

# ПЕДАГОГИ И СТУДЕНТЫ – СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 378.1

ББК 74.58

## **Исследовательская компетентность бакалавра социальной работы: рекомендации при использовании средств электронного обучения**

*Ананин Павел Валерьевич*

*ассистент кафедры социальной работы*

*Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров*

*vpol4@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье конкретизируется понятие «исследовательская компетентность». Приводится структура исследовательской компетентности бакалавров социальной работы. Актуализируется значимость электронного образования, роль и место преподавателя во взаимоотношении с обучающимися в условиях изменяющихся требований к образовательному процессу.

**Ключевые слова.** Компетенция, компетентность, исследовательская компетентность, структура, электронное образование, электронно-библиотечная система вуза.

Современные условия жизни требуют от выпускника высшего учебного заведения профессиональных знаний, а также готовности и способности применять эти знания на практике. Система образования, исследуя требования профессионального сообщества, синтезирует потребность обладать знаниями и умениями, а также готовность применять их на практике, в интегративное понятие «компетентность».

Так или иначе важным индикатором характера компетентности является деятельность. Она же одновременно является и одним из результатов освоения компетентности. В зависимости от видов деятельности

мы можем выделить и различные виды компетентности: профессиональная, экономическая, политическая, социальная. Ключевой компетентностью в ходе подготовки бакалавров социальной работы является профессиональная компетентность [2].

ФГОС ВПО дает подробную характеристику профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата по направлению подготовки «Социальная работа». Предлагается выделять социально-технологическую, организационно-управленческую, исследовательскую и социально-проектную компетентность, которые, в свою очередь, раскрываются через набор общекультурных и профессиональных компетенций.

Важнейшими качествами личности специалиста признается готовность к самоуправлению, креативность, способность осуществлять поисковую деятельность, приобретать новые знания, видеть перспективы и планировать стратегию развития социальной сферы. В связи с этим активная исследовательская деятельность студентов может обеспечить подготовку практико-ориентированной творческой личности, способной к эффективной профессиональной деятельности. Поэтому особенно актуальна разработка механизмов и технологий формирования исследовательской компетентности как структурного элемента профессиональной компетентности будущих бакалавров социальной работы.

*В связи с этим исследовательская компетентность бакалавра социальной работы представляет собой находящуюся в динамике интегральную иерархию компетенций, в своей совокупности представляющих форму отражения социальной действительности, способность и готовность к целенаправленному поиску, изучению объектов социальной сферы и выработку новых научных знаний о социальной действительности и их применению в практической деятельности.*

Помимо структурирования исследовательской компетентности через систему компетенций в работах исследователей выделяется множество иных подходов, использующих различные основания для классификаций.

Так Е.В. Набиева вводит в оборот следующие компоненты исследовательской компетентности:

- мотивационный: потребность в формировании исследовательской компетентности;
- когнитивный: включающий знание сути и назначение педагогического мониторинга, рефлексии и фасилитации;
- действенно-операционный: умение изучать, анализировать и прогнозировать результаты деятельности, умение способствовать повышению индивидуальной активности и работоспособности [3].

Расширяют подход к определению структуры исследовательской компетентности В.И. Горюва, О.Ю. Фетисова, добавляя к мотивационно-ценностному, когнитивному, действенно-операциональному и креативному компонентам коммуникативный и рефлексивный компоненты [4].

По-новому предлагает взглянуть на структуру исследовательской компетентности А.А. Губайдуллин, включая в неё ценностно-ориентировочный, проективно-творческий, предметно-преобразовательный, контрольно-коррекционный компоненты [5].

Необходимо отметить, что алгоритмично повторяющиеся и применяемые на практике знания и умения, превращающиеся в навыки, даже имеющие под собой аксиологические, мотивационные и рефлексивные основания, не являются достаточными для суждения о том, что исследовательская компетентность имеет место быть. Исследовательская компетентность представляет собой сложную структуру, в составе которой необходимо выделить дополнительный компонент – креативный. Креативный компонент включает в себе способность решать проблемные задачи, применять творческий подход, искать нестандартное решение, моделировать, планировать и прогнозировать. Таким образом креативный

компонент является вершиной пирамиды компонентов исследовательской компетентности, выделяя ее в ряду других компетентностей и формируясь только исключительно при достаточной сформированности низших по уровню компонентов исследовательской компетенции.

Принимая во внимание разнообразие подходов к выделению структуры исследовательской компетенции и задачи, которые ставит ФГОС ВПО в соответствии с исследовательской деятельностью бакалавра социальной работы, предлагается рассматривать содержание исследовательской компетенции через совокупность следующих компонентов:

- *мотивационно-целевой* (рассматривается через понятие мотивации и наличие цели при выполнении исследовательской деятельности студентом-бакалавром);
- *когнитивный* (рассматривается через совокупность знаний, раскрывающих содержание исследовательской деятельности, является ключевым компонентом, составляющим базис структуры исследовательской компетенции);
- *коммуникативный* (рассматривается через способность в установлении контактов с различными субъектами, корректное восприятие критики, способность тактично подвергать сомнению, грамотность устной и письменной речи и т.д.);
- *процессуально-деятельностный* (рассматривается через выстраиваемый алгоритм деятельности, выполняемый в ходе исследовательской деятельности, основанный на имеющимся опыте);
- *рефлексивный* (рассматривается через способность к самокритике, самостоятельному контролю исследовательской деятельности, анализу и организации выводов, корректировке деятельности);
- *креативный* (рассматривается через способность прогнозировать развитие социальной ситуации, применять творческий подход в планировании и организации деятельности, решении задач).

Компетентностный подход, реализуемый в педагогике высшей школы, в качестве результата подготовки студента предусматривает, с одной стороны, способность будущего профессионала действовать в условиях прикладной неопределенности, с другой – умение использовать современные информационные технологии для непрерывного процесса профессионального образования (образования в течение жизни). Одновременно наблюдается изменение модели обучения, касающееся системы взаимодействия преподавателя со студентом. Студент, находящийся ранее на позиции объекта обучения, становится субъектом, в то время роль преподавателя как источника уникальной информации трансформируется в посредника, организатора образовательного процесса. При этом подразумевается, что точка контакта преподавателя и студента может переноситься и в виртуальное пространство.

Овладение навыками работы с информационными ресурсами рассматривается не только как цель, но и как средство обучения. Результатом процесса внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс становится электронное обучение. Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) "Об образовании в Российской Федерации" под *электронным обучением* понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [1].

С целью максимизации образовательного эффекта от использования средств электронного обучения при организации взаимодействия преподавателей и студентов направления подготовки «Социальная работа»

для формирования исследовательской компетентности предлагается проведение обучающей деятельности по следующим направлениям:

1. *Обучение технологии эффективного поиска информации.*

Современные поисковые системы используют практически идентичные алгоритмы поиска, знание которых позволит оптимизировать и ускорить процесс поиска необходимой информации, а использование надпоисковых систем позволит не только интегрировать результаты поиска различных систем, но и предоставит возможность сортировки актуальной информации.

2. *Работа с общедоступными базами знаний.* Ведущие вузы мира за последние годы увеличили объемы образовательных курсов, выкладываемых в открытый доступ. Это также касается и издательств, средств массовой информации и иных источников. В сети «Интернет» также значительное количество информационных ресурсов, создаваемых пользователями – специалистами в той или иной сфере деятельности. Главная задача в рамках этого направления – создание специфического для каждого направления подготовки постоянно обновляющегося реестра общедоступных информационных образовательных ресурсов.

3. *Работа с электронно-библиотечной системой вуза.* Несмотря на информационные возможности сети «Интернет», часть информации, особенно характеризующейся уникальностью, ценностью и специфичностью, находится в закрытом доступе. Данная информация может аккумулироваться как в рамках информационных баз данных университета, так и в рамках закрытых информационных ресурсов, доступ к которым осуществляется в качестве коммерческих услуг. Чаще всего университеты берут на себя расходы по оплате стоимости этих услуг и предоставляют для собственных студентов бесплатный доступ в рамках электронно-библиотечной системы вуза.

Однако, практика показывает, что информационный потенциал системы используется студентами не в полном объеме. Интенсификация

использования возможностей электронно-библиотечной системы вуза в образовательном процессе должно повысить качество подготовки студентов.

4. *Обучение технологиям верификации информации.*

Эффективность работы с информацией может быть максимизирована только тогда, когда собранная информации проходит верификацию на соответствие следующим критериям: истинность, полезность, важность, актуальность, своевременность, соответствие запросу.

Библиографический список:

1. Об образовании в Российской Федерации.: Федеральный закон от 29.12.2012 N 143-ФЗ (ред. от 13.07.2015). [Электронный ресурс] // Режим доступа: - [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/).

2. Ананин, П.В. Содержание и структура исследовательской компетентности бакалавров социальной работы [Текст] / П.В. Ананин // Материалы III Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей. – СПб.: НИЦ АРТ, 2015. – С. 33-37.

3. Набиева, Е.В. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой программе [Текст] : дисс. канд. пед. наук / Е.В. Набиева. – Иркутск, 1999.

4. Горовая, В.И. Исследовательская компетентность как условие готовности магистра педагогического образования к исследовательской деятельности [Текст] / В.И. Горовая, О.Ю. Фетисова // Наука и мир. – Волгоград: Научное обозрение, 2014. – С.17-19.

5. Губайдуллин, А.А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения [Текст]: дисс. канд. пед. наук/ А.А. Губайдуллин. – Казань, 2011.

УДК 378.14

ББК 74.58

**Взаимодействие преподавателя и студента в процессе  
совершенствования вычислительных компетенций  
будущих инженеров**

*Глазков Василий Валентинович  
кандидат физико-математических наук, доцент  
Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»,  
Санкт-Петербург; gvv65@mail.ru*

**Аннотация.** Рассматривается возможность повышения эффективности взаимодействия преподавателя и студента посредством использования вспомогательных компьютерных программ.

**Ключевые слова:** методика формирования вычислительных компетенций, программы-тренажеры, программы-эталоны

Одной из содержательно - целевых линий подготовки выпускников технических вузов к профессиональной деятельности является формирование умения производить вычисления. Эти умения лежат в основе реализации процесса принятия инженерных решений, а сама вычислительная деятельность является приоритетной для всей системы инженерной подготовки. Под вычислительным умением понимается знание конкретного вычислительного приема (способа действия) и его использование для решения определенного вида задач. Умение - освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний. Оно формируется путём упражнений и создаёт возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях. Вычислительные навыки, в отличие от умений, характеризуются свернутостью операций, действием, доведенным до автоматизма. Всякий новый способ действия протекает первоначально как самостоятельный, развёрнутый и сознательный, затем в результате многократных повторений может осуществляться уже в качестве автоматически выполняемого



компонента деятельности. Для того чтобы формировать вычислительные навыки, надо точно понимать, что означает это понятие, что в него входит, и с помощью чего их можно формировать. Для навыка характерна высокая степень освоения и отсутствие поэлементной сознательной регуляции и контроля. Вычислительный навык – это высокая степень овладения вычислительными приёмами. Приобрести вычислительные навыки – значит, для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат вычислительного действия и выполнять эти операции достаточно быстро. Полноценный вычислительный навык характеризуется правильностью, осознанностью, рациональностью, обобщённостью, автоматизмом, прочностью. Правильность предполагает, что обучающийся правильно находит результат вычислительного действия, то есть правильно выбирает и выполняет операции, составляющие приём. Осознанность заключается в том, что обучающийся осознаёт, на основе каких знаний выбраны операции и установлен порядок их выполнения, в любой момент может объяснить, как он решал и почему так может решать. Рациональность проявляется в выборе для данного конкретного случая наиболее рационального приёма, то есть обучающийся выбирает те из возможных операций, выполнение которых легче других и быстрее приводит к результату. Обобщённость означает, что обучающийся может применить приём вычисления к большому числу случаев, то есть, способен перенести приём вычисления на новые случаи. Автоматизм характеризуется тем, что обучающийся выполняет и выделяет операции быстро и в свёрнутом виде, но всегда может вернуться к объяснению выбора системы операций, а прочность должна обеспечивать обучающимся сохранение сформированных вычислительных навыков на длительное время.

Современным способом выражения целей образования является компетентностная модель подготовки выпускника. Самое простое определение компетенции - это способность успешно осуществлять функции. Если у человека есть знания, необходимые для решения задачи, то он

понимает, что надо делать. Если у него есть способность, необходимая для решения задачи, то он понимает, как это надо делать. Компетенция - способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Объект, обсуждаемый в данной статье – это процесс взаимодействия преподавателя и студента при формировании и совершенствовании вычислительных компетенций, являющихся обязательным компонентом инженерного образования. Причем, под вычислительными компетенциями при этом мы имеем в виду не какие-то определенные образовательными стандартами конкретные компетенции, а условно названные, направленные на осуществление вычислительной деятельности, посредством инструментальных компьютерных вычислений.

Формирование вычислительных компетенций будущих инженеров является одним из важных требований к современному уровню образования. Основы вычислительных компетенций у обучающихся закладываются в школе. При этом, однако, там речь, прежде всего, идет об усвоении приемов быстрого устного счета, эффективных методов письменных аналитических вычислений, преобразований и др. В условиях вузовского обучения речь должна идти о совершенствовании вычислительных умений и навыков студентов, осуществление которого возможно посредством широкого использования разнообразных вычислительного аппаратных и программных средств.

Успех формирования необходимых вычислительных компетенций напрямую связан с совокупностью большого числа факторов. Один из факторов – это качество процесса взаимодействия преподавателя и студента. Оно так же зависит от многих параметров. Это и особенности процесса взаимодействия преподавателя и студента во время аудиторных занятий, и при организации самостоятельной работы студентов во внеаудиторной деятельности и в других случаях. Важное значение в обеспечении качества взаимодействия преподавателя и студента играет полнота и качество учебно-

методического контента, являющего собой содержательную основу взаимодействия. Одним из способов представления контента является учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД). Традиционно, в УМКД включаются такие документы как стандарт, рабочая программа, график самостоятельной работы обучающихся, методические указания по выполнению лабораторных работ и подготовке к практическим занятиям, методические указания по выполнению курсовых работ или проектов, методические указания, комплект исходных данных и образцы выполнения самостоятельных работ (домашних заданий), фонд тестовых и контрольных вопросов для текущей оценки знаний по дисциплине, вопросы для зачета или экзамена, комплект образцов экзаменационных билетов и др.

Наряду с этим, считаем важным и необходимым дополнять учебно-методический контент вспомогательными компьютерными программами, предназначенными для совершенствования методики формирования вычислительных компетенций [1], которые также будут являться составными частями УМКД.

Эти компьютерные программы создаются для автоматизации контроля выполнения учебных заданий по отработке базовых вычислительных умений. Они представляют собой комплекс программ-тренажеров и программ-эталонов. Программы-тренажеры действуют таким образом, что генерируют задание в виде выдачи некоторых исходных данных для решения некоторой типовой задачи на выполнение того или иного элементарного действия (или проведения некоторого расчета) и позволяют в автоматическом режиме проверить правильность выполнения решения вычислительной задачи. Для проведения расчетов может быть использовано любое вычислительное программное или аппаратное средство (программа - калькулятор, реальный инженерный калькулятор или любая программа, которая предназначена для вычислений).

Программы-эталоны в отличие от вышеназванных при запуске на исполнение позволяют задавать (загружать) исходный набор данных для

выбранного варианта и полученные в результате расчета значения. Программа выдает сообщение о правильности или неправильности проведенных вычислений.

Главное действие программы заключается в производстве точного вычисления определяемой величины, сравнении с введенным пользователем значением и выдаче диагностики о верности или неверности результата. Предназначение программы – в получении некоторого вычислительного эталона величины, определяемой в результате расчетов.

В качестве примеров программ-тренажеров могут быть названы программы для отработки таких элементарных вычислительных умений как, например, перевод чисел из одной системы счисления в другую; перевод градусов с долями в градусы-минуты-секунды и обратно; вычисление значений тригонометрических и обратных тригонометрических функций; перевод углов из градусов в радианы и обратно; перевод внесистемных единиц измерения физических величин в системные и др.

Программы-эталонные могут быть представлены примерами контроля проведения расчетов в рамках простейших вычислительных геодезических моделей в курсе информатики для студентов-геодезистов [1, 3]; выполнения вычислений в рамках расчетных работ по электротехнике (расчет сопротивления соединения проводников, расчет параметров электрических цепей и др.) [2].

В область применения такого типа программ могут входить дисциплины, в которых изучается или применяется программирование и различное вычислительное программное обеспечение, моделирование, расчеты. Программы могут применяться при организации самостоятельной работы студентов, при выполнении расчетных заданий [1], контрольных и курсовых работ [3] и др. для самоконтроля или контроля. Они снижают объективную трудность проверки выполнения расчетов, возникающую из-за вариативности, например, приемов программирования, используемых

вычислительных программ и устройств и др., позволяют сократить время проверки, вовлекая в нее самого обучающегося.

Таким образом, главная цель обозначенного подхода - программная поддержка преподаваемых курсов. Наличие таких программ в УМКД будет отвечать духу требований современных образовательных стандартов в контексте развития самостоятельности студентов и интерактивности. Скомпилированные в исполняемые модули, вспомогательные программы могут быть размещены в совокупности с учебным контентом в виде копируемых (скачиваемых) файлов, либо при использовании современных методов Web-программирования – в виде модулей, встраиваемых в структуру сайтов контента. Следует подчеркнуть, что при этом речь идет не о программных средствах, позволяющих просто получать результат (например, таких как [4]), а о средствах проверки получаемых результатов расчетов, что призвано побуждать стремление к получению правильного результата. Эти программы могут играть примерно ту же роль, которая отводится разделам ответов в сборниках задач. При этом, их выгодное достоинство заключается в том, что исключается возможность механического «подгона», и отпадает необходимость тратить время преподавателя на банальный контроль точности вычислений, что позволяет концентрироваться на взаимодействии преподавателя и студента с целью обсуждения существенных моментов производства вычислительной работы.

#### Библиографический список

1. Глазков, В.В. Информатика. Работа в MS Word и MS Excel [Текст]: методические указания к самостоятельной работе / В.В. Глазков. - СПб., Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», 2014. - 33 с.
2. Глазков, В.В. Электротехника и электроника [Текст]: методические указания к выполнению контрольной работы/ В.В. Глазков. – Санкт-Петербург, Техникум геодезии и картографии, 2006. - 36 с.
3. Глазков, В.В. Информатика. Решение базовых геодезических задач [Текст]: методические указания к курсовой работе / В.В. Глазков, А.Б.

Маховиков. – СПб, Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», 2013. - 54 с.

4. <http://matrixcalc.org/>

УДК 378.18

ББК 74.58

**Опыт формирования нравственно-патриотических ценностей курсантов  
в военном вузе**

*Гончаров Максим Николаевич,*

*преподаватель кафедры тактики и общевойсковых дисциплин*

*Приветень Сергей Аркадьевич, доцент,*

*заместитель начальника кафедры тактики и общевойсковых дисциплин*

*Ярославское высшее военное училище ПВО*

*г. Ярославль*

*goncharov-m-n@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье описывается опыт работы педагогической автора по формированию нравственно-патриотических ценностей курсантов первого курса Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны на основе разработанной авторами педагогической модели. Представлен календарно-тематический план воспитательной работы, описан ход проведения конкретных воспитательных мероприятий, приведены результаты анкетирования курсантов по выявлению наиболее эффективных форм воспитательной работы.

**Ключевые слова:** патриотизм, нравственность, формирование, военный вуз

Подготовка высококвалифицированных офицерских кадров – одна из важнейших задач укрепления оборонной мощи государства. Происходящие в настоящее время геополитические изменения делают задачу роста

обороноспособности нашей страны, повышения профессионального и морально-боевого уровня офицеров Вооружённых сил Российской Федерации в высшей степени актуальной.

В рамках разработанной авторами статьи модели формирования нравственно-патриотических ценностей курсантов с целью проверки ее эффективности на базе двух учебных групп первого курса Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны в 2013-2015 гг. был проведён педагогический эксперимент. К началу экспериментальной работы был разработан примерный календарно-тематический план воспитательной работы в двух экспериментальных группах (план представлен в таблице 1).

**Таблица 1**

**Календарно-тематический план воспитательной работы в экспериментальных группах Э1 и Э2**

<b>№ п/п</b>	<b>Дата (группа Э1)</b>	<b>Дата (группа Э2)</b>	<b>Форма работы</b>
1	03.09.13	02.09.14	Первичная диагностика
2	10.09.13	09.09.14	Установочная беседа и целеполагание
3	17.09.13	16.09.14	Посещение Музея боевой славы
4	24.09.13	23.09.14	Оформление стенгазеты (1 учебная четверть)
5	01.10.13	30.09.14	Нравственная беседа «Подлинный и ложный патриотизм»
6	08.10.13	7.10.14	Обсуждение текущих проблем группы
7	15.10.13	14.10.14	Посещение гарнизонного Храма архангела Михаила
8	22.10.13	21.10.14	Конкурс на лучшую патриотическую заметку в сетевой группе
9	29.10.13	28.10.14	Просмотр и обсуждение фильма «Обыкновенный

			фашизм».
10	5.11.13	11.11.14	Оформление «доски почёта» (для группы Э1) / Обсуждение «Кодекса чести 1814» и «Кодекса чести ротмистра Кульчицкого» (для группы Э2)
11	12.11.13	18.11.14	Беседа «Россия в современном мире» (для группы Э1) / Разработка «Кодекса чести курсанта» (для группы Э2)
12	19.11.13	25.11.14	Просмотр и обсуждение фильма «08.08.08»
13	26.11.13	2.11.14	Встреча с участниками операции по принуждению Грузии к миру (2008 г.)
14	3.12.13	09.12.14	Дискуссия на тему «Противоречит ли военная служба общечеловеческой этике?»
15	10.12.13	16.12.14	Нравственная беседа «Воинская служба и православие»
16	17.12.13	23.12.14	Конкурс патриотической поэзии
17	24.12.13	30.12.14	«Читательская конференция»: «Севастопольские рассказы» Л.Н. Толстого
18	14.01.14	13.01.15	Оформление стенгазеты (2 четверть)
19	21.01.14	20.01.15	Встреча с участниками Первой чеченской войны
20	28.01.14	27.01.15	Дискуссия на тему «Что такое национальный суверенитет?»
21	04.02.14	03.02.15	Обсуждение «Кодекса чести 1814» и «Кодекса чести ротмистра Кульчицкого» (для группы Э1) / Оформление «доски почёта» и «доски отстающих» (для группы Э2)
22	11.02.14	10.02.15	Разработка «Кодекса чести курсанта» (для группы Э1) / Беседа «Россия в современном мире» (для группы Э2)
23	18.02.14	17.02.15	Просмотр и обсуждение фильма «А зори здесь



			тихие»
24	23.02.14	23.02.15	Политбеседа на тему «Пропаганда в современных СМИ и способы контрпропаганды»
25	04.03.14	02.03.15	«Читательская конференция»: обсуждение материалов англоязычных СМИ (по материалам сайта inosmi.ru и других)
26	11.03.14	09.03.15	«Читательская конференция»: война в «Войне и мире» Л.Н. Толстого
27	18.03.14	16.03.15	Конкурс лучшего рассказа на патриотическую тематику
28	25.03.14	23.03.15	Оформление стенгазеты (3 четверть)
29	01.04.14	30.03.15	Ролевая игра «Суд над дезертиром»
30	08.04.14	06.04.15	Деловая игра «Первое знакомство с личным составом»
31	15.04.14	13.04.15	Нравственная беседа на тему «Нравственное достоинство воина»
32	22.04.14	20.04.15	Дискуссия на тему «Были ли святые православия пацифистами?»
33	29.04.14	27.04.15	Приведение в порядок воинских захоронений
34	09.05.14	09.05.15	Торжественная линейка; участие в городском Параде Победы
35	13.05.14	11.05.15	Деловая игра «Неуставные отношения во взводе»
36	20.05.14	18.05.15	«Читательская конференция»: военные страницы в «Августе 2014» А.И. Солженицына
37	27.05.14	25.05.15	Оформление стенгазеты (4 четверть)
38	03.06.14	01.06.15	Просмотр и обсуждение фильма «Гибель империи: Демон»
39	10.06.14	08.06.15	Подведение итогов работы по формированию нравственно-патриотических ценностей в учебном

			году
40	17.06.14	15.06.15	Итоговая диагностика

При построении календарно-тематического плана воспитательной работы мы стремились на каждом из этапов формирования нравственно-патриотических ценностей использовать наиболее эффективные для этого этапа формы работы. В связи с эффективностью некоторых форм работы на разных этапах в плане была допущено неоднократное использование отдельных форм: в частности, форма «оформление стенгазеты» использовалась 4 раза, форма «читательская конференция» – 4 раза, форма «конкурс» – 3 раза, форма «дискуссия» – форма «ролевая/деловая игра» – 3 раза, форма «нравственная беседа» – 2 раза. При многократном использовании одной и той же формы педагогической работы мы стремились к последовательному усложнению содержания: например, при использовании формы «конкурс» курсантам в течение года последовательно предлагалось вначале составить короткую заметку, стихотворение и рассказ; для нравственных бесед и дебатов в течение года последовательно предлагались всё более сложные темы; в рамках формы «читательская конференция» последовательно обсуждались всё более сложные тексты (от «Севастопольских рассказов» Л.Н. Толстого до «Августа 2014» А.И. Солженицына»). В построении плана воспитательной работы мы также стремились к календарной близости форм, объединённых одной темой: на следующей неделе после просмотра фильма «08.08.08» была запланирована встреча с участниками Операции по принуждению Грузии к миру в 2008 году; за политбеседой на тему «Пропаганда в современных СМИ и способы контрпропаганды» последовала «читательская конференция» по современным англоязычным средствам массовой информации; почти сразу после читательской конференции по «Августу 2014» А.И. Солженицына предполагался просмотр и обсуждение фильма «Гибель империи» и т.д.

В календарно-тематическом плане не было предусмотрено использование формы «товарищеский суд» и её соотнесение с конкретными

датами. Мы исходили из того, что созывать заседание «товарищеского суда» имеет только в случае нарушений отдельными курсантами воинской дисциплины или норм воинской чести, а даты этих нарушений предсказать невозможно. Предполагалось, что «товарищеские суды» будут организовываться самими курсантами в те дни, когда «групповой час» под руководством курсового офицера не проводится.

При этом под непосредственным руководством курсового офицера в экспериментальной группе Э1 было проведено 20 «воспитательных часов», под руководством командира учебной группы – 17 часов, при активном участии и под фактическим руководством сторонних специалистов (настоятеля и клириков гарнизонного Храма архангела Михаила г. Ярославля) – 4 часа (одно посещение храма и три нравственных беседы). Личные качества курсантов группы Э2 (меньшая дисциплинированность, меньший уровень мотивации к карьере профессионального военного и т.п.) потребовали ещё большего участия курсового офицера в организации воспитательной работы, в результате в группе Э2 под руководством курсового офицера был проведен 31 «воспитательный час», при участии и под руководством духовенства – 4 часа, и под руководством командира учебной группы – 5 часов.

Работа по формированию нравственно-патриотических ценностей курсантов первого курса в обеих экспериментальных группах проходила в соответствии с представленным выше и утверждённым до начала года администрацией высшего военного учебного заведения календарно-тематическим планом, в котором для группы Э2 перед началом учебного года было сделано четыре изменения (выделены в календарно-тематическом плане курсивом, причины изменений указаны ниже). При этом в самом учебном году в группе Э1 были допущены только два отклонения от плана (28 января 2013 года и 11 марта 2014 года), в группе Э2 – 3 отклонения от плана (7 октября 2014 года, 13 января 2015 года и 13 апреля 2015 года); причины этих отклонений названы ниже.

В конце каждого «группового часа» проводилось краткое послепействие, в ходе которого курсанты вместе с курсовым офицером обсуждали эффективность проведенного занятия и отвечали на следующие вопросы: Что понравилось Вам при участии в этой форме педагогической работы? Что Вам не понравилось? Насколько предложенная форма, на Ваш взгляд, может быть эффективна в воспитательной работе с личным (рядовым) составом подразделения?

В связи с нравственными проступками нескольких курсантов были назначены заседания «товарищеских судов». В процессе подготовки к ним выяснилось, что сложность проведения «товарищеских судов» требует присутствия курсового офицера, а также достаточного времени. В результате мероприятия, запланированные на 28 января 2013 года, 11 марта 2014 года, 7 октября 2014 года, 13 января 2015 года и 13 апреля 2015 года, по согласованию с командованием факультета были отменены, а вместо запланированных мероприятий были проведены "товарищеские суды". Предметом «товарищеского суда» над курсантом группы Э1 было оскорбление однокурсника, совершённое в грубой форме. В ходе мероприятия курсанты выразили сожаление о том, что «кодекс чести курсанта» ко времени совершения проступка не был обсуждён в группе, и высказали мнение о том, что при наличии такого кодекса чести проступка можно было бы избежать. «Товарищеский суд» над другим курсантом группы Э1 разбирал вопрос неэтичного поступка курсанта по отношению к женщине. Решением «товарищеского суда» в обоих случаях было настоятельно рекомендовать курсанту извиниться перед лицом, в отношении которого был совершён проступок. Курсанты согласились с решением «товарищеского суда».

Предметами заседаний «товарищеских судов» в группе Э2 были: опоздание с увольнением; нарушение распорядка дня; неудовлетворительная подготовка к учебному занятию, что привело к неудовлетворительным оценкам большинства курсантов учебной группы (преподаватель

рассчитывал на то, что курсантом будет подготовлен доклад, по итогам которого будет проведено обсуждение; по причине отсутствия доклада оставшееся от занятия время было посвящено проверочной работе, к которой большинство курсантов оказалось не готово). По указанным случаям товарищеский суд курсантов вынес следующие решения: в первых двух случаях – ходатайствовать перед руководством факультета о наложении на провинившегося курсанта дисциплинарного взыскания; в третьем случае – обязать курсанта не совершать подобных проступков в будущем и принести извинения перед товарищами. Ходатайство товарищеского суда в первом случае было удовлетворено, а во втором – наложено ещё до вынесения товарищеским судом своего решения (совершивший дисциплинарное нарушение курсант на заседании товарищеского суда не присутствовал, решение было вынесено заочно).

