в основе функционирования этих систем;

• общекультурные навыки работы с информацией;

• морально-интеллектуальные качества поведения в условиях информационного общества.

Практические задачи по обработке знаний можно решить в рамках создания общей системы дистанционного обучения, которую назовем системой хранения и представления знаний.

Система выполняет две основные функции: хранение знаний и их дальнейшее представление и использование в процессе обучения. Здесь хранение выполняет функцию передачи знаний от эксперта к системе, а представление обеспечивает передачу знаний от системы к получателю знаний – студенту.

К характеристикам, которыми можно описывать структурные элементы «содержания» знаний принадлежат характеристики зависимости данного элемента от других. Другая характеристика блока знаний указывает на профессиональные навыки, которые получает обучающийся в результате усвоения соответствующих знаний. Это необходимо для предоставления способности системы отвечать на запросы содержания учебного плана, который автоматически формируется по требованиям к специалисту данной специальности.

Положительное влияние оказывает дистанционное обучение и на студента, повышая его творческий и интеллектуальный потенциал за счет самоорганизации, стремления к знаниям, умение взаимодействовать с компьютерной техникой и самостоятельно принимать ответственные решения.

Качество дистанционного обучения не уступает по качеству очной форме получения образования, а улучшается за счет привлечения лучшего кадрового преподавательского состава и использования в учебном процессе лучших учебно-методических изданий и контролирующих тестов по тем или другим дисциплинам [4].

Педагогический коллектив техникума длительное время работает над внедрением элементов дистанционного обучения в учреждении (2008–2016 г.). В техникуме есть оборудованные современные компьютерные аудитории, в которых можно проводить соответствующие мультимедийные мероприятия (семинары, открытые занятия, тренинги, и в частности «виртуальные» занятия). С целью создания методических материалов по внедрению дистанционного обучения многими преподавателями разработана электронная поддержка по дисциплинам.

Учитывая это преподаватели ГПОУ ГТ ГОУ ВПО ДОННУ считают необходимым развивать различные механизмы сотрудничества с обучающимися

техникума через использование элементов дистанционного обучения, которые со временем позволят лицензировать дистанционную форму обучения как одну из актуальных и перспективных информационных технологий в современном образовании. Одним из важнейших критериев при этом является сохранение качества образования.

Практическая составляющая является одной из важных частей профессиональных программ подготовки студентов всех специальностей. Как правило, она реализуется с помощью лабораторных (ЛР), практических (ПР), семинарских занятий (СЗ) и тому подобное. Предполагается, что ЛР, ПР, СЗ могут проводиться: в очной форме, в специально оборудованных учебных лабораториях; дистанционно с использованием соответствующих моделирующих программ (эмуляторов), тренажеров, виртуальных лабораторий и т.д., то есть – виртуальных практических средств обучения (ВПСО) или по смешанной схеме. Такими ВПСО могут быть: электронный (виртуальный) тренажер, электронный лабораторный практикум, виртуальный лабораторный практикум, автоматизированный лабораторный практикум, автоматизированный лабораторный практикум с удаленным доступом [3].

В образовательной среде существуют самые разнообразные точки зрения о том, что именно можно считать ВЛР (ВПР) и как наиболее эффективно применять ВЛР (ВПР) в учебном процессе. ВЛР (ВПР) должна в первую очередь обеспечивать моделирование исследуемых объектов в целом и быть математической моделью объекта, адекватно реагируя на внешние воздействия – команды, подаваемые студентом [1].

Внедрение технологий создания виртуальных интерактивных лабораторных работ в учебный процесс может идти по двум направлениям: ВЛР создается на основе стимулирующей программы, полностью воспроизводит процесс и последовательность его функционирования.

Такая программа может визуализировать даже те процессы, которые в реальных приборах или установках являются невидимыми или слишком быстрыми, ВЛР (ВПР) проводится на реальных, самых современных установках и устройствах, которые чаще всего отсутствуют в лабораториях учебного заведения. Задача компьютерной программы в таком случае – создать эффект присутствия студента у конкретного прибора или установки в ходе выполнения работы.

Причем оба эти варианта исполнения должны быть именно типичными, чтобы каждая ЛР (ПР) создавалась по единой технологи, а не была уникальным творением

одного или группы преподавателей.

Рассмотрим технологию создания ВПСО на примере практической работы по теме: «Анализ риска инвестиционного портфеля», дисциплина – «Основы предпринимательства и инвестиционная деятельность», автор учебного материала Евсеева Е.В.

Работа начинается с разработки сценария практической работы в виде блок-схемы, фрагменты которой представлены на (рис. 1, рис. 2).

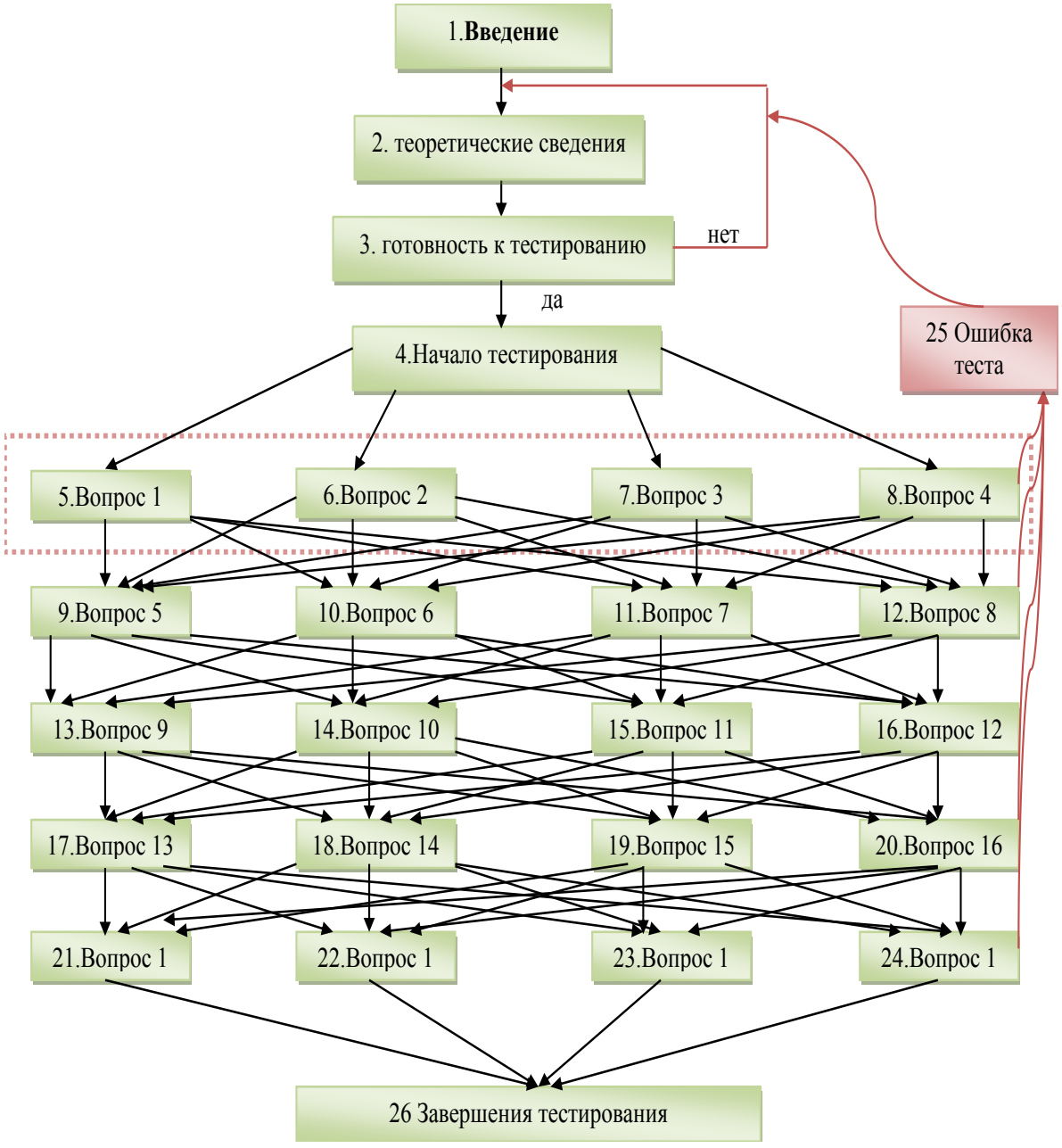


Рис. 1. Фрагмент блок – схемы «Тестирование»

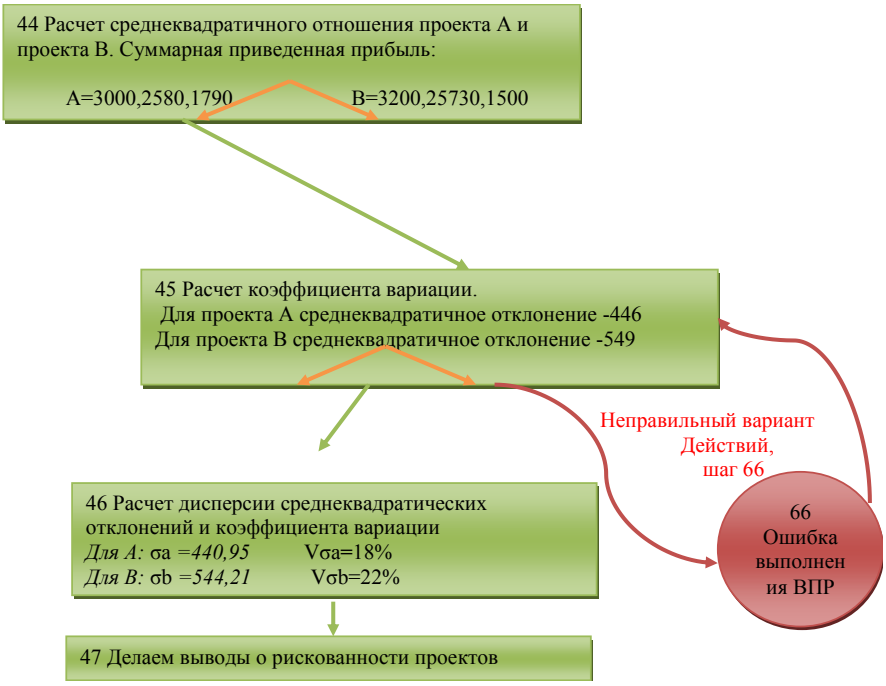


Рис. 2. Фрагмент блок – схемы, которая показывает интерактивное разветвление при проведении ВПР

На втором этапе, опираясь на уже существующую блок- схему, производится заполнение шаблонов необходимым учебным материалом (рис. 3, рис. 4, рис. 5).

Индекс,наименование дисциплины	В.ОП.11. Основы предпринимательства и инвестиционная деятельность			
Тема	Анализ риска инвестиционного проекта			
Автор	Евсеева Е.В.			
Иллюстраци	№ шага	1	Время	
	Текст объяснения			
	Введение. Уважаемый студент, перед началом выполнения практической работы Вам необходимо ознакомиться с теоретическим материалом и пройти допуск (тестовый контроль). В случае не прохождения тестового контроля Вам нужно повторно ознакомиться с теоретическим материалом и получить допуск. После выполнения практической работы Вам необходимо оформить согласно заданной форме отчет и отправить его преподавателю. Желаем успехов в выполнении работы.			
Рисунок к действию	Текст вариантов действия		Номер	
	Анализ риска инвестиционного проекта			

Иллюстраци	№ шага	2	Время	
567-02-1avi	Текст объяснения			
	Теоретические вопросы (Приложение 7)			
Рисунок к действию	Текст вариантов действия		Номер	

Рис. 3. Фрагмент шаблона «Введение»

Иллюстраци	№ шага	6	Время	
	Текст объяснения			
	Основные моменты теотетического материала: Основная цель формирования инвестиционных ресурсов,несистематический риск, производственный ливеридж, инвестиционная стратегия, систематический риск, ожидаемая доходность, стандартные отклонения, формула периода окупаемости, систематический риск, индекс прибыльности, инвестиционный портфель , среднее квадратическое отклонение.			
Рисунок к действию	Текст вариантов действия		Номер	
	Изображение тестовой панели			

Рис. 4. Фрагмент шаблона для этапа «Тестирования»

Иллюстраци	№ шага	7	Время	
567-02-2 avi	Текст объяснения			
	Приложение 10			
Рисунок к действию	Текст вариантов действия		Номер	
	Выбор альтернативного инвестиционного проекта		6	
	Определение доходности инвестиционного проекта		7	
	Анализ риска инвестиционного проекта		8	

Рис. 5. Фрагмент шаблона, который описывает элемент интерактивности при проведении ПР

После окончания заполнения шаблона и подготовки видео фрагментов (съемка, «Нарезки» видео-фрагментов и их озвучивание) подготовленные материалы помещаются в установленном виде для составления ВПР (рис. 6).

Иллюстраци	№ шага	8	Время	
567-02-3avi	Текст объяснения			
	Приложение 11			

Рисунок к действию	Текст вариантов действия	Номер
	Варианты суммарной приведенной прибыли по проекту	
	Расчет значения среднего отклонения по двум инвестиционным проектам.	
	Расчет коэффициента вариации по инвестиционным проектам.	
	Расчет дисперсии среднеквадратичных отклонений и коэффициента вариации.	
	Срок окупаемости проекта	
	Чистая настоящая стоимость	
	Индекс настоящей стоимости	
	Расчет эффективности	

Рис. 6. Шаблон, в котором указывается результат ошибочного действия студента

Сама работа может генерироваться и использоваться самостоятельно в виде отдельного файла, а также может встраиваться в общую программу изучения дистанционного курса, размещаясь после изучения тех разделов, практические навыки в которых должны быть созданы и закреплены ВЛР (ВПР).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение разработанной методики виртуальных практических интерактивных средств учебных дисциплин для дистанционного обучения позволяет решить проблему внедрения информационных дистанционных технологий в учебно-воспитательный процесс профессионального среднего образования по техническим и экономическим специальностям.

Список использованных источников

1. Технология создания виртуального лабораторного практикума в информационно-образовательной среде [Электронный ресурс] / Г. П. Путилов, И. А. Тарасов, С. Р Тумковский. – Режим доступа : http://learning.itsoft.ru/docs/ptt.html.

2. Баран, Е. Д. Виртуальная лаборатория для дистанционного обучения методам проектирования микропроцессорных систем. Образовательные, научные и инженерные приложения в среде LabVIEW и технологии National Instruments[Текст] / Е. Д. Баран [и др.] // Сборник трудов : Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 2003. – М . : Изд-во РУДН, 2003.

3. Троицкий, Д. И., Виртуальные лабораторные работы в инженерном образовании [Электронный ресурс] / Д. И. Троицкий. – Режим доступа : http://www.quality-journal.ru/data/article/375/files/Binder13.pdf.

4. Сокуренко, В. И. Особенности внедрения дистанционного обучения для технических специальностей [Электронный ресурс] / В. И. Сокуренко[и др.]. – Режим доступа : http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vpabia/2009_2/statii/UDK%20378.pdf.

УДК 621.313.333

Андрей Владимирович Железняков,
преподаватель специальных дисциплин,
канд. техн. наук,
ГПОУ «Донецкий электрометаллургический техникум»,
г. Донецк

УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИЗГОТОВЛЕНИЯ ЛИТЫХ МЕДНЫХ КОРОТКОЗАМКНУТЫХ ОБМОТОК РОТОРОВ АСИНХРОННЫХ ДВИГАТЕЛЕЙ

Аннотация. *В статье рассмотрен способ повышения качества изготовления литых медных короткозамкнутых обмоток роторов асинхронных двигателей. Приведены исследования, проведённые в США, Франции, Италии, Германии, Польше, Бразилии, Индии и Корее. которые показали, что применение в асинхронных двигателях (АД) литой медной короткозамкнутой обмотки (ЛМКО) ротора вместо литой алюминиевой короткозамкнутой обмотки (ЛАКО) в значительной степени решает проблемы энергоресурсосбережения.*

Ключевые слова: *литая медная короткозамкнутая обмотка ротора, пакет листов ротора, литниковая система, инертные газы*

Проблемы заливки медью обмоток сердечников роторов обусловлены, главным образом, её низкой жидкотекучестью, весьма активным взаимодействием с воздушной средой и литейной формой. Роторы имеют, как правило, большую длину, что при заливке может сопровождаться снижением электропроводности меди при введении

компонентов для повышения её жидкотекучести, а также чревато образованием литейных дефектов. В силу этих причин долгое время попытки организовать производство АД с ЛМКО ротора были неудачными.

Таким образом, предпринимались попытки освоения ЛМКО, как правило, на АД малых габаритов и с массой заливаемой меди до 3 кг. Вместе с тем, в связи с необходимостью внедрения энергосберегающих технологий добычи полезных ископаемых, интерес к ЛМКО ротора мощных АД возрастает. Поэтому в последние годы подобные исследования активизировались: создаются новые сплавы, в том числе с высокой электропроводностью, совершенствуется технология плавки и заливки обмоток роторов медью [1. с, 225–241; 2, с. 46–53].

Известны различные способы изготовления литых короткозамкнутых обмоток роторов: под давлением и статический, когда расплав заполняет форму, формирует стержни и коротко замыкающие кольца под действием силы тяжести [3].

Указанные способы имеют ряд недостатков:

– из-за наличия литниковой системы: сложность, а следовательно, высокая стоимость литейной оснастки;

– турбулентное движение расплава при заполнении литейной формы;

– невозможность предотвращения попадания в расплав шлаков из разливочного ковша;

– частое появление литьевого брака: рыхлость, пористость, недоливы, утяжки;

– для литых из меди обмоток роторов контакт расплава с атмосферой ведёт к появлению «водородной болезни»;

– наличие термического оборудования отдельно для нагрева оснастки и для приготовления расплава.

Указанные недостатки приводят к неудовлетворительному качеству (наличие литейных дефектов и высокому удельному сопротивлению материала отливки) литых короткозамкнутых обмоток роторов, к повышению стоимости их изготовления.

Для улучшения качества изготовления литых короткозамкнутых обмоток роторов предложен способ изготовления в среде инертных газов (рис.1).

Пакет листов ротора 1 на оправке 4, зажатый с двух сторон литейными формами 6 и 7 и зафиксированный штифтом 5 помещён в нагревательную печь 8, имеющую крышку 9, нагревательный элемент 11, подвижную плиту 13 и основание 14.

Процесс изготовления литой короткозамкнутой обмотки ротора происходит следующим образом:

– пакет листов ротора 1 собирают на оправке 4;

– зажимают с обеих сторон формами 6 и 7;

– закрепляют всю сборку штифтом 5;

– опилки или измельченную стружку материала обмотки ротора через отверстия 10 засыпают в полость 15 формы 7;

– далее через пазы 2 пакета листов ротора, в полость 3 формы 6.

– полость 3 имеет форму и размеры короткозамыкающего кольца;

– полость 15 имеет увеличенные размеры для компенсации усадки материала обмотки при расплавлении.

Затем всю конструкцию, с засыпанным материалом обмотки, устанавливают на подвижную плиту 13 в нагревательной печи. После этого печь закрывается крышкой 9 и в пространство 12 подаётся инертный газ (углекислый, аргон и т.д.).

Защитная атмосфера предотвращает контакт разогретых элементов конструкции ротора (листов ротора, листового покрытия) с кислородом атмосферы, что предотвращает их окисление.

При использовании в качестве материала короткозамкнутой обмотки ротора меди, защитная атмосфера исключает контакт расплава меди с водородом атмосферы, что предотвращает появление «водородной болезни».

Затем с помощью нагревательного элемента 11 печи (индуктор, спираль сопротивления) сборка нагревается до температуры плавления материала обмотки ротора (медь, алюминий) и выдерживается при этой температуре необходимое время, достаточное для расплавления и осадки всей засыпки.

В течение этого времени производится периодическое встряхивание, например, с помощью кулачкового механизма 1 (рис. 2).

Благодаря этому происходит медленное плотное заполнение форм расплавом, что благоприятно сказывается на качестве литой короткозамкнутой обмотке ротора.

При этом отсутствуют такие дефекты литья, как рыхлости и раковины, которые присущи литью под давлением и статическому литью. После расплавления всей засыпки получается отливка короткозамкнутой обмотки ротора с короткозамыкающими кольцами 2 и стержнями 3.

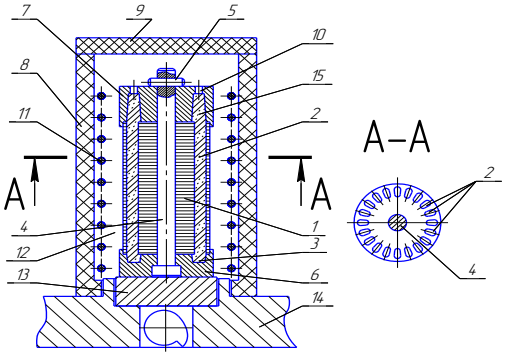


Рис. 1. Способ изготовления короткозамкнутых литых роторов асинхронных электродвигателей

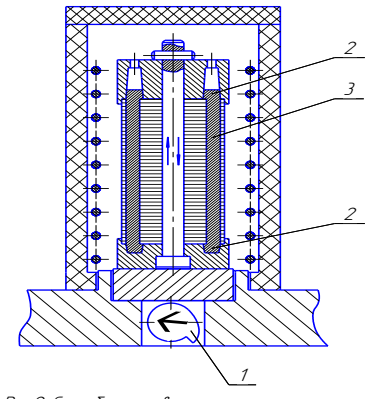


Рис. 2. Способ изготовления короткозамкнутых литых роторов асинхронных электродвигателей

После этого печь отключают и сборке дают остыть вместе с печью. Затем производится открытие печи, извлечение сборки. Благодаря отсутствию литников и выпоров значительно уменьшается трудоёмкость разборки, уменьшается материалоёмкость процесса изготовления обмотки, удешевляется дальнейшая обработка.

Данный способ позволяет легко автоматизировать процесс изготовления роторов с литой короткозамкнутой обмоткой, особенно при серийном и массовом производстве [4].

Способ изготовления короткозамкнутых обмоток роторов отличается тем, что с целью повышения качества отливки и уменьшения себестоимости изготовления производится:

− защитная атмосфера из инертных газов;

− ликвидируется литниковая система (литник, выпор, питатели, стояк, коллектор);

− применение периодическое встряхивание расплава.

Список использованных источников

1. Чувашев, В. А. Технологические аспекты изготовления литой медной короткозамкнутой обмотки ротора взрывозащищённых электродвигателей [Текст] / В. А. Чувашев [и др.] // Сборник научных трудов Украинского научно-исследовательского проектно-конструкторского и технологического института взрывозащищённого и рудничного электрооборудования с опытно-экспериментальным производством. Серия : взрывозащищённое электрооборудование / Укр НИИВЭ. – К. : Из-во НИИВЭ, 2007. – С. 225-241.

2. Чувашев, В. А. Энергоэффективные асинхронные двигатели для угольной промышленности Украины [Текст] / А. В. Чувашев [и др.] // Електротехніка і Електромеханіка – 2006. – № 6. – С. 46-53.

3. Виноградов, Н. В. Производство электрических машин [Текст] : учеб. пособие для вузов / Н. В. Виноградов. – М. : Энергия, 1970. – 288 с.

4. Пат. 50706 України. Спосіб виготовлення литих короткозамкнених обмоток роторів двигунів [Текст] / В. Ю. Чуванков, А. В. Железняков, Ю. М. Папазов ; патентовласники: В. Ю. Чуванков, А. В. Железняков, Ю.М. Папазов; зареєстровано в Державному реєстрі патентів України на корисні моделі 25.06.2010.

УДК: 377.1(075.6)

Максим Петрович Загорный ,
старший преподаватель кафедры МПО и НТП,
высшее учебное заведение«Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников»,
г. Донецк

КОМПЬЮТЕРНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СИМУЛИРОВАНИЕ: ЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ЗАДАЧ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. *Описан предлагаемый нами педагогический метод КИДС (компьютерно-интеллектуальное дидактическое симулирование), который может использоваться как в учебных, так и в научных педагогических исследованиях. Приведен пример применения метода КИДС при логическом моделировании слушателями курсов повышения квалификации педагогических работников образовательных учреждений среднего профессионального образования проблемы оптимизации задач обучения. Сделаны выводы о комплексном педагогическом эффекте, получаемом при использовании метода КИДС в системе дополнительного профессионального образования.*

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, информационная компетентность педагогического работника, дополнительное профессиональное образование, компьютерно-интеллектуальное дидактическое симулирование*

Мы бы немало выиграли, если бы нам удалось подвести множество исследований под формулу одной-единственной задачи. Точно определив эту задачу, мы облегчили бы труд не только себе, но и каждому, кто пожелал бы удостовериться, достигли ли мы своей цели или нет.

Иммануил Кант. «Критика чистого разума»

Главной задачей дополнительного профессионального образования педагогических работников образовательных учреждений среднего профессионального образования (ОУ СПО) является *развитие* их *профессиональной* компетентности. Важной подзадачей является развитие их компетентности *информационной*. Информационная компетентность является *ключевой*: с одной стороны, ее развитость есть ресурс развития других компетентностей; с другой стороны, развитость других компетентностей – источник ее развития. Поэтому развитие информационной компетентности (в частности) должно осуществляться не в *отрыве*, а в тесной *связи* с развитием (вообще) компетентности профессионально-педагогической [3].

Одной из *составляющих* информационной компетентности педагогического работника ОУ СПО является *информационно-технологическая,* входящая в структуру ее *знаниевого* компонента [7]. Относительно нее в практике дополнительного профессионального образовании педагогических работников ОУ СПО существует смысловой диссонанс: наряду с дающим положительный образовательный эффект освоением «неинтеллекуальных» информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) – офисных, графических, мультимедийных, сетевых и так далее, – уделяется *недостаточное* внимание к реализуемым компьютерными средствами *системам искусственного интеллекта*. Стереотипно считают, что интеллектуальные компьютерные системы еще не развиты настолько, чтобы педагог мог быть их пользователем в том смысле, в каком он является пользователем, скажем, офисных ИКТ, поэтому и пристальное внимание к ним сейчас является преждевременным.

Актуальность этой статьи обусловлена необходимостью устранения очерченного выше противоречия. Действительно, одним из признаков высокой развитости профессиональной компетентности педагогического работника ОУ СПО является *сознательное* осуществление им всех профессиональных действий на основании четкого *осмысления* их сущности, *необходимости* и *оптимальности* в педагогической системе. А ведь именно *математические* модели обладают высоким потенциалом в контексте *развития* педагогического *сознания* (благодаря присущим им *ясности*, *простоте*, *универсальности*). Математическое моделирование, в свою очередь, становится доступнее для «нематематиков» при использовании *интеллектуальных* компьютерных систем [4; 5].

Целью этой статьи является описание предлагаемого нами педагогического метода КИДС (компьютерно-интеллектуальное дидактическое симулирование). Метод КИДС может использоваться как в *учебных*, так и в *научных* педагогических исследованиях. Применение метода КИДС описывается на *примере* логического моделирования *слушателями курсов повышения квалификации* педагогических

работников ОУ СПО (одна из форм их дополнительного профессионального образования) проблемы оптимизации задач обучения. Применение метода КИДС дает *комплексный* эффект: одновременно реализуется развитие элементов и информационной (в частности), и профессиональной (вообще) компетентности слушателей.

Изложение основного материала. Слушателю несомненно известно, что *цели обучения* достигаются путем решения систем *задач обучения*. Очевидно: достижению каждой цели обучения может служить одна или *несколько* таких систем. Назовем систему задач обучения *результативной* (в контексте некоторой цели обучения), если она позволяет достичь цели. Тогда можно говорить, что для каждой цели обучения существует *множество* результативных систем задач обучения. Естественно возникает вопрос о выборе *наилучшей* системы. Эту проблему будем называть проблемой *оптимизации* задач обучения. У слушателей необходимо сформировать и развить осмысленное *принятие* и *понимание* данной проблемы. Достичь этого можно следующим образом:

– путем логического моделирования доказать, что *существуют* такие цели обучения, которые могут быть достигнуты путем решения *различных* систем задач обучения; выявить *качественный* состав этих систем, рассмотреть *интуитивные* представления об их эффективности;

– предложить *частные* количественные характеристики систем задач обучения и *общую* характеристику эффективности такой системы; сравнить интуитивные представления об эффективности систем задач обучения с соответствующими формально-математическими представлениями;

– отталкиваясь от результатов *конкретных* учебных исследований, выполнить *обобщения* относительно резервов оптимизации, имеющихся в различных результативных системах задач обучения; выделить существенные черты *технологии* оптимизации задач обучения и рекомендовать их слушателям для применения в повседневной педагогической практике.