Значительный интерес и одобрение курсантов в экспериментальных группах Э1 и Э2 вызвали следующие формы воспитательной работы: конкурс на лучшую патриотическую заметку в сетевой группе, просмотр и обсуждение фильма «08.08.08», встреча с участниками операции по принуждению Грузии к миру (2008 г.), дискуссия на тему «Противоречит ли военная служба общечеловеческой этике?», обсуждение «Кодекса чести 1814» и «Кодекса чести ротмистра Кульчицкого», разработка «Кодекса чести курсанта», «Читательская конференция»: обсуждение материалов англоязычных СМИ (по материалам сайта inosmi.ru и других), ролевая игра «Суд над дезертиром», деловая игра «Неуставные отношения во взводе», просмотр и обсуждение фильма «Гибель империи: Демон», заседания «товарищеских судов». При этом, к сожалению, некоторые формы воспитательной работы (в частности, посещение гарнизонного Храма архангела Михаила, нравственная беседа «Воинская служба и православие», оформление «доски почёта» и «доски отстающих») в ходе последействия не были оценены курсантами в качестве эффективных. Сложным оказалось проведение «читательских конференций» по романам «Война и мир» Л.Н.

Толстого и «Август 1914» А.И. Солженицына в группе Э2, так как в связи с большим объёмом романов не все курсанты успели ознакомиться с их текстами. В ходе конференции курсанты высказали предложение подготовить для будущих групп «книги для чтения»: хрестоматии, содержащие избранные главы романов и вопросы для размышления по этим главам.

С целью выявления наиболее эффективных форм педагогической работы по формированию нравственно-патриотических ценностей курсантов на этапе итоговой диагностики было проведено дополнительное анкетирование, в ходе которого курсантам экспериментальных групп было предложено оценить эффективность используемых в течение года по трёхбалльной шкале (1 балл – низкая эффективность, 2 балла – высокая эффективность, 3 балла – высокая эффективность). Количество баллов, присвоенных курсантами каждой из форм работы, было умножено на количество курсантов, соответствующим образом оценивших, таким образом был получен итоговый балл для каждой из форм и проведено ранжирование форм. Результаты дополнительного анкетирования и рейтинг форм педагогической работы по оценке курсантов экспериментальной группы Э1 приведены в Таблицах 2, 3.

**Таблица 2**

**Эффективность форм работы по формированию нравственно-патриотических ценностей согласно оценке курсантов экспериментальной группы Э1 Э1**

Форма работы	Количество курсантов, присвоивших форме указанный уровень эффективности			Итоговый балл
	низкая эффективность (1 балл)	средняя эффективность	высокая эффективность	
1)	15	12	3	<b>48</b>

патриотически е мероприятия				
2) экскурсии	12	16	2	<b>50</b>
3) просмотр и обсуждение фильмов	4	13	13	<b>69</b>
4) обсуждение книг	9	16	5	<b>56</b>
5) политбеседы	10	13	7	<b>57</b>
б) нравственные беседы	16	8	6	<b>50</b>
7) встречи с участниками боевых действий	2	15	13	<b>71</b>
8) встречи и беседы с духовенством	20	4	6	<b>46</b>
9) подготовка к работе с личным составом	7	12	11	<b>64</b>
10) шефство над молодёжными организациям и	-	-	-	

11) оформление стенгазет и боевых листочков	13	9	8	<b>55</b>
12) оформление «доски почёта» и «доски отстающих»	10	14	6	<b>56</b>
13) культовые мероприятия	19	6	5	<b>46</b>
14) конкурсы	7	18	5	<b>58</b>
15) дискуссии	5	10	15	<b>70</b>
16) товарищеские суды	1	7	22	<b>81</b>
17) разработка «Кодекса чести курсанта»	8	15	7	<b>59</b>
18) ролевые игры.	8	14	8	<b>60</b>

**Таблица 3**

**Рейтинг форм работы по формированию нравственно-патриотических ценностей согласно оценке курсантов экспериментальной группы Э1**

<b>Форма работы</b>	<b>Итоговый балл</b>	<b>Место в рейтинге</b>
---------------------	----------------------	-------------------------



<i>16) товарищеские суды</i>	81	1
7) встречи с участниками боевых действий	71	2
<i>15) дискуссии</i>	70	3
3) просмотр и обсуждение фильмов	69	4
9) подготовка к работе с личным составом	64	5
<i>18) ролевые игры</i>	60	6
<i>17) разработка «Кодекса части курсанта»</i>	59	7
14) конкурсы	58	8
5) политбеседы	57	9
4) обсуждение книг	56	10-11
12) оформление «доски почёта» и «доски отстающих»	56	10-11
11) оформление стенгазет и боевых листков	55	12
2) экскурсии	50	13-14
6) нравственные беседы	50	13-14
1) патриотические мероприятия	48	15
8) встречи и беседы с духовенством	46	16
13) культовые	46	17

мероприятия		
-------------	--	--

Таблица 3 демонстрирует, что лидерами в рейтинге эффективности форм работы по формированию нравственно-патриотических ценностей курсантов согласно субъективной оценке самих курсантов группы Э1 стали следующие формы: товарищеские суды, встречи с участниками боевых действий, дискуссии, просмотр и обсуждение фильмов. В самом низу рейтинга расположились нравственные беседы, встречи и беседы с духовенством, культовые мероприятия. При этом важно отметить то, что несмотря на непопулярность этих форм воспитательной работы среди курсантов несколько курсантов всё же отметили эти формы работы в качестве высокоэффективных. Также заслуживает внимания то, что активные формы педагогической работы, требующие, по сравнению с традиционными, большей активности, самостоятельности и инициативности курсанта (выделены в таблице 3 курсивом), расположились в верхней половине рейтинга.

В группе Э2 в первую тройку рейтинга эффективных форм педагогической работы согласно субъективной оценке курсантов неожиданно вошли такие традиционные воспитательные формы, как конкурсы и оформление стенгазет и боевых листков. Форма «просмотр и обсуждение фильмов» заняла четвёртое место в рейтинге, как и в группе Э1, но «встречи с участниками боевых действий», высоко оцененные группой Э1, во второй экспериментальной группе расположились в середине рейтинга (причину этого, вероятно, следует искать в личностных качествах курсантов группы Э2). Неожиданно востребованными курсантами группы Э2 оказались все конфессиональные формы воспитательной работы (встречи с духовенством, культовые мероприятия, нравственные беседы), занявшие в рейтинге достаточно высокие места.

В целом анализ анкетирования курсантов двух экспериментальных групп позволил сделать следующие выводы:

1) предпочтение курсантами тех или иных форм педагогической работы по формированию нравственно-патриотических ценностей, их субъективная оценка этих форм в качестве эффективных не является постоянным, зависит от множества факторов, среди которых – социальный состав группы, конфессиональные предпочтения курсантов, личные качества курсантов и т.п.;

2) каждая из форм, предложенных в теоретическом описании модели формирования нравственно-патриотических ценностей курсантов на начальном этапе профессиональной подготовки, может быть использована в практической воспитательной работе с курсантами младших курсов высших военных учебных заведений.

УДК 378.1.048.2

ББК 74.58

**Консультационная деятельность педагога как фактор повышения  
эффективности педагогического взаимодействия**

*Гурьянчик Виталий Николаевич,*

*кандидат исторических наук, доцент*

*Ярославский филиал Московской академии предпринимательства при*

*правительстве Москвы (г. Ярославль)*

*Vit-gurjanchik@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности педагогического взаимодействия на основе организации и проведения консультационной работы. Определяются основные виды и содержание как индивидуальных, так и групповых консультаций.

**Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, индивидуальная консультация, групповая консультация

В современных условиях развития системы образования принципиально меняется система отношений между педагогом и обучающимся. Тем самым меняются и роли, которые играет педагог в рамках педагогического взаимодействия, «новая роль преподавателя состоит в том, чтобы поддержать обучающегося в его самостоятельной познавательной деятельности, в организации индивидуального учебного процесса как продуктивного диалога, как совместного поиска истины» [1, с. 90]. Преподаватель в большей степени становится консультантом для обучающихся.

Важное значение в период подготовки обучающихся к семинару (индивидуальному контрольному собеседованию, контрольной работе) приобретают групповые и индивидуальные консультации, проводимые преподавателем.

По содержанию консультации подразделяются на:

1. проблемные - посвященные отдельным, как правило, наиболее сложным проблемам курса или первоисточникам;
2. обзорные - по определенному разделу курса или по ряду проблем;
3. методические - по методике самостоятельной работы с литературой, учебными пособиями и другими источниками.

По назначению:

1. предсеминарские;
2. предэкзаменационные.

По форме:

1. групповые - проводимые в учебных группах или с отдельными группами студентов;
2. межгрупповые - проводятся на курсах или факультетах по общей для всех студентов тематике;
3. индивидуальные

На групповых консультациях обучающиеся получают сведения об источниках, в которых можно найти ответы на ту или иную теоретическую

проблему, ответы о путях преодоления затруднений, с которыми они могут встретиться при изучении сложных вопросов семинара, узнают о более целесообразных способах организации самостоятельной работы по рассматриваемой теме.

Групповая консультация должна носить главным образом установочный характер, здесь целесообразно:

- разъяснить и довести до обучающихся цели семинара;
- определить требования, предъявляемые к докладам, сообщениям и выступлениям;
- выдать методические рекомендации о порядке изучения рекомендованной литературы;
- дать краткую характеристику основной и дополнительной литературы,
- обратить внимание на основные проблемы и вопросы, в которых обучающиеся должны глубоко разобраться.

Установочный характер групповой консультации не исключает для обучающихся возможности задать вопросы преподавателю по содержанию семинара. Однако консультация не должна превращаться в натаскивание и повторение материала прослушанной лекции.

В указаниях по методике изучения литературы преподаватель должен ориентировать обучающихся, где они могут найти материал по вопросам семинара с уточнением конкретных страниц источников. Главное внимание следует уделить умению конспектировать рекомендуемую литературу, что является одной из основных форм подготовки к семинару.

На консультации преподавателю следует разъяснить обучающимся, как и какими наглядными пособиями целесообразно пользоваться, отвечая на тот или иной вопрос. Накануне семинара наглядные пособия должны быть получены и изучены.

При проведении консультаций необходимо учитывать сложность темы, уровень подготовки обучающихся, их умение работать с литературой. Особенно тщательно необходимо готовить группу к первым семинарам.

Индивидуальные консультации проводятся с одним или несколькими обучающимися. В процессе непосредственного общения преподавателя с обучающимся, в ходе непринужденной беседы решаются познавательные и воспитательные задачи. Более того, создается атмосфера интеллектуальной и профессиональной близости между преподавателем и обучающимся и открываются богатейшие возможности плодотворного влияния на слушателя.

На индивидуальных консультациях обучающийся имеет возможность посоветоваться с преподавателем по поводу предстоящего реферата, поделиться мыслями по выступлению, высказать свое мнение в понимании той или иной теоретической проблемы, того или иного положения из рекомендованной литературы. Во время консультации преподаватель не должен на все вопросы обучающихся давать полный ответ. Необходим продуманный, дифференцированный подход.

Такие консультации помогают сильному обучающемуся в его дальнейшем росте, среднему - подняться до уровня сильного, а слабому - в успешном освоении изучаемой темы, в формировании способности самостоятельного мышления.

Консультации по вызову преподавателя, как в работе со студентами, успешно овладевающими учебным материалом, так и с отстающими, активно практикуются в работе преподавателей.

В первом случае преподаватель должен изучить и обобщить опыт успевающего студента. Во втором случае – разобраться в причинах слабой успеваемости и оказать помощь. Консультация по вызову может применяться и к тем студентам, которые по тем или иным причинам пропустили занятия.

Для обеспечения высокого качества и эффективности консультаций необходимо составлять план их проведения, в котором отражаются:

- основные вопросы темы консультации;
- основные моменты, на которые необходимо обратить внимание обучающихся;

- рекомендуемый список литературы для самостоятельной отработки учебного материала;
- в ходе консультации преподаватель разъясняет те или иные вопросы, в тоже время не до конца раскрывая их;
- отвечает на вопросы; определяет порядок проведения предстоящего занятия;
- дает рекомендации по подготовке к занятиям;
- контролирует и оказывает необходимую помощь.

При комплексном проведении занятий на основе применения активных методов обучения большое значение приобретает профессиональная консультация. Это, прежде всего, дополнительная помощь студентам в постижении секретов профессионального мастерства. Профессиональная консультация проводится ведущим преподавателем и предназначена: для вооружения обучающихся советами методологического и предметно-практического характера; для оказания наставнической помощи в поиске необходимой информации, преодолении затруднений; для представления информационных фондов преподавателя (кафедры) в распоряжение студентов; для изучения профессиональных, научно-исследовательских интересов и наклонностей обучающихся, их готовности к выполнению профессиональных обязанностей.

На практике применяются различные виды консультаций, основными из которых являются: методологическая; предметно-практическая; организационно-техническая; методическая; общенаучная.

Профессиональная консультация достигает своих дидактических целей, интенсифицирует процесс обучения, если в ее проведении соблюдаются следующие требования:

- ярко выраженная практическая направленность информации, сообщаемой преподавателем-консультантом;
- высокий научный уровень советов и рекомендаций, даваемых обучающимся;

- обязательность внимания к просьбам и запросам слушателей, реагирование на их пожелания;
- постоянство консультационной работы, ее планомерность;
- учет и систематизация вопросов, с которыми студенты обращаются за консультацией;
- новизна и актуальность информации, выносимой на консультацию.

Профессиональная консультация предполагает активный обмен мнениями, информацией и должна всегда предшествовать всем другим активным методам обучения.

Таким образом, консультационная работа педагога во многом позволяет повысить эффективность педагогического взаимодействия, так как появляется возможность учесть как групповые, так и индивидуальные особенности обучающихся, способствовать развитию у них познавательных способностей. Кроме того, консультационная работа является неотъемлемой частью процесса вовлечения студентов в исследовательскую деятельность. И конечно, в условиях развития дистанционных форм обучения консультационная работа позволяет учесть многие особенности организации педагогического процесса.

#### Библиографический список

1. Факторович, А.А. Преподаватели и студенты вузов: новые роли и модели взаимодействия [Текст] // А.А. Факторович. - Педагогика. – 2013. - № 6. – С. 89-97.

УДК 378.048.2

ББК 74.58

### **Особенности взаимодействия преподавателя и студентов магистратуры в контексте инновационных изменений в обществе**

*Дельцова Ирина Алексеевна,  
кандидат педагогических наук,*



*доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования*

*ИвГУ, г. Иваново*

*deltsova@yandex.ru*

**Аннотация.** Спецификой профессиональной подготовки магистров становятся многочисленные связи с разнообразными субъектами образовательного процесса. Важно, чтобы при этом магистрант смог включиться в конструирование «внутреннего» содержания профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** подготовка магистров, инновационная деятельность.

В системе высшего образования установилась двухуровневая подготовка специалистов, принятая также в европейских странах. Выпускники российских вузов могут получить степень бакалавра и степень магистра. Подготовка магистра качественно отличается от подготовки бакалавра, поэтому требует от преподавателя нового подхода к организации образовательного пространства учебных дисциплин.

Особенностью организации подготовки магистров является практикоориентированная направленность учебного процесса [1,4]. В условиях меняющегося в обществе уклада происходит изменение ценностно-целевых ориентиров профессиональной подготовки ориентированной на инновационные качества выпускника. Приоритетной становится не столько знаниевая составляющая образования, сколько деятельностная — направленная на получение субъектного опыта исследовательского видения будущей профессиональной сферы и готовности внести в нее соответствующие изменения.

Ключевые изменения касаются разработки магистерских программ, которые становятся более гибкими и адаптируются к соответствующему направлению развития образования в данном регионе, а также к интересам работодателей и потребностям студентов. Анализ этих трех источников

задает вектор определения профессиональных задач, к решению которых будущих специалистов и должны подготовить преподаватели, работающие с магистрантами. Таким образом, специфика учебного взаимодействия в условиях магистерской подготовки предполагает установление многочисленных связей с разнообразными субъектами образовательного процесса.

На уровне технологий, используемых преподавателем для организации образовательного процесса, также происходят изменения акцента с обучающей деятельности преподавателя на активно-познавательную деятельность студента. В связи с этим, важным средством развития готовности студентов к профессиональному самообразованию становится самостоятельная работа учащихся. Важно, чтобы при этом магистрант смог включиться в конструирование «внутреннего» содержания профессиональной подготовки. Это становится возможным через рефлексию магистрантами учебных достижений в ходе профессиональной подготовки. Наиболее ярко это проявляется в процессе развития исследовательской компетентности.

Если в бакалавриате основные усилия направлены на развитие учебно-исследовательской компетенции, то в магистратуре — на формирование научно-исследовательской компетенции. Именно научный аспект выводит студента на уровень новационности, которая проявляется в активном владении методами организации исследовательской деятельности; в положительном отношении к ней и ценностном отношении к процессу, содержанию и результату исследовательской деятельности; в готовности и умении представлять результаты своих исследований научному сообществу, а также умении анализировать и оценивать результаты своей исследовательской деятельности.

Организация процесса развития новационной компетентности может обеспечить непрерывность и преемственность ее овладения на протяжении всего процесса обучения в вузе. Следуя логике А.А. Вербицкого, В.Г.

Калашникова[2], возможна организация поэтапного и последовательного движения от теоретических знаний к освоению предметных и общепрофессиональных умений и навыков, развитием новационных личностных качеств в образовательном процессе обеспечиваемых последовательным освоением знаково-отражательной, практико-моделирующей и проективной форм учебного взаимодействия.

Одним из дидактических средств, способствующих развитию исследовательской компетентности, С.Н.Лукашенко[3] предлагает комплекс исследовательских задач. Каждая из групп задач представляет некоторую часть реального исследования и позволяет развивать отдельные аспекты исследовательской компетенции. Автор указывает, что «использование исследовательских задач будет более эффективно, если предлагаются разные варианты последовательностей их предложения в зависимости от особенностей студентов и преподавателей, логики дисциплины, с учетом уровня сложности всех типов задач» [3, с.85].

Важно, чтобы магистрант постепенно вышел на уровень авторствования. Для этого преподавателю необходимо специальным образом организовать учебное пространство студента. Одним из вариантов может стать поэтапное развитие авторского действия. На первом, подготовительном этапе магистрант совместно с преподавателем определяет цели и задачи будущей самостоятельной работы. При этом преподавателю необходимо конкретизировать познавательную задачу, которая должна иметь проблемно-теоретическую или практическую направленность. Следующий этап — рефлексивный, предполагает самооценку студентом готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи. Организационно-деятельностный этап связан с выбором адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбору путей и средств для ее решения), а также планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) самостоятельной работы по решению задачи. На этапе реализации максимально проявляется самостоятельность магистранта, т.к. в

процессе решения задачи ему необходимо осуществить контроль за ходом работы - самоконтроль промежуточных и конечного результатов, скорректировать на их основе программу самоконтроля выполнения работы и устранить ошибки, выяснив их причины.

Результаты самостоятельной работы (учебной или исследовательской) могут оцениваться как преподавателем, так и однокурсниками. Кроме индивидуальных оценок в процессе обучения также могут использоваться групповые и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование проектов, экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и возможных работодателей.

Таким образом, обучение в контексте новационных изменений требует ориентации образовательного процесса на принцип коллегиальности во взаимодействии преподавателя и магистрантов, а также активном использовании гуманитарных, исследовательских и рефлексивных технологий обучения.

#### Библиографический список:

1. Бекоева, М.И. Педагогические условия использования модульного подхода в современном вузе [Текст] / М.И. Бекоева / Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. - № 3 (14). С. 295-298.

2. Вербицкий, А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике [Текст] / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. - 304 с.

3. Лукашенко, С.Н. Модель развития исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневого обучения на примере изучения математических дисциплин [Текст] / С.Н. Лукашенко. - Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования, 2012. № 1 (90). С.73-86

4. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом

педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Текст] // А.А. Марголис. - Психологическая наука и образование, 2014. - Т. 19. - № 3. С. 105-126.

УДК 378.1

ББК 74.58

**Социально-педагогическое сопровождение как способ гармонизации взаимодействия педагогов и обучающихся в военном вузе**

*Демочкин Сергей Васильевич, доцент,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры,  
Ярославское высшее училище противовоздушной обороны,  
г. Ярославль, demochkin59@mail.ru*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается социально-педагогическое сопровождение, как категория «взаимодействие», базирующееся на субъектно-субъектном подходе, предполагающем активную позицию объекта социально-педагогического влияния и гармонизацию взаимодействия курсанта и социальной военной среды. Рассмотрены задачи, принципы и функции социально-педагогического сопровождения, а также понятие «социально-педагогическое» в широком и в узком смысле.

**Ключевые слова.** Социально-педагогическое сопровождение, субъект-субъектный подход, гармонизация взаимодействия курсанта и социальной военной среды.

Усложнение средств вооруженной борьбы, приводят к значительному повышению требований к профессиональным и личностным качествам будущего офицера. При этом основное значение отводится способности и готовности, обучающихся мобилизовать собственные личностные ресурсы для достижения поставленных задач. Это не может быть достигнуто только в

условиях системы технократической парадигмы образования, рассматривающего курсанта в качестве строго регламентируемого, программируемого и манипулируемого объекта. Военно-профессиональная подготовка выпускников военного вуза на современном этапе требует ориентирования на активную личность, ее творческо-преобразующую деятельность. Содержание педагогической деятельности преподавателей военного вуза, их умение воспитать индивида, способного к инициативе, к собственным независимым оценкам, ограниченно зависимых от внешних факторов в значительной степени влияют на весь процесс становления и развития личности будущих офицеров. Такое видение позволяет по-новому проанализировать суть и механизмы профессионального становления курсантов военного вуза. Одним из возможных путей решения проблемы повышения качества военного образования является социально-педагогическое сопровождение профессионального становления курсантов военного вуза, целью которого является гармонизация взаимодействия курсанта и социальной военной среды. Неотъемлемой частью социальной военной среды является педагог, осуществляющий социально-педагогическую деятельность.

На общем уровне социально-педагогическое сопровождение обуславливается категорией «взаимодействие». В процессе такого взаимодействия осуществляется развитие личности курсанта в процессе профессионального становления, в чередовании конкретных жизненных и социальных ситуаций. На уровне отдельного социально-педагогического сопровождения несет в себе черты социального взаимодействия, но имеет свою специфику, проявляющуюся в первую очередь в специфике функций, окружающих курсанта других людей. Эта специфика заключается в педагогическом характере сопровождения, которое способствует целенаправленному развитию личности сопровождаемого, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образования, воспитания, обучения, подготовки).

Любая деятельность включает процесс преобразования объекта деятельности и полученный результат. Деятельность включает в себя потребность, мотив, задачу, средства (решение задачи), действия, операции. И.А. Липский считает, что «целью практической социально-педагогической деятельности является гармонизация взаимодействия (отношений) личности и социума для сохранения, восстановления, поддержания, развития социальной активности этого человека». Такая гармонизация является не только целью социально-педагогической деятельности, но её в том числе. По мнению М.И. Рожкова, точнее все-таки рассматривать цель социально-педагогической деятельности как продуктивное содействие человеку в его адекватной социализации, активизирующее его участие в преобразовании социума. Именно такое рассмотрение цели социально-педагогической деятельности базируется на субъектно-субъектном подходе, предполагающем активную позицию самого объекта социально-педагогического влияния. Каковы же компоненты социально-педагогической деятельности, отражающиеся в задачах и путях их реализации.

Первая задача – формирование социальной компетентности курсанта осуществляется через его социальное обучение.

Вторая задача - воспитание комплекса качеств, необходимых курсанту для взаимодействия с окружающей социальной средой (социальную адаптивность, социальную автономность и социальную активность), это реализуются на основе социального воспитания.

Третья задача – задача содействия в преодолении трудностей социализации, возникающих проблем отношений с окружающей социальной средой, реализуется через социально-педагогическое сопровождение.

В психолого-педагогическом аспекте сопровождение чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение — это всегда взаимодействие сопровождающего (преподавательский состав) и сопровождаемого(курсант).

Социально - педагогическое сопровождение имеет свою специфику и, прежде всего, направленно на поддержку курсанта в построении им своих социальных отношений, на его обучение новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации. Несомненно социально-педагогическое сопровождение, реализуя цели данного процесса, выступает в качестве воспитывающего фактора. Социальное воспитание и социально - педагогическое сопровождение диалектично связаны между собой. Если социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией социально-педагогического сопровождения. Таким образом, социально-педагогическое сопровождение - это совместные действия (взаимодействие) сопровождающего (преподавательский состав) и сопровождаемого (курсант) в рамках системы, процесса, вида деятельности по отношению друг к другу в их социальном окружении осуществляемое во времени, пространстве и в соответствии с присущими им ролями. Сточки зрения практики социально-педагогическое сопровождение – это система видов профессиональной деятельности, сущность которых заключается в оказание помощи в достижении цели и процессе взаимодействия с социальной военной средой, конкретным воинским социумом.

Целью социально-педагогического сопровождения является гармонизация взаимодействия курсанта и социальной военной среды, конкретного воинского социума. Принципиально важным является акцентирование внимания на том факте, что не только сам человек как таковой, не только сама социальная военная среда или конкретный воинский социум являются объектом и предметом этого вида социальной деятельности. Именно взаимосвязь обучающегося и социальной военной среды обуславливает три основных задачи социально-педагогического сопровождения.

Первая задача - организация и осуществление воздействий на курсанта в целях его социализации в военной среде, обеспечение вхождения в конкретный воинский социум.



Вторая задача - совершенствование социальной военной среды (и, естественно, конкретного воинского социума) в интересах курсанта.

Третья задача - оптимизация взаимодействия курсанта и социальной военной среды, того или иного воинского социума.

Характеризуя цель и задачи социально-педагогического сопровождения, необходимо отметить, что, во-первых, цель в некоторой степени совпадает с формулировкой третьей задачи, однако не отождествляется в силу различия сущности оптимизации и гармонизации. Во-вторых, цель и задачи социально-педагогического сопровождения отражают ее педагогическую направленность, что характерно именно для воинской деятельности в целом. В-третьих, задачи определяют недостаточность только практики оказания социальной помощи, это - ведомственный подход, приводящий к тому, что обычный человек, находящийся в нормальном состоянии, выводится за рамки работы, а свою работу начинают только тогда, когда он переходит в категорию проблемных лиц. Такой подход исключает модели комплексного, профилактического и превентивного характера. Наконец, в-четвертых, мультипликаторный характер социально-педагогического сопровождения в свою очередь способствует расширению объема цели и задач: обеспечить гармоничное взаимодействие человека не только с военной, но и с гражданской социальной средой.

Анализ содержания вышеуказанных основных положений позволил выявить ряд следующих принципов социально-педагогического сопровождения.

Принцип личностно-социально-деятельностного подхода, предполагающий:

- постановку в центр человека;
- учет всей совокупности потребностей: индивидуально-физиологических, социально-личностных, профессионально-деятельностных, общечеловеческих и др.;

- организацию работы с ее ориентацией на конкретный воинский социум с учетом специфики окружающей социальной среды.

Принцип интеграции как:

- соединение усилий различных вертикальных структур на удовлетворении социальных потребностей обучающихся;

-обеспечение многопрофильности и взаимодополняемости в деятельности структур социально-педагогического сопровождения;

Принцип педагогизации предусматривает использование социально-педагогической теории в качестве комплексной основы, базы для организации работы. Он предполагает:

-превентивный характер, преимущественную ориентацию не столько на разрешение обострившейся социальной проблемы курсанта;

-организацию воздействий на все стороны жизни и деятельности курсанта; объединение усилий военной педагогики и педагогики общения, превентивной педагогики, педагогики творчества и досуга в единую военно-социальную педагогику в интересах социального воспитания.

Принцип научной обоснованности это:

- изучение отечественного и зарубежного опыта определения содержания, организации и методики социально-педагогического сопровождения, его обобщение, анализ и учет при организации работы;

- организацию постоянных научных исследований в области методологии, теории, методики и практики социально-педагогического сопровождения в воинской среде с учетом специфики ее развития.

В своей совокупности вышеуказанные принципы определяют функции социально-педагогического сопровождения.

Одной из таких функций является диагностико-прогностическая функция. Данная функция позволяет составлять социально-демографические, медико-социальные и социально-экономические и т.п. прогнозы по развитию конкретного воинского социума, которые способствуют выработке

объективных управленческих решений, обеспечивающих развитие личности курсанта.

Второй функцией является обслуживающая функция, которая обуславливает развитие соответствующей сферы социально обслуживания.

Третьей функцией является адаптационная функция, которой соответствует сфера социальной адаптации (реадаптации). Конкретизация этой функции в связи с иерархическим характером военной организации обуславливает значительное разнообразие форм и направлений начальной стадии социальной адаптации курсанта - к новому воинскому коллективу; молодого военного специалиста - к специальности и должности и т.д.

Реабилитационная функция обуславливает развитие и функционирование сферы социальной реабилитации. Данная функция может реализовываться в отношении: курсантов с несоциализированным и девиантным поведением.

Пятой функцией является анимационная функция, обуславливающая формирование и функционирование сферы социально-культурного развития.

Превентивная, профилактическая и коррекционная функции формируют сферу социальной профилактики и коррекции поведения его обитателей, условий и факторов воинской среды. Ее влияние распространяется как на членов воинского социума, так и на весь социум в целом, на отдельные его части, структуры и институты.

Организационно-распорядительская функция связана с деятельностью тех институтов и служб военно-социальной среды, которые занимаются управлением, руководством, организацией социально-педагогического сопровождения и развитием инфраструктуры.

В зависимости от уровня иерархической структуры военной организации содержание этой функции будет видоизменяться, предполагать привлечение к социальной работе в воинской среде специалистов различного профиля.

Наконец, одной из функций является функция социального просвещения. Она формирует соответствующую ей сферу социального

просвещения. Ее содержание раскрывается посредством таких направлений деятельности, как: организация изучения, обобщения и распространения передового опыта; издание и распространение научной, учебной и методической литературы; связь с общественными организациями, средствами массовой информации и т.п.

Каждая из этих функций ориентирована на достижение социально-педагогического результата.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение профессионального становления курсантов высших военных учебных заведений основанное на реализации выше рассмотренных компонентов и направлений работы будет способствовать повышению качества подготовки военных специалистов.