Итак, примем традиционную точку зрения в вопросе о *качественном составе* системы задач обучения [1]. Будем считать, что каждая *система* задач обучения состоит из трех *подсистем*:

– подсистема *обучающих* задач;

– подсистема *задач развития* обучающегося;

– подсистема *воспитательных* задач.

Для учебного исследования проблемы оптимизации задач обучения используется *метод* КИДС (***компьютерно-интеллектуальное дидактическое симулирование***). Его сущность такова: обучению подвергается не человек, а его модель – реализованная компьютерными средствами *система искусственного интеллекта* [6]. Это дает возможность изучать исследуемое явление упрощенно, но сохраняя его существенные черты. В нашем примере используется *экспертная система* (разновидность систем искусственного интеллекта) [8]. Основными составляющими экспертной системы являются *база знаний* и *логический модуль*. База знаний имитирует способность человека запоминать учебную информацию (то есть знания в дидактическом понимании), а логический модуль подражает способности человека целенаправленно преобразовывать информацию при выполнении предложенных ему заданий.

Мы используем *логическую* модель представления знаний в системе искусственного интеллекта. Поэтому база знаний экспертной системы реализуется средствами языка *логического программирования* Пролог [2]), а в качестве модуля логического анализа используется интерпретирующая Пролог-программы система GProlog [9].

Пролог-программа (база знаний) Пролог-системы в простейшем случае состоит из *знаний-фактов* (они моделируют формулировки *обучающих задач*) и *знаний-правил* (их еще называют *продукциями* или *эвристиками*). Знания-правила моделируют содержание *задач развития* человека. *Воспитательные* задачи в прямом смысле смоделировать в обучаемой экспертной системе невозможно (или мы сейчас не знаем, как это сделать), но их образ будем считать условно «присутствующим» тоже в подсистеме знаний-правил.

Моделирование *динамических* процессов часто называют *симулированием*. Мы принимаем этот термин в связи с тем, что обучение, несомненно, является процессом динамическим.

Цель обучения экспертной системы сформулируем так: *сформировать способность правильно выполнять сложение натуральных чисел в пределах пяти*. Будем считать, что экспертная система обучена полностью, если она правильно отвечает на все представленные ниже вопросы. Иными словами: для контроля результативности каждой из исследуемых далее систем задач обучения предлагается следующая *система контрольных заданий*:

1+1=? 2+1=? 3+1=? 4+1=?
1+2=? 2+2=? 3+2=?
1+3=? 2+3=?
1+4=?

Мощность (степень трудности) цели обучения будем численно характеризовать *количеством контрольных заданий*: $N_{кз}$=10.

Логическая модель № 1. Предложим экспертной системе просто «заучить» ответы на контрольные вопросы. Иными словами, в качестве системы задач обучения, служащих достижению цели обучения, рассмотрим такую:

1+1=2 2+1=3 3+1=4 4+1=5
1+2=3 2+2=4 3+2=5
1+3=4 2+3=5
1+4=5

Технически решение этих задач обучения симулируется путем формирования и испытания следующей базы знаний:

```
:-op(600,xfx,+).
:-op(500,xfx,=).

1+1=2. 2+1=3. 3+1=4. 4+1=5.
1+2=3. 2+2=4. 3+2=5.
1+3=4. 2+3=5.
1+4=5.
```

Характеристики этой *базы знаний* таковы: система знаний представлена только знаниями-фактами. Мощность подсистемы обучающих задач будем харак-теризовать *количеством знаний-фактов*: $N_{ф}$=10. Знания-правила отсутствуют. Мощность подсистемы задач развития будем характеризовать *количеством знаний-правил*: $N_{пр}$=0. Общее *количество знаний* $N_{зн}$=10 (характеристика мощности системы задач обучения).

Результат *испытания*: все контрольные задания экспертной системой выполнены верно.

Характеристики соответствующей *системы задач обучения*: представлена только подсистема обучающих задач, задачи развития отсутствуют. Система результативна. *Показатель эффективности*:

$$F = 1 - \frac{N_{зн}}{N_{кз}} = 1 - \frac{10}{10} = 0$$

Значение показателя F свидетельствует о низкой степени эффективности рассматриваемой системы задач обучения. С арифметической точки зрения малое значение показателя F обусловлено тем, что система знаний представлена только знаниями-фактами без привлечения знаний-правил. В дидактическом по-нимании это означает, что обучающийся действует на *чисто репродуктивном* уровне. Рассматриваемая система задач обучения «перегружена» обучающими задачами и «бедна» задачами развития обучающегося.

Логическая модель № 2. В качестве более эффективной рассмотрим новую систему задач обучения, которая получается из предыдущей путем введения *одной* задачи развития обучающегося. Ему предлагается осознать, что «от перемены мест слагаемых сумма не меняется». Введение этой эвристики позволяет *сократить* количество обучающих задач:

1+1=2 2+1=3 3+1=4 4+1=5
2+2=4 3+2=5

A+B=B+A

Соответствующая база знаний экспертной системы такова:

```
:-op(600,xfx,+).
:-op(500,xfx,=).

1+1=2. 2+1=3. 3+1=4. 4+1=5.
2+2=4. 3+2=5.

A+B=C :- B+A=C.
```

Характеристики *базы знаний*: знания представлены как знаниями-фактами

Результат *испытания*: все контрольные задания экспертная система по прежнему выполняет верно.

Характеристики соответствующей *системы задач обучения*: система результативна. В процессе обучения предполагается решение 6 обучающих задач и одной развивающей. Показатель эффективности:

$$F = 1 - \frac{N_{зн}}{N_{кз}} = 1 - \frac{7}{10} = 0{,}3$$

Значение показателя F свидетельствует о повышении эффективности системы задач обучения. Арифметически это объясняется *существенным* уменьшением количества знаний-фактов при *незначительном* увеличении количества знаний-правил, что привело к *уменьшению* общего числа усваиваемых знаний при *неизменном количестве* правильно выполняемых контрольных заданий. В дидактическом смысле можно сказать так: введение в систему задач обучения *развивающей* задачи, решаемой обучающимся на частично-поисковом (эвристическом) уровне, позволило упростить подсистему обучающих задач, решаемых им на уровне репродуктивном, без потери результативности. Полученный эффект естественно объясняется дидактической силой эвристических подходов к обучению.

Логическая модель № 3. Пересмотрим систему фактов, «заучиваемых» экспертной системой. Сначала пусть она «усвоит» порядок следования первых пяти натуральных чисел (подсистема обучающих задач). Затем введем одну *рекурсивную* эвристику (подсистема задач развития). Эта эвристика такова: во-первых, прибавление единицы эквивалентно переходу от данного члена натурального ряда к непосредственно следующему; во-вторых, сумма не меняется, если первое слагаемое увеличить на единицу (то есть взять вместо него непосредственно следующий после член натурального ряда), а второе слагаемое уменьшить на единицу (то есть взять вместо него непосредственно предыдущий член). Схематически эта система задач обучения выглядит так (символ «<<», если читать его «слева направо» означает «непосредственно предшествует в натуральном ряду»; при чтении «справа налево» он означает «непосредственно следует после»):

1<<2 2<<3 3<<4 4<<5

Вычисляя A+1, ищи такое B, что A<<B,

а вместо A+B ищи C+D, где C и D таковы,

что A<<C, а D<<B.

База знаний экспертной системы:

```
:-op(600,xfx,+).
:-op(500,xfx,=).
:-op(600,xfx,<<).

1<<2.  2<<3.  3<<4.  4<<5.

A+B=S :- B is 1, A<<S;
A<<C, D<<B, C+D=S.
```

Характеристики *базы знаний*: количество знаний-фактов удалось уменьшить ($N_ф$=4) без увеличения количества знаний-правил ($N_{пр}$=1), что привело к уменьшению общего количества знаний ($N_{зн}$=5) без потери количества правильно выполняемых контрольных заданий.

Результат *испытания*: все контрольные задания выполнены верно.

Характеристики соответствующей *системы задач обучения*: система результативна. В процессе обучения предполагается решение 4 обучающих задач и одной *глубокой* развивающей. Показатель эффективности:

$$F = 1 - \frac{N_{зн}}{N_{кз}} = 1 - \frac{5}{10} = 0{,}5$$

Однако, обращает на себя внимание следующий факт: повышение эффективности системы задач обучения достигнуто путем введения «нелегкой» для восприятия обучающегося рекурсивной эвристики. Это приводит нас (с чисто дидактических позиций) к предположению о невозможности дальнейшего увеличения показателя F без потери «ясности» для обучающегося предлагаемой ему системы задач обучения. Разумеется, здесь мы говорим не о компьютерной интеллектуальной системе, а о человеке-обучающемся, образ которого неизбежно осознается исследователем, симулирующим процесс обучения.

Анализ *предметного содержания* обучения (арифметики) подтверждает это предположение. Действительно, среди знаний-фактов остались только те, которые выражают одну из арифметических аксиом (а значит обучающемуся полезно ее именно «выучить»). Попытка дальнейшего сокращения количества знаний-фактов (даже если бы она и удалась за счет введения какого-нибудь особенно «остроумного» знания-правила) была бы недопустимой с чисто дидактической точки зрения, так как вступила бы в противоречие с принципом научности обучения.

Значит, рассматриваемую сейчас систему задач обучения следует *признать оптимальной* в контексте той цели обучения, достижение которой требуется.

Рефлексия. Во-первых, слушатели осознают, что существуют такие цели обучения, для достижения которых можно предложить несколько результативных систем задач обучения. Каждая из них может характеризоваться разной степенью эффективности, поэтому осмысленной является постановка вопроса о выборе наилучшей из них – оптимальной. Следовательно, исследование проблемы оптимизации задач обучения в современной дидактике осознается слушателями как перспективное научное и методическое направление.

Во-вторых, слушатели закрепляют представление о том, что в каждой результативной системе задач обучения можно выделить три подсистемы: подсистему *обучающих задач*, подсистему *задач развития* обучающихся, подсистему *воспитательных задач*. Новым для слушателей является то, что мощность каждой подсистемы можно характеризовать количеством ее элементов, сумма этих количеств дает тогда общую характеристику мощности всей системы задач обучения. Если трудность цели обучения охарактеризовать количеством контрольных заданий, которые полностью обученный обучающийся должен правильно выполнить после завершения процесса обучения, то вычтенное из единицы отношение мощности системы задач обучения к мощности цели обучения дает числовую характеристику эффективности системы задач обучения в контексте достижения цели обучения. *Оптимальная* система задач обучения характеризуется *наибольшим* значением показателя эффективности по сравнению с другими *результативными* системами задач обучения, служащими достижению *той же* цели обучения.

В-третьих, слушатели осознают, что заметным *индикатором неоптимальности* результативной системы задач обучения (то есть признаком наличия возможности ее оптимизации) является «перегруженность» обучающими задачами (знаниями-фактами) и *недостаточная представленность задач развития и воспитательных задач*. При этом *задачи развития и воспитания* выступают не в качестве «дополнительно» решаемых в педагогическом процессе задач, а в качестве важнейшего *резерва оптимизации* этого процесса и фактора более эффективного решения именно *обучающих* задач. Иными словами, здесь убедительно демонстрируется слушателям фундаментальная роль *дидактического* аспекта образования: другие образовательные аспекты (и даже личностно-ориентированный – переход к субъект-субъектной модели образования) логически следуют, *выводятся* из необходимости эффективного решения задач *обучения*. Слушатели осознают, что ***инновационные образовательные подходы не являются отрицаниями традиционного (знаниевого), а суть результаты его закономерного развития***.

В-четвертых, слушатели выделяют существенные черты *технологии* оптимизации задач обучения:

– цель обучения должна быть сформулирована в виде *эталона* правильной деятельности полностью обученного обучающегося (то есть в виде *полного* набора контрольных заданий);

– цель обучения должна быть разложена не в одну, а в несколько результативных систем задач обучения; эффективность каждой из них должна быть оценена числовым значением соответствующего показателя;

– процесс оптимизации задач обучения должен сопровождаться переходом от менее эффективных систем задач обучения к более эффективным за счет «обогащения» их задачами развития обучающихся и воспитательными задачами.

И наконец, происходит развитие элементов *информационной* компетентности слушателей, но *не в отрыве*, а в тесной *связи* с развитием элементов их *научно-методической* и вообще *профессиональной* компетентности.

Выводы.

1. Применение в дополнительном профессиональном образовании педагогических работников ОУ СПО метода КИДС в качестве метода обучения является эффективным, так как этот метод опирается на *ключевую природу* информационной компетентности и позволяет реализовать комплексное развитие нескольких подсистем (в нашем примере – информационной и научно-методической) в системе профессионально-педагогической компетентности слушателей курсов повышения квалификации.

2. Эффективность метода КИДС (как метода обучения) обусловлена еще и тем, что его идея следует из *принципа конструктивного использования стереотипов* в обучении. Присущие педагогическим работникам ОУ СПО *положительные* стереотипы технологического (алгоритмического) мышления играют роль дополнительных факторов повышения результативности учения, а *отрицательный* стереотип неверия в существование и доступность интеллектуальных компьютерных систем здесь «мягко» разрушается. Но разрушение стереотипа является *не самоцелью*, а служит решению *комплексных* образовательных задач.

3. Возникает интерес в контексте возможности *введения* (и, естественно, проверки эффективности) *инновационного вида* учебных *занятий* в системе дополнительного профессионального образования – педагогических *лабораторных работ*. Ведущим методом обучения на таких занятиях может быть КИДС. Образовательное значение этих занятий состоит в эффективном развитии способности педагогических работников ОУ СПО к *сознательному* осуществлению ими всех профессиональных действий на основании четкого *осмысления* их сущности, *необходимости* и *оптимальности* в педагогической системе.

Список использованных источников

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.

2. Братко, И. Программирование на языке Пролог для искусственного интеллекта [Текст] / И. Братко. – М. : Мир, 1990. – 600 с.

3. Загорний, М. Результати педагогічного експерименту з перевірки ефективності інноваційної моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації [Текст] / М. Загорний // Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Львів, 2013. – С. 382-384.

4. Коляда, М. Г. Компьютационная педагогика [Текст] / М. Г. Коляда. – Донецк : Изд-во «Ноулидж» (донецкое отделение), 2013. – 322 с.

5. Коляда, М. Г. Педагогическое прогнозирование: теоретико-методологичес-кий аспект [Текст] / М. Г. Коляда. – Донецк : Изд-во «Ноулидж» (донецкое отделение), 2014. – 268 с.

6. Смолин, Д. В. Введение в искусственный интеллект [Текст] / Д. В. Смолин. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2004. – 208 с.

7. Чміль, А. І. Структура і зміст інформаційної компетентності педагогічного працівника професійно-технічного навчального закладу [Текст] / А. І. Чміль, М. П. Загорний // Вісник післядипломної освіти. – 2011. – № 4 (17). – С.183-189.

8. Элти, Дж. Экспертные системы: концепции и примеры [Текст] / Дж. Элти, М. Кумбе. – М. : Финансы и статистика, 1987. – 192 с.

УДК 371.3

Кристина Сергеевна Ивашко,
ведущий специалист отдела КИТ,
ГУ «Институт проблем искусственного интеллекта»,
г. Донецк

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. *В статье рассматривается влияние и эффективность использования информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе, представлены методические рекомендации по использованию информационно-компьютерных технологий в преподавании.*

Ключевые слова*: информационно-коммуникационные технологии, процесс обучения, образовательный процесс*

Современный уровень образовательного процесса требует активного использования программных средств учебного назначения и интернет-ресурсов на уроках и во внеурочной деятельности. На сегодняшний день недостаточно только давать теоретический материал на уроках. Необходимо при этом еще и отталкиваться от современных подходов в образовании, использовать средства информационных и коммуникационных технологий, которые повышают эффективность и качество образовательного процесса в самых разных его аспектах.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в образовательном пространстве. Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения включать ИКТ в систему обучения, создавая положительную мотивацию и психологический комфорт, способствуя развитию речевых и неречевых умений и навыков, а также предоставляя свободу выбора форм и средств деятельности.

Цель статьи: определить влияние наиболее важных психолого-педагогических и практических аспектов использования ИКТ в образовательном процессе.

Для реализации цели исследования были определены следующие **задачи**:

– рассмотреть формы обучения с использованием ИКТ в преподавании;

– проанализировать эффективность использования ИКТ в образовательном процессе.

Актуальность освещения данного вопроса заключается не только в рассмотрении использования ИКТ в системе образования, но и готовность учителя и учащегося к новшествам технической образованности.

Педагоги нового поколения должны уметь квалифицированно выбирать и применять именно те технологии, которые в полной мере соответствуют содержанию и целям изучения конкретной дисциплины, способствуют достижению целей гармоничного развития учащихся с учётом их индивидуальных особенностей.

Электронные и информационные ресурсы могут быть использованы в качестве учебно-методического сопровождения образовательного процесса. Преподаватель может применять различные образовательные средства ИКТ при подготовке к занятию: непосредственно при объяснении нового материала, для закрепления усвоенных знаний, в процессе контроля качества знаний; для организации самостоятельного изучения обучающимися дополнительного материала и т.д. При проведении занятий с использованием ИКТ существуют различные формы обучения, начиная от компьютерных средств создания, хранения, обработки и воспроизведения

в оцифрованном виде информации разных типов: текста, рисунков, схем, таблиц, диаграмм, фотографий, видео- и аудио-фрагментов и т.п. и заканчивая использованием и внедрением мультимедийных обучающих систем (например, внедрение информационного интегрированного продукта «КМ-Школа» и «е-КМ-Школа» в государственные общеобразовательные учреждения). Немаловажным фактором является то, что ИКТ могут быть использованы в различных вариантах организации обучения: при обучении каждого учащегося по индивидуальной программе на основе индивидуального плана; при фронтальной либо подгрупповой формах работы.

Комплексное сочетание традиционных и инновационных средств обучения дают возможность учащимся различных уровней способностей освоить принципы и технологии автоматического управления; повышать уровень продуктивности самоподготовки учащихся; усиливать мотивацию к обучению, а также способствуют увеличению интереса и формирование положительной мотивации обучающихся, поскольку создаются условия для максимального учета индивидуальных образовательных возможностей и потребностей обучающихся, широкого выбора содержания, форм, темпов и уровней проведения учебных занятий, способствующих раскрытию творческого потенциала обучающихся.

Кроме того, необходимо обратить внимание на то, что при использовании ИКТ оказывается возможным формировать не только алгоритмический стиль мышления у обучаемых, но и формировать творческий подход к будущей профессиональной деятельности.

При проведении занятий с использованием ИКТ требуется не только тщательная подготовка, но и проектирование образовательного процесса с учетом различных аспектов использования ИКТ. В связи с этим можно сформулировать следующие рекомендации:

– ИКТ не должны использоваться с развлекательной направленностью, а с исключительной целью повышения интереса к предмету;

– программные средства для эффективного применения в учебном процессе должны соответствовать государственным стандартам обучения, иметь высокую степень наглядности, простоту использования, способствовать формированию общеучебных и экспериментальных умений, обобщению и углублению знаний и т.д.;

– необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося (ориентироваться на развитие умственных и мыслительных способностей).

Особого внимания требует вопрос ведения диалога ученика и учителя

в оцифрованном виде информации разных типов: текста, рисунков, схем, таблиц, диаграмм, фотографий, видео- и аудио-фрагментов и т.п. и заканчивая использованием и внедрением мультимедийных обучающих систем (например, внедрение информационного интегрированного продукта «КМ-Школа» и «е-КМ-Школа» в государственные общеобразовательные учреждения). Немаловажным фактором является то, что ИКТ могут быть использованы в различных вариантах организации обучения: при обучении каждого учащегося по индивидуальной программе на основе индивидуального плана; при фронтальной либо подгрупповой формах работы.

Комплексное сочетание традиционных и инновационных средств обучения дают возможность учащимся различных уровней способностей освоить принципы и технологии автоматического управления; повышать уровень продуктивности самоподготовки учащихся; усиливать мотивацию к обучению, а также способствуют увеличению интереса и формирование положительной мотивации обучающихся, поскольку создаются условия для максимального учета индивидуальных образовательных возможностей и потребностей обучающихся, широкого выбора содержания, форм, темпов и уровней проведения учебных занятий, способствующих раскрытию творческого потенциала обучающихся.

Кроме того, необходимо обратить внимание на то, что при использовании ИКТ оказывается возможным формировать не только алгоритмический стиль мышления у обучаемых, но и формировать творческий подход к будущей профессиональной деятельности.

При проведении занятий с использованием ИКТ требуется не только тщательная подготовка, но и проектирование образовательного процесса с учетом различных аспектов использования ИКТ. В связи с этим можно сформулировать следующие рекомендации:

– ИКТ не должны использоваться с развлекательной направленностью, а с исключительной целью повышения интереса к предмету;

– программные средства для эффективного применения в учебном процессе должны соответствовать государственным стандартам обучения, иметь высокую степень наглядности, простоту использования, способствовать формированию общеучебных и экспериментальных умений, обобщению и углублению знаний и т.д.;

– необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося (ориентироваться на развитие умственных и мыслительных способностей).

Особого внимания требует вопрос ведения диалога ученика и учителя

при использовании ИКТ, так как в основном формы обучения направлены на «общение» учащегося с компьютером, например, необходимо смоделировать проблемную или спорную ситуацию (при этом учащийся излагает свою позицию и учится воспринимать чужую; подчиняется общим правилам и вырабатывает на этой основе способы саморегуляции и адекватной самооценки и др., развивается творческий потенциал обучающихся). При использовании ИКТ в реализации ученических проектов нужно обеспечить всестороннюю поддержку и поощрение инициатив участников.

Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения влечет за собой много вопросов, на которые необходимо искать пути решения для того, чтобы формирование информационной компетентности всех участников образовательного процесса было не мучительным и тернистым, а творческим, целеустремленным и результативным. При этом не стоит забывать о том, что компьютерные технологии – это только средство, которое никогда не заменит живое слово учителя.

Список использованных источников

1. Вылегжанина, Е. А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе [Текст] / Е. А. Вылегжанина, Н. Н. Мальцева // Актуальные задачи педагогики : материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2015. – С. 4-6.

2. Гершунский, Б. С. Компьютеризация в среде образования [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: АПК и ПРО, 1987. – 263 с.

3. Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании [Электронный ресурс] : электронный научный журнал. – Режим доступа : http://journal.kuzspa.ru/.

4. Лиферов А. П. Образование Будущего: глобальные проблемы - локальные решения / А. П. Лиферов, Н. А. Степанов. – М.: Педагогический поиск, 1996.

УДК 378.147.34

Людмила Васильевна Остапова,
преподаватель,
ГПОУ «Горловский техникум»,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Горловка

ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. *В статье рассматриваются активные и интерактивные методы, индивидуальные и коллективные формы организации познавательной деятельности студентов специальности 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах» при изучении дисциплины «Математические методы».*

Ключевые слова: *познавательная деятельность, учебный процесс, методы и формы познавательной деятельности, проблемная ситуация, информатизация общества*

Исторически сложилась ведущая роль педагога в процессе передачи накопленных знаний и практического опыта от поколения к поколению. Образовательный процесс закономерно зависит от уровня научно-технического и нравственного развития современного общества, должен быть гибким и динамичным во время адаптации к социально-экономическим изменениям в социуме. Характерная особенность современного мира – становление единого информационного пространства, в котором приоритетную роль играют процессы информатизации и компьютеризации. Одни их основных направлений развития образования – соотнесение с уровнем науки и культуры общества XXI века, прогностичность, ориентация на саморазвитие личности. Следовательно, изменяются содержание и задачи педагогической сферы.

Цель деятельности преподавателя среднего профессионального образования – подготовка будущих специалистов на уровне современных и перспективных требований, что предполагает внедрение в учебный процесс инновационных технологий с целью создания личностно-ориентированной и практико-ориентированной среды для студентов, создание условий для их творческой деятельности. Формирование специалиста среднего звена осуществляется в ходе учебно-воспитательного процесса, неотъемлемой составляющей которого является познавательная деятельность.

Познавательная деятельность определяется в психологии как сознательная деятельность субъекта, направленная на приобретение информации об объектах и явлениях реальной действительности, а также конкретных знаний.

Познавательная деятельность студентов определяется множеством поисков, в результате которых они выполняют решение поставленных задач [2].

Анализ собственного педагогического опыта свидетельствует о том, что на этапе прогрессивного развития информационного общества и всестороннего внедрения средств вычислительной техники существенно изменились приоритетные формы и методы организации познавательной деятельности студентов.

При изучении дисциплины «Математические методы» рассмотрению нового вида модели и методов ее решения предшествует историческая справка, которую готовят студенты в форме презентации, сообщения, хронологической таблицы или схемы. Тем самым демонстрируются предпосылки разработки математических объектов, их роль при решении задач в различных сферах жизнедеятельности человека.

На лекционных занятиях используются видеофрагменты художественных, научных и документальных фильмов, последних выпусков новостей, которые отображают экономическую, социальную сущность рассматриваемых новых математических моделей. Противоречие между имеющимися знаниями и необходимостью решить поставленную задачу является толчком к познанию. Созданная при этом проблемная ситуация пробуждает познавательный интерес, актуализирует мотивы учения [1].

На этапе изложения нового материала в роли лектора может выступать студент, изучивший самостоятельно с опережением данную тему. В этом случае преподаватель является координатором познавательного процесса обучающегося. При закреплении теоретических знаний эффективнее является поиск ошибок в готовых решениях, чем выполнение заданий репродуктивного характера [3]. Правильно подобранная система ошибок акцентирует внимание на значимость всех компонентов понятия или метода. Целесообразнее предложить для решения одну задачу разными способами, чем формировать практические навыки при выполнении нескольких однотипных заданий. С интересом выполняют студенты творческие работы по составлению тестовых вопросов закрытого характера, созданию электронных тематических обучающих и контролирующих тестов с использованием готовых тестовых оболочек; подготовке презентаций к лекциям.

При выполнении лабораторных работ обучающимся предлагается использовать различные прикладные программы для автоматизации расчетных схем: MS Excel, MathCad, MatLab, ПЭР и т.п. [4]. Студенты должны провести самооценку накопленного опыта; выбрать оптимальное программное обеспечение, ориентируясь только на собственный профессиональный уровень. Данный подход способствует развитию мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения в ходе умственной

деятельности; интеграции знаний и умений по разным дисциплинам; использованию навыков, приобретенных в ходе углубленной самостоятельной работы вне предмета, приобретению опыта исследовательской деятельности. Студенты, имеющие высокий уровень интеллектуальной активности, самостоятельно создают обучающие видео уроки, ориентированные на сегодняшний уровень познания сверстников, а значит вносят личный вклад как педагоги в образовательный процесс. Таким образом, лабораторная работа носит репродуктивно-творческий или частично-поисковый характер, обеспечивает дифференцированный подход в обучении.

Особое место в формировании творческой личности занимает участие в олимпиадах. Современный уровень информационных технологий на основе всестороннего применения информационных ресурсов и автоматизированной системы связи дал возможность студентам специальности 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах» четвертый год принимать участие в творческих конкурсах «Веб-дизайн», «Лучший свободный диплом» международной олимпиады «IT-планета». Участие в отборочном этапе и в финале позволило будущим специалистам оценить уровень своей практической подготовки, возможность ее повысить; понять, насколько готовы к трудоустройству; познакомиться лично с представителями ведущих IT-компаний, а также получить предложения стажировки и трудоустройства. Наличие множества разнообразных конкурсных направлений способствует проявлению профессиональных навыков студентов в узкой сфере деятельности, что часто невозможно выявить в рамках очной формы обучения.

В педагогике выделяют три формы организации познавательной деятельности: фронтальная, индивидуальная, групповая. Невозможно выделить наиболее эффективную из них [5]. При выборе форм аудиторной и внеаудиторной работы необходимо учесть личностные качества обучающихся, их готовность и желание к индивидуальной и групповой деятельности. В ходе педагогического наблюдения в течение пяти лет выяснилось, что 15 % студентов отдают предпочтение индивидуальной работе, 45 % – групповой, 40 % готовы к любой форме деятельности. Дифференцированный подход в организации процесса познания дает возможность одновременно использовать как работу в парах и малых группах, так и индивидуальное выполнение заданий отдельными студентами. Главная задача педагога – вовлечь всех обучающихся в активную познавательную деятельность.