Библиографический список.

1. Байбородова, Л.В. Формирование субъектной позиции студентов в учебном процессе // Актуальные проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе [Текст] / Л.В. Байбородова. - Ярославль: изд-во ЯрГУ, 2001.-С.39-41.

2. Гребенюк, О.С. Общие основы педагогики [Текст]: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. -М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 160 с.

3. Демочкин, С.В. Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления курсантов военного вуза. [Текст] Монография / С.В. Демочкин. - Филиал ВКА им. А.Ф. Можайского (г. Ярославль), 2014. – 128с.

4. Липский, И.А. Социально-педагогическая ситуация: сущность, структура, управление [Текст]// И.А. Липский. Научные труды Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания. - М., 2004. - Том I. - С.39-47.

5. Липский, И.А. Технологический потенциал социально-педагогической деятельности [Текст]. Педагогика/ И.А. Липский. - 2004.

- № 9. С.34-42.

6. Мудрик, А.В. Основы социальной педагогики [Текст]/ А.В. Мудрик. – М.:Академия,2006.-205с.

7. Рожков, М.И. Педагогика личности [Текст]/ М.И. Рожков. - Ярославль, ЯГПУ,1996. – 267 с.

8. Рожков, М.И. Предмет социально-педагогической деятельности [Текст] / М.И. Рожков. – Ярославский педагогический вестник. № 4 (40), 2004. – с.21-24

УДК 378.1

ББК 74.58

**Формирование ориентации студентов технического вуза на здоровый образ жизни в деятельности преподавателя физического воспитания**

*Зиновьев Николай Алексеевич,  
старший преподаватель, Национальный минерально-сырьевой университет  
«Горный», Санкт-Петербург  
nik.zinoviev@mail.ru*

**Аннотация.** В статье представлены данные, отражающие современное состояние здоровья и здорового образа жизни студенческой молодежи, на основе проведенных исследований сформулированы особенности ориентации на здоровый образ жизни студентов технических вузов. Разработана модель валеолого-педагогического сопровождения занятий студентами физической культурой, заключающаяся в соблюдении ряда педагогических условий, характеризующих взаимодействие преподавателя физического воспитания и студентов.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, студенты, валеолого-педагогическое сопровождение

Специалисты на протяжении последних десятилетий отмечают

катастрофическое ухудшение здоровья населения России [1,7,11,19 и др.]. В то же время, ужесточившиеся современные условия жизни востребуют личность с максимальным развитием всех сил – как физических, так и психических, что возможно только при наличии достаточного уровня здоровья [15].

В современных условиях здоровье молодого человека перестает быть его личным делом, оно превращается в важнейший фактор выживания социума в целом. Именно студенческая молодежь является важнейшей частью будущего потенциала (репродуктивного, оборонного, экономического и культурного) любой страны, ресурсом наиболее высококвалифицированных кадров и наиболее активной частью общества [12].

На современном этапе развития общества внимание к здоровому образу жизни студентов активизировалось в связи с озабоченностью по поводу здоровья специалистов, выпускаемых высшей школой, ростом заболеваемости в процессе их профессиональной подготовки с последующим снижением работоспособности [14].

Именно детский и юношеский возраст является наиболее сензитивным в плане формирования установок в отношении здорового образа жизни [13]. Причем студенческий возраст наиболее значим в плане разного рода воздействий, так как в этом возрасте заканчивается формироваться структура жизненных ценностей личности. Именно на данном этапе возможно «пресечь» развитие будущих заболеваний, отказаться от многих «вредных привычек» [7]. К тому же, студенческая молодежь, являясь «интеллектуальным резервом» общества, в большей степени, чем их сверстники из других социальных групп, способна к восприятию ценностей здорового образа жизни [3].

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют, что состояние здоровья студентов вузов Российской Федерации характеризуется значительными отклонениями от нормы, причем в процессе обучения оно

значительно *ухудшается* [2,17]. Специалисты свидетельствуют, что нарушение здоровья разной степени отмечается приблизительно у 80% студентов [1, 12, 18]. По другим данным, 75% студентов имеют хронические заболевания [14]. Некоторые исследователи даже полагают, что более 60% студентов нуждаются в стационарном лечении [6, 19].

Не вызывает сомнения тот факт, что основным фактором сохранения здоровья является следование здоровому образу жизни. Однако, по разным данным, современное студенчество - не сильно ориентировано на здоровый образ жизни. Даже у студентов физкультурных вузов, в программе обучения которых достаточно много дисциплин биологического, медицинского, психологического профиля (включая предмет "Валеология") обнаружен недостаточный уровень как теоретической, так и практической подготовки в отношении решения проблемы здорового образа жизни, отсутствие целостного подхода к ней [16].

Правильно и полностью понимают смысл здорового образа жизни только около 50% выпускников педагогического вуза, в то время как их профессиональная подготовка должна включать в себя целый ряд дисциплин валеологического профиля [11].

В отношении студентов вузов *технического профиля* ситуация является еще более удручающей. По мнению некоторых авторов, значение здорового образа жизни осознается ими, в основном, интуитивно [4].

Проведенные нами исследования свидетельствуют, что студенты *технического вуза* характеризуются достаточно аморфным, несистемным представлением о здоровом образе жизни, а частота применения известных им элементов здорового образа жизни является довольно низкой. Они отличаются средним уровнем информированности в сфере здорового образа жизни, положительно-нейтральным отношением к его аспектам, высокой мотивацией в отношении его соблюдения, но более чем "средним" уровнем готовности к его соблюдению и практической реализации принципов здорового образа жизни. При этом наибольшим «весом» в различных

компонентах здорового образа жизни обладает физическая активность. Также было установлено, что параметры здорового образа жизни тесно связаны с характеристиками социальной адаптации студентов [8,9,10].

В ходе исследований установлено, что основным источником валеологической информации для студентов – это занятия по физическому воспитанию, как теоретические, так и практические (38-51%), кроме того, заметно влияние СМИ (25-44%), однако крайне редко используется информация, полученная из специальной литературы (14-23%). Полученные студентами «со стороны» знания не обладают необходимым функциональным характером для использования в их повседневной жизни, а самим студентам не хватает поисково-познавательной активности для их пополнения [5].

Нами была разработана модель валеолого-педагогического сопровождения занятий физической культуры для студентов технического вуза (рис. 1).



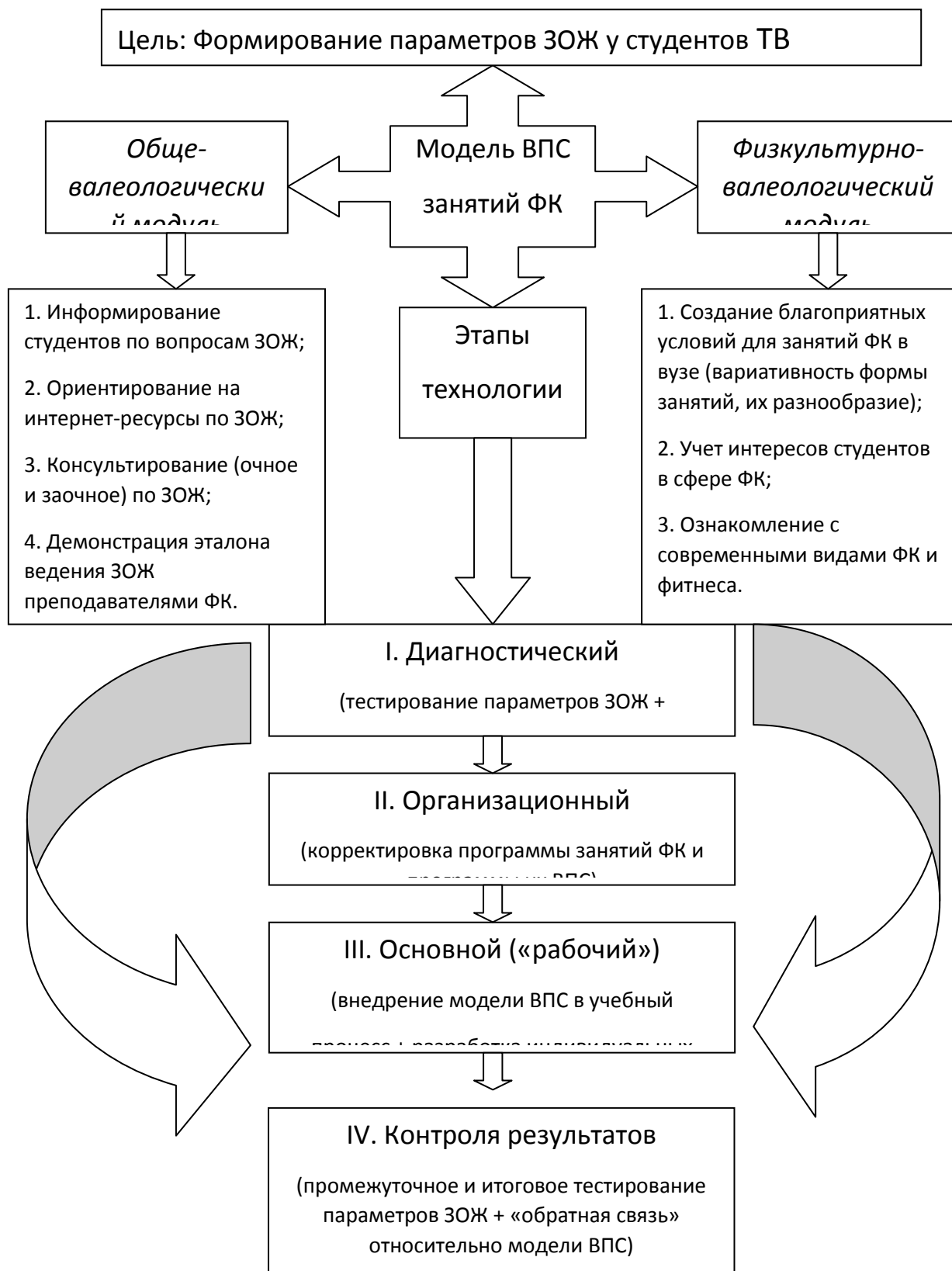


Рис. 1. Общая схема модели валеолого-педагогического сопровождения (ВПС) занятий физической культурой (ФК) студентов технического вуза (ТВ)

В качестве основных *педагогических условий* стимулирования развития параметров здорового образа жизни у студентов технического вуза были предложены:

1. Формирование валеологически-ориентированной информационно-насыщенной образовательной среды, что предполагает информирование преподавателем физического воспитания студентов относительно различных аспектов здорового образа жизни в следующих формах:

- мини-лекции (15-20 минут) по здоровому образу жизни в начале каждого занятия по физическому воспитанию;

- ориентирование студентов на информационные ресурсы относительно здорового образа жизни в интернет-пространстве (подбор материалов на странице преподавателя в социальной сети);

- консультирование преподавателем студентов по вопросам здорового образа жизни - как в рамках учебного процесса, так и в процессе виртуального общения в рамках социальной сети;

2. Применение инноваций (модернизации) в рамках учебного процесса, что подразумевает:

- ориентацию студентов на современные знания и практики в сфере здорового образа жизни в целом и физической культуры, в частности;

- применение современных средств воздействия на студентов в виде информационного ресурса Интернета (личной странички преподавателя физического воспитания в одной из социальных сетей);

3. Поддержание *вариативности учебного процесса* в следующих формах:

- в отношении занятий физическим воспитанием - предоставление студентам возможности выбора вида занятий:

а) занятия общей физической подготовкой (в зале);

б) занятиях на тренажерах (в тренажерном зале)

в) занятия в секции единоборств (секции бокса и дзюдо);

- в отношении формирования здорового образа жизни студентов - учет

потребностей и интересов студентов в этой сфере (возможность изменения тематики занятия);

4. Стимулирование собственной активности и рефлексии студентов в процессе формирования здорового образа жизни, что находит отражение в следующих моментах:

- осуществление студентами самодиагностики параметров здорового образа жизни;

- написание студентами индивидуальной программы коррекции своего образа жизни;

5. Соблюдение принципа *диалогичности учебного процесса*, который включает в себя следующие аспекты:

- учет интересов и потребностей студентов в сферах здорового образа жизни в целом и физической культуры, в частности;

- доступность преподавателя физической культуры для студентов в информационном плане (консультирования по вопросам здорового образа жизни - как очного, так и заочного - в социальной сети);

- использование метода «обратной связи» (для оценки промежуточных и конечных результатов формирования здорового образа жизни студентов).

В качестве "вспомогательных" условий формирования здорового образа жизни у студентов технического вуза использовались:

- демонстрация эталонов здорового образа жизни в лице преподавателей физической культуры (для реализации данного аспекта необходима хорошая физическая форма в сочетании с высокой валеологической информированностью преподавательского состава);

- соблюдение принципа *оптимальности учебной нагрузки* студентов, который подразумевает, что формирование здорового образа жизни должно занимать лишь часть учебного времени студентов, не подменяя собой занятия физической культурой и не снижая, таким образом, объема их двигательной активности.

В технологическом отношении, "ключевыми" аспектами формирования

у студентов технического вуза здорового образа жизни следует считать:

1) Информирование студентов по различным вопросам здорового образа жизни в формате мини-лекции в начале каждого занятия по физическому воспитанию;

2) Информирование студентов относительно здорового образа жизни посредством ресурса социальной сети - конкретно, на личной странице преподавателя:

- даются ссылки на информационные ресурсы валеологического профиля в Интернете (в связи со слабой доступностью литературы соответствующего профиля и низким уровнем интереса к ней со стороны студентов);

- осуществляется консультирование студентов (он-лайн) по вопросам здорового образа жизни.

3) Работу преподавателя физвоспитания со студенческими индивидуальными программами коррекции своего образа жизни.

В процедурном отношении реализация педагогического сопровождения студентов в процессе занятий физической культурой в целях совершенствования параметров здорового образа жизни предусматривает следующую последовательность действий, которые можно разделить на ряд этапов.

Первый этап – *диагностический*. В ходе данного этапа осуществляется тестирование различных компонентов здорового образа жизни студентов с целью определения наиболее «проблемных» его областей. Кроме того, производится анкетирование студентов с целью выявления их интересов и предпочтений в сфере физической культуры.

Второй этап – *организационный*. Сущность данного этапа заключается в том, что, с учетом полученных данных, происходит корректировка как базовой программы занятий физической культурой (с учетом интересов студентов в рамках существующих возможностей), так и тематического плана занятий (с учетом выявленных «проблемных» зон в образе жизни

студентов).

Третий этап – *основной* (или «рабочий»). На протяжении данного этапа происходит информирование студентов относительно здорового образа жизни (в различных форматах) и формирование индивидуальных программ коррекции образа жизни студентов.

Четвертый этап – этап *контроля* достигнутых результатов. Контроль включает в себя повторную диагностику параметров здорового образа жизни студентов и получение от них «обратной связи» (посредством анкетирования).

Данная модель прошла экспериментальную апробацию, которая подтвердила высокую степень ее эффективности [9,10].

Таким образом, можно считать доказанным, что ключевым аспектом формирования ориентации студентов технического вуза на здоровый образ жизни является модель валеолого-педагогического сопровождения занятий физической культуры, основным элементом которой выступает взаимодействие преподавателя физической культуры со студентами.

#### Библиографический список:

1. Абаскалова, Н.П. Теория и практика формирования здорового образа жизни учащихся и студентов в системе школа-вуз [Текст]: Автореф. дисс. ... докт. пед. Наук/ Н.П. Абаскалова. - Барнаул, 2000. - 40 с.
2. Бароненко, В.А. Здоровье и физическая культура студента [Текст]: Учебное пособие / В.А. Бароненко, Л.А. Рапопорт. – М.: Альфа, 2003. – 352 с.
3. Белоуско, Д.В. Индивидуализация приобщения студентов к оздоровительной деятельности на занятиях по физической культуре [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Д.В. Белоуско. - Барнаул, 2008. - 18 с.
4. Бутенко, М.В. Формирование культуры здорового образа жизни личности студента в процессе занятий атлетической гимнастикой: На

материале студентов-юношей I-II курса технического вуза [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук/ М.В. Бутенко. - Барнаул, 2004. - 22 с.

5. Виленский, М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента [Текст]: Учебное пособие / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. - М.: КНОРУС, 2012. - 240 с.

6. Гаркуша, Н.С. Воспитание культуры здоровья школьников в деятельности классного руководителя [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Н.С. Гаркуша. - Белгород, 2007. - 20 с.

7. Доброворская, С.Г. Ориентация старшеклассников и студентов на здоровый образ жизни [Текст]/ С.Г. Доброворская. - Казань: Изд-во КГУ, 2001. - 152 с.

8. Зиновьев, Н.А. Активность студентов в соблюдении принципов здорового образа жизни [Текст] / Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». - № 12(94) - 2012. - С. 73-77.

9. Зиновьев, Н.А. Соотношение у студентов мотивации и готовности к соблюдению принципов здорового образа жизни [Текст] / Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». - № 3 (97). - 2013. - С. 67-72.

10. Зиновьев, Н.А. Валеолого-педагогическое сопровождение занятий физической культурой как средство формирования здорового образа жизни у студентов технического вуза [Текст] / Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». - № 5 (99). - 2013. - С. 58-62.

11. Киэлевяйнен, Л.М. Формирование у студентов ценностно-смыслового отношения к здоровому образу жизни в физкультурно-образовательном процессе педагогического вуза [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Л.М. Киэлевяйнен. - Тверь, 2012. 22 с.

12. Козина, Г.Ю. Физкультурно-оздоровительная деятельность как социальный фактор формирования здоровья современной студенческой

молодежи [Текст]: Автореф. дис. ... канд. социол. наук/ Г.Ю. Козина. - Пенза, 2007. - 20 с.

13. Малейченко, Е.А. Формирование установок на здоровый образ жизни в профессиональной подготовке студентов-юристов [Текст]: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук/ Е.А. Малейченко. - Волгоград, 2007. - 18 с.

14. Мелешкова, Н.А. Формирование здорового образа жизни студентов вуза в процессе физического воспитания [Текст]: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук/ Н.А. Мелешкова. - Кемерово, 2005. - 21 с.

15. Овчинников, С.А. Физическая культура личности как ведущий фактор в системе формирования здорового образа жизни студента [Текст]: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук/ С.А. Овчинников. - Нижний Новгород, 2006. - 20 с.

16. Павлова, И.В. Совершенствование валеологического образования студентов физкультурного вуза [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук/ И.В. Павлова. - Омск, 1999. - 18 с.

17. Проскурякова, Л.А. Некоторые аспекты состояния здоровья студентов высших учебных заведений [Текст]/ Л.А. Проскурякова // Здравоохранение РФ. - 2006. - № 5. - С. 41-44.

18. Страхова, И.Б. Здоровый образ жизни как способ интеграции в социум: На примере студентов с ослабленным здоровьем [Текст]: Автореф. дис. ... канд. социол. наук/ И.Б. Страхова. - Новосибирск, 2005. - 18 с.

19. Трещева, О.Л. Формирование культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания [Текст]: Автореф. дис. ... докт. пед. наук/ О.Л. Трещева. - Омск, 2003. - 45 с.

УДК 378.14

ББК 74.58

**К вопросу о формировании гуманистической коммуникативной  
установки в процессе профессиональной подготовки**

*Исаева Татьяна Борисовна,*

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме изучения процесса формирования гуманистической коммуникативной установки молодежи. Экспериментальное исследование охватывало изучение коммуникативной установки в процессе профессиональной подготовки; в нем содержится анализ результатов проведенного исследования таких параметров как виды коммуникативных установок личности, способность проявлять терпимость к другим, центрация на собеседнике (альтероцентристская направленность). Уделено особое внимание проблеме диагностики коммуникативной направленности, выделения субшкал, которые могут стать основой для ее измерения.

**Ключевые слова:** установка, гуманистические ценности, коммуникация (общение), коммуникативные установки, формирование коммуникативных установок.

Целью нашего исследования было выявления степени сформированности гуманистической коммуникативной установки у респондентов в процессе общения в молодежной среде.

Современная наука в настоящее время располагает значительным объемом данных в области изучения коммуникативных установок, содержащихся в различных отраслях научного знания – философии, педагогики, психологии, социологии и пр.

Как известно, понятие «установка» изначально использовалось в экспериментальной психологии немецким психологом Ланге (1988). Изучение природы поведения осуществлялось многочисленными психологическими школами, в основе которых лежала концепция и теории поведения (Оллпорт Г., Галантер Ю., Ядов В.А., Бжалава И.Т., Анохин П.К., Мерлин В. С., Вяткин Б.А., Леонтьев В.Г., Асмолов А.Г., Залевский Г.В.,



М.Фишбейн и И. Айзен). Установка лежит в основе целостности и последовательности поведения человека, определяет норму его реакции. Установки могут быть связаны с различными компонентами деятельности. С.Л. Рубинштейн связывал понятие «установка в познании» с понятием “бессознательное”. А.Е. Шерозия интерпретирует теорию неосознаваемой психической установки и опирается на трехчленную схему анализа человеческой психики: «установка - сознание - бессознательное психическое», вместо двучленной «установка - сознание». Д.Майерс дает формулировку понятию установка, которая определяется как благоприятная или неблагоприятная оценочная реакция на что-либо или на кого-либо, которая выражается в мнениях, чувствах и целенаправленном поведении [4].

Однако, понятие "установка" использовалось в науке не только применительно к анализу поведения человека, но и для изучения его общения. Человеческая деятельность невозможна без общения. Например, ученые В. Томас и Ф. Знанецкий еще в 1918 году в своих исследованиях рассматривали установку как предмет социальной психологии. В их понимании социальная установка означает определенное психическое состояние переживания индивидом ценности, значения или смысла социального объекта [5]. В своих исследованиях Б. Кроче определял социальную установку как средство эмоционального выражения; в работах О. Дитриха, К. Яберга, К. Фосслера использовали для обозначения средства выражения и коммуникации, А. Марти, П. Вегенер — только как средство воздействия, К. Бюлер — как функции выражения, обращения и сообщения, Б.Ф. Ломов и М.М. Бахтин рассматривали как систему и способ организации “сопряженных актов”, Ананьев Б. Г., Палей И.М. писали о психологической структуре личности. В 1953 г. Т. Ньюкомбом была предложена интеракционистская модель коммуникации. Субъекты коммуникации в этой модели признаются равноправными и связанными как взаимными ожиданиями и установками, так и общим интересом к предмету общения.

Мы определяем (основываясь на формулировке В. В. Бойко), коммуникативную установку личности как готовность реагировать на те или иные типы партнеров по взаимодействию определенным образом, что обусловлено имеющимися у субъекта опытом общения, оценками и переживаниями [3].

Коммуникативная установка базируется на ценностях, существующих в социуме. В отечественной науке ценностной проблематике большое внимание уделено в философских работах В.П. Тугаринова, М.С. Кагана, В.В. Водзинской, О.Г. Дробницкого, и др. В педагогике ценности и ценностные ориентации рассматриваются в связи с разработкой гуманистической парадигмы образования и воспитания в трудах Ш.А. Амонашвили, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, Н.Г. Нагибулиной, и др. Психологическое направление в аксиологической проблематике представлено трудами Дж. Дьюи, А.Г. Маслоу, К. Роджерса, [7].

Для педагогики и психологии важным является проблема формирования гуманистического отношения к собеседнику, которая во многом определяется наличием у него гуманистических ценностей в общении, и в особенности – гуманистической коммуникативной установки.

Проблема формирования гуманистических ценностей прослеживается от Сократа, Аристотеля, Эпикура, Г. Лотце, И. Канта, Гегеля и др., до фундаментальных работ современных философов и педагогов: С. Ф.Анисимова, Я. А.Коменский, Ж. Ж.Руссо, И. Г.Песталоцци, И. Ф. Гербарт, К. Д.Ушинский, Н. И.Пирогов, А. С.Макаренко, А.Сухомлинский. Гуманистические идеи С.А. Рачинского, а затем и Н.И. Пирогова, и К.Д. Ушинского отражали позицию, согласно которой подлинный гуманизм в обществе невозможен без свободной независимой личности. К. Д. Ушинский выдвигает принципы гуманистического воспитания, основанных на личностном подходе к ученику и воспитаннику. Задача воспитателя «в создании условий для свободной деятельности». [6].

Мы предполагаем, что в педагогике и психологии существует актуальная потребность изучения феномена “гуманистическая коммуникативная установка”. В доступной нам литературе мы не смогли найти определение указанного термина. Различные авторы использовали близкие по смыслу термины: установки в общении Р. Вудвортсом, Ф. Грином, Р. Ла Пьером, К. Ховландом различных; профессиональные установки (М. Г. Бобкова (2003), Т. Г. Варфоломеева (2007), А. В. Резепин (2005) и др.); установки в процессе общения (А. С. Евдокимова (2010), С. Г. Крылова (2007) и др.), коммуникативные установки в тексте (И. Н. Чистяков (2010), Т. Д. Шуверова (2009), “позитивная коммуникативная установки” М. В. Галаковой и других различных аспектов социальной установки [2].

**По нашему мнению, гуманистическая коммуникативная установка это готовность реагировать на любых партнеров по общению на основании гуманистических ценностей, уважения к личности собеседника, толерантности к его взглядам.**

Одной из важных исследовательских задач была разработка системы диагностики гуманистической коммуникативной установки.

Мы решили использовать существующие методики как основу для данного комплекса. По своей направленности мы отобрали методику «НЛО» С. Л. Братченко и методику диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко.

Методика “Направленности личности в общении” (Методика “НЛО” С. Л. Братченко) предназначена для изучения направленности личности в общении, понимаемой как совокупность более или менее осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения, как индивидуальная "коммуникативная парадигма", включающая представления о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении [1].

Методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко предназначена для выявления прежде всего негативных коммуникативных

видов установок личности по отношению к другим людям. К таким видам установок относятся: завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них; открытая жестокость в отношениях к людям; брюзжание, т.е. склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью. Кроме этого, методика позволяет выявить обоснованный негативизм в суждениях о людях и негативный личный опыт общения с окружающими [3].

Для диагностики гуманистической коммуникативной установки мы использовали ряд субшкал названных выше методик.

Мы считаем, что субшкала **«Вид коммуникативной установки личности»** методики диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко может быть использована для диагностики коммуникативной установки, так как она позволяет выявить позитивную направленность, не противоречит гуманистическим ценностям и свидетельствует об уровне гуманистической коммуникативной установки.

Субшкала **«Способность проявлять терпимость к другим»** методики В. В. Бойко использовалась нами, потому что она направлена на определение уровня проявления терпимости к другим, может отвечать за объективный уровень общекоммуникативной толерантности индивида, свидетельствует о позитивной направленности, не противоречит гуманистическим ценностям, соответственно.

Также, мы полагаем, что субшкала **«Центрация на собеседнике (альтероцентристская направленность)»** методики «Направленности личности в общении» может быть использована и говорит о позитивной направленности как совокупности осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения. По мнению С.Л. Братченко «это говорит об ориентации испытуемого на цели, потребности и бескорыстном жертвовании своими интересами, целями, стремлении понять запросы другого с целью их наиболее полного

удовлетворения, но безразличии к пониманию себя с его стороны, стремлении способствовать развитию собеседника даже в ущерб собственному развитию и благополучию» [3].

Более того, мы считаем, что для выявления сформированности гуманистической коммуникативной установки, следует использовать возможности диагностики гуманистической коммуникативной установки через полярные феномены, характеризующие использование индивидом антигуманистических ценностей в общении.

Субшкала **“Авторитарная коммуникативная направленность (АВ-НЛО)”** методики «Направленности личности в общении» подразумевает ориентацию на доминирование в общении, выявляет у респондентов, по мнению автора, “стремление подавить личность собеседника, подчинить его себе”. Здесь проявляется “коммуникативная агрессия”, когнитивный эгоцентризм, а также возникает требование согласия с собственной позицией и нежелание понимать собеседника, может проявляться неуважение к чужой точке зрения.

Мы полагаем, что субшкала **“Манипулятивная коммуникативная направленность (М-НЛО)”** методики «Направленности личности в общении» способствует у респондентов ориентации на использование собеседника в процессе общения в своих целях для получения разного рода выгоды. Также выражает стремление понять (“вычислить”) собеседника, чтобы получить нужную информацию, в сочетании с собственной скрытностью, неискренностью, ориентирует на развитие и даже “творчество” (хитрость) в общении, но одностороннюю - только для себя, за счет другого.

И наконец, субшкала **“Индиферентная коммуникативная направленность (И-НЛО)”** методики «Направленности личности в общении» отражает, по нашему мнению, отношение к общению у респондентов, при котором игнорируется оно само со всеми его проблемами, ориентирует на доминирование на “сугубо деловые” вопросы, “уход” от общения как такового.

Таким образом, для диагностики гуманистической коммуникативной установки (**обозначим G**) мы использовали шесть субшкал (мы используем названия шкал, которые использовали авторы): «Вид коммуникативной установки личности» (обозначим X), «Способность проявлять терпимость к другим» (обозначим S), «Центрация на собеседнике» (обозначим Ал.), «Авторитарная коммуникативная направленность» (обозначим Ав), «Манипулятивная коммуникативная направленность» (обозначим М) и «Индифферентная коммуникативная направленность» (обозначим И).

Для получения численного значения итоговой переменной G (гуманистичности коммуникативной установки) мы использовали формулу:

$$G=(k1X+k2S+k3Ав+k4М+k5И+(100-k6Ал))/n$$

Коэффициенты  $k_n$  – рассчитаны нами для нормирования значений, так как в оригинальных методиках размерность шкал разная:

$$k1=100/100=1; \quad k2=100/135=0,74; \quad k3=100/20=5;$$

$$k4=100/20=5; \quad k5=100/20=5; \quad k6=100/20=5.$$

Для апробации диагностического комплекса было спланировано и проведено исследование. В исследовании приняли участие студенты 2-х курсов Московского городского педагогического университета Института Педагогики и психологии образования, профиля "Дошкольная педагогика". Общая выборка составила 28 человек.

Рассчитывая среднее арифметическое по выборке, мы заменили переменные и коэффициенты на числовые значения:

$$G=(1 \times 50,6785 + 0,74 \times 61,3214 + 5 \times 3,0672 + 5 \times 3,8571 + 5 \times 3,5714 + (100 - 5 \times 3,75)) / 6$$

Численное значение итоговой переменной G равно 38,2975

Результаты проведенного исследования коммуникативных установок представлены в таблице.

**Таблица. Степень сформированности гуманистической коммуникативной установки**

значение	Номер респондента
Xcp 50,6785	установки по Бойко установок личности X
Scp 61,3214	Способность проявлять терпимость к другим S
Ав.ср 3,0672	Авторитарная коммуникативная
Мср 3,8571	коммуникативная направленность М
Иср 3,5714	Индифферентная коммуникативная направленность И
Ал.ср 3,7500	(альтерэцентристская направленность Ал.
Gcp 38,2975	Гуманистическая коммуникативная установка (степень сформированности)

Проанализируем «сырые» баллы, полученные по первичным субшкалам.

У шести респондентов выявлена положительная коммуникативная установка: цифры варьируются в пределах от 16 до 31. У остальной категории респондентов, численностью двадцать два человека, выявлена отрицательная коммуникативная установка: цифры варьируются от 36 до 82.

Среднее значение по субшкале “**Выявление коммуникативных видов установок личности**” составляет  $X_{cp}=50,6785$ . Суммарный балл практически у всех респондентов выше 33, выше среднего. Максимальное количество баллов 100.

Среднее значение по субшкале “**Способность проявлять терпимость к другим**” составляет  $S_{cp}=61,3214$  из 135-ти максимально возможных. У 8-ми респондентов сформирован нормальный уровень коммуникативных установок, каждый из них может связать свою специальность с педагогикой, медицинским работником, с повышенной ответственностью перед людьми.

Интерпретация полученных результатов по субшкале **«Центрация на собеседнике»** методики НЛО С.Л. Братченко показала, что среднее значение  $M = 3,7500$ . Высокими показателями обладают респонденты, результаты которых варьируются от 6 до 10 в количестве шести человек.

Среднее значение субшкалы **«Авторитарная коммуникативная направленность»** имеет показатель 3,0672. Высокая авторитарная коммуникативная направленность наблюдается у семнадцати респондентов и варьируется от 4 до 6, низкая - у девяти респондентов, численное значение которых варьируется от 0 до 2.

Данные, полученные по субшкале **«Манипулятивная коммуникативная направленность»** имеют среднее численное значение, равное 3,8571. Высокая манипулятивная направленность выявилась в процессе диагностики у четырнадцати респондентов, результаты варьируются от 4 до 6. Интерпретация полученных данных информирует о низкой манипулятивной направленности у двух респондентов и варьируется от 1 до 2.

Результаты субшкалы **«Индеферентная коммуникативная направленность»**, среднее значение которых составило 3,5714. Высокие показатели индифферентной направленности выявилось у четырнадцати испытуемых и варьируется от 4 до 8. Низкие показатели - у девяти опрошенных, значение показателей варьируется от 0 до 2.

Таким образом, мы видим, что сформированный нами диагностический комплекс вполне способен диагностировать гуманистическую коммуникативную установку. В исследовании было выявлено, что общее значение гуманистической коммуникативной установки составило (38,2975). Эти значения, очевидно, являются низкими, хотя выборка была образована из студентов, обучающихся по педагогическому направлению, что свидетельствует о том, что проблема формирования гуманистической коммуникативной установки у педагогов весьма актуальна.

Библиографический список:



1. Бойко, В.В. Методика диагностики коммуникативной установки [Электронный ресурс] URL: <http://psyera.ru/4977/metodika-diagnostiki-kommunikativnoy-ustanovki-v-v-boyko> (дата обращения 15.10.2015).
2. Галакова, М.В. Формирование позитивных коммуникативных установок будущего педагога в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-pozitivnyh-kommunikativnyh-ustanovok-budushego-pedagoga-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения 13.10.2015).
3. Гусев, А.Н. «1С: Школьная Психодиагностика» Руководство по использованию психодиагностических методик психологами образовательных учреждений» 2008г. [Электронный ресурс] URL: [http://viavitae.biz/metodiki/shkolnaja\\_psikhodiagnostika.pdf](http://viavitae.biz/metodiki/shkolnaja_psikhodiagnostika.pdf) (стр. 100-110) (дата обращения 15.10.2015 18:02).
4. Маерс, Д. Социальная психология [Текст]/ Д. Маерс. Перев. с англ. — СПб.: Питер, 1997. — 688 с: ил. ISBN 5-88782-141-8.
5. Степанова, О. Ю. Психоанализ и теория неосознаваемой психологической установки: итоги и перспективы. А. Е. Шерозия [Электронный ресурс] URL: <http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/z0000024/st004.shtml> (дата обращения 15.10.2015).
6. Черкашина, М. Национальный идеал в образовании России 19 века [Электронный ресурс] URL: [http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625a2ac68a4c53b88521306c27\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625a2ac68a4c53b88521306c27_0.html) (дата обращения 16.10.2015).
7. Шубина, О.А. Гуманистические ценности в структуре жизненных ориентаций студенческой молодежи [Электронный ресурс] URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1162/1/urgu0593s.pdf> (дата обращения 15.10.2015).

**Об отборе сюжетов задач по математическому  
моделированию в управлении**

*Караулова Л. В.*

*канд пед.наук, зав. кафедрой информатики и математики*

*РАНХиГС при Президенте РФ, Кировский филиал, Киров*

*v.karaulov@mail.ru*

**Аннотация.** В статье обозначена проблема отбора сюжетов задач по математическому моделированию по направлению обучения «Государственное и муниципальное управление». В качестве решения этой проблемы предлагается взаимодействие преподавателей-математиков со студентами данного направления обучения при выполнении ими выпускных квалификационных работ.

**Ключевые слова:** математическое моделирование в управлении, задачи с практическим содержанием.

Дисциплина «Основы математического моделирования» входит в базовый перечень дисциплин для направления подготовки «Государственное и муниципальное управление». Действительно, использование математических методов и моделей играет большую роль при разработке, оценке эффективности и принятии управленческих решений.

Анализ содержания многих учебников и учебно-методических пособий, посвященных математическим методам в управлении, показывает, что большое внимание в них уделяется оптимизационным моделям и методам их решения. В частности, рассматриваются однокритериальные линейные и нелинейные оптимизационные модели, а также модели многокритериальной оптимизации, модели управления запасами, динамические и иерархические оптимизационные модели, оптимизационные

модели в условиях полной и частичной неопределенности, сетевые модели и т.п.

Однако опыт показывает, что студенты направления обучения «Государственное и муниципальное управление» часто относятся к использованию математических моделей для разработки и оценки эффективности управленческих решений достаточно скептически. Основной их довод состоит в том, что те модели, с которыми они знакомятся на занятиях, слишком далеки от реальной жизни. Действительно, имеется значительный разрыв между задачами, возникающими на практике, и теми, которые предлагаются в большинстве учебников и учебных пособий.

Теоретический материал в учебниках и учебных пособиях по математическому моделированию в управлении излагается на разном уровне сложности с точки зрения применяемого математического аппарата. Однако набор задач для самостоятельного решения оказывается приблизительно одинаковым. Например, применение однокритериальных линейных оптимизационных моделей (задач линейного программирования) традиционно демонстрируется на двух примерах: задаче о максимизации выручки и задаче о диете. Задачи, предлагаемые для самостоятельного решения, по смыслу мало от них отличаются (меняется тип производимой продукции, набор ресурсов и т.п.). Динамическая оптимизация также демонстрируется на нескольких традиционных примерах: задаче о распределении средств между предприятиями, задаче о распределении инвестиций между отраслями и задаче о замене оборудования.

Таким образом, практическое приложение математических моделей иллюстрируется простейшими, в основном, условными примерами. При этом для качественной подготовки специалистов в данном направлении необходимо не только изучение теоретических основ математических методов и моделей, но и решение задач, сюжеты которых имеют четкую практическую направленность. Только в этом случае у будущих управленцев

могут быть сформированы компетенции, связанные с умением представлять реальные проблемы в виде математических моделей.

Возникает проблема отбора сюжетных задач по математическому моделированию в управлении. Она осложняется рядом особенностей данного направления обучения. Учебно-методические пособия по математическому моделированию ориентированы, в основном, для направлений «Прикладная математика», «Прикладная информатика», «Экономика» и т.п. Направление «Государственное и муниципальное управление» подразумевает изучение математических дисциплин в гораздо меньшем объеме, поэтому задачи по математическому моделированию, предназначенные для студентов-управленцев должны подразумевать сравнительно несложный математический аппарат. Кроме того, сфера применения математических моделей для управленцев достаточно широка, в ней затрагиваются не только экономические, но и социальные аспекты. Преподаватель-математик зачастую просто не имеет доступа к информации об имеющихся проблемных ситуациях на уровне региона (или муниципального образования), которые могут быть описаны с помощью математических моделей.

Разрешение проблемы отбора сюжетных задач для направления «Государственное и муниципальное управление» может заключаться во взаимодействии преподавателей математических дисциплин и студентов-выпускников, выполняющих выпускные квалификационные работы.

Выпускная квалификационная работа студентов по данному направлению подготовки подразумевает разработку и анализ управленческого проекта. Обоснование целесообразности проекта и выбор оптимальной из возможных стратегий для достижения поставленной цели может осуществляться с помощью математической модели. Преподаватели математических дисциплин, как правило, не руководят написанием выпускных квалификационных работ студентов данного направления. Однако до студентов доводится информация о том, что они, собрав материал на преддипломной практике, могут обращаться к преподавателям, которые

вели у них математические дисциплины, за консультацией по использованию математических моделей в своей работе. После защиты квалификационной работы описанная в ней проблемная ситуация в адаптированном варианте (с согласия выпускника) может использоваться для составления сюжетных задач. При этом на занятиях сообщается, что задача не «придумана» преподавателем, а реально возникла на практике. Таким образом, повысится мотивация студентов к изучению математических методов и моделей.

Подобное взаимодействие преподавателей и студентов позволит значительно усилить практическую направленность дисциплины «Основы математического моделирования» для студентов-управленцев, а значит, будет способствовать более качественной подготовке специалистов данного направления обучения.

УДК 378.18

ББК 74.58

**Взаимодействие педагога и студентов в организации детского конкурса  
«Я открываю мир» как фактор повышения качества  
педагогического образования**

*Козина Елена Федоровна,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва,  
108219@mail.ru*

**Аннотация.** В статье представлены проект детского конкурса, чья организация и проведение строятся на сотворчестве преподавателей и студентов на всех этапах работы. Приведены результаты влияния такого взаимодействия на естественно-методическое самообразование обучающихся.

**Ключевые слова.** Конкурс, одаренные дети, изобразительное и фотографическое искусство, студенческо-преподавательское сотворчество, естественно-методическая подготовка.

В основу реализации современного ФГОС ВПО положен деятельностно-компетентностный подход, предполагающий постепенное смещение от пассивно-воспроизводящей направленности обучения (классической монологической лекционно-практической) в сторону поисково-исследовательской: самостоятельное «открытие» обучающимися знаний в процессе работы с разнообразными информационными источниками, постановка их в позицию исследователя с прохождением ими в собственной деятельности всех этапов научного творчества. В первую очередь, стандарт ориентирован на выработку у будущих учителей способности применять изученное в своей профессиональной деятельности (практико-прагматический крен). Это обуславливает изменения не столь в содержательном, сколько в технологическом плане: большинство программ естественно-методических дисциплин выстраивается в модульном ключе (в диаде «академическое знание – специфика его практического применения / организации «открытия» предшкольниками и младшими школьниками»); использование соответствующей коммуникативно-деятельностной технологии работы – проблемно-диалогического обучения.

Эффективность естественно-методической подготовки будущих учителей напрямую зависит от характера мотивации их учебной деятельности: важен переход от доминирующей в последнее время, зачастую наследуемой из школы внешней («учусь для родителей», «для корочки») к внутренней профессиональной (знания для «учительства»). Исходя из этого на занятиях необходимо акцентировать внимание на личную значимость рассматриваемых приемов работы, особенностей их применения на практике, чему способствует игровое моделирование (проигрывание урочных и внеурочных занятий с детьми в аудиторных условиях),

проблемные ситуации, метод case-study и т.д., при этом актуализируются метапредметные и интегрированные подходы – использование знаний из разных наук в деятельности.

Так, изучение студентами психологических концепций творчества, одаренности, диагностики последней у разновозрастных групп, педагогических приемов работы с «особыми» детьми, проектной технологии и специфики ее применения в начальном естественнонаучном образовании, методики формирования у ребенка целостной научной картины мира, основ эстетического воспитания, приемов ИЗО-деятельности и ее особенностей в дошкольном и младшем школьном возрасте и т.д., – все это в сумме составило базу для совместной работы студентов и преподавателей над разработкой и организацией детского конкурса «Я открываю мир». Организация и проведение последнего изначально исходит из идеи партнерства педагога-куратора и студентов-соавторов.

Конкурс «Я открываю мир» проводится в 2016 году институтом педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ИППО ГАОУ ВО МГПУ) совместно с московским Департаментом образования. Основанием для его проведения служит Государственная программа г. Москвы на среднесрочный период (2012-2018 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)», Государственное задание ГАОУ ВО МГПУ (уровень мероприятия – городской, некоммерческий, с бесплатным участием). Основная идея проведения конкурса – привлечение студентов на всех этапах подготовки и реализации: участие в разработке основных положений данного мероприятия; определение его девиза, создание эмблемы и дизайна сайта; техническая поддержка конкурса силами одаренных в области сетевых технологий учащихся; сбор, обработка присылаемых детских работ и первичная оценка их на соответствие требованиям к оформлению по заранее выделенным критериям; оформление и рассылка сопутствующей документации; оформление выставки лучших детских рисунков и

фотографий по разным номинациям; проведение финального этапа (включение в состав объединенного студенческо-преподавательского жюри); подготовка отчетной документации (фото- , видеорепортажи, дипломы лауреатам).

Привлечение студентов к конкурсной работе с детьми типично при организации многих мероприятий такого уровня, в т.ч. и в ИППО МГПУ, однако обычно оно касается стадии проведения. Задача же конкурса «Я открываю мир» – сотворчество обучающихся в вузе и преподавателей на всех его этапах.

Одним из важнейших этапов разработки конкурса является целеполагание – уяснение направленности действия: стимулирование детского творчества в области изобразительного и фотографического искусства; продвижение среди участников идеи целостности и неповторимости окружающего мира, стимулирование интереса к его познанию, расширение их кругозора и знаний; выявление одаренных в области изобразительного искусства и фотографии детей с неповторимым видением и пониманием мира. Целевой аудиторией участников конкурса являются дети старшего дошкольного (5-6 лет) и младшего школьного возраста (6-10 лет), проживающие на территории г. Москвы и Московской области.

Тематические направления конкурса были выделены с учетом интегрированного характера пропедевтического курса «Окружающий мир»: «Удивительная природа», «В мире людей», «Таинственное непознанное...Мое открытие», «В мире путешествий», «Моя Москва».

Этапы проведения мероприятия:

1. Предварительный: совместная выработка преподавателем-куратором и студентами основных положений конкурса «Я открываю мир»; проведение среди обучающихся в институте конкурса на лучшую эмблему детского мероприятия, его девиз и дизайн сайта, награждение призеров, оформление подготовительной документации, ролевое распределение для дальнейшей работы.



2. Отборочный тур: прием работ на детский конкурс и размещение их в галерее на сайте мероприятия, рассылка сертификатов участника и благодарственных писем его педагогу или взрослому наставнику; определение путем on-line голосования победителя в номинации «Приз зрительских симпатий».

3. Работа жюри, по результатам которой лауреаты в каждой номинации приглашаются для очного участия в институте.

4. Второй (финальный) тур: предоставление участниками работ (рисунков, распечатанных фотографий); итоговая выставка; проведение финального этапа в очном формате в институте, объявление победителей конкурса «Я открываю мир».

Критериями оценки детских работ являются: соответствие содержания работ тематике конкурса; оригинальность замысла и интерпретации полученного изображения с позиции неповторимости и целостности окружающего мира; наличие поисково-исследовательских задатков; художественное (изобразительное, фотографическое) мастерство.

Важно отметить, что взаимодействие участников с организаторами конкурса осуществляется одновременно двумя кураторами – со стороны преподавательского и студенческого жюри.

Проводимая уже на предварительном этапе мероприятия «Я открываю мир» работа свидетельствует о резком возрастании интереса студентов к конкретизации и углублению собственных знаний по психолого-педагогическим вопросам. Она позволяет в реальных условиях изучить достижения детей в области изобразительной и фотографической деятельности, ознакомиться с конкретным опытом педагогов-кураторов по проектированию индивидуальных маршрутов развития художественно одаренных детей, осуществлять взаимодействие с образовательными учреждениями, – все то, что соответствует профессиональным задачам, которые студент педагогического профиля должен решать в своей деятельности.

Библиографический список:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «050100 - Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_11/prm46-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf). – 25 с. (дата обращения: 07.02.2012).
2. Конкурс «Я открываю мир» - авторская разработка

УДК 159.9

ББК 88.7

**Синдром эмоционального выгорания у студентов с разным типом межполушарной функциональной асимметрии мозга в период экзаменационной сессии**

*Татьяна Витальевна Ледовская*

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии*

*ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль*

*электронная почта: [karmenmmm@yandex.ru](mailto:karmenmmm@yandex.ru)*

**Аннотация:** в статье показано, что тип межполушарной асимметрии мозга имеет значение не только в процессе выполнения студентом учебной деятельности, но и для степени проявления эмоционального выгорания в период экзаменационной сессии.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, тип межполушарной функциональной асимметрии мозга

В психолого-педагогических исследованиях накоплен большой объем данных о роли индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения. Исследователи отмечают разные индивидуально-типологические особенности, оказывающие наибольшее влияние на успешность учебной деятельности: свойства нервной системы и производные от них психодинамические свойства (Г.Ю. Айзенк, М.К. Акимова, В.Т. Козлова, Н.П. Локалова); межполушарную функциональную асимметрию мозга (Е.А. Бойко, Э.А. Голубева, А.В. Запорожец, В.Д. Киселев, Е.С. Молодых, М.Г. Князева, И.П. Лукашевич и др.). Есть авторы, придерживающиеся точки зрения о том, что индивидуально-типологические особенности не оказывают непосредственного влияния на успешность учебной деятельности (Н.С. Лейтес, Л.И. Уманский и др.) [7].

Проблема межполушарной асимметрии мозга, межполушарного взаимодействия – одна из наиболее актуальных проблем не только естествознания. Данная проблема разрабатывается разными дисциплинами: нейропсихологией, нейроанатомией, нейробиологией, нейрофизиологией и др.

Одним из основных принципов функционирования полушарий большого мозга является асимметрия. Как показывают результаты изучения расщепленного мозга, левое полушарие в основном ответственно за язык и речь, а правое управляет навыками, связанными со зрительным и пространственным опытом. В других исследованиях выявляются тонкие различия в способах переработки информации двумя полушариями. Как полагают, левое полушарие осуществляет ее переработку аналитически и последовательно, а правое – одновременно и целостно.

Особенности психической латерализации не могут не отражаться на психотипе человека, его эмоциональной организации, а стало быть, и на подверженности развитию синдрома эмоционального выгорания.

Синдром эмоционального выгорания - это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Существует ли связь между межполушарной функциональной асимметрии мозга и психологическим реагированием на длительно существующий стресс средней интенсивности в виде формирования симптомов эмоционального выгорания?

Общий объем выборки составили 70 человек гуманитарных, социальных, педагогических специальностей и направлений. Средний возраст 19 лет. Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского». В ходе эмпирического изучения использовались: а) тест В. В. Бойко для определения эмоционального «выгорания» личности; б) функциональные пробы на диагностику моторной асимметрии правого и левого полушария (асимметрия рук, ног, зрения и слуха); в) анкета, направленная на диагностику компонентов эмоционального выгорания у студентов.

Рассмотрев теоретические и эмпирические аспекты заявленной проблемы проявления синдрома эмоционального выгорания у студентов очного отделения в период экзаменационной сессии, мы выяснили, что одним из важнейших индивидуальных свойств является межполушарная функциональная асимметрия мозга и специализация полушарий – характеристика распределения психических функций между правым и левым полушариями.

Личность человека - достаточно целостная и устойчивая структура, и ей свойственно искать пути защиты от деформации. Одним из способов такой психологической защиты и является синдром эмоционального выгорания. Синдром эмоционального выгорания - это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением

работы, характеризуется выраженным сочетанием симптомов нарушения в психической, соматической и социальной сферах жизни. Основная причина развития синдрома эмоционального выгорания - несоответствие между личностью и работой (учебой), между повышенными требованиями руководителя (преподавателя) к работнику (студенту) и реальными возможностями последнего.

Теоретический анализ показал, что у студентов синдром эмоционального выгорания может рассматриваться как проявление дистресса, индуцированного неоптимальными условиями обучения и проявляющегося индивидуальной комбинацией симптомов разного уровня в зависимости от исходных предрасполагающих факторов личностных особенностей.

В результате проведенного эмпирического исследования были получены следующие данные: студенты с доминирующим правым полушарием более склонны к тревоге и депрессии, к эмоционально-нравственной дезориентации, к переживанию психотравмирующих обстоятельств и общему напряжению (таблица 1). Данные результаты объясняются психологическими особенностями людей с доминирующим правым полушарием головного мозга. Так, в литературе имеются данные о том, что правополушарные учащиеся неорганизованны, легко раздражаются, отвлекаются, характеризуются слабой произвольностью в деятельности и

В период экзаменационной сессии у правополушарных студентов наиболее всего имеют значение качества «деперсонализация», эмоциональный дефицит. Студенты этого типа не способны контролировать свою речь (а ведь большинство экзаменов в вузе происходит в устной форме). В речи правополушарных могут возникать смысловые пропуски, особенно, если такой студент импульсивен.

**Таблица 1**

**Основные показатели структуры эмоционального выгорания у**

---

**студентов с разным типом межполушарной асимметрии мозга**

<b>№</b>	<b>Показатели эмоционального выгорания</b>	<b>Право-полушарные</b>	<b>Левополушарные</b>	<b>Амбидекстры</b>
1.	Количество компонентов	10	11	6
2.	Общее количество <i>r</i> связей компонентов	18	50	8
3.	Количество сильных <i>r</i> связей ( $p \leq 0,01$ )	6	40	0
4.	Основные компоненты	Деперсонализация Эмоциональный дефицит	Деперсонализация Психотравмирующие обстоятельства Сфера эмоций Психические нарушения	Загнанность в клетку
5.	Общий показатель эмоционального выгорания	124,15	123,56	113,48

Студенты с доминирующим правым полушарием головного мозга более высоко оценивают степень собственной утомляемости в период экзаменационной сессии в отличие от студентов с доминирующим левым полушарием и студентов-амбидекстров. Это связано с тем, что в ситуации экзамена студенты находятся в состоянии постоянно стресса, т.к. преподаватель может задавать внеконтекстные, дополнительные вопросы из любой области учебной дисциплины [4, с.15]. Полученный вывод также согласуется с данными Е.А. Бойко о том, что учащиеся – «чистые левши

более склонный к стрессу» [5, с.36], чем учащиеся – правши, это объясняется особенностями их поведения: более высокая активность, яркость, сила эмоциональных реакций, нарушение поведения.

В период экзаменационной сессии у левополушарных наиболее всего имеют значение качества деперсонализация, переживание психотравмирующих обстоятельств, расширение сферы экономии эмоций и психосоматические и психовегетативные нарушения (таблица 1). Подобное проявление компонентов эмоционального выгорания, возможно, проявляется в связи с тем, что левополушарные студенты более критичны, обладают слабой гибкостью и спонтанностью при решении проблемных ситуаций, одной из которых является ситуация экзамена.

Студенты с доминирующим левым полушарием головного мозга считают, что они у них еще достаточно сил, для того, чтобы много достичь в жизни, в учебе, в отличие от студентов с доминирующим правым полушарием. Данные результаты могут объясняться тем, что во время обучения «учащиеся-правши становятся более ответственными, добросовестными, в большей степени начинают ориентироваться на группу, окружение и ближайшее будущее» [5, с.67].

Студенты – амбидекстры в период экзаменационной сессии склонны к доминированию компонента «загнанность в клетку» и характеризуются минимальным проявлением свойств эмоционального выгорания, в отличие от право и левополушарных студентов, у которых проявляются практически все составные его элементы (таблица 1). Полученный результат можно объяснить тем, «амбидекстры оказываются более открытыми, доверчивыми, беспечными, уверенными в себе и спокойными» [5, с.50] в учебной деятельности и, соответственно, в период экзаменационной сессии. Также Е.А. Бойко отмечает, что у «амбидекстров в большей степени (чем у правшей и левшей) развиты личностные характеристики, способствующие более эффективному выполнению учебной деятельности» [5, С. 52], а значит и к подготовке/сдаче экзаменов.

В целом, студенты с доминирующим правым и левым полушарием головного мозга в период экзаменационной сессии характеризуются более высоким уровнем общего эмоционального выгорания, в отличие от студентов амбидекстров.

Таким образом, тип межполушарной асимметрии мозга имеет значение не только для эффективного выполнения учебной деятельности в течение года и развития психических познавательных процессов, но и для степени проявления эмоционального выгорания в период экзаменационной сессии.

### **Библиографический список**

1. Авдиенко Г.Ю. Учебная деятельности студентов в вузе: психодиагностические и психофизиологические аспекты [Текст]: моногр. / Г.Ю. Авдиенко, Е.А. Бойко, И.Д. Головешкин, О.А. Пинчук, А.А. Сидорова, И.А. Сидорова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 104 с.
2. Авдиенко Г.Ю., Андросова О.А., Головешкин И.Д. особенности психологического сопровождения учебной деятельности студентов [Текст]: коллект. моногр. / под научн.ред. Г.Ю. Авдиенко. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 116 с.
3. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
4. Афонина А.В. Пойми меня и действуй правильно [Текст]. М., 2003. 88 с.
5. Бойко, Е. А. Функциональные асимметрии и успешность школьного обучения [Текст]: монография / Е. А. Бойко. – СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 104 с.
6. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека [Текст]. - М.: Медицина, 1988.
7. Ледовская Т. В., Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности



[Текст]. Автореф. автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / ЯГПУ им.К.Д. Ушинского, Ярославль, 2010, 24 с.

УДК 378.1

ББК 74.58

Способы и приемы интенсификации учебно-познавательной  
деятельности обучающихся

*Ляндаев Анатолий Александрович,*

*доцент, заведующий методическим кабинетом*

*учебно-методического отдела*

*Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны*

*a.lyandaev@yandex.ru*

**Аннотация:** рассмотрены основные способы и приемы интенсификации учебно-познавательной деятельности обучающихся, которые могут использоваться педагогическими работниками вузов в ходе образовательного процесса. Выделены способы организации учебных занятий на основе использования проблемных ситуаций.

**Ключевые слова:** интенсификация познавательной деятельности обучающихся, навыки профессиональной деятельности обучающихся, технологии обучения, проблемная ситуация.

В настоящее время педагогическими работниками вузов используются самые различные способы интенсификации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Они могут основываться не только на применении современных информационных технологий и технологий обучения, но и на искусном использовании (применении) общеизвестных методов, приемов и доступных средств обучения, используемых на учебных занятиях. Такими основными способами и приемами могут быть следующие:

1. Выбор видов учебных занятий и создание из них определенной логической системы ускоренного формирования знаний, навыков и умений.

2. Максимальное приближение образовательной деятельности, условий учебной среды на учебном занятии к условиям профессиональной действительности за счет искусного распределения располагаемого учебного времени, использования производственного и профессионального опыта, возможностей учебно-материальной базы для показа, отработки и контроля усвоения способов учебной и (или) профессиональной деятельности будущего специалиста. Профессиональное ориентирование учебного материала здесь является одним из способов целенаправленной интенсификации обучения.

3. Разработка и использование в образовательном процессе специальных пособий, рекомендаций, памяток, раскрывающих основные требования к объему и уровню усвоения знаний, навыков, умений (деятельностей) обучающихся, структуру содержания образования и последовательность обучения конкретной дисциплине; рекомендуемые методические приемы самообучения, самоконтроля и самооценки успеваемости.

4. Объединение учебных занятий по дисциплине, разделу, теме, общим организационно-методическим замыслам достижения учебно-воспитательной цели, обеспечивающим высокую скорость «врастания» и постоянное нахождение обучающегося в роли определенного должностного лица, что способствует повышению уровня профессионализации учебной деятельности, развитию творческого мышления и устойчивого целенаправленного учебно-познавательного интереса.

5. Своевременный учет уровня обученности и изменений динамики учебно-познавательных возможностей обучающихся и применение способов оперативного маневрирования приемами обучения в рамках избранной технологии.

6. Разработка системы учебных задач, проблем, учебных ситуаций для учебных занятий, проблемных заданий для курсовых работ (задач, проектов) по дисциплине, разрешение которых на учебных занятиях обеспечивает целенаправленность подготовки специалиста конкретного профиля, специальности (специализации), квалификации и устойчивую профессиональную заинтересованность обучающихся.

7. Разработка системы учебных задач по специальностям факультета, вуза для отработки и совершенствования практических навыков профессиональной деятельности обучающихся.

Указанные способы при их рациональном применении в учебной работе кафедры и преподавателя позволяют делать каждое учебное занятие в той или иной мере проблемным, а следовательно, и интенсивным.

Как видно, исходным здесь является понятие «проблемная ситуация, задача», уровень проблемности учебного материала.

Проблемная ситуация (от греч. *problema* - задача и лат. *siuatia* - положение), что с позиций педагогики означает интеллектуальное затруднение, которое возникает у человека, когда он не знает, как объяснить тот или иной факт, явление, процесс действительности, не может достичь поставленной цели известным ему способом действия. Это и побуждает его искать новый способ объяснения фактов или предпринимать новые, ранее ему (объективно или субъективно) неизвестные действия.

Структурно проблемная ситуация включает в себя три главных компонента: потребность обучающегося в новом знании или способе действия; неизвестные знания, действия, которые нужно найти и освоить; достигнутый уровень обученности, подготовленности обучающегося, уровень ранее усвоенных знаний, навыков, умений, его интеллектуальные возможности. Это и есть основа для поиска и ускоренного усвоения новых знаний, навыков, умений. Важным дополняющим компонентом каждой учебной проблемной ситуации являются условия учебной среды, которые преднамеренно или непреднамеренно образуют несоответствие, а, как

правило, противоречие между уровнем фактических и потребных знаний, навыков и умений для решения учебной проблемы. Осознание и исключение этого противоречия в учебной деятельности на учебном занятии приводят к решению частной проблемной задачи или проблемы в целом, и естественно, к росту имеющихся, приобретению новых знаний, навыков обучающегося.