Можно сделать выводы, что приоритетными в настоящее время являются активные и интерактивные методы, индивидуальные и групповые формы организации познавательного процесса студентов на основе дифференцированного подхода в обучении и систематической демонстрации неразрывной связи теоретических положений с современными сферами жизнедеятельности общества.

Список использованных источников

1. Бабичева, Т. А. Проблемное обучение в процессе активизации познавательной деятельности студентов [Текст] / Т. А. Бабичева // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 6. – С. 12-17.

2. Булатова, Ю. И. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вузов [Текст] / Ю. И. Булатова // Педагогика высшей школы и профессионального образования. – 2012. – Вып. 3(5) Сентябрь-Декабрь. – С. 8-13.

3. Егорова, Ю. А. Учебно-познавательная деятельность студента вуза как объект системного анализа [Текст] / Ю. А. Егорова // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 533-538.

4. Иманов, Алескер Джафар оглу. Информатизация общества и образование [Текст] / Алескер Джафар оглу. Иманов // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2010.

5. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / В. А. Сластенин [и др.].

УДК 371.124:377

Надежда Константиновна Шишкина,
преподаватель,
ГПОУ «Енакиевский политехнический техникум»,
г. Енакиево

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. *Приводятся главные направления совершенствования методов подготовки студентов среднего профессионального образования, виды деловых игр, использованных на занятиях строительных дисциплин и результаты анализа.*

Ключевые слова*: главные черты выпускника образовательного учреждения, главные направления совершенствования методов подготовки студентов среднего профессионального образования, виды деловых игр, преимущества использования деловых игр, результаты анализа применения деловых игр*

На современном этапе развития образования существуют различные методики и технологии, применяемые в образовательном процессе. Знание этих технологий и методик, умение пользоваться обучением в своей трудовой деятельности, это показатель современной, прогрессивной квалификации преподавателя, как представителя наук.

Современный педагог, чтобы качественно и в полном объёме донести знания до своих студентов, должен идти в ногу со временем, использовать современные технологии, самообучаться, давать студенту на занятии больше свободы и самостоятельности, тем самым развивая в нём личность, подготавливая будущего специалиста к самостоятельной жизни в огромном мире различных технологий и информаций.

Главными чертами выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении специальных дисциплин переносятся на процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается, но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, с помощью репродуктивных или активных методов обучения. Одним из главных направлений совершенствования методов подготовки студентов среднего профессионального образования является использование в учебном процессе активных методов обучения, которые опираются на творческое мышление студентов. Такой вид обучения, в наибольшей степени активизируют познавательную деятельность студентов, делают их соавторами новых идей, приучают самостоятельно принимать оптимальные решения и способствуют в их реализации.

Деловая игра, это метод имитации принятия управленческих решений в различных производственных ситуациях путем игры по заданным правилам группы людей. «Сегодня деловую игру можно рассматривать как новую область деятельности и научно-технического знания, как имитационный эксперимент, как форму ролевого общения, как метод обучения, исследования и решения производственных задач» [2, с. 85].

В деловой игре отражаются реальные взаимосвязи, на самом деле фигурирующие в системе управления, те ситуации, которые имели место в прошлом, наблюдаются сейчас или могут образоваться в будущем. «Правила управленческой игры не придумываются, а являются результатом глубокого анализа функционирования реальных объектов» [9, с. 16].

Ситуации, возникающие в деловой игре, зачастую непредсказуемы, любое принимаемое решение основано на собственной трактовке происходящего, предшествующих решениях и коррективах, вызванных участием и действиями играющих. Хорошая деловая игра отличается самообучением и самоорганизацией – признаками саморегулирования, в ней нет никакого навязывания извне. В игре

воспроизводится не материально-техническая, а информационно-процедурная сторона реального процесса хозяйствования. Любая деловая игра имеет информационную структуру, на которую опирается процесс принятия решений.

Деловая игра – один из видов педагогических игр, которая используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, даёт возможность студентам понять и изучить учебный материал с различных позиций. Игра способствует повышению знаний выпускников, развивает интерес к дисциплине, исследовательские и творческие навыки, позволяет сформировать у студента как общие, так и профессиональные компетенции Освоение учебного материала в такой ситуации становится средством достижения игровой цели.

В учебных заведениях можно использовать различные виды деловых игр как средство, помогающее сделать занятие более интересным, занимательным, помогающее проиллюстрировать материал. Игра организует и поддерживает все интеллектуальные усилия студентов, они обучаются, даже не подозревая об этом [1, с. 98–101].

В своей практике я использовала различные виды деловых игр, а именно:

– *ролевую игру* – при проведении лабораторной работы по определению марки цементно-песчаного раствора по подвижности (дисциплина «Строительное материаловедение»). Действо происходило на бетонно-растворном узле (БРУ). Вначале игры студенты ознакомились с порядком проведения игры и со своими должностными инструкциями. Игра состояла из таких этапов, как: проверка качества подготовленных материалов, изготовление строительного раствора и лабораторные исследования выпущенной продукции. Каждый студент «играл» свою роль: начальника и мастера БРУ, инженера по контролю качества, инженера по ТБ, лаборантов и рабочих. В процессе игры студенты не только выполняли поставленные задачи, но и систематизировали, обобщали и производили анализ полученных результатов.

Ролевая игра, это средство развития творческого профессионального мышления, в ходе ее студент приобретает способность анализировать специфические ситуации и решать новые для себя профессиональные задачи. Ролевая игра имитирует вполне конкретные условия производства, деятельность и отношения работающих (специалистов). Выполнение участниками игровых правил и следование профессиональным нормам – необходимая предпосылка индивидуальных и совместно принимаемых решений в рамках отведенной каждому роли. Участники создают, разыгрывают и разрешают проблемные

ситуации, общаясь друг с другом;

– *имитационную игру* – при закрепление нового материала по теме «Ручной инструмент» (дисциплина «Механизмы и станки для проведения работ»). Для замещения вакантных мест слесарей-сантехников III, IV и V разрядов, студентам необходимо было выполнить поставленные перед ними задачи. Они имитировали работу слесаря-сантехника: выполняли нарезку резьбы на металлических трубах, отрезали трубы с помощью трубореза и ножовки, производили замеры штангенциркулем, кронциркулем и нутромеромером. Качество выполненной работы оценивали члены конкурсной комиссии (преподаватели-специалисты) по пятибалльной шкале, согласно которой устанавливался квалификационный разряд: "5" баллов – V разряд; "4" баллы – IV разряд; "3" баллы – III разряд. Конкурсантов зачисляли в штат, а разряд устанавливался на основании заработанных баллов.

Имитационная игра лучше всего воспроизводит образ рассматриваемой ситуации, поэтому творческая деятельность участников игры состоит в отыскании в процессе ее проведения проблемы и способов ее решения;

– *дидактические игры* – при актуализации опорных знаний. Это дидактическое лото и ребусы, «Знатоки» и «Конструкторская мозаика», «Светофор» и «Шкала уровня знаний».

Указанные выше виды деловых игр обусловливают их преимущества по сравнению с традиционными методами обучения. Деловые игры, разработанные на конкретных ситуациях, вводят студентов в сферу профессиональной деятельности, вырабатывают у них способность критически оценивать действующую ситуацию, находить решения по ее совершенствованию, являются мощным стимулом активизации самостоятельной работы по приобретению профессиональных знаний и навыков. Приобретенные в процессе игры практические навыки позволяют будущему специалисту избежать ошибок, которые возникают при переходе к самостоятельной трудовой деятельности [7].

В общем виде образовательный ресурс деловых игр позволяет радикально сократить время накопления профессионального опыта; дает возможность экспериментировать с событием, пробовать разные стратегии решения поставленных проблем. В деловой игре «знания усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации» [3, с. 129]. Игровые

технологии позволяют формировать «у будущих специалистов целостное представление о профессиональной деятельности в ее динамике» [3, с. 142]; позволяет приобрести социальный опыт (коммуникации, принятия решений и т.п.). Приобретенные в процессе игры практические навыки позволяют будущему специалисту избежать ошибок, которые возникают при переходе к самостоятельной трудовой деятельности.

Применение на занятиях метода «деловая игра» дает свой положительный результат: студенты более активно и с наивысшим интересом принимают участие во всех конкурсах профессионального мастерства, олимпиадах и викторинах, и, что не менее важно, проявляют повышенный интерес к своей будущей профессии [4].

Таким образом, игровые методы обучение позволяют преподавателю:

– развивать у студентов коммуникативные умения и навыки;

– приучать работать в команде;

– обеспечивать студентов необходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность;

– вести грамотный диалог (диспут) преподаватель – студент;

– благодаря смене форм деятельности, способствовать снятию нервной нагрузки студента, располагают его к диалогу и действию [5, с. 61–77].

Интерактивность в обучении легко объяснить такой словесной конструкцией, сформулированной опытом педагогов и психологов в античные времена:

– то, что я слышу – я забываю;

– то, что я вижу и слышу – я немного помню;

– то, что я слышу, вижу и обсуждаю – я начинаю понимать;

Когда я слышу, вижу, обсуждаю и делаю – я приобретаю привычки;

Когда я передаю знание другим - я становлюсь мастером [8].

Результаты анализа применения элементов деловых игр на занятиях строительных дисциплин: лекция – 5 % усвоение, чтение – 10 % усвоение, видео-, аудио-материалы – 20 % усвоение, демонстрация – 30 % усвоение, дискуссионные группы – 50 % усвоение, практика через действие – 70 % усвоение.

Выводы: данный вид обучения совершенствует учебно-воспитательный процесс и способствует повышению уровня подготовки специалистов к профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики.

Список использованной литературы

1. Алёшина, О. Г. Деловая игра как средство развития профессиональных компетенций студентов [Текст] / О. Г. Алешина // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 98-101.

2. Арутюнов, Ю. С. Методологические вопросы деловых игр [Текст] / Ю. С. Арутюнов // Применение

активных методов обучения: тез. докл. научн.-техн. школы-семинара. – Л., 1987. – С. 85.

3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – С. 129-142.

4. Габрусевич, С. А. От деловой игры – к профессиональному творчеству [Текст] : учеб. метод. пособие / С. А. Габрусевич, Г. А. Зорин. – Минск : Изд-во Университетское, 1989. – 125 с.

5. Гинзбург, Я. С. Социально-психологическое сопровождение деловых игр [Текст] / Я. С. Гинзбург // Игровое моделирование: методология и практика / Н. М. Коряк. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 61-77.

6. Платов, В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение [Текст] : учеб. / В. Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 156 с.

7. Смолкин, А. М. Методы активного обучения [Текст] : науч.-метод. пособие / А. М. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991. – 176 с.

8. Хруцкий, Е. А. Организация проведения деловых игр [Текст]: учеб. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений / Е. А. Хруцкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 320 с.

УДК 377.5

Василий Викторович Штыков,
преподаватель специальных дисциплин,
ГПОУ «Енакиевский металлургический техникум»,
г. Енакиево

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСТВО

Аннотация. *В статье рассматривает личностно-ориентированный подход в рамках содействия к становлению студента как личности, его индивидуальности, духовности. Показано, что профессиональное воспитание студентов многогранная, масштабна и сложная проблем,решая которую, преподаватель всегда стоит перед важной задачей – подготовить квалифицированного конкурентоспособного специалиста. Определено, что смысл профессионального воспитания заключается в создании условий для личностного роста студента, развития и совершенствования личности в постоянном творческом обновлении.*

Ключевые слова: *личностно-ориентированный подход, коллектив, воспитание, интерес, успех*

Создание условий для полноценного проявления и соответственного развития личностных функций субъектов образовательного процесса способствует личностно – ориентированный подход. Данный подход, как направление деятельности преподавателя, – это базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым студентом в коллективе. Он предполагает помощь преподавателю и студенту в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии их возможностей, в становлении самосознания, в осуществлении личностно-значимых и общественно приемлемых способов самоопределения [7; 10, с. 250–254; 12, с. 60–64].

Практические исследования показали главное отличие личностно-ориентированного подхода от традиционного подхода. Использование в педагогической деятельности того и другого подхода предполагает учет индивидуальных особенностей студента. Однако, если при применении личностно – ориентированного подхода это делается с целью развития индивидуальности обучающегося, то при использовании традиционного подхода реализуется другая целевая установка – освоение студентами социального опыта, то есть каких – то знаний, умений и навыков, определенных в типовых программах обучения и воспитания и обязательных для усвоения каждым студентом. Избрание первого подхода связано с желанием содействовать проявлению и развитию в студенте ярко индивидуального, а выбор второго – с направленностью педагогического процесса на формирование социально типичного, что тоже крайне сложно осуществить без получения и учета информации об индивидуальных особенностях обучающегося.

Исходя из данного утверждения, можно сделать актуальный вывод о необходимости реализации личностно – ориентированного подхода в обучении и воспитании студентов среднего профессионального образования.

При воспитании студентов необходимо учитывать следующие принципы личностно-ориентированного подхода:

– принцип самоактуализации: важно побудить и поддержать стремление студента к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей;

– принцип индивидуальности: каждый член ученического коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь) свой образ;

– принцип субъектности: следует помочь студенту стать подлинным субъектом жизнедеятельности в группе, техникуме, способствовать формированию и обогащению

его субъектного опыта;

– принцип выбора: педагогически целесообразно, чтобы студент жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора форм и способов организации учебно-воспитательного процесса в группе, техникуме;

– принцип творчества и успеха: благодаря творчеству студент выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности;

– принцип доверия и поддержки: вера в студента, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля.

Ведущим в организации учебно - воспитательного процесса является личностный подход. Отличие от индивидуального подхода в требовании знания структуры личности и ее элементов, их связи, как между собой, так и целостной личностью. В связи с этим следует выделить идею личностного подхода, суть которой в том, что в учебное заведение приходят не просто студенты, а студенты-личности со своим миром чувств и переживаний. Это и следует в первую очередь учитывать куратору в своей работе, а особенно это актуально для студентов из групп так называемой «группы риска» [2; 3; 4].

В последние годы контингент поступающих в средние профессиональные учебные заведения достаточно сложный. Социальные и экономические проблемы коснулись и системы профессионального образования.