Условия учебной среды как условия учебно-познавательной деятельности обуславливают определенные факторы, влияющие на темп и результаты решения проблемы. Вот почему на большинстве учебных занятий должны создаваться условия учебной среды, условия обстановки, максимально приближающие процесс обучения к профессиональной действительности будущего специалиста. Поэтому, подбирая проблемную ситуацию на учебное занятие, преподаватель должен исходить из сложности учебно-воспитательной цели, содержания обучения и в соответствии с этим формирует условия учебной деятельности, которые приводят к противоречию познания, к выводу не имеющему однозначного решения, а это вызывает дополнительные активные учебные действия обучающегося.

Опыт педагогической деятельности, накопленный в ЯВВУ ПВО, других военных вузах, говорит о том, что обучение военного специалиста всегда носило проблемный характер. Это обусловлено многими вероятностными показателями и условиями будущих боевых действий и военно-профессиональной деятельности военных специалистов. Задача сегодня сводится к тому, чтобы на основе умелого применения преподавателем проблемных ситуаций в обучении слушателей и курсантов повысить эффективность и качество учебных занятий.

В зависимости от возрастных особенностей обучающихся, цели подготовки и содержания образования можно выделить уровни проблемности обучения на учебных занятиях, которые могут быть рекомендованы для реализации в образовательном процессе.

Первый уровень - проблемное изложение учебного материала. Этот уровень может быть реализован на лекции, при изложении реферата на

семинаре, на конференции и в разработанных материалах курсовых работ (проектов, задач). В этом случае преподаватель и обучающийся совместно или отдельно формируют проблемную ситуацию и в последующем излагают, обосновывают направления, пути, способы ее решения. На указанных видах учебных занятий достаточно эффективно формируются новые теоретические знания по дисциплине и навыки поиска, обобщения, анализа новой для обучающегося информации. Этому уровню проблемности учебного занятия соответствуют проблемные ситуации. Разрешение этих ситуаций требует копирования уже известных в данной области науки или деятельности знаний, практического опыта, но которые неизвестны обучающемуся (их нужно найти и усвоить). Эти действия осуществляются преподавателем или совместными действиями с обучающимися, что приводит к формированию нового знания в ускоренном темпе.

Второй уровень проблемности достигается на учебных занятиях, где преподаватель избранным способом представления учебной информации доводит до обучающихся проблемную ситуацию, организует их учебную деятельность и руководит процессом поиска направлений, путей, способов и средств ее решения. Обучающиеся при этом самостоятельно выполняют учебные действия, получают определенные результаты, которые контролируются, диагностируются и оцениваются преподавателем. Они и являются результатом учебной деятельности по решению проблемы. Этот уровень проблемности реализуется на групповых, практических занятиях, лабораторных работах и групповых упражнениях. Сложность проблемной ситуации в этом случае должна соответствовать достигнутому уровню усвоения знаний, навыков и умений обучающихся, которые позволяют им освоить новые действия, то есть приобрести новые знания, навыки, умения и одновременно углубить, усовершенствовать накопленные ранее знания. Этому уровню проблемности учебного занятия соответствуют типовые ситуации, взятые из профессиональной деятельности специалистов.

Третий уровень проблемности учебного занятия реализуется на таких учебных занятиях, как разработка и защита курсовых и выпускных квалификационных работ, защита результатов стажировки (практики), при изложении научных сообщений и докладов на научных конференциях. На этих видах учебных занятий обучающийся, получив определенное количество исходных данных и имея достаточный базовый уровень знаний, навыков и практический опыт в данной профессиональной и учебной деятельности, с помощью преподавателя (научного руководителя) формулирует самостоятельно учебную проблемную ситуацию и в последующем под руководством преподавателя ее решает. При решении учебной проблемы, учебной задачи использует не только ранее усвоенные знания, навыки, умения, но и новые, добытые в ходе изучения учебной и научной литературы. Этот уровень проблемности позволяет формировать специалиста в динамике его учебной деятельности посредством своевременного перевода его с ведущего вида учебной деятельности на ведущий вид профессиональной деятельности. Здесь весьма важны два фактора, существенно активизирующие процесс обучения: своевременная педагогическая диагностика преподавателем сформированной обучающимся проблемной ситуации как учебно-научной задачи и помощь в определении предмета изучения, исследования; планомерная и глубокая научная диагностика промежуточных и конечных результатов учебной деятельности обучающегося, организация реальной помощи и своевременное его консультирование по трудным учебным вопросам.

Следует заметить, что такой подход к реализации рассматриваемого уровня проблемности учебного занятия позволяет в полном объеме решить задачу индивидуализации и интенсификации обучения, планомерно в динамике учебной деятельности формировать научный и профессиональный интеллект, активно влиять на развитие и совершенствование творческих и профессионально важных качеств будущего специалиста.

Как видно, учебные занятия, при должной их организации и рационализации совместной учебной деятельности педагогических работников и обучающихся, могут быть основным средством интенсификации обучения и способом формирования творческого уровня усвоения учебной и (или) профессиональной деятельности. В этом и заключается сущность важнейшего способа интенсификации обучения – выбора и реализации проблемности учебных занятий на основе проблемных ситуаций.

#### Библиографический список

1. Селевко, Г.К. "Современные образовательные технологии" [Текст]: Учебное пособие/ Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
2. Военная дидактика [Текст]/ Учебник. Под общей редакцией С.М. Карабутова. - М.: Академ. проект 2001.- 806 с.

УДК 378.1

ББК 74.58

### **Взаимодействие преподавателя и курсантов военного вуза в процессе самостоятельной работы**

*Монахов Олег Николаевич*

*доцент кафедры гуманитарных и  
социально-экономических дисциплин*

*Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны,*

*г. Ярославль*

*monahovs@mail.ru*

**Аннотация.** Раскрывается значение взаимодействия преподавателя и курсантов военного вуза в ходе самостоятельной работы. Кроме того, рассматривается роль преподавателя в методическом обеспечении самостоятельной работы курсантов военного вуза.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, преподаватель, курсант, познавательная деятельность, деятельностный подход.

Трансформации, происходящие в военной сфере современных государств, акцентируют внимание на упреждающей модернизации военного образования в соответствии с перспективами развития доктринальных взглядов на ведение войн, появлением новых образцов военной техники и вооружения, особенностями актуальных вооруженных конфликтов.

Качественные изменения, происходящие в военно-профессиональной сфере, - ускорение процесса «устаревания» знаний, повышение уровня инновационности и постоянно возрастающий градиент сложности военно-профессиональной деятельности, - актуализируют существенно возрастающие требования к военно-профессиональной подготовке курсантов и характеру проектирования и осуществления процесса обучения в военных вузах [3, с.29].

Обучение в высшем военно-учебном заведении - это педагогический процесс организации и стимулирования активности военно-познавательной деятельности, направленный на усвоение системы научных знаний, навыков и умений и формирования высоких боевых и моральных качеств, необходимых для успешной защиты интересов Отечества [7, с.118].

В соответствии с Федеральным законом 27.05.1998 г. № 76-ФЗ «О статусе военнослужащих» на последних возлагаются обязанности по подготовке к вооруженной защите и, собственно, вооруженная защита Российской Федерации, которые связаны с необходимостью беспрекословного выполнения поставленных задач в любых условиях, в том числе с риском для жизни.

Очевидно, что для выполнения своих служебных обязанностей выпускнику военного вуза потребуется интеллект, критическое мышление, ответственность, стремление к самосовершенствованию. В связи с этим в основу подготовки военного специалиста должен быть положен



деятельностный подход. Важным положением деятельностного подхода выступает движение от учебно-познавательной деятельности обучающихся под руководством педагога к самостоятельной работе обучающихся [10, с.72.].

Курсант высшего учебного заведения должен не только получать знания по учебным дисциплинам, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые знания. Для этого необходимо, чтобы курсант из потребителя знаний превратился в активного их творца, умеющего выявить и сформулировать проблему, найти пути ее решения и доказать правильность этого решения. В этой связи большое значение приобретает самостоятельная работа курсанта. Это тем более важно, что, какие бы знания и в каком объеме ни получали обучающиеся, эти знания имеют необратимую тенденцию устаревать, отставать от потребностей жизни.

В педагогической литературе содержатся различные формулировки понятия «самостоятельная работа». Так, самостоятельная работа трактуется как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ [6], как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя [2].

Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается как система мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности, по выработке умений и навыков рационально приобрести полезную информацию. Самостоятельная работа понимается также рядом авторов как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей

в отсутствие преподавателя. Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием [11].

Приведенные определения представляют самостоятельную работу, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, а с другой - как систему педагогических условий и принципов, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью обучающихся.

В соответствии с приказом Министра обороны Российской Федерации от 15.09.2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее приказ Министра обороны РФ от 15.09.2014 г. № 670), самостоятельная работа является частью учебной деятельности обучающихся по освоению основной профессиональной образовательной программы и организуется в целях закрепления и углубления полученных знаний и навыков, поиска и приобретения новых знаний, а также выполнения учебных заданий, подготовки к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам.

Самостоятельная работа курсантов является одной из форм учебного процесса, выполняемая обучающимися по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа имеет целью не только овладение учебной дисциплиной, но и формирование самостоятельности в выявлении проблем и поиске путей их разрешения. Самостоятельность – это одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами [8, с.253].

Самостоятельная работа – это деятельность, в структуре которой можно выделить мотивационные компоненты, постановку конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительский компонент, контроль.

В рассмотрении самостоятельной работы следует исходить из того, что важная задача преподавателя на современном этапе развития образования

состоит в такой организации познавательной деятельности курсантов, при которой они сами осуществляют процесс познания.

В то же время следует отметить, что эффективность познавательной деятельности связана с наличием у курсанта следующих умений:

- 1) организовывать и планировать свою учебную деятельность;
- 2) активизировать интеллектуальный потенциал;
- 3) подготавливаться к учебному процессу и активно в нем участвовать;
- 4) обладать устойчивой мотивацией к самостоятельной познавательной деятельности;
- 5) организовывать творческую коммуникативную деятельность, направленную на решение поставленных задач [4].

Самостоятельную работу следует рассматривать как процесс, характеризующийся наличием различных противоречий и включающий следующие этапы:

а) подготовительный этап, связанный с определением целей и выяснением условий, в которых работа будет протекать. Для данного этапа характерно противоречие между мотивами и целью самостоятельной работы;

б) основной этап, состоящий в непосредственном решении стоящих перед курсантом учебных задач. На этом этапе возникает противоречие между ростом объема научной и учебной информации, необходимой для усвоения знаний, и возможностью обучающегося по их овладению;

в) заключительный этап, предполагающий оценку выполненной работы и выявление причин, способствующих или мешающих достижению цели самостоятельной работы. На данном этапе разрешается противоречием между субъективным познанием и характером знаний курсанта об изучаемых учебных дисциплинах.

Чтобы противоречия способствовали достижению целей самостоятельной работы, необходимо определить их характер, объем, степень влияния на познавательную деятельность и условия их разрешения.

Преподаватель, как известно, обязан развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предметов, курса, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой. Степень влияния преподавателя на самостоятельную работу курсантов определяется уровнем их подготовленности, новизной и сложностью учебного материала, наличием или отсутствием навыков индивидуальной познавательной деятельности.

В ходе самостоятельной работы обучающихся преподаватель может выполнять следующие функции: мотивирующую, консультирующую, координирующую, контролирующую [9, с.50]. Мотивирующая функция направлена на формирование познавательных мотивов и потребностей курсантов, что в свою очередь требует от преподавателя определения содержания и направления своей деятельности в соответствии с задачами профессиональной подготовки курсантов в военном вузе.

Консультирующая функция заключается в оказании помощи курсантам при выполнении ими самостоятельной работы. Приказ Министра обороны РФ от 15.09.2014 г. № 670 устанавливает, что консультации являются одной из форм руководства самостоятельной работы обучающихся и оказания им помощи в освоении учебного материала. Консультации проводятся регулярно в часы самостоятельной работы и носят индивидуальный характер. Перед проведением семинаров, тактических (тактико-специальных) занятий и учений, командно-штабных учений и военных (военно-специальных) игр, экзаменов (зачетов) проводятся групповые консультации.

Координирующая функция состоит в организации самостоятельной работы, в ходе которой решаются задачи исследовательского характера. Периодичность встреч с обучающимися зависит от индивидуальных особенностей развития личности курсанта, уровня его активности и

творчества, степени осознания результатов обучения в овладении учебным материалом.

Контролирующая функция предполагает регулярную проверку хода выполнения самостоятельной работы, оценку ее качества.

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности обучающегося. В зависимости от этого выделяют уровни самостоятельной деятельности обучающихся и соответствующие им формы контроля [5, с.42]:

– репродуктивный. Цель самостоятельной работы состоит в закреплении знаний, формировании навыков и умений. В ходе самостоятельной работы решаются задачи, заполняются таблицы и схемы;

– реконструктивный. Самостоятельная работа направлена на составление плана тезисов, предполагает подготовку реферата, выполнение контрольной работы;

– творческий (поисковый). В ходе самостоятельной работы анализируются проблемные ситуации, обучающиеся знакомятся с новой информацией, самостоятельно определяют средства и методы решения. Данный уровень связан с подготовкой курсовых и дипломных работ.

Таким образом, участие преподавателя в методическом обеспечении самостоятельной работы курсантов зависит от профессиональных знаний и методического мастерства. Регулирование преподавателем самостоятельной работы курсантов осуществляется на основе организационных принципов и условий, обеспечивающих успешное выполнение самостоятельной работы.

К организационным принципам следует отнести:

– принцип взаимодействия преподавателя и курсантов;

– принцип ориентированности на активность личности, изначально нацелен на развитие личности обучающегося, выявление его особенностей как субъекта, раскрытие индивидуального своеобразия получения знаний обучающегося;

– принцип обратной связи предполагает систематическое получение преподавателем информации о ходе выполнения курсантом самостоятельной работы и на ее основании корректировать цели, содержание и методику осуществления;

– принцип стимулирования и мотивации положительного отношения обучающихся к самостоятельной работе. Данный принцип указывает на необходимость непрерывного побуждения курсантов к овладению содержанием обучения, предписывает рассматривать учение как процесс проявления активности субъекта, отвечающий мотиву;

– принцип регламентации означает необходимость определения порядка проведения самостоятельной работы курсантов.

В качестве условий, обеспечивающих успешное выполнение самостоятельной работы курсантов, можно выделить:

– четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее предоставления;

– мотивированность учебного задания;

– четкая постановка познавательных задач;

– алгоритм, метод выполнения работы, знание обучающимся способов ее выполнения;

– определение видов консультационной помощи;

– критерии оценки, отчетности и др.;

– виды и формы контроля [1, с.124].

Таким образом, самостоятельная работа в современных условиях должна рассматриваться как важное условие повышения качества подготовки военного специалиста, готового к самосовершенствованию в процессе дальнейшего профессионального развития.

Взаимодействие преподавателя и курсантов военного вуза должно быть направлено на привитие обучающимся навыков самостоятельного поиска и анализа учебной и научной информации, формирование и развитие у них творческого мышления.

## Библиографический список

1. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы [Текст] / М.В. Буланова-Топоркова – Учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс. – 2002. – 544 с.
2. Гарунов, М.Г. Самостоятельная работа студентов школе [Текст] / М.Г. Гарунов., П.И. Пидкасистый. – М.: – Знание. – 1978. – 48 с.
3. Гуляев, В.Н. Оптимизация технологических подходов к обучению курсантов военных вузов [Текст] / В.Н. Гуляев, Д.В. Воронин // Юридическая психология. – 2013. – № 2. – С. 29 – 31.
4. Дороднева, Н.В. Учебно-познавательная деятельность студентов как творческий процесс (на материалах изучения английского языка на языковом факультете) [Текст] / Н.В. Дороднева. – дис. ... к.пед.н. – Тобольск. – 2005. – 191с.
5. Маркова, Н.А. Групповая работа в подготовке студентов высшей школы [Текст] / Н.А.Маркова, Д.А. Марков // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2015. - №8. – С. 41– 46.
6. Молибог, А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе [Текст] / А.Г. Молибог. – Минск: – Высшая школа. – 1975. – 327 с.
7. Недбайло, С.В. Закономерности и противоречия познавательной деятельности познавательной деятельности курсантов высших военно-учебных заведений [Текст] / С.В. Недбайло// Власть. – 2015. - N 2. – С. 118 – 121.
8. Педагогический энциклопедический словарь/Гл. ред. Б.М.Бим-Бад; Редкол: М.М. Безруких [и др.] [Текст] / – М.: – Большая Российская энциклопедия. – 2003. – 528 с.
9. Перевозный, А.В. Самостоятельная работа как процесс и результат [Текст] / А.В. Перевозный // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2011. – №6 2015. – С.66–68.

10. Селезнева, М.В. От подготовки специалиста в военном вузе к подготовке профессионала [Текст]/ М.В. Селезнева // Военная мысль. – 2013. – №5. – С.72–78.

11. Фаустова, Э.Н. Студент нового времени: социокультурный профиль. [Текст] / Э.Н. Фаустова. – М. - 2004. – 72 с.

УДК 378.14

ББК 74.58

### **Современные формы взаимодействия преподавателей и студентов в высшей школе**

*Невзорова Анна Витальевна*

*кандидат педагогических наук, доцент*

*ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль*

[a.nevzorova@yspu.org](mailto:a.nevzorova@yspu.org)

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме форм взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном пространстве вуза на современном этапе развития педагогического образования. В статье рассмотрены такие формы взаимодействия, как консультации, дистанционные взаимодействия, тьюторство, балльно-рейтинговая система обучения. Предложены доводы, демонстрирующие достоинства и недостатки рассмотренных форм взаимодействия преподавателей и студентов.

**Ключевые слова:** формы взаимодействия, высшее образование, педагогическое образование.

Отечественное педагогическое образование претерпевает в настоящее время серьезные изменения. Государство и общественность предъявляют все более высокие квалификационные требования к педагогическим кадрам на фоне снижения продолжительности обучения в вузе, перехода на модульное



обучение, страдающее фрагментарностью формируемых знаний, отхода от принципов фундаментальной подготовки педагога в пользу прикладного, практико-ориентированного характера образования. В сложившейся ситуации педагогам высшей школы достаточно сложно создавать условия для формирования у студентов научного мировоззрения, целостного представления о психолого-педагогических процессах и явлениях, а также для развития аналитических способностей, позволяющих проявлять гибкость и принимать грамотные решения при рассмотрении широкого круга профессиональных задач. Неизменным средством достижения высокого качества педагогического образования остается взаимодействие преподавателей и студентов, организуемое преподавателями с целью индивидуализации, персонификации обучения, приучения студентов к выработке собственного отношения, мнения, взглядов, которые в последующем становятся основой формирования индивидуального стиля педагогической деятельности, без которого невозможно достижение педагогического мастерства.

В выстраивании взаимодействия между преподавателем и студентами ведущую роль играет, несомненно, преподаватель. При планировании любого учебного курса очень важно выстроить единство формы и содержания, продумать мотивационный, содержательный и операционный компоненты учебной деятельности студентов, внимательно отнестись к обновлению обязательной и дополнительной литературы к курсу и рекомендуемых электронных ресурсов. Интересно заметить, что в зарубежных вузах трудоемкость курса оценивается в зависимости от объема рекомендованных к изучению источников, и типичным условием допуска к экзамену является посещение не менее 70% лекций и семинаров, а также изучение определенного минимального объема источников из списка литературы (скажем, не менее 200 страниц), причем студент должен отчитаться по изученным источникам преподавателю. Разумная организация учебной дисциплины с обсужденными в начале курса правилами,

требованиями и формами отчетности – важное условие успешности освоения курса студентами.

Одной из традиционных форм взаимодействия преподавателей и студентов являются консультации, как групповые, так и индивидуальные, которые, несомненно, выполняют важную функцию в обеспечении качества образования. Коллективные (групповые) консультации проводятся, как правило, перед экзаменами и помогают студенту организовать процесс подготовки к экзамену. Наряду с такими консультациями, существуют консультации по научно-исследовательской работе студентов. Такая форма научного руководства оказывается взаимовыгодным взаимодействием: студент получает ценные рекомендации в вопросах отбора литературы, методов исследования, методик, сбора и обработки результатов исследования, интерпретации и обсуждения полученных данных. В подобном общении студент приобщается к культуре умственного труда. Преподаватель, в свою очередь, получает возможность отбора талантливых, способных к исследовательской деятельности, студентов с целью их дальнейшего научного сопровождения, организации исследовательских объединений, разработки совместных научных проектов, привлечения лучших студентов в магистратуру.

Все большее распространение в российских вузах получает тьюторство, берущее истоки в традициях британского высшего образования. Внимание и интерес преподавателей вузов эта форма получила, по-видимому, из-за необходимости применения индивидуального подхода к обучению, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов, оказания поддержки всем нуждающимся в ней студентам с целью максимального сохранения контингента и объемов учебных поручений кафедр. Действительно, данная форма взаимодействия имеет много плюсов, в том числе более короткий период включения студентов в учебную работу, быстрый темп продвижения по учебным программам и планам благодаря внешнему контролю, необходимости вовремя отчитываться перед тьютором,

меньшая, по сравнению с общением с преподавателем, дистанция в общении, позволяющая оперативно снимать вопросы и трудности в обучении. Существуют и минусы: данная форма взаимодействия трудно реализуема в образовательной практике из-за отсутствия в штатном расписании соответствующей должности и механизмов организации подобного института.

Современный уровень развития информационно-коммуникационных технологий и их популярность среди молодежи все больше диктует преподавателям необходимость перехода на дистанционные и электронные формы взаимодействия со студентами. Если в недавнем прошлом преподаватели освоили электронную почту и флэш-карты, то в настоящее время кратчайшим способом индивидуального и коллективного общения со студентами становятся социальные сети. Не все преподаватели принимают подобную форму взаимодействия из-за своеобразия контента, но в большинстве случаев интерфейс социальных сетей оказывается удобным, общедоступным средством общения и позволяет выстраивать персональные диалоги. Повсеместно используются в образовательной практике платформы электронной поддержки образовательного процесса, такие как, например, MOODLE, но студенты не слишком охотно встречают их возможности, мотивируя свое отношение повышением учебной нагрузки и необходимостью выполнения заданий как при подготовке к аудиторным занятиям, так и в электронном формате. Примечателен опыт МПГУ, где удалось эффективно использовать электронную поддержку учебного процесса благодаря выработке единых подходов к организации обучения: студенты выкладывают в сеть видео- и фотоматериалы по заданию преподавателя, дают взаимные комментарии, преподаватели проверяют задания и отправляют материалы на доработку, в результате которой студент может улучшить свой результат. Достоинство подобной организации учебного процесса несомненно: значительно увеличивается активность и самостоятельность каждого студента, что сказывается на качестве обучения.

Недостаток состоит в значительном увеличении нагрузки преподавателя на контроль самостоятельной работы студента.

Балльно-рейтинговая система обучения также может являться эффективной формой взаимодействия преподавателей и студентов; для этого необходимы ряд условий:

- во-первых, доступ студентов к собственным персональным данным о результатах аттестаций и учебных достижениях;

- во-вторых, обеспечение студентов технологической картой дисциплины с указанием тем, форм отчетности, сроков, балльной оценки за каждый вид работ, минимальных и максимальных баллов, которые необходимо набрать, чтобы быть аттестованным по дисциплине;

- в-третьих, систематическое осуществление учета учебных достижений студентов;

- в четвертых, конфиденциальность персональных данных, прозрачность и объективность, четкие критерии оценивания, информирование студентов об их академическом прогрессе.

Таким образом, современное высшее образование обладает достаточно широким арсеналом форм осуществления взаимодействия между преподавателями и студентами, необходимы лишь четкие ориентиры профессионального становления, объединяющие требования образовательного и профессионального стандартов и интересы образовательной практики, осознаваемые всеми участниками образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. Невзорова, А.В. Инновационные методы и формы организации самостоятельной работы студентов в вузе [Текст] // Актуальные проблемы внедрения инноваций в образовательное пространство вуза и школы: сборник научных статей / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. С. 90-96.

2. Невзорова, А.В. Роль социального взаимодействия в организации культурно-просветительской деятельности классного руководителя [Текст] // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности. Материалы международной научно-практической конференции / Отв.редактор Е.И.Бражнин, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб: Экспресс, 2011. С.279-282

3. Невзорова, А.В., Емельянова, О.В. Самостоятельность студентов в образовательном процессе вуза как фактор профессионального становления специалиста [Текст] // Профессиональное образование в условиях инновационного развития экономики: материалы Международной научно-практической конференции (14 апреля 2010г.) – Архангельск, 2010. – С. 95-99.

УДК 37.072

ББК 74.58

**Педагогическое обеспечение социального партнерства военного  
вуза и гражданских образовательных организаций**

*Нефедов Дмитрий Вячеславович,*

*старший преподаватель,*

*Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны*

*(г. Ярославль).*

*skorpion-7311@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассмотрено понятие педагогического обеспечения, как неотъемлемой части актуальной в современных условиях и новой для военного образования проблемы – социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций.

**Ключевые слова:** педагогическое обеспечение, социальное партнерство, взаимодействие

Современный период строительства и развития нового облика Вооруженных Сил осуществляется в сложной социально-экономической, общественно-политической и информационной обстановке. Не исключается возможность возникновения вблизи границ России крупных вооруженных конфликтов, затрагивающих интересы безопасности Российской Федерации.

Будущее страны во многом зависит от качественных характеристик боевой готовности и эффективности ее армии, которая в свою очередь зависит от образовательного уровня специалистов, которые завтра придут в боевые части.

Изменяющиеся задачи, структура и техническая оснащенность Вооруженных Сил на современном этапе требует новых подходов к организации подготовки офицерских кадров. Для качественного приведения системы подготовки кадров к такому состоянию, при котором она сможет обеспечить комплектование Вооруженных Сил офицерами в нужном количестве, по необходимым специальностям и с требуемым качеством подготовки при рациональном расходовании средств на содержание системы военного образования, одним из приоритетных направлений в деятельности вуза должно стать взаимодействие военного вуза с социальными партнерами, заинтересованными в сохранении обороноспособности наших Вооруженных Сил.

Для отечественного военного образования социальное партнерство является естественной формой существования в условиях рыночной экономики. Только в тесном контакте с социальными партнерами возможна реализация основной функции – обеспечение Вооруженных Сил высококвалифицированными специалистами, востребованными современной армией. Поэтому социальное партнерство рассматривается как продуктивное взаимодействие всех участвующих на рынке образовательных услуг субъектов, заинтересованных в качественной подготовке высококвалифицированных специалистов, способных успешно осуществлять

свою профессиональную деятельность в условиях современного строительства и развития Вооруженных Сил.

Неотъемлемой частью социального партнерства является его педагогическое обеспечение, проблемы и особенности которого являются предметом исследований ученых не одно десятилетие., при этом общепринятой и однозначной трактовки словосочетание «педагогическое обеспечение» так и не получило.

Долгое время педагогическое обеспечение рассматривалось в дидактике, как разработка материалов, облегчающих решение конкретных задач обучения, способствующих активизации деятельности учащихся и достижения ими более высоких результатов в образовании. При таком подходе оно было ориентировано на повышение эффективности учебно-воспитательной работы в учреждениях дошкольного воспитания, в общеобразовательной и профессиональной школе.

В Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля предлагается такое определение: «Обеспечивать – устранить попечение, заботу, опасение, дав что-то верное; снабжать всем нужным, оградить от убытков, недостатка, нужды, от грозящей опасности» [1]. В словаре Д.Н. Ушакова приведено несколько значений понятия «обеспечение»: 1) деньги, материальные средства к жизни, предоставляемые кому-нибудь с целью обеспечить его существование; 2) то, что служит ручательством, гарантией, обеспечивает сохранность, исполнение чего-нибудь [6].

В различных источниках принято вести речь об экономическом, информационном, кадровом, методическом, материально-техническом, педагогическом, социальном и других обеспечениях.

То есть «обеспечение» может рассматриваться, с одной стороны, как совокупность средств, инструментов, условий, которые служат решением определенных задач, а с другой – в качестве процесса управления созданием и предоставлением упомянутых выше средств и условий.

Широкий анализ существующих подходов к конкретизации понятия, к пониманию сущности и модели педагогического обеспечения представлен в монографии А.И. Тимонина.

Под педагогическим обеспечением А.И. Тимонин понимает специфический вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных и институциональных ресурсов, необходимых для реализации эффективности того или иного процесса [5].

Педагогическое обеспечение, по мнению И.В. Протасовой, можно рассматривать как совокупность во-первых ресурсов: внешних (финансовый, материальный и социальный капитал) и внутренних (личностно-ориентированное и дифференцированное обучение и воспитание, универсальность образования, эвристичность образовательной среды); во-вторых, условий (наличие культууроформирующего пространства; поэтапное включение родителей и семьи в жизнедеятельность образовательного учреждения и ребенка; планирование жизнедеятельности образовательного учреждения как целевая функция управления).

Кроме того, педагогическое обеспечение предполагает наличие следующих компонентов: образовательной среды, обогащенной многообразием видов деятельности, их преемственностью и возможностью для самореализации личности; взаимодействия участников образовательного процесса на основе: диалогичности общения, рефлексивной деятельности, партнерских отношений [3].

Модернизация российского образования, направленная на повышение качества подготовки специалистов всех уровней, невозможна без создания единого образовательного пространства, без кардинальных изменений в отношениях между производителями и потребителями образовательных услуг, без социального партнерства в данной области. Как показывает опыт европейских стран, социальное партнерство является важнейшим условием обеспечения качественного профессионального образования и обучения.



Причём, значимость субъектов социального партнерства зависит от того, на каком этапе подготовки будущего специалиста они наиболее востребованы.

Воспитание детей – не только личное дело родителей, в нем заинтересованно все общество. Семейное воспитание – лишь часть общественного воспитания, но часть весьма существенная и уникальная.