За немалый педагогический стаж в качестве куратора, хочется поделиться опытом работы с одной из своих групп. Контингент был разный: и сироты, и дети из неполных и неблагополучных семей. Учитывая при первой встрече, что пока нет коллектива, а большой процент студентов можно отнести к так называемой «группе риска», я понимал, что предстоит огромная работа не только по обучению, но и сохранению контингента.

На основе опыта воспитательной работы по социально-педагогической поддержке студентов «группы риска» я решил строить воспитание на следующих принципах:

– принцип уважения индивидуальности личности (если подавлять индивидуальность, то личность не раскроется, ее склонности и способности не разовьются);

– принцип коллективной деятельности (личность должна уметь согласовываться с другими, индивидуальность в правильно организованной коллективной деятельности

расцветает);

– принцип разумной требовательности (можно все, что не противоречит закону, правилам внутреннего распорядка, не вредит здоровью, не унижает достоинства других);

– принцип возрастного подхода (каждый возрастной период позитивно отзывается на свои формы и методы воспитательного воздействия);

– принцип диалога (уравнивание позиций педагога и студента, помогает достичь доверительных отношений. Студент инстинктивно находит иногда более оригинальные и оптимальные пути решения многих проблем, задач, проектов);

– принцип педагогической поддержки (студент не должен чувствовать себя не любимым, даже если он плохо учится, он должен видеть в педагоге преподавателя, который защитит его от незнания, от стресса в связи с этим незнанием);

– принцип стимулирования самовоспитания (каждый студент должен знать себя, научиться критически рассматривать свои поступки, воспитывать в себе чувство ответственности);

– принцип связи с реальной жизнью (дела, организуемые и проводимые в учебном заведении должны соприкасаться с реальными делами города);

– принцип согласования (все действия педагогов должны быть согласованы между собой, подчинены общей цели).

Необходимо отметить, что концепция воспитательной системы по социально-педагогической поддержке студентов «группы риска» предполагает следующие функции:

– развивающую, направленную на изменение мотивации студентов «группы риска» к учебной деятельности. Развитие творческой личности, способной к самовыражению, самореализации;

– развлекательную, создающую благоприятную атмосферу на уроке, превращающую его из скучного занятия в увлекательное путешествие;

– интегрирующую, обеспечивающую взаимодействие всех подразделений как единого воспитательного пространства;

– защитную, способствующую созданию обстановки сочувствия, сопереживания, взаимопонимания;

– корректирующую, направленную на коррекцию поведения и общения студента с целью предупреждения негативного влияния на формирование личности.

Современная система профессионального образования и воспитания призвана

достичь следующие цели – не только повысить уровень подготовки специалистов со средним профессиональным образованием, но и создать условия для личностного роста студентов, выявить и развить положительные качества и творческие способности студентов [1; 6, с. 263–268]. Исходя из этих целей, и организуется работа с группой с первых дней знакомства.

При осуществлении психолого-педагогического сопровождения подобраны различные методики исследования личностных особенностей студентов групп нового набора, для выявления основных трудностей и оказания своевременной помощи, которые позволяют выявить динамику основных личностных и коммуникативных характеристик студентов, а также изменения в психологическом климате студенческой группы. В центр этой огромной работы мы, совместно с преподавателями специальных дисциплин, ставим творческую заинтересованность студентов.

При анализе выше перечисленных принципов работы со студентами «группы риска», можно увидеть, как прекрасно они сочетаются с творческой деятельностью студента и преподавателя.

Обучение творческому труду – это воспитание нового отношения к своей профессии: выработка «поискового навыка», вскрытие причин и следствий несовершенства техники и технологии на производстве, возбуждение и поддержание не успокоенности от достигнутого результата. Цель обучения студентов основам творческого труда – пробудить интерес, а затем создать и закрепить творческое отношение к профессиональной деятельности.

Одним из важнейших мотивов обучения является интерес успеха. Под его влиянием развивается активность, совершенствуется память, обостряется воображение, восприятие, повышается внимание, сосредоточенность. Все это складывается в результате раскрытия связи учебного материала с содержанием профессиональной деятельности. Учитывая, что специальность моей группы «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования», то интерес этот можно поддерживать через техническое творчество. И в этом неоценима роль мастерской техникума. Проанализировав контингент студентов своей группы, я решил привлечь всех студентов к работе в мастерской. Расчет был сделан на то, что мои студенты, активно занимаясь интересным делом, смогут развить свои профессиональные компетенции и сплотиться в дружный коллектив. Что привлекает студентов к работе в кружках технического творчества? Можно назвать главные составляющие – учет возрастных особенностей студентов, уровня их развития и мышления, общего уровня теоретической

и практической подготовки.

При занятии техническим творчеством, очень хорошо, когда имеется солидная база, но это, как оказалось, не самое главное для ребят. Для них важен результат своей деятельности, и не так важно, в насколько совершенной мастерской это сделано. Самое главное – это конечный продукт, видимый результат своей деятельности, что вызывает не поддельный интерес и психологическое самоудовлетворение [5, с. 252–256; 9].

Когда сравниваешь качество обучения старших курсов относительно первого года обучения, можно увидеть рост качества знаний. Это в первую очередь связано с тем, что для них специальность становится ближе, понятнее, а в этом заслуга их совместной с преподавателем творческой деятельности. В ходе такой деятельности у студентов появляется интерес к переосмыслению изучаемых дисциплин, появляется возможность на научной основе проверять собственные находки и наблюдения, постепенно формируется чувство самоуважения и уверенности в себе. Для формирования жизненных позиций, необходима совместная творческая деятельность, которая помогает студентам найти правильные установки [13, с. 14–18; 14, с. 5–21].

Творчество – это процесс, в результате которого должен быть, создан продукт. Для студентов творческая деятельность – это первая проба своих способностей. С большим энтузиазмом работают студенты – «середнячки», те студенты, которые в свое время в школе могли занятия не посещать неделями! Например, когда такие студенты были на 4 курсе, они посвятили свои каникулы созданию конкурсной творческой работы «Макет привода транспортера». Надо было видеть их глаза, когда они делились своими впечатлениями от работы с однокурсниками, ведь творчество идет от самого человека, изнутри и является выражением всего нашего существования.

Участие в традиционном конкурсе профессионального мастерства (лучший по профессии) следующий этап творческой работы. К участию в конкурсе старались привлечь таких студентов, для которых оказанное доверие является стимулом для дальнейшего творческого развития. Цель, которую мы ставим перед собой – это привитие интереса и любви к избранной профессии, формирование социально-адаптированной личности студента, формирование современного специалиста, как будущего лидера руководителя, обладающего мастерством и этикой делового общения [15, с. 125–127; 16].

Умение творчески мыслить, привитое при творческой деятельности создает ситуацию успеха, это позволяет чувствовать себя готовым выходить на более высокий уровень мастерства.

Конечный уровень творческой работы заключается в выполнении дипломного проекта под руководством преподавателя. На основе творческих работ формируется сам дипломный проект или специальный вопрос проекта. Надо отметить, что идеи тем выпускных квалификационных работ теперь исходили уже от самих студентов. Им нравилось работать вместе, сложился коллектив единомышленников. Так как данная специальность подразумевает отличное знание по ремонту и монтажу оборудования, появилась идея сформировать макет. Выполнение макета было взято как тема дипломного проектирования. Для выполнения макета были использованы токарный, сверлильный, точильный станки, и другой материал. Разработка макета велась с огромным желанием, скрупулезностью, точностью. Здесь опять хочется обратить внимание на то, что именно творческая заинтересованность ребят, умение работать в коллективе помогла им выполнить эту серьезную работу. А у меня как у куратора не было проблем с соблюдением графика выполнения дипломных проектов. Творческая работа дисциплинирует.

На занятиях технического кружка при изучении учебных дисциплин, развивается творческое мышление, развивается умение в конструировании и изобретательности, положительно влияет на формирование чувства чести и профессиональной гордости [5, с. 252–256; 8; 11, с. 53–57].

В качестве выводов, необходимо заметить, что к нам приходят ученики со школ с разным уровнем знаний и воспитания. Это зависит от разных подходов к личности, когда проигнорирован принцип индивидуального подхода в воспитании, сделан педагогический просчет, допущена педагогическая ошибка.

Отсюда, насущная задача педагогов в профессиональном образовании состоит в том, чтобы не допустить подавления, индифферентности (равнодушия друг к другу), формальности отношений, поэтому сегодня необходимо привлекать, завлекать студентов к творческой деятельности, заставить их активно мыслить заняться интересным делом и обязательно с положительным результатом.

Именно на этих ценностях основано личностно-ориентированное воспитание как процесс развития и удовлетворения потребностей человека как субъекта жизни, культуры, истории.

Список использованных источников

1. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – Минск, 1990.

2. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4.

3. Бондаревская, Е. В. Ценности личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4.

4. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская, Г. А. Бермус // Педагогика. – 1996. – № 5.

5. Бурлаков, А. В. Психологическое сопровождение личностного и профессионального роста педагога [Текст] / А. В. Бурлаков // Повышение квалификации и переподготовка кадров как фактор развития общеобразовательной школы : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 18-19 декабря 1996 г. – Кемерово, 1996. – С. 252-256.

6. Вавилова, Л. Н. Личностная ориентация в повышении квалификации: анализ первого опыта [Текст] / Л. Н. Вавилова // Повышение квалификации и переподготовка кадров как фактор развития общеобразовательной школы : материалы Всерос. науч.-практ. Конф., 18-19 декабря 1996 г. – Кемерово, 1996. – С. 263-268.

7. Грибоедова, Т. П. Личностно-ориентированный подход в системе повышения квалификации [Текст] / Т. П. Грибоедова // Повышение квалификации и переподготовка кадров как фактор развития общеобразовательной школы : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 18-19 декабря 1996 г. – Кемерово, 1996. – С. 259-261.

8. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии [Текст] / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996.

9. Гусинский, Э. Н. Образование личности [Текст] / Э. Н. Гусинский. – М. : Интерпракс, 1994.

10. Давыдова, Е. С. Проблема перехода на личностно-ориентированную подготовку специалистов [Текст] / Е. С. Давыдова // Повышение квалификации и переподготовка кадров как фактор развития общеобразовательной школы : материалы науч.-практ. конф., 18-19 декабря 1996 г. – Кемерово, 1996. – С. 250-252.

11. Жук, Л. Личностно – ориентировочный урок: технология проведения и оценки [Текст] / Л. Жук // Директор школы. – 2006. – № 2. – С. 53-57.

12. Кураченко, З. В. Личностно – ориентированный подход в системе обучения [Текст] / З. В. Кураченко // Начальная школа. – 2004. – № 4. – С. 60-64.

13. Лежнева, Н. В. Урок в личностно – ориентировочном обучении [Текст] / Н. В. Лежнева // Завуч. начальной школы. – 2002. – № 1. – С.14-18.

14. Лукъянова, М. И. Теоретико-методологические основы организации личностно-ориентированного урока [Текст] / М. И. Лукьянова // Завуч. – 2006. – № 2. – С. 5-21.

15. Разина, Н. А. Технологические характеристики личностно-ориентированного урока [Текст] / Н. А. Разина // Завуч. – 2004. – № 3. – 125-127.

16. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1999. – 96 с.

УДК 159.9

Наталья Николаевна Степанчук,
преподаватель,
ГПОУ «Донецкое художественное училище»,
г. Донецк

ПРОБЛЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ПРИЧИНЫ И МЕТОДЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. *В статье освещается содержательный анализ научной литературы по проблеме противоречивого характера педагогической деятельности. Определены причины общего социально-экономического дискомфорта педагога, проявляющегося в профессиональных деформациях и деструктивном поведении. Предложена апробированная авторская программа тренинга арт-терапевтической направленности «Профессиональная Арт-Формация» как адекватный инструмент обеспечения психологической безопасности образовательной среды, основанный на слиянии творчества и психокоррекционной практики.*

Ключевые слова: *профессиональная деятельность, профессиональное здоровье, творчество, тренинг арт-терапевтической направленности*

В современных условиях развития общества возрастает потребность в гражданах, способных мыслить не по шаблону, занимающих активную социальную позицию, способных к гибким изменениям в своей профессиональной деятельности, к разработке и внедрению инноваций. Учитывая то, что образование влияет на общество, коренным образом изменяя его, нужно помнить, что главным субъектом образования является педагог. В условиях основательной модернизации системы образования актуальной является потребность в педагогах, способных самостоятельно творчески проектировать и организовывать образовательный процесс в условиях социальной неопределенности.

Между тем, профессиональная группа педагогов отличается крайне низкими показателями профессионального здоровья. С увеличением трудового стажа растет уровень стереотипности социальной перцепции и формальной ориентации в общении, закрепляются защитные психологические реакции, ведущие к снижению самокритичности, повышению авторитарности, неспособности принять иную точку зрения, ригидности. Влияние возрастных изменений (средний возраст работающих педагогов 48–55 лет) усугубляет ситуацию. У большинства педагогов наблюдается наличие признаков профессионального выгорания, пресыщения рутинной деятельностью, угасание психической энергии, что, в свою очередь, блокирует саморазвитие личности (Л.Ф.Бурлачук, О.Ю.Коржова, Л.М.Митина). Опасности подвергаются, естественно, учащиеся, потому что они попадают в невротизированную образовательную среду, страдает и сам педагог, расплачивающийся за все

соматическими и нервно-психическими заболеваниями.

Профессия педагога социально значима, и в соответствии с классификацией профессий Е.А.Климова – это профессия типа «человек – человек», по мнению О.П.Ермолаевой она одновременно относится к профессиям контактного типа и властного типа [4, с. 28].

Известно, что из всех профессий наиболее склонны к образованию дезадаптивных изменений личности профессии типа «человек - человек». Есть мнение, что профессиональная дезадаптация чаще наблюдается у представителей тех профессий, «представители которых владеют бесконтрольной и неограниченной властью» и развивается из профессиональной адаптации [1, с. 87].

Эффективная профессиональная деятельность обусловлена в значительной мере соответствием специфики педагогической деятельности личностно-ролевым особенностям педагога. Если педагог не контролирует широту проявлений своего ролевого поведения, то оно постепенно входит во все сферы его жизни, делает его поведение неадекватным обстоятельствам, значительно усложняя его взаимоотношения с окружающими.