На предпрофессиональном этапе, с целью организации и проведения работы по военно-профессиональной ориентации молодежи и подготовке ее к поступлению в высшие военно-учебные заведения, важную роль играют связи с общеобразовательными школами, средними специальными учебными заведениями, родителями будущих абитуриентов. На этапах обучения, а также и определения дальнейшего служебного предназначения выпускников повышается роль педагогических работников вуза, командиров (начальников) всех рангов. Взаимодействие с органами власти одинаково важно на всех этапах подготовки будущего специалиста.

Однако, качественная подготовка специалистов для Вооруженных Сил не представляется возможным без высокопрофессионального кадрового потенциала научной и научно-образовательной сферы. Характер развития вооружения, военной и специальной техники определяется множеством факторов, бесспорный приоритет среди которых принадлежит уровню технического и технологического развития человечества в целом, государства или конкретной отрасли промышленности в государстве. В складывающейся ситуации тесное взаимодействие военных ВУЗов с гражданскими образовательными организациями, установление и укрепление творческих связей с научными организациями, выработка предложений по внедрению результатов исследований в системах вооружения и образовательном процессе должно обеспечить непрерывный профессиональный рост и повышение квалификации их педагогических кадров, а также профессорско-преподавательского состава высших образовательных организаций, участвующих в их обучении.

Взаимоотношения социальных партнеров выстраиваются на основе договоров о сотрудничестве и других нормативных актов, позволяющих высшему военно-учебному заведению готовить специалистов, соответствующих квалификационным требованиям к военно-профессиональной подготовке выпускников, а также оснастить учебно-материальную базу новейшим оборудованием, соответствующие образовательным стандартам.

Таким образом, изучение данного вопроса показало, что педагогическое обеспечение социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций – это определенное воздействие на педагогический процесс, которому присущи многогранность (ресурсность, мощность, целесообразность, степень выраженности), динамичность и многоуровневость.

Библиографический список:

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль. – М.: Эксмо, 2010. – 928 с.
2. Концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014-2020 годы. [Текст]. 2013. № 760-р.
3. Протасова, И.В. Педагогическое обеспечение процесса накопления учащимися социального опыта в условиях школы-гимназии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Протасова. – Кострома, 2001. – 235 с.
4. Тимонин, А.И. Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза [Текст]: монография/ А.И. Тимонин. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 202 с.
5. Тимонин, А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов

университета [Текст]: монография / А.И. Тимонин. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 263 с.

6. Толковый словарь русского языка: В 4 т./под ред. Д.Н. Ушакова – М., 1995. – 420 с.

УДК 37.02

ББК 74.58

**Формирование профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта в процессе практики как фактор повышения качества образования**

*Любовь Павловна Новикова,  
канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики  
музыкально-художественного воспитания  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»*

**Аннотация:** В статье перечисляются существующие подходы к организации управления педагогической практикой студентов бакалавриата. Рассматривается актуальность компетентностного подхода. Определены специальные компетенции педагога-музыканта и дана характеристика их проявления через теоретические знания, практические умения и навыки.

**Ключевые слова:** педагогическая практика, компетентностный подход, полихудожественная компетентность, специальные компетенции.

Практику в педагогическом аспекте мы можем рассматривать как взаимодействие между воспитателем-студентом и воспитуемым-обучающимся; воспитателем-методистом и воспитуемым-студентом; воспитателем - студентом и другими участниками учебно-воспитательного процесса (администрацией школы, классным руководителем, родителями и др.). В процессе педагогического взаимодействия как особой формы связи,

отношений, возникающих между всеми участниками образовательного процесса, происходит формирование профессиональных качеств личности будущего педагога-музыканта.

Изучение организации, структуры, содержания, управления педагогической практикой студентов бакалавриата в современных условиях характеризуется разными подходами. Признание личности ребенка как активного субъекта деятельности, формирующейся в деятельности и общении, а также самой практической педагогической деятельности в качестве ценности, создание условий для развития личности обучающегося раскрывает *лично - деятельностный подход*. *Культурологический подход* предлагает рассматривать процессуальную сторону содержания образования как «вхождения» личности обучающегося в культуру с использованием соответствующих культуросообразных форм и методов. Назначение *процессного подхода* – повысить эффективность и результативность достижения целей в управлении педагогической практикой студентов. Процессная модель деятельности предполагает деятельность как некую последовательность взаимосвязанных действий (деятельностей), в результате чего происходит преобразование исходных требований в результаты – удовлетворение этих требований. На «входе» процесса управления педагогической практикой стоит уровень необходимых знаний, умений, навыков студентов, определяемый стандартом ВПО, учебным планом вуза, общей концепцией педагогической практики студентов, а также требованиями конкретного учреждения образования, где планируется осуществление практической деятельности студентов. На «выходе» процесса - уровень удовлетворенности вышеназванных требований.

Обращение к международному опыту образовательной деятельности позволяет прийти к выводу о том, что существующие сегодня в мире высокоразвитые системы образования фокусируют свое внимание на развитии компетентностей личности в профессиональной деятельности.

Наряду с идеей «образованного человека» звучит идея «человека профессиональной культуры». *Компетентный подход* в образовании в качестве приоритетного направления отмечается в «Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы». Компетентный подход ориентирован преимущественно на личность студента и отражает те компетентности, которые должны быть сформированы у современного учителя. Одновременно он отражает те требования к студенту, которые будут оцениваться как качество его подготовки к профессиональной деятельности во время педагогической практики. Структура и содержание педагогической практики студентов ориентированы на поэтапное формирование личности будущего учителя как профессионала, компетентного педагога, конкурентного на рынке труда.

Понятие «компетентность» многими исследователями определяется как способность, основанная на приобретенных знаниях, опыте, ценностях необходимая для принятия эффективных решений и выполнения конкретных действий (М.В. Кларин, М.А. Холодная, Дж. Равен). В работах А.В. Хуторского, Г.А. Кручининой, И.В. Акимовой под компетенцией понимается совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественной и продуктивной деятельности, решения новых профессиональных задач. В.А. Сластенин включает в понятие не только деловые, но и личностные качества специалиста, ее социально-нравственную позицию, имеющую немаловажное значение в достижении целей профессиональной деятельности.

Особенностью деятельности учителя музыки является ее многогранность, многопрофильность, полихудожественный характер. Это свойство профессиональной деятельности отмечал в своих работах известный музыковед, теоретик Б.В. Асафьев. Он писал: «Музыкальный педагог в общеобразовательной школе не должен быть «спецом» в одной какой-либо области музыки. Он должен быть теоретиком и регентом, но в

тоже время музыкальным историком, и музыкальным этнографом, и исполнителем, владеющим инструментом, чтобы всегда быть готовым направить внимание в ту или другую сторону» [1]. Поэтому не случайно Э.Г.Отяковская выделяет как важное личностное и профессиональное качество полихудожественную компетентность педагога-музыканта, интегрирующим в себе его общехудожественную культуру, знания и умения в различных областях искусства, музыкально-педагогические компетенции, креативность мышления и просветительскую направленность. Сущность полихудожественной компетентности заключается, по ее мнению, в способности и готовности педагога-музыканта применить в своей профессиональной деятельности специальные музыкальные знания и умения в едином комплексе с духовно-нравственным потенциалом личности и сформированными представлениями о закономерностях и специфике различных областей искусства и культуры [2].

Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов происходит в ходе практической подготовки бакалавров, направленной на развитие общекультурных (ОК-1, ОК-6, ОК-13), общепрофессиональных (ОПК-3, ОПК-4), профессиональных (ПК-2, ПК-3, ПК-5, ПК-6) и специальных компетенций. В блок специальных компетенций будущего учителя музыки входят: готовность осуществлять конструирование, анализ, оценку содержания и процесса музыкального образования с учетом индивидуальных психологических особенностей учащихся (СК-1); готовность применять музыкально-исторические и музыкально-теоретические знания в музыкально-образовательной деятельности (СК-2); способность вести просветительскую работу по музыкально-эстетическому и духовно-нравственному воспитанию и развитию учащихся (СК-3); способность осуществлять вокально-исполнительскую и хормейстерскую работу с учащимися (СК-6); готовность осуществлять инструментально-исполнительскую и концертмейстерскую деятельность (СК-7). Компетенция рассматривается

нами как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В ходе педагогической практики будущих педагогов-музыкантов в образовательном учреждении формируемые компетенции проявляются в музыкально-теоретических знаниях, художественно-практических умениях и навыках. В нижеприведенной таблице предлагается характеристика проявления специальных компетенций.

Таблица 1

Проявления у студентов - будущих педагогов специальных компетенций

Код и наименование формируемых компетенций	Проявления компетенций
<p>СК-1</p> <p>Готов осуществлять конструирование, анализ, оценку содержания и процесса музыкального образования с учетом индивидуальных психологических особенностей учащихся</p>	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- содержание музыкального образования;</li> <li>- особенности построения процесса музыкального образования с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся;</li> </ul> <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- организовывать внеклассную и внешкольную музыкальную работу с учащимися;</li> <li>- использовать общедидактические и специальные методы музыкального образования учащихся;</li> <li>- грамотно осуществлять планирование и психолого-педагогический анализ урока музыки;</li> </ul>

	<p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- способами организации и проведения индивидуальных, групповых и коллективных форм работы учебной музыкальной деятельности</li> </ul>
<p>СК- 2</p> <p>Готов применять музыкально-исторические и музыкально-теоретические знания в музыкально-образовательной деятельности</p>	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- историю русской и зарубежной музыки, теорию музыки и музыкального образования;</li> </ul> <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- применять музыкально-исторические и музыкально-теоретические знания в процессе музыкального образования;</li> </ul> <p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- способами применения музыкально-исторических и музыкально-теоретических знаний в музыкально-образовательной деятельности</li> </ul>
<p>СК –3</p> <p>Способен вести просветительскую работу по музыкально-эстетическому и духовно-нравственному воспитанию и развитию учащихся</p>	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- содержание, формы просветительской работы по музыкально-эстетическому и духовно-нравственному воспитанию учащихся разного возраста;</li> </ul> <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- организовывать планирование, проведение и анализ просветительской работы по музыкально-эстетическому и духовно-нравственному воспитанию учащихся;</li> </ul> <p>Владеть:</p>



	<p>- методами организации просветительской работы по музыкально-эстетическому и духовно-нравственному воспитанию и развитию учащихся</p>
<p>СК-6</p> <p>Способен осуществлять вокально-исполнительскую и хормейстерскую работу с учащимися</p>	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- теоретические основы вокально-хорового искусства;</li> <li>- особенности работы с детским хором с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся;</li> </ul> <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- организовывать внеклассную вокально-хоровую работу с учащимися;</li> <li>- использовать рекомендуемые методы и приемы для организации совместной и индивидуальной деятельности детей;</li> </ul> <p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- технологией хоровой работы, методами и способами управления хором</li> </ul>
<p>СК-7</p> <p>Готов осуществлять инструментально-исполнительскую и аккомпаниаторскую деятельность</p>	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- теоретические основы инструментального исполнительства;</li> <li>- особенности концертмейстерской деятельности в общеобразовательном процессе с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся;</li> </ul> <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- профессионально исполнять инструментальные музыкальные произведения;</li> </ul>

	<p>- грамотно аккомпанировать солистам, хору, ансамблю;</p> <p>Владеть:</p> <p>- техническими и художественными навыками исполнения музыкальных произведений</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Структура и содержание педагогической практики ориентированы на поэтапное формирование личности будущего учителя музыки как профессионала, компетентного педагога, конкурентного на рынке труда. Степень владения студентом-бакалавром той или иной компетенцией отслеживается через методы диагностики, главным из которых является наблюдение за работой студента в период практики.

Педагогическая практика студентов–бакалавров направления «Педагогическое образование», профиля «Музыкальное образование» осуществляется в одном из двух типов школ: а) городская СОШ и б) сельская малочисленная школа.

Организация педагогической практики в условиях малочисленной сельской школы способствует формированию у студентов способностей применять в реальной практической деятельности знания особенностей преподавания музыки в сельской школе, умения планировать и проводить занятия и внеклассную воспитательную работу в разновозрастных группах, владеть технологиями разновозрастного обучения сельских школьников.

*Библиографический список:*

1. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / под ред. Е.М. Орловой.- М., 1965.- С.52-66 .
2. Отяковская, Э. Г. Анализ готовности студентов-музыкантов к полихудожественной деятельности [Текст] / Э. Г. Отяковская // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Сер. «Пед. науки». — 2010. — №4 (48).-С. 56-60.

УДК 378.1

ББК 74.58

## **К вопросу о качестве учебного процесса**

*Прудинский Григорий Аркадьевич*

*доцент кафедры информатики и компьютерных технологий,  
Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»,*

*Санкт-Петербург*

*[prudinsky@mail.ru](mailto:prudinsky@mail.ru)*

**Аннотация.** Качество учебного процесса зависит от многих факторов и, в том числе от взаимодействия преподавателей со студентами. Особенно это следует учитывать при работе со студентами первого курса.

**Ключевые слова.** Преподаватели, студенты, взаимодействие, первый курс

Вопрос качества учебного процесса является одним из основных в современной высшей школе. Он становится особенно актуальным в настоящее время в связи с появлением большого количества разнообразных высших учебных заведений.

Учебный процесс, протекающий в аудиториях и лабораториях (сюда же отнесем и специализированные компьютерные классы), предусматривает постоянное взаимодействие преподавателей и студентов. Введенный в последнее время термин «обучающийся», как нам представляется, в большей степени соответствует заочной и дистанционной формам образования, так как предполагает выделение значительной части учебного времени на самостоятельную работу.

Контакт преподавателей со студентами осуществляется на протяжении всего периода обучения в университете, но на каждом курсе его отличает определенная специфика. И в этом смысле абсолютно особенным является

первый семестр первого курса. В одной аудитории собрались вчерашние школьники долгие годы, учившиеся в стабильных классах, привыкшие к взаимодействию со своими школьными учителями, их методикам и требованиям. В университете все новое и непривычное. Необходима адаптация, требующая определенных навыков и, самое главное, существенного времени, которого постоянно не хватает. Занятия идут, сменяя друг друга, задания множатся, требуют значительных усилий и разнообразных умений. Не каждый первокурсник может самостоятельно во всем разобраться и справиться. На этом этапе требуется особая доброжелательность со стороны преподавателей, их умение понять и желание помочь студентам справиться с возникающими трудностями. Конечно, преподаватель не должен и не может сам искать, чем бы ему помочь студенту, и поэтому именно взаимодействие двух сторон приводит к положительному результату. Обязательным условием в этом является добросовестное отношение студентов к своим обязанностям. Не секрет, что возникают ситуации, когда студент пропадает на длительное время, накапливает долги, а затем приходит к преподавателю и рассказывает о сложностях жизни. Конечно, бывают жизненные моменты, когда студента надо уметь услышать и помочь ему, но это происходит достаточно редко.

Большое значение во взаимодействии студентов и преподавателей имеет личность самого преподавателя, его умение правильно себя позиционировать в аудитории. От того как он вошел в помещение, как поздоровался и обратился к студентам при первом знакомстве, может многое зависеть. Некоторые преподаватели, и особенно молодые, не успев познакомиться с аудиторией, не дав времени освоиться в новой обстановке, сразу переходят к изложению своего предмета. Многие студенты теряются, им трудно настроиться, создается напряжение, которое влияет на качество учебного процесса. При этом, что-то из того, что рассказывает преподаватель остается не услышанным, не записанным в конспект и, как следствие, не понятным. Даже, если преподаватель предлагает задавать вопросы, это не

всегда приводит к положительному результату. Срабатывает психологический момент: некоторые студенты стесняются задавать вопросы из ложной боязни показаться глупее остальной аудитории, а сделать это после занятий не всегда удается по самым разным причинам. Так накапливаются вопросы, появляется отставание, страдает качество учебного процесса. Поэтому, как показывает многолетний опыт, не надо торопиться, гораздо полезнее в начале все делать существенно медленнее. Надо студентам дать возможность увидеть преподавателя, услышать его голос в аудитории, когда он здоровается, а они сами встали и затихли. Это необходимо для того, чтобы переключиться из «состояния коридора» к рабочей обстановке. И важно, чтобы так начиналось каждое занятие. Студенты к этому быстро привыкают, что позволяет в дальнейшем экономить время и поддерживать правильное отношение к преподавателю, что опять-таки влияет на качество каждого проводимого занятия.

Студент на лекции и на лабораторной работе – это два разных человека. В первом случае он внимательно слушает, следит за ходом мыслей преподавателя, сопоставляет уже известное с только что услышанным. На лабораторном занятии в более свободной обстановке практически применяет свои знания, свободно взаимодействуя с преподавателем и своими коллегами. И вот здесь необходимо помнить, что учебный процесс является еще одновременно и воспитательным. Нельзя допускать и пропускать никакие вольности речи студентов, а они этим страдают и часто пользуются, при попустительстве отдельных преподавателей. На таких моментах надо акцентировать внимание и при непонимании даже наказывать. Это идет на благо и воспринимается всегда правильно, даже во время перерывов и вне занятий.

Отдельно следует обратить внимание на моменты, когда студент докладывает, представляет или защищает свою работу. В этом случае существенно сказывается волнение, которое одних излишне мобилизует, а других наоборот парализует. Возникающие ситуации требуют участия

преподавателя, но не должны приводить к снижению оценки работы студента.

Таким образом, качество учебного процесса напрямую зависит от взаимодействия преподавателей со студентами. Только при одновременном стремлении обеих сторон к положительному результату можно добиться успеха в таком многотрудном деле как обучение.

УДК 159.9.072

ББК 74.58

**Взаимодействие студентов и преподавателей в области научных исследований: эмпирический анализ проблемы**

*Ракитина Ольга Вячеславовна,  
канд. психол. наук, доцент кафедры общей и социальной психологии,  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д.Ушинского», г. Ярославль*

[soratnic@yandex.ru](mailto:soratnic@yandex.ru)

**Аннотация.** Представлены результаты исследования взаимодействия преподавателей и студентов в области научно-исследовательской работы. Проанализировано содержание ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога-психолога в части интерактивных аспектов исследовательской работы.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, взаимодействие, студенты, преподаватели.

Целью научно-исследовательской работы (НИР) в вузе в условиях модернизации образования является формирование и совершенствование исследовательской компетентности субъекта (студента, аспиранта, преподавателя). В настоящее время в организации научно-исследовательской деятельности (НИД) имеются проблемы в области качества и своевременной

подготовки диссертаций, в вопросах авторства работ и добросовестности научных исследований, в области мотивации к НИР, в вопросах оценки ее качества и др. [2; 3]. Это определяет необходимость существенной перестройки организации и содержания НИР в вузе. Обязательным условием реализации нового подхода и решения обозначенных проблем является переориентация от субъект-объектного на субъект-субъектное взаимодействие [5], осуществить которое возможно на основе психолого-педагогических исследований.

Особенности взаимодействия субъектов НИД (студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантов, преподавателей) изучались нами в контексте проблемы эффективности НИР в вузе [6]. Эффективность НИД понималась нами как соответствие полученного результата работы определенным (предъявляемым) требованиям с учетом совокупности затрат. При исследовании проблемы эффективности нами были определены следующие виды (блоки) критериев: мотивационно-ценностный, процессуально-деятельностный, результативный, презентационный, а также интерактивный, позволяющий изучить эффективность взаимодействия обучающегося и научного руководителя [4; 6]. Он определялся по следующим частным показателям: а) удовлетворенность взаимодействием обучающегося и научного руководителя; б) участие студентов в НИР научного руководителя либо кафедры; в) наличие совместных с руководителем публикаций; г) участие в научных проектах; д) совместная научная работа студентов и аспирантов; е) степень учета замечаний и предложений научного руководителя; ж) баланс вклада в научную работу заинтересованных сторон (обучающегося и научного руководителя).

Следует отметить, что последний из обозначенных показателей практически не используется в существующих системах критериев НИР [1], но если исходить из представленного выше понимания эффективности НИД, становится очевидным необходимость его использования. Трудно говорить об эффективной работе, если она выполнена за счет ресурсов преподавателя,

с меньшим участием студента. Рассмотренные выше критерии легли в основу методики, посредством которой изучалась, в частности, эффективность взаимодействия преподавателей (научных руководителей) и обучающихся. В исследовании принимали участие студенты бакалавриата (n=101) и магистратуры (n=13), а также научные руководители (n=23), из них 8 докторов наук и 15 кандидатов наук.

Как показали результаты исследования, критерий *взаимодействия* в области НИР является наименее значимыми в оценках эффективности всех участников исследования, имеет самый низкий рейтинг по сравнению с другими; по оценкам студентов бакалавриата он находится на предпоследнем, а по оценкам магистрантов и научных руководителей – на последнем по значимости месте (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Рейтинг критериев эффективности НИР  
(по оценкам студентов и преподавателей)**

Вид критериев	Средние значения		
	Студенты бакалавриата	Студенты магистратуры	Преподаватели
Мотивационно-ценностные	1	2	1
Процессуально-деятельностные	3	1	2
Результативные	2	3	3
Презентационные	5	4	4
Интерактивные	4	5	5

Качественный анализ частных показателей интерактивного критерия показал, что наименее важны аспекты взаимодействия для научных руководителей. Вероятно, это обусловлено загруженностью преподавателя различными видами аудиторной и внеаудиторной работы, низкой оценкой



временных затрат преподавателя на руководство НИР (на руководство курсовой работой отводится 3 учебных часа и пр.), а также установкой, что научно-исследовательская работа является одним из видов самостоятельной работы студента.

На ступени **бакалавриата** (см. Табл. 2) только треть студентов полностью удовлетворены взаимодействием со своими научными руководителями; треть студентов оценивают взаимодействие в целом как удовлетворительное, но при этом не лишённое недостатков, около 40% недовольны сложившимися отношениями. Треть научных руководителей (34%) также недовольны характером взаимодействия со студентами.

Таблица 2

**Эффективность взаимодействия с научными руководителями  
студентов бакалавриата (в %)**

<b>Показатели взаимодействия</b>	<b>Студенты</b>	<b>Науч. рук.</b>
<b>1. Удовлетворенность взаимодействием студентов с научными руководителями</b>		
Полностью удовлетворены	27%	26%
В целом удовлетворительны, но есть недостатки	36%	39%
Не очень довольны взаимодействием	28%	30%
Отношения очень неблагоприятные	9%	4%
<b>2. Участие обучающегося в НИР научного руководителя либо кафедры</b>		
Студенты привлекаются к НИР науч. рук. / кафедры	10%	10%
Науч. рук-ль / кафедра использует отдельные результаты НИР студента	44%	16%

Результаты НИР студента не используются	46%	56%
3. Участие в научных проектах (грантах)		
Студент имеет собственный проект	4%	10%
Студент привлекается к работе над научным проектом	28%	4%
Не привлекается к работе над проектом	68%	75%
4. Совместная научная работа студентов с другими обучающимися		
Соруководство НИР студентов младших курсов	2%	1%
Совместные исследования с др. обучающимися	33%	13%
Не сотрудничают с др. обучающимися	65%	58%
5. Баланс вклада в научную работу обучающегося и научного руководителя		
Вклад студента больше, чем вклад науч. рук.	67%	40%
Вклад сторон соразмерен	23%	21%
Вклад науч. рук. больше, чем вклад студента	10%	23%
6. Учет студентом замечаний и предложений научного руководителя		
Учитывают все замечания и предложения	56%	42%
Учитывают частично	35%	32%
Не учитывают	5%	8%

***Примечание:** по отдельным позициям частные показатели в сумме не составляют 100% в связи с возможностью выбрать два и более варианта ответа, а также в связи с выбором варианта «затрудняюсь ответить», который в данную таблицу не включен.*

По данным нашего исследования [3; 4], почти половина студентов бакалавриата (46%), считают, что их работа не имеет научной и практической значимости (видимо, понимая ее компилятивный либо дублирующий характер). Две трети студентов не привлекались к работе по грантам, что вполне объяснимо, поскольку студенты бакалавриата не всегда имеют необходимый и достаточный уровень компетентности, требуемый для участия в проекте. Меньше 2% студентов привлекались к соруководству

работой обучающихся младших курсов. Две трети студентов (67%) считают, что их вклад в научно-исследовательскую работу значительно больше, чем вклад научного руководителя. Научные руководители отмечают, что таких работ значительно меньше – 40%. Соразмерность вклада отмечают 20% научных руководителей и студентов. Существенный вклад научного руководителя в работу признают 10% студентов и 23% преподавателей. Эти рассогласования, помимо обозначенных выше причин, обусловлены и тем, что нет точного определения позиции и функциональных задач научного руководителя при руководстве первой и второй курсовых работ, ВКР бакалавра, диссертацией магистранта и кандидатской диссертацией. Эти задачи определяются традициями, сложившимися на отдельных кафедрах и факультетах, а также субъективными представлениями преподавателей, которые не всегда доводятся до студентов.

Для **магистрантов** критерий взаимодействия также не рассматривается как важный для эффективной НИД (см. таблицу 1). При этом большинство магистрантов (около 70%) полностью удовлетворены взаимодействием с научным руководителем. Столь высокий показатель может быть объяснен отбором в магистратуру студентов, мотивированных на продолжение обучения и ориентированных на научно-исследовательскую деятельность. Подавляющее большинство преподавателей (90%) также положительно оценивают совместную работу с магистрантами, хотя и не считают ее идеальной (см. таблицу 3).

Таблица 3

**Эффективность взаимодействия преподавателей и студентов магистратуры (в %)**

<b>Показатели взаимодействия</b>	<b>Студенты</b>	<b>Науч. рук.</b>
1. Удовлетворенность взаимодействием студентов с научными руководителями		
Полностью удовлетворены	69%	33%
В целом удовлетворительны, но есть недостатки	15%	58%

Не очень довольны взаимодействием	7%	-
Отношения очень неблагоприятные	-	8%
<b>2. Участие обучающегося в НИР научного руководителя либо кафедры</b>		
Студенты привлекаются к НИР науч. рук. / кафедры	31%	33%
Используются отдельные результаты НИР студента	15%	25%
Результаты НИР студента не используются	54%	42%
<b>3. Участие в научных проектах (грантах)</b>		
Студент имеет собственный проект	8%	8%
Студент привлекается к работе над научным проектом	8%	-
Не привлекается к работе над проектом	92%	83%
<b>4. Совместная научная работа студентов с другими обучающимися</b>		
Соруководство НИР студентов младших курсов	-	-
Совместные исследования с др. обучающимися	15%	17%
Не сотрудничают с др. обучающимися	77%	50%
<b>5. Баланс вклада в научную работу обучающегося и научного руководителя</b>		
Вклад студента больше, чем вклад науч. рук.	31%	8%
Вклад сторон соразмерен	31%	67%
Вклад науч. рук. больше, чем вклад студента	38%	17%
<b>6. Учет студентом замечаний и предложений научного руководителя</b>		
Учитывают все замечания и предложения	85%	83%
Учитывают частично	8%	17%
Не учитывают	-	-

***Примечание:** по отдельным позициям частные показатели в сумме не составляют 100% в связи с возможностью выбирать два и более варианта ответа, а также в связи с выбором варианта «затрудняюсь ответить», который в данную таблицу не включен.*

Студенты не считают важным соотношение вклада в НИР обучающегося и руководителя. Возможно, это обусловлено преимущественно индивидуальным характером работы научного руководителя со студентом. Следовательно, обозначается необходимость определения тех аспектов подготовки НИР, с которыми магистрант может (и должен) справиться самостоятельно, и успешность решения которых, в свою очередь, является показателем сформированности у него научно-исследовательских компетенций.

Взгляды на баланс вклада в научно-исследовательскую работу магистрантов и научных руководителей разделились. Треть студентов оценивают свой вклад в НИР как значительно более существенный, чем вклад научного руководителя. По мнению научных руководителей, таких работ мало, всего 8%. Треть студентов считают, что их вклад в научно-исследовательскую работу и вклад научного руководителя соразмерны. По мнению последних таких работ 67%. Треть студентов признают, что вклад научного руководителя в работу более значителен, чем их собственный. По оценкам преподавателей таких работ существенно меньше – всего 17%. Кроме того, в магистратуре студенты начинают очень внимательно относиться к замечаниям и предложениям научного руководителя, что также отмечается последними (свыше 80% случаев).

Таким образом, взаимодействие магистрантов и научных руководителей осуществляется на более высоком качественном уровне, удовлетворенность участников взаимодействием достаточно высока.

Современный Профессиональный стандарт педагога-психолога определяет ориентацию выпускника вуза на работу в образовательных организациях дошкольного, общего, профессионального и дополнительного образования. В связи с этим возникает ряд вопросов. Какова роль взаимодействия психолога с другими субъектами образовательной деятельности при осуществлении им исследовательской работы, предусмотренной Профессиональным стандартом? Что в соответствии с

ФГОС ВО должен уметь выпускник на «выходе», скажем, из магистратуры, какие научно-исследовательские компетенции интерактивной направленности будут ему необходимы для эффективной работы в образовательном учреждении, понимая при этом, что НИР (как показало проведенное эмпирическое исследование [6]) для выпускника является делом лично не очень значимым, но необходимым для окончания вуза?

Для ответа на эти вопросы проанализируем содержание Профессионального стандарта (ПС) педагога-психолога в части научно-исследовательской работы, а также содержание ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень магистратуры), попытаемся соотнести профессиональные задачи научно-исследовательской и научно-методической работы и компетенции из ФГОС ВО (см. второй и третий столбцы Табл. 4) с трудовыми действиями и умениями, предусмотренными Профессиональным стандартом педагога-психолога (см. первый столбец Табл. 4) в части психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

**Таблица 4**

**Связь интерактивных компетенций магистра и исследовательских трудовых действий и умений педагога-психолога**

Исследовательские <i>трудовые действия и умения</i> педагога-психолога (по ПС)	<i>Задачи</i> профессиональной деятельности исследовательской направленности (по ФГОС ВО)	<i>Интерактивные компетенции,</i> необходимые для осуществления трудовых действий исследовательского характера (по ФГОС ВО)
В области <i>психолого-педагогического сопровождения</i>	<i>Общая</i> задача: - организация и проведение	- способность выстраивать <i>взаимодействие</i> и

<p>реализации основных и дополнительных образовательных программ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- разрабатывать и реализовывать личностную и метапредметную компоненту <i>мониторинга</i> результатов освоения основной общеобразовательной программы;</li> <li>- проводить <i>мониторинг</i> личностных и метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы.</li> </ul> <p>В области <i>психологической экспертизы</i> комфортности и безопасности образовательной среды</p>	<p><i>мониторинговых</i> исследований, разработка и реализация исследовательских и научно-практических проектов, анализ, обобщение и представление результатов собственной профессиональной деятельности;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- организация и участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных исследованиях и иных мероприятиях во <i>взаимодействии</i> со смежными специалистами.</li> </ul> <p>Задачи <i>научно-методической</i> деятельности</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>научно-методическое сопровождение</i></li> </ul>	<p>образовательный процесс с учетом закономерностей психического развития человека и зоны ближайшего развития учащихся (ОПК-1);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- умение <i>организовывать межличностные контакты</i>, общение (в том числе, в поликультурной среде) и <i>совместную деятельность</i> детей и взрослых (ОПК-3);</li> <li>- умение организовывать междисциплинарное и межведомственное <i>взаимодействие</i> специалистов для решения задач в области психолого-педагогической деятельности ... (ОПК-4);</li> <li>- <i>готовность к коммуникации</i> в устной и письменной формах</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>образовательных организаций:</p> <p>- проводить психологический мониторинг и анализ эффективности использования методов и средств образовательной деятельности;</p> <p>- участвовать в поиске путей совершенствования образовательного процесса совместно с педагогическим коллективом.</p>	<p>профессиональной деятельности специалистов в образовательных организациях;</p> <p>- оказание помощи педагогическим работникам в определении содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания;</p> <p>- работа с педагогическим коллективом образовательной организации по изменению стереотипного поведения в направлении формирования готовности к изменениям и инновациям;</p> <p>- участие в разработке информационных и методических материалов;</p> <p>- проектирование</p>	<p>на русском и иностранном языках ... (ОПК-10);</p> <p>- готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОПК-11);</p> <p>- способность оказывать психологическое содействие оптимизации педагогического процесса (ПК-8);</p> <p>- способность консультировать педагогов, администрацию, обучающихся по вопросам оптимизации учебного процесса</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



	совместно с педагогами образовательной организации индивидуальных траекторий повышения их квалификации.	(ПК-9); - способность создавать систему <i>проектно-исследовательской деятельности</i> обучающихся как в групповом, так и индивидуальном варианте (ПК-12).
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Как видно из Табл. 4, обозначены два основных вектора трудовых действий и умений исследовательского характера: в области психолого-педагогического *сопровождения* реализации образовательных программ и в области психологической *экспертизы* образовательной среды организации. В остальных направлениях деятельности (психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа, психодиагностика, психологическое просвещение, психопрофилактика) исследовательские трудовые умения педагога-психолога реализуются в меньшей степени.

Таким образом, значение исследовательской работы педагога-психолога существенно возрастает. Ее качественное выполнение возможно только во взаимодействии с педагогами и другими специалистами системы образования, а также с обучающимися и их родителями. Компетентность выпускника в области взаимодействия, необходимая для осуществления исследовательских трудовых действий, является по своей сути инвариативной и формировать ее следует целенаправленно, в том числе, через введение специальных дисциплин, образовательных модулей, например «Взаимодействие специалистов в системе образования», «Взаимодействие субъектов образовательного процесса» и др. Работа по формированию интерактивных компетенций будет востребована как самим выпускником, так и его профессиональным окружением.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Эффективность взаимодействия субъектов НИД повышается от бакалавриата к магистратуре.

2. Качество взаимодействия как важное условие эффективности НИД недооценивается как обучающимися, так и преподавателями, но при этом компетентность в области взаимодействия широко востребована в исследовательской работе психолога современного образовательного учреждения.

#### Библиографический список

1. Бордовский, Г.А. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах [Текст] : научно-методические материалы/ Г.А. Бордовский, О.А. Граничина, С.Ю. Трапицын.– СПб. : ООО «Книжный дом», 2008.

2. Ракитина, О.В. Исследование и практика в профессиональной подготовке психологов (современные проблемы) [Текст] // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. (Методология, теория и история психологии). - С. 385-415.

3. Ракитина, О.В. К вопросу об эффективности взаимодействия студентов и преподавателей в ходе НИР на ступени бакалавриата [Текст] // Сопровождение одаренных детей и талантливой молодежи в системе образования: материалы конференции «Чтения Ушинского» Ч.2 – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. С. 204-215.

4. Ракитина, О.В. Особенности взаимодействия субъектов научно-исследовательской деятельности: бакалавриат, магистратура, аспирантура [Текст] // Приволжский научный вестник. Научно-практический журнал. – Ижевск: Издательский центр научного просвещения, 2014 г. – № 11 (39). – Ч. 2. С. 177-182.

5. Ракитина, О.В. Проблемы эффективности взаимодействия субъектов научно-исследовательской деятельности: эмпирическое исследование [Текст] // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 3 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 476-478.

6. Эффективность научно-исследовательской работы в педвузе: бакалавриат, магистратура, аспирантура (психолого-педагогический аспект) [Текст]: коллективная монография / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012.

УДК 378.048.2

ББК 74.58

**Проблемы взаимодействия «опытный преподаватель – обучающийся» в рамках адаптации аспирантов вузов к преподавательской деятельности**

*Санникова Анна Петровна,*

*к.т.н., ассистент кафедры инженерной геодезии*

[\*anna\\_sannikova@mail.ru\*](mailto:anna_sannikova@mail.ru)

*Кузин Антон Александрович*

*к.т.н., ассистент кафедры инженерной геодезии*

[\*antonkuzin89@mail.ru\*](mailto:antonkuzin89@mail.ru)

*Национальный минерально-сырьевой  
университет “Горный”, г. Санкт-Петербург*

**Аннотация:** Статья призвана привлечь внимание к проблеме адаптации аспирантов к преподавательской деятельности. Предложены рекомендации по адаптации аспирантов ВУЗов к преподавательской деятельности.

**Ключевые слова:** преподаватель высшей школы, аспирант, образование.

Статья призвана привлечь внимание к проблеме адаптации аспирантов к преподавательской деятельности. Подготовка научно-педагогических кадров для высшей школы всегда была первоочередной задачей. Таковой она является и сейчас. Проблема адаптации аспирантов к проведению учебных занятий не должна оставаться без внимания, ведь от успеха прохождения педагогической практики зависит дальнейшее желание уже молодого кандидата наук продолжать педагогическую деятельность, или же целиком и полностью посвятить себя лишь исследовательской работе.

Преподавательская деятельность, подразумевающая общение со студентами, сопряжена с обязательным владением широким набором навыков и обладанием определенных качеств. Преподаватель должен, в первую очередь, уметь донести свои мысли до слушателя, а значит – иметь четкую дикцию, грамотно и уверенно говорить. На развитие данных навыков направлены занятия риторикой и культурой речи, практикуемые в ряде ВУЗов. Преподаватель должен обладать развитым логическим мышлением, умением выделить главное в разных источниках и логические связи между рассматриваемыми объектами. Безусловно, обязательными для преподавателя являются такие черты, как интеллигентность, уважение к студентам, одобрение их инициативы. Каждому преподавателю необходима последовательная требовательность и объективность оценивания успехов студентов. Необходимо четко продумывать план учебной дисциплины, выдерживать структуру каждой лекции. Но, смеем предположить, что вчерашнему студенту подобные задачи могут показаться непосильными, а от не достаточно четкой проработанности планов занятий может не только страдать учебный процесс. Но и аспирант, не наблюдая большого прогресса и успеха собственных семинаров, практических и лабораторных работ, не сможет проникнуться преподаванием как будущей профессией.

Начинающий преподаватель или аспирант обычно привлекается к проведению занятий сначала в роли руководителя лабораторных и практических занятий (этого требуют интересы обеспечения учебного процесса при недостатке ассистентов, а лекции при этом читают опытные профессора и доценты). Но, на наш взгляд, такая очередность освоения преподавательской деятельности не рациональна. Набрав даже большое количество такой педагогической практики, начинающий преподаватель останется практически неподготовленным и к проведению лекций и семинаров.

Наиболее приемлемым для педагогической практики начинающего преподавателя считаем поручение ему подготовки части всего курса дисциплины, под руководством преподавателя, данный курс читающего, который не только поможет в подготовке к лекциям, практическим и лабораторным работам, подсказав и направив аспиранта, но и будет присутствовать на данных занятиях в качестве слушателя и старшего помощника. Таким образом, начинающий преподаватель научится видеть курс дисциплины в целом, подбирать материал таким образом, что бы все занятия, предусмотренные курсом, были взаимосвязаны, логически грамотно выстроены. Подготавливая весь комплекс этих занятий, начинающий аспирант будет вынужден осмыслить и место читаемых тем в учебной дисциплине, и взаимосвязь занятий в теме. Он сможет подготовить необходимую для этих занятий методическую документацию и усовершенствовать или хотя бы критически осмыслить с учетом изученных научных основ сложившуюся на кафедре методику преподавания этой темы и имеющиеся средства обучения.

Выше описанное невозможно реализовать без заинтересованности и мотивированности опытных преподавателей к передаче наработанного опыта, а значит, верным будет решение о различном поощрении таковой деятельности.

Так же считаем необходимым закрепление за каждым аспирантом

преподавателей-кураторов из числа молодых кандидатов наук, имеющих несколько лет опыта преподавательской деятельности, как никто иной понимающих и помнящих сложности вхождения в преподавательскую среду, необходимость завоевать интерес и уважение студентов.

Аспирант должен быть подготовлен не только к чтению дисциплины с теоретической и методологической точек зрения, но также необходимой и крайне важной является его психологическая готовность к сложностям, часто возникающим в работе молодых преподавателей.

Первое проведение всего комплекса занятий рационально в присутствии преподавателя-инструктора с детальным обсуждением непосредственно после каждого занятия деталей использованной методики. При успешности первой попытки и небольшом объеме требуемых доработок второе проведение этого комплекса занятий целесообразно провести в отсутствие преподавателя-инструктора, дав возможность самому начинающему преподавателю реализовать доработки и критически проанализировать их результаты. Третья попытка должна проводиться в условиях контроля каждого занятия разными опытными преподавателями кафедры, что позволит при обсуждении после занятия учесть разные стороны имеющегося на кафедре методического опыта.

Обсуждение сделанных им разработок с преподавателем-инструктором, заведующим кафедрой или на заседании методической комиссии поможет устранить недостатки подготовки и оценить фактическую готовность к проведению занятий. Так же в целях передачи опыта, необходимым является посещение лекций и иных видов занятий опытными профессорами и доцентами кафедры.

Применение образовательных методик активного вовлечения студентов в образовательный процесс помогает и самому молодому преподавателю в адаптации к педагогической деятельности, благотворно влияя на процесс овладения знаниями. Подобные практики так же обязательно должны включаться в комплекс мероприятий, направленных на

подготовку научно-педагогических кадров ВУЗа. Главными задачами современного преподавателя высшей школы мы считаем не только качественное проведение лекционных, практических, лабораторных и семинарских занятий, но и работу над методологией подачи информации, привлечение прогрессивных образовательных методик и технологий, направленных на повышение студенческой вовлеченности, стимулируя мотивацию к образовательному процессу у студентов [1]. Необходимым условием для формирования интереса к учебной деятельности является возможность проявить в обучении самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими обучающихся [2]. В рамках повышения мотивации и лучшего взаимодействия молодых преподавателей со студентами предлагается внедрять следующие методологические приемы и технологии:

- опросные анонимные листы. Данное исследование результатов работы с вовлеченностью студентов в образовательный процесс каждым конкретным преподавателем должно нести характер самоконтроля, такой способ обратной связи позволяет совершенствовать собственные подходы к подаче материала и повышению студенческой мотивации. Таковые опросы должен проводить не тот преподаватель, что читал курс и вел практические занятия;

- резюме лекции. Рисунок, иллюстрирующий пройденный за лекцию материал, выполняется студентами в конце каждой лекции. Позволяет через творческую составляющую легче усваивать материал, стимулирует студента в конце занятия вспомнить услышанное на занятии, еще раз осмыслить. Обязательно какое-либо поощрение рисунков – баллы, наклейки, звездочки. Актуально не только лишь для студентов младших курсов, в занятиях, сопровождаемых поощрением, привлечением внимания к личности отдельных студентов, похвалой – всегда больше заинтересованности у любого студента, очень эффективным оказывается символическое поощрение работы на лекции. К примеру, в курсе Геодезии предусмотрены

защиты выполненных лабораторных работ в виде ответов на вопросы преподавателя. За грамотный ответ, знания и смекалку, проявленные в ходе защиты, на работах полезно ставить не только лишь подпись, подтверждающую успешное освоение материала, но и отметки, такие как “Хорошо”, “Молодец” и тому подобные.. На лекциях за активную работу могут проставляться значки в тетрадях или журнале, так же возможно поощрение в виде, к примеру, конфет. Такой способ вовлечения безотказно работает со студентами любых возрастов и практически любой исходной мотивации к учебному процессу;

-видео селфи-реферат для студентов, впервые знакомящихся с курсом: “Предмет вокруг меня”. В рамках реализации данного проекта студентам первого курса специальностей Строительство и Маркшейдерское дело Национального минерально-сырьевого университета “Горный”, изучающих курс дисциплины Геодезия было предложено создать презентацию или видеоролик на тему “Геодезия вокруг нас”. Такую работу можно позиционировать как “допуск” к сдаче устного зачета, или же, если в курсе дисциплины подразумевается общение с преподавателем путем защиты практических и лабораторных работ, такой видео реферат может стать и зачетной работой. Рекомендуется к выполнению в небольших группах 3-5 человек;

- приглашение специалистов в области читаемой дисциплины на лекцию (по Skype или лично). Безусловно, превосходный инструмент в руках любого преподавателя – привлечение практикующих специалистов. Достаточно небольшого рассказа из практики, или же, если курс читается впервые – небольшого вводного слова. Подобное обращение можно записать на видео и продемонстрировать студентам на занятиях, как обращение к ним.

Часть из предложенных приемов, стимулирующих мотивацию студентов, уже нашли свое применение в образовательном процессе на кафедре Инженерной геодезии Национального минерально-сырьевого



университета «Горный», некоторые – лишь планируются к внедрению, но обязательно будут апробированы [3].

Рассмотренная организация педагогической практики позволит начинающему преподавателю обрести уверенность в себе, а кафедре убедиться в качестве подготавливаемых и проводимых им занятий, а также организовать ему при необходимости конкретную помощь.

Библиографический список:

1. Малошонок, Н.Г. «Студенческая вовлеченность» как социальное явление: теория и методология исследования [Текст]: диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Н.Г. Малошонок. - М., 2014.
2. Смирнов, А.В. Формирование мотивации учебной деятельности у студентов технического ВУЗа // Психология, социология и педагогика. 2012. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1450> (дата обращения: 15.10.2015)
3. Павлов, Н.С. Методология мотивации и активного вовлечения в образовательный процесс студентов высших технических учебных заведений / IX Санкт-Петербургский конгресс «Профессиональное образование, наука и инновации в XXI веке» [Текст]: Сборник трудов / Н.С. Павлов, А.П. Санникова. - Национальный минерально-сырьевой университет «Горный». СПб, 2015. - С.151-153

УДК 378.147.31

ББК 74.58

**Гибридная лекция – новые возможности**

*Скепко Ольга Александровна ,  
канд. физ.- мат. наук, доцент*

*Национального минерально-сырьевого  
университета «Горный», г. Санкт-Петербург*

**Аннотация.** Предлагается вариант модернизации лекции для естественно - научных дисциплин с использованием организованного диалога между студентами.

**Ключевые слова:** лекция, студенты, естественно-научные дисциплины

В студенческой среде иногда можно услышать фразу о том, что лекция - это полтора часа потерянного времени. Вдвойне неприятно слышать эту фразу ответственному и компетентному лектору. Особенно часто «достаётся» математикам и физикам. Бывает даже, что руководство вуза просит преподавать математику и физику «ненавязчиво», как бы играючи. Да, у лектора в арсенале педагогических приемов есть лекция-дискуссия и лекция с заранее запланированными ошибками. Такие формы организации лекции были разработаны для развития у студентов умения выступать в роли экспертов и оппонентов, находить ошибочную информацию. Они, очевидно, уместны на лекции по философии или экономической теории, но на лекции по математике, теоретической механике или сопротивлению материалов такие виды лекции применяются крайне редко. Действительно, как-то нелепо дискутировать по поводу определения первообразной или силы Кориолиса. К тому же дефицит времени не располагает к тому, чтобы «растекаться мыслью по древу».

Альтернативой длинной монологической лекции по естественно-научным дисциплинам может стать гибридная лекция по схеме: монолог преподавателя, диалог студентов, а далее снова монолог лектора. Причем длина каждой «фазы» 10-12 минут. Студенты при этом образуют пару постоянного состава и в течение лекции общаются только с одним партнером.

Предлагается проводить в парах постоянного состава изучение небольших кусочков текста, требующих усиленного внимания или сложных для понимания рассуждений (доказательств), то есть в определенный момент пара студентов (учеников) получает фрагмент текста для совместного изучения. Кроме того, выдается вопросник, который выполняет роль руководящей и направляющей инструкции по изучению текста и организации диалога. Вопросник может включать следующие пункты:

1. Найти и уточнить значения новых слов.
2. Выяснить, встречалось ли что-то аналогичное по своей идее в других частях курса.
3. Объяснить значение каждой буквы и каждого знака, входящего в данную формулу.
4. Уточнить, могут ли параметры данной формулы принимать значения векторных величин или быть функциями.
5. Выразить каждый параметр, а также группу параметров через все остальные.
6. Составить схему, таблицу, диаграмму, рисунок.
7. Составить вопросы для напарника: уточняющие, наводящие, провокационные и т.д.
8. По имеющемуся графику или таблице сделайте возможные выводы.
9. Попробуйте обобщить усвоенный материал или найти частные случаи.
10. Попробуйте обрисовать сферу применения полученной теории на практике.

Количество вопросов, естественно, можно менять и в сторону увеличения, и в сторону уменьшения. На подобную работу можно запланировать 10-12 мин. Такая «вставка» в лекцию активизирует студентов. Они переключают свое внимание с доски на конспект, получают

возможность поработать в своем ритме, обсудить, спросить, уточнить. Они, выражаясь языком восточной философии, из фазы «инь» переходят в фазу «ян». После того, как часть темы была, таким образом, изучена, появляется, как правило, много вопросов.

Отметим, что тексты для работы в парах постоянного состава должны быть заготовлены заранее. Некоторые студенты предпочитают получить их в традиционном виде - на листе бумаги. Другие студенты хотели бы иметь текст в электронном виде и работать с экрана.

Практика показывает, что перед началом такой работы полезно продемонстрировать некоторые приемы парной работы у доски. Пара студент – преподаватель изучает небольшой кусочек теоретического материала в диалоге, а это может оказаться непривычным для подавляющего большинства обучающихся.

На первом этапе построения упомянутой модели можно не заготавливать специальные тексты и вопросники, достаточно дать какие-то устные инструкции. Например, лектор продиктовал новое определение. После этого можно предложить студентам проговорить его вслух, помочь друг другу выучить наизусть, если в этом есть необходимость. Иногда можно предложить поискать частные случаи упомянутого определения, найти исключения. Можно сосредоточить внимание слушателей на аналогичных объектах в других ранее изученных разделах предмета.

Можно продиктовать теорему и попросить сначала каждого слушателя выделить в теореме условие и заключение, а потом обсудить с соседом получившиеся варианты. Можно попросить каждую пару принять согласованное решение, записать в конспект, а в дальнейшем сравнить с вариантами других пар. Можно предложить сформулировать обратную теорему, противоположную, обратную противоположной. Можно поручить слушателям доказать несложную теорему или восстановить фрагмент доказательства. Можно попросить сделать таблицу, схему или любую графическую иллюстрацию. Любая комбинация заданий дает свой

положительный эффект, так как студенты переключаются с одного вида деятельности на другой, лучше запоминают и глубже усваивают сложный материал. Особенно полезно переключение по схеме «слушаю, говорю, снова слушаю». Это позволяет студентам играть не пассивную, а активную роль в процессе обучения (пусть даже и непродолжительное время).

УДК 378.1

ББК 74.58

**Воспитание будущего педагога как показатель качества образования:  
к постановке проблемы**

*Степанова Ирина Викторовна,  
кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития  
образования Российской академии образования», г.Москва.  
setya-2005@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье анализируются проблемы педагогического образования, проблемы воспитания будущих учителей, прослеживается взаимосвязь между ориентацией на подготовку будущего педагога как воспитателя и качеством образования в стране.

**Ключевые слова:** воспитание, воспитание будущего педагога, педагог как воспитатель, воспитание и результаты образования.

Проблему воспитания будущего педагога можно рассматривать в двух аспектах. С одной стороны, речь может идти собственно о личностном развитии студентов, формировании у них ценностного отношения к миру, себе и другим людям. С другой стороны, решение этой задачи в педагогическом вузе возможно, в первую очередь, через призму подготовки будущего педагога к осуществлению воспитательной деятельности после окончания вуза. Остановимся на втором аспекте проблемы, рассмотрев ее в

разных плоскостях. Во-первых, выясним особенности, характерные для сферы высшего педагогического образования сегодня. Во-вторых, опишем проблемы, связанные с воспитанием студента в вузе. В-третьих, обратим внимание на взаимосвязь воспитания будущего педагога и качества образования в стране.

Анализ литературы по проблеме, анализ официальных документов и данных социологических опросов позволяет зафиксировать особенности и тенденции, характерные для сферы высшего педагогического образования сегодня. Вот некоторые из них:

1. Количество педагогических вузов в стране за последние годы резко сократилось. Если в 2008 году подготовку учителей осуществляли 196 вузов, в том числе 70 педагогических, то в 2012 году – 167, в том числе 48 педагогических [5].

2. Данные социологических опросов последних лет («Левада-Центр», ВЦИОМ) говорят о том, что лишь 10 процентов выпускников согласны работать в школе. В среднем в год педагогические вузы заканчивают около 100 тысяч будущих педагогов. При этом около 80 процентов абитуриентов признались, что идут учиться ради диплома и общего гуманитарного высшего образования. По результатам международного исследования TEDS-M только 20% выпускников российских педвузов хотели бы связать всю жизнь со школой. И еще 21% заявили, что никогда не будут работать учителями. Эти данные говорят о том, что пока профессия педагога остается не статусной, низкооплачиваемой, а обучение в вузе слабо влияет на мотивацию выпускника стать педагогом.

3. Министерство образования и науки РФ разработало и опубликовало Проект концепции поддержки развития педагогического образования [5]. Разработчики новой концепции педагогического образования отмечают существующий уже долгие годы «двойной негативный отбор», когда в педвузы сначала поступают не самые «лучшие» абитуриенты, а потом и учителями становятся не самые «лучшие» выпускники. Согласно концепции,

больше внимания будет уделяться практической направленности обучения. Будет усилена практическая подготовка, а разветвленная система практик, стажировок, возможность адресной подготовки учителей не только разных предметов, но и для разных категорий школ и учащихся поможет в этом.

Остановимся на упомянутом нами проекте концепции чуть подробнее. Он ориентирован на усиление прикладного, практического аспекта подготовки студентов [5], что свидетельствует о стремлении соответствовать лучшим зарубежным образцам. Как показывает опыт Германии, у студентов педвузов за весь процесс обучения нарабатывается до 18 месяцев практики «на местах». По сути, два учебных года из четырех педагог-бакалавр проводит в школе. Учебная программа в Финляндии предусматривает 67 процентов теории и 33 процента практики.

Чаще других в тексте проекта концепции встречаются сочетания слов «практические компетенции», «прикладной педагогический бакалавриат», «практический компонент», «практическая работа студентов в школах», «самостоятельная педагогическая деятельность студентов-практикантов» [5]. Следует отметить, что в качестве практической деятельности студентов разработчики проекта концепции видят только «практику в школах-партнерах» и «подготовку и проведение уроков» [Там же]. Педагогическая деятельность, не связанная напрямую с овладением навыками педагога как учителя-предметника, ни разу не упоминается в проекте. Кроме того, в тексте проекта концепции речь не идет о будущем педагоге как педагоге-воспитателе, не упоминаются виды деятельности, которые влияли бы на личностный рост студента, слово «воспитание» не употреблено ни разу ни в каком контексте.

Реальность сегодняшнего дня – мировая «гонка образования» [6]. Каковы же стратегии развития образования в странах, находящихся в первых строчках мирового образовательного «табеля о рангах»? Государства-призеры в области образования (входящие в первую пятерку стран по итогам признанных международных рейтингов) принимают на педагогические

специальности лучших выпускников школ: из 5% в Южной Корее, из 10% - в Финляндии, из 30% - в Сингапуре и Гонконге [3]. В Финляндии конкурс на педагогические специальности доходит до 15 человек на место. Учителя-новички, работающие в Сингапуре и Южной Корее, утверждают, что статус профессии учителя явился важным фактором в решении стать педагогом.

Когда профессия учителя приобретает высокий статус, учителями становятся более талантливые люди, что приводит к дальнейшему повышению статуса профессии. Заработная плата педагогов в странах-лидерах высокая, в том числе у выпускников, только пришедших на работу в школу (всего на 10-15% меньше, чем у опытных учителей).

Исследователи выделяют три универсальные стратегии хорошо функционирующих школьных систем [3]:

- применение эффективных механизмов отбора кандидатов;
- достойная базовая заработная плата;
- высокий статус профессии учителя.

Ни одна из этих стратегий в настоящее время не реализуется в условиях России, более того, доминируют стратегии, противоположные мировым. В одном из интервью доктор педагогических наук, руководитель Московского департамента образования И. Калина утверждает, что современные технологии позволяют любому нормальному человеку обучать всех детей, которые к нему приходят, а «выпускники школ, получившие на ЕГЭ по математике 60 баллов, вполне способны стать очень продуктивными учителями математики» [2].

Рейтинг страны в сфере образования, как показывает анализ, напрямую связан и с достижением педагогами воспитательных результатов в своей деятельности. По тестам PISA российские школьники занимают места, как правило, в 4-м десятке среди школьников других стран мира. Среди причин такого положения дел, на наш взгляд, есть одна, напрямую связанная с подготовкой педагога как воспитателя. Для подтверждения этой мысли проанализируем результаты образования, на которые ориентируются



педагоги Сингапура – страны, стабильно занимающей места в первой пятёрке стран в международных рейтингах. Вот так формулируются пять из семи результатов образования учащихся начальной школы в Сингапуре: уметь размышлять и выражать свои мысли; уметь строить дружеские отношения; любить свою страну; проявлять живой интерес к вещам вокруг; уметь отличать хорошее от плохого [3]. Мы видим, что большинство результатов являются скорее результатами воспитания, а не обучения.

Показателен пример одной из старейших школ Японии, в которой уже 120 лет неизменными остаются ее цели. Формулировки каждой из четырех целей начинаются со слова «воспитание»: «воспитание ребенка, который глубоко осознает себя человеком»; «воспитание ребенка, который передает, создает и развивает культуру»; «воспитание ребенка, который сознает себя гражданином Японии»; «воспитание здорового и активного ребенка».

В других станах-лидерах только около 10% результатов – собственно результаты обучения. Все остальные результаты образования формулируются скорее как результаты воспитания. И, видимо, достижение именно этих результатов дает возможность стране находиться на первых строчках авторитетных международных рейтингов. Следовательно, если в системе школьного образования стран-лидеров ставятся такие цели, то есть и педагоги, которые могут их достигать, а значит, и для студентов педагогических вузов такая направленность образования естественна, они умеют и хотят в этой парадигме работать, владеют способами и приемами воспитания детей.

Очевидно, что принимаемая Концепция поддержки развития педагогического образования, декларирующая будущую практическую направленность вузовских программ вкупе с другими мерами сможет отчасти повысить качество обучения студентов. Очевидно также, что потенциала только школьной практики недостаточно, чтобы формировать позицию не только педагога - преподавателя, но и педагога - воспитателя.

Есть ли в учебной или во внеучебной деятельности студентов такая сфера приложения сил, которая бы помогала личностному и профессиональному росту студента, повышала бы мотивацию к педагогической деятельности, формировала бы будущего педагога как педагога-воспитателя? На наш взгляд, есть. Мы считаем, что значимым потенциалом обладает такая добровольная педагогическая деятельность студентов как студенческий педагогический отряд. Не останавливаясь на анализе деятельности педагогического отряда, назовем лишь задачи, которые он может решать в контексте подготовки педагога - воспитателя:

- обеспечивает интенсивную практическую педагогическую подготовку будущего педагога;

- позволяет студенту - члену педагогического отряда «примерить» сразу две роли: педагога для детей и педагога для студентов, что помогает в развитии коммуникативных навыков, навыков критического отношения к собственной деятельности, рефлексии результатов и процесса деятельности, начальных навыков описания собственной педагогической деятельности и ее анализа;

- дает возможность студенту в педагогическом отряде работать с разными категориями детей и разными категориями семей (дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-сироты; дети «группы риска» и семьи «группы риска»; дети из благополучных и необеспеченных семей; и т.д.) и в разных учреждениях (детский лагерь, детский дом, школа-интернат, общеобразовательная школа, коммунарский сбор и т.д.);

- педагогический отряд дает студенту навык работы в «команде», навык совместного обсуждения проблем, совместного принятия решений, навык принятия на себя ответственности, когда как на практике в школе получение такого опыта почти невозможно;

- при соответствующей поддержке деятельности педагогических отрядов участие в их работе повышает мотивацию студентов к педагогической деятельности в позиции воспитателя.

Для нас очевидно, что существует прямая зависимость между качеством воспитания будущих педагогов (качеством воспитания детей в образовательных учреждениях), и достижением высоких образовательных результатов в школе, городе, стране. Следовательно, особую актуальность сегодня приобретают исследования, связанные со структурным анализом и результативным конструированием воспитательной деятельности педагога, в том числе будущего педагога в педагогическом вузе.