Профессиональная манера упрощать сложные для учеников понятия становится привычкой упрощенно подходить к решению личных проблем, порождает излишнюю прямолинейность в суждениях и ригидность мышления. Кроме того, профессиональная жизнь в мире «правильных ответов» незаметно развивает уверенность в собственной неизменной правоте, что порождает дидактизм – стремление всех поучать.

Необходимость «держать класс в руках» формирует в характере преподавателя чрезмерную властность и авторитарность, «высушивающие» природную жизнерадостность и чувство юмора.

Более того, анализ профессионального поведения преподавателей выявил тенденцию навязывания своего образа «Я» учащимся. Передавая ученикам образцы готового опыта, возвышенного до ранга безапеляционной истины, особое влияние оказывается на тех, кто решил выбрать педагогическую профессию: у учеников формируются первые элементы фундамента будущих деформаций. Чрезмерная выразительность типично учительских черт переходит в крайний вариант нормы у педагога и начинает проявляться у учеников в виде акцентуации [1, с. 89].

Л.Ф. Бурлачук и О.Ю. Коржова, опираясь на результаты исследований фрустрационной толерантности, указывают на то, что педагоги могут быть опасным источником индуцирования дезадаптации других людей. В конфликтах с окружающими

количество активных форм реагирования (агрессия, фиксация) у педагогов больше, чем астеничных реакций (регрессия, депрессия) [2, с. 132]. Враждебная направленность поведения выражается в реализации властных тенденций, склонности к карательным дисциплинарным мерам воздействия, грубости и желания подчинить своим требованиям поведение учащихся. Как профессионально обусловленная деформация, педагогическая агрессия относится к профессионально-типологическим деформациям и проявляется в результате накладывания индивидуально-психологических особенностей личности на психологическую структуру деятельности. Соответственно, нарушается целостность личности, снижаются ее адаптивные качества, педагог становится более чутким к влиянию стрессовых факторов, снижается уровень эмоциональной стойкости, повышается уровень тревожности и враждебного поведения.

На основании результатов исследований Н.В.Москвиной [9, с. 376] выявлена зависимость между стажем педагогической работы и проявлениями особенностей синдрома «эмоционального выгорания». С увеличением стажа педагогической деятельности часто повышается уровень «психопатизации», то есть в межличностных отношениях представители профессии могут проявлять себя настойчивыми, раздражительными, не терпящими конкуренции, не воспринимающими влияния других людей. Также к числу причин возникновения невротичных и психосоматических расстройств относят: повышенную продолжительность рабочего дня, высокое нервно-психическое напряжение и социальную ответственность.

Педагоги часто хронически перегружены учебными часами и не имеют возможности восстановить утраченные силы, а тем более, не в состоянии адаптироваться к разнообразию потребностей обучающихся. Эмоционально перегруженный преподаватель, скорее всего, отдаст предпочтение знакомому кругу обстоятельств и ситуаций, где он действительно способен к обучению, и не будет рисковать внедряя нововведения, где результаты не всегда понятны и плохо прогнозированы [6].

Также необходимо учитывать влияние условий педагогической деятельности. По мнению медиков, состояние профессионального здоровья современного учителя запрограммированно его образом жизни: отсутствие правильного режима дня и физической активности; психоэмоциональное напряжение и перегрузки речевого аппарата; отсутствие службы, контролирующей здоровье учителей – все это не способствует ни улучшению состояния здоровья учителей, ни повышению общего уровня психологической безопасности в образовательной среде.

Необходимо признать, что проанализированный массив психолого-педагогической литературы и знание реального положения вещей в отечественных и зарубежных образовательных учреждениях, приводят к убеждению, что в образовательной среде образовалась гигантская пропасть между теоретическими разработками и, в большинстве, узко утилитарными публикациями, а также еще более примитивной преподавательской практикой.

Педагоги практически не используют возможностей и достижений современной психологической науки, к тому же отечественная педагогическая и психологическая науки направлены преимущественно на удовлетворение потребностей детского и юношеского образования, игнорируя потребности взрослых участников образовательного процесса.

Следует отметить, что основной путь обеспечения психологической безопасности в образовательном пространстве заключается в определении приоритетного значения индивидуальности педагога, его профессиональному творчеству. Чем ярче личность преподавателя, чем выше его профессиональное мастерство, тем больше его позитивное влияние на формирующуюся личность обучающегося.

Творческая деятельность в современной науке, в том числе в педагогике и психологии, уже не является прерогативой избранного круга ученых, наделенных, как минимум, талантом – гуманистический подход к творчеству (Ф. Баррон, К. Роджерс и Н. Роджерс), прочно закрепил положение о том, что творческая деятельность является природной для человека, это способ его личностного и интеллектуального развития.

Эмоциональная гибкость напрямую связана с раскрытием творческого потенциала человека, то есть процесс его развития становится ключевым фактором успеха в каждой профессиональной деятельности [7, с. 18]. Для этого необходимо, как минимум, три условия: понимание собственного потенциала; осознание личного подхода к решению проблем и принятию решений; положительное отношение организации, в которой он работает, к инновациям и креативности сотрудников.

Подготовка преподавателя к творческой деятельности предполагает «не только овладение новыми знаниями и способами обучения, но и преобразование его мотивационной, интеллектуальной, аффективной и поведенческой структур» [5, с. 27].

В исследовании проблем творчества Т.Амабиле по результатам анализа дневников 12 000 респондентов (аспирантов, молодых и опытных ученых) выявлено, что наиболее продуктивными являются коллективы, где есть возможность делиться

идеями с коллегами [8, с. 12], что возможно только при наличии благоприятного психологического климата в коллективе.

В своем исследовании взаимосвязи творчества и конфликта Р.М. Грановская утверждает, что новый взгляд на собственную жизненную историю помогает изменить человеку свою жизнь и свое отношение к миру; отпадает необходимость блокировать в подсознании старые переживания; освобождается энергия, которая расходуется на их блокировку. Таким образом творчество возвращает энергию, активизирует глубинные мотивы, побуждающие к продуктивной умственной деятельности и поддерживающие в человеке стремление к новым достижениям [3, с. 409].

Обобщая вышесказанное, считаем, что введение в практику психологического обеспечения управления образованием методов стимулирования творческой индивидуальности педагогов позволяет обеспечить рост индивидуальных инициатив педагогов и обучающихся, повысить интенсивность и качество инновационных процессов в системе образования, способствует обеспечению психологической безопасности образовательной среды.

Автором статьи, с учетом обозначенной выше проблематики и реальной сложности работы с профессиональными группами педагогов, была разработана и апробирована программа тренинга арт-терапевтической направленности «Профессиональная Арт-Формация», направленная на улучшение состояния профессионального здоровья педагогического персонала [10]. Программа состоит из трех ступеней, влияющих на процессы индивидуализации, социализации и профессионализации педагогов. Проведение работы по программе предусматривает: профессионализм и личностную готовность ведущего программы, специально организованную среду и достаточное количество времени (не менее 72 часов).

Позитивное отношение педагогического персонала к арт-терапии расширяет возможности ее использования в обеспечении психологической безопасности образовательной среды. С другой стороны, считаем необходимым процитировать мысль одной из участниц арт-терапевтического тренинга: «В работе с педагогическим коллективом необходимо быть очень осторожным. Опираясь на собственный опыт работы в педагогическом коллективе, могу заверить, что сама атмосфера тренинга, встреча с коллегами за «круглым столом» может иметь весьма непредсказуемые последствия. Возможно, при грамотном подходе, можно как-то изменить микроклимат в коллективе, но я лично считаю педагогический коллектив, в целом, очень консервативной структурой».

Следует отметить, что во время работы по программе «Профессиональная Арт-Формация» нами было зафиксировано, что наиболее чуткой к изменениям оказалась группа педагогов со стажем работы до 5 лет. Это можно объяснить не только «юным» профессиональным возрастом и, соответственно, отсутствием признаков глубоких профессиональных деформаций, но и тем, что большая часть участников данной подгруппы уже имела предшествующий позитивный опыт работы с некоторыми арт-терапевтическими техниками до начала проведения тренинга.

Переспективность применения методов арт-терапии в психологическом обеспечении профессиональной деятельности педагогов (и других профессиональных групп) связана с природной потребностью человека в творческом самовыражении, в сохранении своего физического, психологического и профессионального здоровья, в личностном и духовном развитии. Методы арт-терапии способствуют управлению изменениями и развитием индивидуально-психологических особенностей педагога и могут быть успешно использованы в процессе профессионального отбора, прогнозировании перспектив профессионального развития педагога, планирования его карьеры и обеспечении психологической безопасности профессиональной среды.

Список использованных источников

1. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия [Текст] / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

2. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций [Текст] : учеб. пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржакова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.

3. Грановская, Р. М. Творчество и конфликт в зеркале психологи [Текст] / Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2006. – 416 с. – (Мэтры мировой психологи).

4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

5. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

6. Монина, Г. Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) [Текст] / Г. Б. Монина, Е. К. Лютова-Робертс. – СПб. : Речь, 2010. – 224 с.

7. Морозова, Г. Б. Психологическое сопровождение организации и персонала [Текст] / Г. Б.Морозова. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.

8. Мурашов, М. Шесть мифов о креативности [Текст] / М. Мурашов // Кадровый менеджмент. – 2005. – № 5 (27). – С. 11-14.

9. Психология образования: культурно-исторические социально-правовые аспекты [Текст] : материалы III Национальной науч.-практ. конф. (Москва, 12-14 декабря 2006 г.). В 2 т. – М. : Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2006. – 614 с.

10. Степанчук, Н. Н. Использование возможностей арт-терапии в управлении состоянием профессионального здоровья педагога [Электронный ресурс] / Н. Н. Степанчук // Проблемы современной филологии, педагогики и психологии : материалы XXV Междунар. научно-практ. конф. (London, May 16-21, 2012). – Режим доступа : http://gisap.eu/node/7187.

УДК159.9.018

Валентина Васильевна Шульга,
зав. кафедрой юридической психологии и педагогики,
канд. психол. наук, доцент,
Донбасская юридическая академия,
г. Донецк

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. *В статье рассматриваются основные методологические подходы исследований психологических аспектов профессиональной деятельности*

Ключевые слова*: профессиональная деятельность, профессиональное самосознание, профессиографический подход*

Изучение профессиональной деятельности является предметом научного интереса многих наук, как гуманитарного, так и технического профиля. Взаимосвязь человека и труда, человека и профессии является настолько плотной, что каждая научная область знаний находит в ней свой аспект. Среди исследований профессиональной деятельности человека существуют две мощные взаимосвязанные тенденции: влияние на процесс и результат профессиональной деятельности личности работника, его индивидуальных и личностных особенностей – это с одной стороны. С другой – степень и характер влияния на формирование личности человека различных

аспектов профессиональной деятельности.

Трудовая деятельность, выполнение профессиональных обязанностей имеет тотальное значение для жизни человека: она не только служит основой удовлетворения его базовых потребностей, но и дает возможность повысить свой социальный статус, является необходимым условием развития и социализации индивида; кроме того, самореализация личности наиболее плодотворно осуществляется именно в профессиональной деятельности [1, 8].

Сравнения характеристик начинающего специалиста и профессионала, проведенные в различных исследованиях, показывают изменения как личностных, так и психофизиологических характеристик субъекта профессиональной деятельности: от элементарного применения приобретенных в учебных заведениях знаний и умений специалист приходит к мастерству и новаторской оценке своей профессиональной ситуации, от приспособления - к творчеству.

В целом, к основным выводам, полученным в результате многочисленных экспериментальных исследований по проблемам профессиональной деятельности специалиста, можно отнести [2]:

1. Профессионально важные качества личности могут значительно влиять на успешность, надежность и другие объективные показатели профессиональной деятельности. Эта закономерность экспериментально подтверждена для разных специальностей и профессий.

2. Характеристики личности выступают важнейшими детерминантами профессионального обучения; от них во многом зависит скорость обретения профессионального мастерства и качество подготовки специалиста.

3. Результат и характеристики профессиональной деятельности специалиста любого профиля опосредованы таким субъективным показателем, как удовлетворенность работой.

4. В некоторых видах деятельности социально-психологические расхождения между группами «хороших» и «плохих» профессионалов можно провести только по личностным характеристикам.

5. С развитием прогресса и увеличением количества профессий, связанных с повышенной ответственностью, ни один психофизиологический отбор не гарантирует эффективности и надежности работника относительно таких видов деятельности. Несмотря на то, что надежность труда во многом определяется психофизиологическими качествами, их роль уходит на второй план, а необходимый уровень профессионализма

опосредован саморегуляцией поведения и обеспечивается степенью сформированности релевантных структур личности.

6. Современные практики подчеркивают возможность позитивных перспектив коррекции и целенаправленного формирования эффективной профессиональной деятельности, что дает возможность отойти от рамок жесткого профессионального отбора, и использовать мощный личностный потенциал оптимизации профессиональной деятельности [7, с. 56–84].

В становлении профессиональной деятельности исследователями выделяются различные аспекты и параметры, тщательно анализируются их состав, рассматриваются факторы, влияющие на ее эффективность и т.п. При этом, сами профессии, их современное содержание в эпоху информационных технологий становится все более многоаспектным, дифференцированным и динамическим. Категория профессиональной деятельности настолько сложна и разнопланова, что методологические подходы, которые предлагаются для ее изучения не звучат тавтологией, а лишь раздвигают границы познания этого феномена.

Психологическая наука движущими силами развития работника считает противоречия, которые возникают и постоянно усложняются в процессе выполнения им своих функциональных обязанностей: между требованиями профессии и индивидуальным стилем работы, между условиями труда и его результатами и т.д. Исследователи конкретизирует движущую силу развития профессиональной деятельности личности через внутренние личностные противоречия между «Я-реальным» и «Я-идеальным». Осознание и переживание этого диссонанса побуждает специалиста к поиску новых средств саморазвития.

Исследуя природу и генезис профессионального становления личности, Е.В. Москаленко рассматривает четыре генеральных фактора [3, 7]:

1. Мотивация достижений высокого уровня профессионального мастерства.
2. Профессиональное субъективно-ориентированное обучение.
3. Направленность личности на овладение данной профессией.
4. Оптимальный временной промежуток.