Библиографический список:

1. Болотов, В. Размышления о реформировании педагогического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2013/11/Bolotov-No.5.2012.pdf>
2. Калина, И. Перед педагогическими вузами Москвы стоят новые задачи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnikedu.ru/2012/05/isaak-kalina-pered-pedagogicheskimi-vuzami-moskvyi-stoyat-novyie-zadachi/>
3. Кусаинов, А.В. Качество образования в мире и Казахстане [Текст] / А.В. Кусаинов. – Алматы, 2013. – 196 с.
4. Парфенова, И.С. Критерии оценки качества воспитательной деятельности классного руководителя в контексте гуманистического воспитания [Текст] // И.С. Парфенова. - Вопросы воспитания. 2012. №3 (12). – С. 99-104.
5. Проект концепции поддержки педагогического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjibhv9a>.
6. Сидоркин, А.М. Социальное воспитание в гонке образований //Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы 21 века. Материалы Международной научно-практической конференции в рамках 6 Сибирского педагогического семинара (г.Новосибирск, 6-8 ноября 2012 г.) [Текст] / А.М. Сидоркин. – Новосибирск: Изд. НГПУ. 2012. – Т.1. С.133-142.

7. Степанов, П.В. Мотивация педагогов как воспитателей [Текст] / П.В. Степанов. - Народное образование, 2009. - № 2. - С. 190-196.

УДК 378.1

ББК 74.58

### **Рефлексивные взаимоотношения преподавателя и студентов**

*Федотова Елена Леонидовна*

*доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики  
ФГБОУ ВПО «Иркутского государственного университета», г. Иркутск,*

*[elf.irk@mail.ru](mailto:elf.irk@mail.ru)*

*Ушева Татьяна Федоровна*

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и  
безопасности жизнедеятельности Евразийского лингвистического  
института (филиал) Московского государственного лингвистического  
университета, г. Иркутск, [itf76@mail.ru](mailto:itf76@mail.ru), Иркутск*

**Аннотация.** Статья посвящена организации учебно - воспитательного процесса в высшей школе на основе составляющих рефлексивных взаимоотношений преподавателей и студентов. В частности, рассматриваются условия для организации рефлексивных отношений: индивидуальные цели обучения, диалог во взаимодействии, смена позиций, субъект-субъектные отношения .

**Ключевые слова:** индивидуальная образовательная программа, рефлексивные взаимоотношения, учебно-воспитательный процесс, преподаватель, студент, рефлексия.

Актуальность компетентностного подхода в подготовке будущих педагогов повышет эффективность образования, влияет на изменения содержания образования, появления новых методов работы в высшей школе, новых организационных форм реализации учебно-воспитательного процесса.

Важным фактором, влияющим на образование, становится и изменения во взаимодействии преподавателя и студентов. Преподаватель создает условия для обучающихся, где они оба являются соавторами на всех этапах обучения.

Анализ существующей практики организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе показывает, что студенты «знакомы с рабочими программа» до начала освоения дисциплины - 89 %, «осваивают программу по индивидуальному маршруту» - 72%, «знакомы с предполагаемыми результатами освоения образовательной программы» - 84%; «активно используют материалы учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся по дисциплине» - 98%, «активно использует ресурсы информационный - телекоммуникационный сети «Интернет» - 100%. Эти данные мы приводим по результатам анкетирования студентов направления подготовки «Педагогическое образование» Иркутского государственного университета и Евразийского лингвистического института в г. Иркутске (филиал) Московского государственного лингвистического университета в 2013-2015 гг.

Такая активная позиция преподавателей и студентов позволяет создать двухстороннюю связь взаимоотношений. «С одной стороны, участники пытаются понять ситуацию, в которой они участвуют. Они пытаются создать картину соответствующую реальности» [3, С.17]. По мнению Сороса Д.И. существует две функции участников взаимоотношений: пассивная (когнитивная) и активная (функция участника), когда участники оказывают влияние друг на друга, подделывают реальность под их желания. Когда реализуются одновременно обе функции, — И.И. Сорос называет такую ситуацию рефлексивной.

Рефлексивные взаимоотношения преподавателя и студента предполагают наличие двухсторонней обратной связи между мышлением участников отношений и реальностью учебно-воспитательного процесса.

Для студентов рефлексивные взаимоотношения важны прежде всего тем, что усвоенные им методы приобретения, присвоения знаний становится для него способом организации его мысли о предмете [2].

Создание рефлексивных взаимоотношений предполагают наличие следующих условий в учебно-воспитательном процессе: индивидуальные цели обучения, диалог во взаимодействии, смена позиций, субъект-субъектные отношения [5].

Индивидуальные цели обучения – осознанный и согласованный с преподавателями выбор основных компонентов образования. Студент анализирует и понимает смысл, цели, задачи учебных предметов и совместно с преподавателями определяет темп, формы и методы обучения, системы контроля и оценки результатов.

Индивидуальные цели обучения реализуются через индивидуальные образовательные программы, понимаемые как структурированный план действий студента на некотором фиксированном этапе обучения. Для реализации индивидуальных программ требуется включенность каждого обучающегося в управление образовательным процессом.

Индивидуальные образовательные программы создаются на основе рефлексии, в ходе которой действия студента в конкретной ситуации сопоставляются с его актуальными качествами, знаниями, представлениями.

Студент находится в рефлексивной позиции и устанавливает связи между разными факторами, но именно образовательные потребности обнаруживаются, когда обусловленность достижений и затруднений студента сопоставляется с его актуальными качествами. Такие моменты позволяют студенту познавать себя, самому принимать решения – это акт самоорганизации и самоуправления.

Преподаватель совместно со студентом направляет процесс рефлексии на объективизацию образовательных потребностей, постановку образовательных задач, оформление индивидуальных образовательных программ и демонстрирует способы управления рефлексивным процессом.

Студент фиксирует достижения и проблемы, понимает: почему в деятельности у него что-то получилось, или не получилось, т.е. находит причины достижений и проблем.

Индивидуальная образовательная программа состоит из содержания образования, в широком смысле слова (это информация, знания, способы работы, технологии), и деятельности по ее реализации. Так через ИОП происходит планирование собственной учебной деятельности. В основе её формирования лежат процессы рефлексии, проблематизации, целеполагания, самоопределения, планирования, прогнозирования.

Эти процессы осуществляются за счёт комплекса разнообразных процедур педагогического взаимодействия. Важно отметить, что студенты в рефлексивной технологии осваивают содержание и способы составления индивидуальных образовательных программ на материале собственных, планируют и проектируют свою деятельность исходя из собственных образовательных потребностей и задач.

Вторым условием является диалог во взаимодействии. Большое значение для педагогического истолкования диалога, с нашей точки зрения, имеет концепция М.М. Бахтина. Автор утверждает, что истина рождается между людьми, совместно ее ищущими в процессе их диалогового взаимодействия. Согласно данной концепции, преподаватель способен организовать диалогическое общение между студентами группы. Для этого необходимо дать каждому из его участников ощущение внутренней уверенности в себе и своих силах, уверенности в принятии себя другими участниками диалога; создать условия для того, чтобы у каждого возникло желание действовать, желание раскрыть себя для других, и других участников диалога для себя; создать особое пространство взаимодействия, где каждый осознает свою ценность, а также ценность и неповторимость других участников диалога [1].

Организация учебного диалога со студентами требует ставить учебную (учебно-профессиональную) задачу через предметные действия;

преобразовывать предмет изучения в схемы и другие знаково-символические средства; создавать ситуации рефлексии, в которых студент обнаружит: свое собственное представление об обсуждаемом явлении и о происходящей ситуации.

Результатом создания условий организации учебного диалога является формирование у студентов умения «встать на место другого», понимания причин действий другого человека в процессе взаимодействия, адекватного самовосприятия и умения принимать ответственность.

Установление субъект-субъектных отношений с разных позиций побуждает к рефлексии собственной деятельности то с позиции «ученика», то с позиции «учителя». Это позволяет рассмотреть одну и ту же учебную ситуацию с разных сторон, что постепенно формирует ответственность за качество работы. А созданные субъект-субъектные отношения в профессиональном сообществе, как результат педагогического взаимодействия с одной стороны, влияют на ответственное выполнение собственной задачи, принося пользу всему коллективу, а с другой – на ответственные действия других участников и являются основой успешной деятельности каждого.

Субъектное отношение преподавателя к студенту преобразует их взаимодействие с целью повышения степени его влияния на их личностное саморазвитие и осуществляется, поэтому с учетом его динамичной уровневой структуры, компонентами которой выступают характер процесса взаимодействия, позиции его участников и отношения, складывающиеся между ними. С повышением общего уровня педагогического взаимодействия усиливается его влияние на осознанность, интенсивность и продуктивность личностного самостроительства.

Основными условиями, обеспечивающими эффективность влияния педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на их обоюдное личностное саморазвитие, являются: систематическое усовершенствование характера и повышение общего уровня такого взаимодействия путем



обеспечения его ценностно-личностной направленности, обогащения основных компонентов его структуры и содержания, упрочения межличностных и деятельностных связей и отношений, возникающих между контактирующими субъектами, опора на исходный уровень самостроительства партнеров при реализации контактов между ними; рациональное использование педагогического потенциала среды [4].

В заключение отметим, создание условий для рефлексивных взаимоотношений преподавателей и студентов невозможно без понимания основополагающей роли взаимодействия в педагогическом процессе.

Библиографический список:

1. Бахтин, М. М. Работы 1920-х годов [Текст] / М.М. Бахтин.- Киев: Next, 1994.- 384 с.
2. Нечаев, Н.Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности [Текст] / Н.Н. Нечаев.- М., 2005. - 92 с.
3. Сорос, Д.И. Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности [Текст] / Д.И. Сорос. Перев. с англ. С.К. Умрихиной, М.З. Штернгарца. -М.,- 1999.- 262 с.
4. Ушева, Т.Ф. Реализация рефлексивного подхода в педагогическом образовании [Текст] // Т.Ф. Ушева. - Сибирский педагогический журнал - 2014. - №4. - С.66 - 71.
5. Федотова, Е.Л. Рефлексия как способ педагогического взаимодействия в условиях высшей школы [Текст]// Е.Л. Федотова, Т.Ф. Ушева. - Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №6.– С. 15-19.

УДК 377.1

ББК 74.5

**Деятельность преподавателя в ходе реализации проектного обучения  
при подготовке будущих специалистов дизайна одежды**

*Щеглова Татьяна Михайловна, преподаватель*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы повышения профессионализма будущих специалистов дизайна одежды путем реализации проектно-деятельностного подхода. Рассматривается позиция преподавателя при построении учебного процесса через активную проектную деятельность при подготовке будущего специалиста в образовательной организации среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** метод проектов, проектная деятельность, деятельность преподавателя

Перед профессиональными образовательными организациями среднего профессионального образования стоят одновременно разные задачи, соответственно, технологии обучения используются также различные. Потребность будущего специалиста среднего звена в творческой активности и развитии мышления, в умении конструировать, оценивать и рационализировать быстро растет. Решение этих проблем во многом зависит от содержания и методики обучения будущих специалистов.

С целью повышения качества подготовки будущего специалиста, активизации познавательной деятельности обучающихся, раскрытия индивидуального творческого потенциала, организации учебного процесса с высоким уровнем самостоятельности необходимо применять в работе активные образовательные технологии, наиболее способствующие формированию профессиональной компетентности: личностно-ориентированное и проблемное обучение, метод проектов и кейс-метод, ролевые игры, тестовые формы контроля знаний, блочно-модульное и разноуровневое обучение, обучение в сотрудничестве, проведение бинарных и интегрированных учебных занятий и др., которые реализуются с помощью

компьютерных телекоммуникаций, использования мультимедийного оборудования. Использование различных технологий обеспечивает наиболее эффективный результат достижения целей каждого из этапов подготовки специалиста.

Веками система образования была ориентирована на носителя «готового» знания – преподавателя, дающего обучающемуся готовый рецепт решения любой проблемы. Для успешной жизни в современном обществе этого мало. Поэтому, одним из главных качеств личности обучающегося становится его готовность к самостоятельной деятельности по сбору и анализу информации, умение принимать самостоятельные решения и доводить их до исполнения. Соответственно, меняются задачи преподавателя. Теперь он должен быть не столько источником информации, сколько организатором самообразования студентов, что может быть осуществлено только в результате совместной творческой деятельности преподавателя и обучающегося.

Опыт работы при подготовке будущих специалистов по профессии «Художник по костюму», специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий» показывает, что одним из способов повышения профессионализма будущих специалистов дизайна одежды, является реализация проектно-деятельностного подхода, целью которого является построение учебного процесса через активную проектную деятельность обучающегося.

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в группе, так как преподавателю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу обучающихся на разнообразные виды их самостоятельной деятельности, на приоритет деятельности исследовательского, поискового и творческого характера.

Педагог может как подсказывать источники информации, так и может просто направить мысль обучающихся в нужном направлении для самостоятельного поиска решения проблемы. Результат заключается в том, что обучающиеся должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и осязаемый результат. Вся работа над проблемой приобретает контуры проектной деятельности.

Опираясь на опыт и интересы обучающегося, преподаватель помогает ему выбрать направление, цели и содержание учебной деятельности в зоне ближайшего развития, пути и формы ее реализации, методы анализа и оценки результата, выстроить деятельность по выполнению проекта.

Анализ результатов компонентов проектной деятельности можно представить в виде таблицы (таблица 1).

Таблица 1

Оценочный лист проекта

№	Параметры оценивания	Ф.И.О.	Ф.И.О.	Ф.И.О.
1	Актуальность выбранной темы			
2	Формулирование целей и задачи проекта			
3	Глубина раскрытия темы			
4	Практическая значимость проекта			
5	Композиционная стройность			
6	Обоснованность			

	ВЫВОДОВ			
7	Правильность и грамотность оформления			
8	Аккуратность и дизайн оформления			
9	Содержательность приложения			
10	Защита проекта			
11	Умение изложить самое интересное и ценное			
12	Умение отвечать на вопросы			
13	Умение защищать свою точку зрения			
14	Итоговая оценка			

В педагогической практике использование метода проектов может целенаправленно решать задачи индивидуально-ориентированного образования. Действенность этого метода обусловлена тем, что он позволяет обучающимся выбрать деятельность по интересам, которая соответствует их способностям, и направлен на формирование у них знаний, умений и способов деятельности. Выполняя проекты, обучающиеся осваивают алгоритм инновационной творческой деятельности, учатся самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять знания по различным дисциплинам, восполнять пробелы, приобретать опыт решения творческих задач.

При использовании данного метода роли участников педагогического процесса следующие: преподаватель не является экспертом, он

демократичный руководитель, консультант, помощник; соответственно обучающийся выполняет роль активного участника процесса проектирования. Развитие субъектности обучающегося проявляется в целеполагании и планировании учебно-познавательной деятельности, ее организации и обеспечении. Важно, что работа над проектом предполагает обязательную рефлексивную деятельность: оценку того, что каждый приобрел в процессе выполнения учебного задания, что удалось, а что нет, в чем заключались причины неудач и как их можно избежать в будущем.

Разрабатывая и реализуя проекты, обучающиеся развивают навыки мышления, поиска информации, анализа, экспериментирования, принятия решений, самостоятельной работы и работы в группах [2].

Анализируя работы российских исследователей проектной деятельности можно выделить требования к педагогу, организующему проектную деятельность обучающихся, выраженные в виде схемы (рис.1).

Проектная деятельность является привлекательной для обучающихся, но ее воспитательная и образовательная эффективность зависит от правильного понимания сущности проектного обучения и грамотного использования его возможностей в педагогической практике.

Анализ опыта позволяет выявить ряд типичных ошибок, которые допускают педагоги при использовании этого метода [3]:

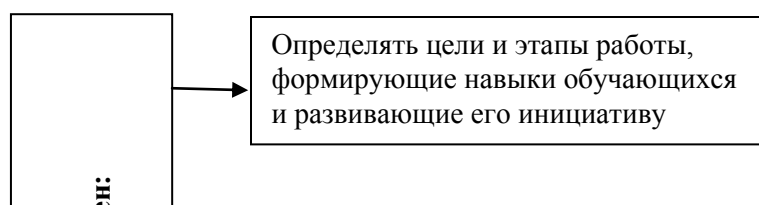
- объявляют обучающимся тему проекта или сами ставят задачу, вместо того, чтобы создать ситуацию выявления значимой для обучающихся проблемы или предложить банк проектов, предоставляя возможность сделать самостоятельный выбор;
- предлагают свои идеи вместо того, чтобы создать ситуацию, поставить вопросы, побуждающие обучающихся к поиску путей решения проблемы;
- дают творческое задание для закрепления изученного учебного материала, ошибочно называя эту работу выполнением проекта;
- творческую деятельность обучающихся принимают за учебную проектную работу, которая также является творческой, но связана с

самостоятельным решением проблемы на основе приобретения дополнительной учебной информации по ходу работы над проектом;

– реферат (доклад, систематизацию знаний из различных источников) представляют как проектную работу, которая также может быть оформлена в письменном виде, но в ней, в отличие от реферата, представлен авторский самостоятельный взгляд на решение поставленной проблемы, в том числе на основе изучения литературных источников.

Таким образом, включение проектной деятельности в учебный процесс требует соответствующей психолого-педагогической подготовки педагогов, а также предварительного обучения обучающихся решению прикладных задач.

В системе проектного обучения важен индивидуальный подход к обучающимся, так как в каждой учебной группе есть обучающиеся с различными способностями. Следует учитывать индивидуальные особенности обучающихся при постановке задания. Более сильные обучающиеся могут выполнить более глубокие исследования, предложить больше различных идей и изготовить более сложное изделие. Менее способным обучающимся требуется больше поддержки при меньшей требовательности со стороны преподавателя. Такие обучающиеся могут проводить меньше исследований, выбирать из меньшего количества идей и изготавливать несложные изделия. У каждого обучающегося может быть свой запланированный конечный результат. Желательно, чтобы педагог обговаривал с обучающимися ожидаемый результат, как в начале, так и в ходе выполнения проекта. Важно, чтобы каждый обучающийся закончил то, что было запланировано и согласовано с преподавателем. Занятия по проектированию должны проходить в непринужденной обстановке на основе сотрудничества педагога и обучающегося. Успешность обучения методом проектов базируется на знании возможностей каждого обучающегося, умении подсказать и привести его к принятию собственного решения.



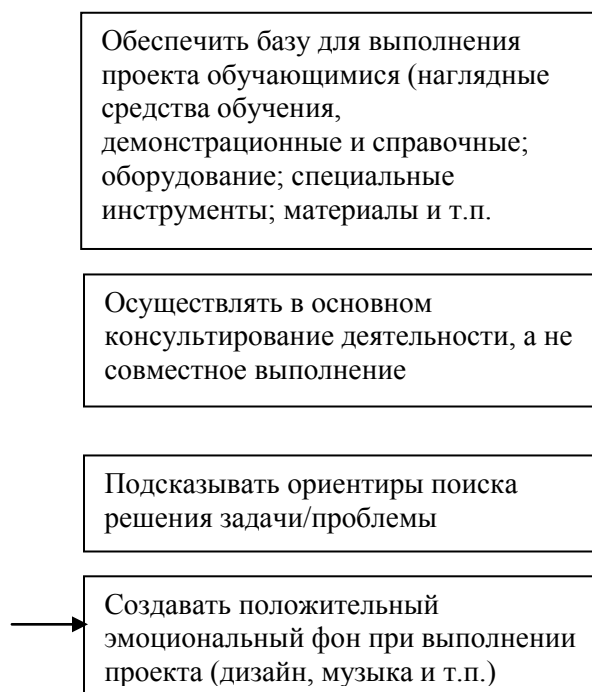


Рис. 1. Требования к педагогу, организующему проектную деятельность обучающихся

Деятельность преподавателя при реализации метода проектов осуществляется по трем основным направлениям: формирование банка заданий, создание условий для разработки и осуществления обучающимися учебных проектов и вооружение их необходимыми для этого знаниями и умениями.

С.Б. Гнездина [1] выдвигает ряд требований к педагогу, организующему учебно-проектную деятельность. Педагог должен:



- 1) определить основные и дополнительные цели и этапы работы, позволяющие сформировать навыки и развивать инициативу обучаемого;
- 2) постоянно пополнять свои знания по тематике проектов, выступать «играющим тренером» в работе над проектом;
- 3) обеспечить базу для выполнения проекта (демонстрационные, справочные и наглядные средства обучения, оборудование, специальные инструменты, материалы и т. п.);
- 4) создавать положительный эмоциональный фон при выполнении проекта (дизайн, музыка и т. п.);
- 5) осуществлять в основном консультирование деятельности, а не совместное выполнение;
- 6) подсказывать ориентиры поиска решения проблемы и т. п.

Деятельность преподавателя в ходе реализации проектного обучения на практике можно выразить следующей схемой (рис. 2).



Рис. 2. Деятельность преподавателя в ходе реализации проектного обучения

Педагог, берущийся за организацию и руководство проектом, должен обладать высоким общим уровнем культуры, творческими способностями, фантазией, без которых он не сможет быть генератором развития интересов обучающегося и его творческого человеческого потенциала. Авторитет преподавателя определяется его способностью быть инициатором интересных начинаний. Впереди будет тот, кто инициирует и провоцирует

самостоятельную активность обучающихся, кто бросает вызов их сообразительности и изобретательности. Это оказывается еще и вызовом самому себе.

В определенном смысле преподаватель перестает быть только «чистым предметником», он становится педагогом широкого профиля, педагогом, помогающим обучающемуся увидеть мир во всем его единстве, красоте, многообразии.

Педагог способствует раскрытию профессионального потенциала будущего специалиста, его творческих способностей и профессионального мастерства, формируя у него общественно значимые интересы, содействуя развитию профессионального и общекультурного кругозора. Преподаватель прививает и воспитывает в обучающемся потребность в самообразовании и повышении квалификации, стремление к овладению инновационными технологиями обучения, способность самостоятельной творческой деятельности.

### **Библиографический список литературы**

1. Гнездина, С.Б. Дидактические основы обучения учащихся 8-9 классов решению творческих задач и проектов с физико-техническим содержанием (на примере классов технологической подготовки) [Текст]/ С.Б. Гнездина.- Брянск, 1996.

2. Кормакова, В.Н., Щеглова, Т.М. Технологии формирования профессиональной компетентности будущих специалистов дизайна одежды [Текст] // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. - Т. 19. - № 20 - С. 229-235.

3. Щеглова, Т.М. Технология проектирования в формировании профессиональной компетентности студентов [Текст]: метод. рекомендации / сост. Т.М. Щеглова; Под ред. доц. В.Н. Кормаковой. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 164 с.

**Взаимодействие между преподавателем и студентом как фактор  
развития эмоциональной устойчивости будущего педагога**

*Яковлева Юлия Владимировна,  
ассистент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский  
государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»  
yulia\_ya1988@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается зависимость уровня развития эмоциональной устойчивости, как одного из аспектов профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, от стиля взаимодействия субъектов педагогического процесса

**Ключевые слова:** эмоциональная устойчивость, взаимодействие, сотрудничество.

Проблема сохранения психического здоровья педагогов становится особенно актуальной в современных условиях. По мнению социологов и психологов, педагогическую деятельность следует относить к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда. Исследования ряда ученых (О.Ф. Жуков, Т.Р. Ковригина, Л.М. Митина, Н.С. Россошанская, А.Д. Тяпкина, Л.И. Уткина и др.) показывают, что 85% учителей испытывают в школе состояние устойчивого стресса. Это является причиной неврозов (по официальным данным, ими страдают около 70% учителей), а также различных соматических заболеваний, прежде всего сердечно-сосудистой системы. Комфортное состояние в школе испытывают лишь 15,7% учителей [3].

Причиной этого являются частые напряженные ситуации педагогической деятельности, вызывающие у учителей неадекватность в оценке происходящего, импульсивные действия по отношению к ученикам, способствующие формированию у них таких личностных черт, как

безынициативность, пассивность, чувство собственной профессиональной непригодности. Учитель в своей деятельности должен стремиться к успешному решению поставленных перед ним задач независимо от воздействующих на него негативных факторов, сохранять самообладание и оставаться для учеников примером тактичного и уравновешенного поведения.

Таким образом, современное активно развивающееся информационное пространство предъявляет дополнительные требования к системе образования, а современный учебно-воспитательный процесс, в свою очередь, предъявляет большие требования к личности учителя, тем ее качествам, которые необходимы для эффективного взаимодействия с учащимися. Современная школа требует от учителя уравновешенности, большой выдержки. Высокое чувство любви к своим воспитанникам должно сочетаться в учителе с достаточно высоким уровнем самообладания, умением управлять своими эмоциями, то есть обладать эмоциональной устойчивостью. В связи с этим актуальной становится проблема развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов еще на этапе профессиональной подготовки.

Профессиональная деятельность учителя предполагает эмоциональную насыщенность и высокий процент факторов, вызывающих стресс. Однако, одной из основных причин, оказывающих негативное влияние на состояние здоровья учителей, является неумение устанавливать эффективное взаимодействие с учащимися.

Мы считаем целесообразным решение проблемы развития эмоциональной устойчивости будущих учителей через всю систему обучения (на протяжении всего периода обучения в вузе). Это может быть реализовано благодаря построению особого характера взаимодействия в системе «преподаватель-студент» на основе принципов педагогики сотрудничества и личностно-ориентированного подхода, позволяющих на личном примере

преподавателя показать важность наличия эмоциональной устойчивости для успешной профессиональной деятельности.

Педагог — это образец, которому сознательно, а чаще даже неосознанно подражают ученики, перенимая то, что делает учитель (И.А. Зимняя). Этот тезис должен определять выбор стиля взаимодействия между преподавателем и студентом в педагогическом вузе, поскольку именно здесь педагоги учат студента, как правильно взаимодействовать с учащимися, и личный пример самого преподавателя при этом имеет особенно большое значение.

Так, умение преподавателя создавать диалоговую учебную ситуацию, его личный пример устойчивого рационального поведения в учебной и внеучебной деятельности будут способствовать «заражению» студентов способами адекватного профессионального поведения, формировать умения педагогического общения, стимулировать развитие профессионально значимых качеств, умения саморегуляции.

Если же педагог демонстрирует признаки неустойчивого поведения, проявляет агрессивность, конфликтность, неуравновешенность в своей профессиональной деятельности, он сам может выступать в качестве стрессора и являться причиной эмоционального напряжения студентов, а значит, не может способствовать развитию эмоциональной устойчивости будущих учителей.

Таким образом, стиль взаимодействия субъектов педагогического процесса оказывает непосредственное влияние на процесс развития эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза.

Вместе с тем, мы осознаем, что невозможно решить проблему развития эмоциональной устойчивости, не предусмотрев при этом создания определенных механизмов выстраивания отношений между преподавателем и студентами. Поэтому при организации работы со студентами во время учебного процесса мы руководствуемся рядом правил, выделенных А.Р. Лопатиным [2].

1. Правило когнитивно-волевой сосредоточенности на успех, то есть способности мыслить категориями успеха. В основе этого принципа лежат аналитические усилия интеллекта и воли педагога и его воспитанников в поиске путей успеха.

Успех в деятельности создает мощную эмоциональную доминанту, выражающуюся в уверенности в своих силах, стремлении к сотрудничеству, сотворчеству, самопознанию и саморазвитию. Ситуации предвосхищения успеха профессиональной деятельности заставляют студентов приложить усилия для преодоления своего неумения, незнания, неопытности, стимулируют процессы познания и развития, позволяют повысить самооценку, способствуют снижению уровня тревожности, развивают творческие способности, повышают уровень мотивации достижения успеха в учебной и в будущей профессиональной деятельности.

2. Правило разрешающего сотрудничества. Любая педагогическая ситуация, имеющая своей целью успешное решение обучающимся учебно-познавательных задач, должна осуществляться с обязательным установлением доверительного контакта, то есть создания разрешающих условий позитивного сотрудничества в системе «педагог-обучающийся».

3. Правило эмоционального насыщения формируемых учебно-воспитательных ситуаций положительными эмоциями как путь значительного повышения их эффективности и успешности.

Ситуации, демонстрирующие наличие высокого уровня развития ЭУ как залога успешной профессиональной деятельности педагога, создают благоприятные условия для формирования активно-положительной потребности ее развития у будущих учителей. Поскольку цель деятельности как ожидаемый успешный результат будет вызывать позитивные переживания и стимулировать процесс саморазвития.

4. Правило педагогической смелости и оправданного риска. Педагогическая смелость, способность к оперативному синтезу нестандартных решений, к активному и быстрому поиску альтернативных

путей достижения целей, к оправданному риску – залог успешно формируемых образовательно-воспитательных ситуаций.

Соблюдение этих правил при организации образовательного процесса оказывает положительное влияние на процесс развития эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза, поскольку личность преподавателя становится наглядным примером, образцом эффективной педагогической деятельности по установлению конструктивного взаимодействия. Средством реализации вышеназванных правил является технология развития эмоциональной устойчивости будущих учителей, в основе которой лежит общий алгоритм субъектно-ориентированной технологии:

- самодиагностика (определение уровня развития эмоциональной устойчивости: «Насколько я эмоционально устойчив?», «Что я знаю об эмоциональной устойчивости?», «Владею ли я способами саморегуляции эмоционального состояния?»);

- самоопределение, постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения («Нужно ли мне развивать эмоциональную устойчивость и зачем?», «Как этого добиться?»);

- самореализация (поиск способов решения поставленных задач, принятие самостоятельных решений);

- самоанализ (поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и т.п.);

- самооценка (сопоставление достигнутого результата с личным, выявление и обоснование причин успехов и недостатков);

- самоутверждение (вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия) [1].

Предложенный алгоритм реализуется в учебном процессе, а каждый «шаг» конкретизируется специальными техниками и приемами, способствующими приобретению опыта волевого поведения в условиях

эмоциональной напряженности. Положительное влияние на формирование навыков, умений, привычек саморегуляции эмоциональной напряженности оказывают технологии, обеспечивающие рефлексивность и субъектность студентов (решение педагогических ситуаций, портфолио, «Образ и мысль», проблемное обучение), дискуссионные и исследовательские методы (кейс-стади, профессиональные пробы, анализ видеофрагментов и др.)

#### Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Чернявская, А.П. Основные направления и результаты исследований педагогических технологий ярославской научной школы [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 77-85.
2. Лопатин, А.Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников [Текст]: монография / А.Р. Лопатин. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 488 с.
3. Малашкина, Е.С. Психологическое отношение учителя к профессиональной деятельности [Текст] / Е.С. Малашкина // Прикладная психология. – 2002. - № 2. – С. 79-83.