В центре многих психологических исследований профессионального становления находится проблема изучения самосознания как формы отражения и переживания человеком своего профессионального статуса. В отличие от самосознания в целом, профессиональное самосознание является специфическим по своему содержанию. П.А. Шавир трактует это понятие как «выборочную деятельность самосознания

личности, подчиненную задачам профессионального самоопределения; осознание себя как субъекта собственной профессиональной деятельности» [1, 6]. Если самосознание человека является результатом познания себя, своих действий, психических характеристик и формируется в процессе жизнедеятельности и общения с окружающими, то профессиональное самосознание – это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность.

В качестве примера увеличивающейся дифференциации подходов к пониманию профессионального самосознания отметим некоторые из них.

Вачков И.В., Гриншпун И.Б. и Пряжников М.С. отмечают тесную связь самосознания личности специалиста любой области с его профессиональным самосознанием [6, 8]. А.К. Маркова определяет профессиональное самосознание как комплекс представлений человека о себе как профессионала, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как специалисту [5].

С.В. Васьковская трактует профессиональное самосознание как особый феномен человеческой психики, который обуславливает саморегуляцию деятельности в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности [4].

Е.В. Прокопьевой предложена классификация профессиональных Я-концепций, как важной и существенной части профессионального сознания, построенного на основании разных вариантов соотношения профессиональной и общей Я-концепций личности: 1) человек «шире» своей профессии, его профессиональная Я-концепция приближается к общей Я-концепции, 2) человек «равняется» своей профессии, его общая Я-концепция сужена к профессиональной Я-концепций, 3) человек «уже» своей профессии, в его общей и профессиональной Я-концепциях представленные лишь отдельные стороны профессии [4].

Одним из важных механизмов формирования эффективной профессиональной деятельности есть профессиональная идентификация работника. Под психологической идентификацией понимается процесс установления субъектом сходства между своим поведением и поведением объекта (личности или группы), принятого им в качестве "образца". При таком подходе поведение "образца" служит стимулом выбора профессиональной поведенческой реакции субъекта. В проблеме идентификации, как подчеркивает Г.Г. Андреева, важен не тот факт, к какой социальной (или профессиональной) группе принадлежит человек, но с какой группой

он отождествляет себя, или стремится отождествлять [1].

А.К. Маркова, в рамках психологии профессионализма, выстраивает модель становления профессионала, в которой профессиональное становление рассматривает в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии с развитием личности («процессом социализации») [1, 5]. С ее точки зрения профессионалом считается человек, «который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения, и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, придерживаясь профессиональной этики и профессиональных ценностных ориентаций; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии; который стремится сделать творческий взнос в профессию, который оказывает содействие повышению веса и престижа своей профессии в обществе, гибко учитывает новые запросы общества».

Широко используется описание разных аспектов профессиональной деятельности, которое базируется на профессиографическом подходе [3, 6]. Профессиография охватывает различные стороны конкретной профессиональной деятельности: социально-экономические, технические, технологические, правовые, гигиеничные, психологические, психофизиологические и социально-психологические. Результатом профессиографического описания является составление профессиограммы, как совокупности научно обоснованных норм и требований со стороны профессии к качествам личности специалиста, позволяющие ему эффективно исполнять профессиональные обязанности, получать необходимый для общества продукт, и вместе с тем создающие условия для развития личности самого работника. В целом, профессиограмма – это обобщенная эталонная модель успешного специалиста.

Профессиограмма и психограмма (как ее составляющая), в своем единстве образовывают профессиональный портрет работника, который представляет собой набор характеристик, которыми должен владеть специалист в области своей профессиональной деятельности, чтобы наиболее успешно исполнять свои обязанности. Профессиональный портрет учитывает особенности индивидуального опыта и индивидуально-психологические свойства личности работника. С этой точки зрения профессиональный портрет отражает наличие индивидуальных способностей относительно решения профессиональных задач на высоком уровне.

Построение профессионального портрета специалиста используется как в профотборе, так и в составлении служебных резюме и рекомендаций. В отличие от обычных формальных производственных отписок, психологически обоснованная

характеристика – профессиональный портрет – может стать надежным основанием для адекватной оценки личности специалиста.

В последнее время становится ведущим компетентностный подход к изучению профессиональной деятельности. Компетенция рассматривается как набор взаимозависимых навыков, способностей и технологий работы, который дает возможность работнику решать широкий круг профессиональных задач, достигать новых целей, недосягаемых для большинства специалистов его профиля. Наличие ключевых компетенций выводит работника на первые профессиональные позиции, становится сильным конкурентным преимуществом в современных условиях.

Список использованных источников

1. Абрамов, Р. Н. Социологический анализ становления профессии [Текст] / Р. Н. Абрамов. – М. : Ком Книга, 2005. – 232 с.

2. Васильченко, В. С. Ринок праці: теоретичні основи і державна практика [Текст] : посібник / В. С. Васильченко. – К. : МАУП, 2000. – 560 с.

3. Деркач, А. А. Технология эффективной профессиональной деятельности [Текст] / А. А. Деркач. – М., 2007. – 398 с.

4. Елдышова, О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления [Текст] / О. А. Елдышова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101-102.

5. Маркова, А. К. Психология профессионала [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Ун-т, 1996. – 381 с.

6. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения [Текст] / Н. С. Пряжников. – М. : МОДЭК, 2002. – 400 с.

7. Психологія праці та професійної підготовки особистості [Текст] / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001. – 330 с.

8. Погрібна, В. Л. Соціологія професіоналізму [Текст] : монографія / В. Л. Погрібна. – К. : ТОВ "Центр учбової літератури", 2009 – 334 с.

9. Титаренко, А. В. Оцінка психологічного забезпечення професійної підготовки курсантів до діяльності пожежно-рятувальних підрозділів МНС [Текст] / А. В. Титаренко // Вісник Харків..Нац.Ун-та ім. В.Н. Каразіна : серія Психологія. Вип. № 41. – Харків, 2009. – С. 334-339.

Требования к публикациям

ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ

В журнале публикуются статьи, соответствующие профилю журнала и его рубрикам. Статья должна быть оригинальной, нигде ранее не опубликованной, не нарушающей авторских прав третьих лиц.

Авторский материал, изложенный в статье, должен раскрывать теоретические, методические и практические вопросы решения какой-либо актуальной проблемы, содержать выводы и рекомендации, соответствовать научному стилю изложения и техническим требованиям к оформлению материала.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ

Общие требования к текстовой части. Для подготовки статьи следует использовать текстовый редактор Microsoft Word для Windows:

- формат документа – А4:
- объем – от 5 до 10 страниц (в отдельных случаях по решению редколлегии в печать могут быть допущены материалы объемом свыше 10 страниц);
- формат файла – .doc (.docx) или .rtf;
- шрифт – Times New Roman;
- размер шрифта (кегль) – 14 pt;
- межстрочный интервал – 1,5;
- поля по 2 см с каждой стороны;
- абзацный отступ – 1,25 см;
- выравнивание – по ширине страницы;
- оформление сносок – внутритекстовое (в квадратных скобках).

Рисунки в статье оформляются по следующим требованиям:

- статья в журнале может сопровождаться цифровыми фотографиями (от 600 dpi) и при необходимости иллюстрациями к публикации;
- допускаются импортированные рисунки только в формате jpg;
- рисунки размещаются непосредственно в тексте статьи без обтекания текстом, исходя из логики изложения;
- рисунки должны сопровождаться подписью (шрифт Times New Roman, размер – 12 pt) и иметь сквозную нумерацию (подпись к рисунку начинается со слова «Рис.» и номера по порядку);
- допускаются формулы в редакторе Microsoft Word для Windows.

Таблицы в статье оформляются по следующим требованиям:

- таблицы должны располагаться в пределах рабочего поля (шрифт Times New Roman, размер – 10 pt);
- таблицы должны иметь сквозную нумерацию и названия (точка после номера и названия таблицы – не ставится);
- заголовок таблицы располагается над таблицей, выравнивание по центру (шрифт Times New Roman, размер – 12 pt);
- при переносе таблицы на другую страницу надо перенести всю головку таблицы на следующий лист, написать перед перенесенной таблицей «Продолжение таблицы» и указать ее номер (с правой стороны).

Формулы и уравнения рекомендуется выделять из текста в отдельную строку. Формулы вписываются с помощью компьютерного редактора формул Microsoft Word Equation 3.0.

СТРУКТУРА СТАТЬИ

- **УДК** (в левом углу; шрифт полужирный);
- **имя, отчество (полностью), фамилия автора** (в правом углу, выравнивание по правому краю; курсивом, кегель 14 pt; межстрочный интервал одинарный; через одинарный отступ от названия статьи);
- **Должность, ученая степень, звание, организация, город** (в правом углу, выравнивание по правому краю; курсивом, кегель 14 pt; межстрочный интервал одинарный);

если авторов несколько – вся информация о втором авторе приводится после информации о первом;

- **название статьи** (шрифт Times New Roman, кегель 14 pt; текст пишется заглавными полужирными буквами; межстрочный интервал одинарный; выравнивание по центру; точка в конце не ставится; через полуторный отступ от текста УДК);
- **аннотация** пишется на языке статьи (кегель 14 pt курсивом с одинарным интервалом; 3-5 предложений; через полуторный отступ от текста информации об авторе; слово «Аннотация» – шрифт полужирный);
- **ключевые слова** (3-7 слов или словосочетаний, ключевые слова или словосочетания отделяются друг от друга запятой; в конце списка точка не ставится, кегель 14 pt курсивом с одинарным интервалом; через одинарный отступ от текста аннотации; слова «Ключевые слова:» – шрифт полужирный);
- **вводная часть** (актуальность; степень исследованности проблемы; цель статьи; через одинарный отступ от текста ключевых слов);
- **основная часть статьи** должна включать анализ информационных источников по тематике исследования; само исследование, его результаты, практические рекомендации, конкретизацию полученных результатов исследования и их объяснение. При изложении основной части необходимо постоянно ориентироваться на поставленную в статье цель;
- **заключительная часть,** как правило, содержит выводы (краткую формулировку полученных в ходе работы результатов, подчеркивается их практическая значимость), могут быть определены перспективы дальнейшего исследования;
- **список использованных источников** приводится в алфавитном порядке в конце статьи в виде нумерованного списка и оформляется согласно действующему ГОСТ 7.1 – 2003 (через одинарный отступ от текста статьи; заголовок списка – кегель 14 pt, шрифт полужирный, как в предложении).

Ссылки по тексту необходимо давать в квадратных скобках:

[1] — на одну работу;

[3; 5; 7-10] — на несколько работ.

Если ссылку приводят на конкретный фрагмент источника, в скобках указывают порядковый номер источника и его страницы, разделив их запятой: [1, с. 81] или [1, с. 81-82].

Все цитаты должны заканчиваться ссылками на источники.

Слова «Вводная часть», «Основная часть» и «заключительная часть» в подзаголовках не пишутся.

Подписано в печать 24.04.2017 г. Формат 60х90 1/8

Уч. изд. лист 6.6. Печать лазерная. Шрифт Times New Roman

Тираж 100 экз.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации № 000062

Дата выдачи свидетельства: 10 ноября 2016 г.

Издатель: высшее учебное заведение «Республиканский институт последипломного образования инженерно-педагогических работников»

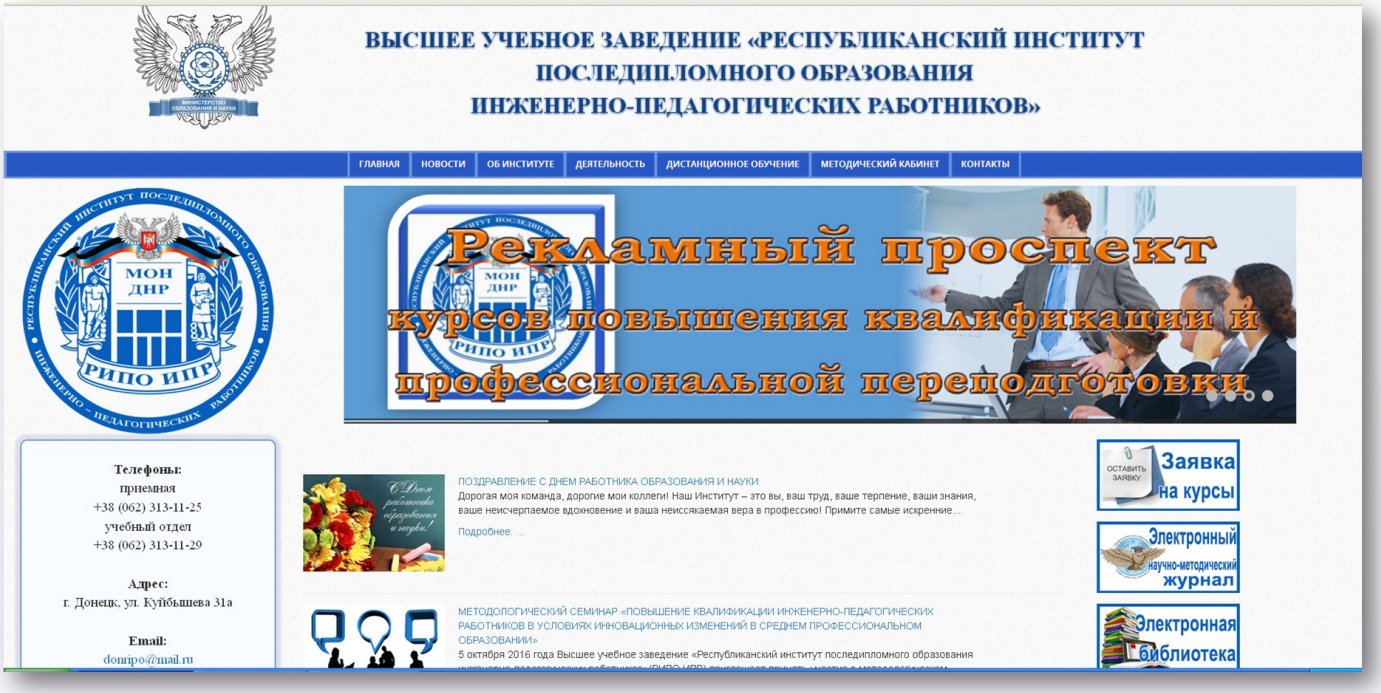
Адрес редакции, учредителя и издателя

г. Донецк, ул. Куйбышева, 31 а

Тел./факс +38 (062) 313-11-25

E-mail: journal.ripo@gmail.com.

www.profobrjour.ru



www. profobrjour.ru