



10. Слободчиков В.И. Презумпция человечности. О пространстве духовно-нравственного развития ребенка//Школьный психолог. - 2005. - №12. - С.15.
11. Соколова Н.Л. Типологический анализ концепций всестороннего развития личности: автореф. дис. на соиск.учен.степ. канд. филос. наук /Н.Л. Соколова. Нижний Новгород, 1992. – 21 с.
12. Социологический энциклопедический словарь: На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Ред.-координатор Г.В.Осипов; Ин-т социально-политич. исслед. РАН: Ин-т социологии РАН. - М.: Издательская группа ИНФРА*М-НОРМА, 1998. -480 с.
13. Столяров В.И. Инновационная гуманистическая школа и спартианский гуманистический центр /В.И. Столяров// Вестник Российского философского общества, 2007. – №2(112). – С.119-122.
14. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Пер. С укр. - М: Молодая гвардия, 1971. - 335 с.
15. Франк Л.С. Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия. - М.: АСТ, 2007.- С. 77.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

С.С. Мойсеенко
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры организации перевозок
БГАРФ
moiseenkoss@rambler.ru

О.Г. Фаустова
аспирант
БГАРФ

Методологические основы формирования готовности морских специалистов к управлению риском чрезвычайных ситуаций

Рассматриваются методические основы и методические подходы формирования готовности морских инженеров к управлению рисками. Определяется структура знаний, посредством которых формируются требуемые компетенции для

готовности специалистов оценивать риски и управлять рисками в процессе перевозок на водном транспорте

Ключевые слова: методические основы; методические подходы; формирование готовности; морские инженеры; управление рисками

Управление рисками на предприятиях морского транспорта тесно связано с управлением безопасностью морских перевозок грузов и пассажиров, буксировкой морских объектов, которое сводится к выбору методов и средств обеспечения заданных (нормативных) значений показателей безопасности при минимальном объеме необходимых для этого ресурсов. Эффективность управления тем выше, чем меньший объем затрат необходим для достижения цели управления - обеспечения нормативных значений показателей безопасности перевозок.

Система управления рисками на морском транспорте – это совокупность взаимосвязанных процессов и операций, ориентированных на достижение единой цели – снижения уровня риска на морском транспорте.

В системе управления рисками важнейшими процессами и операциями являются: мониторинг условий работы флота и мониторинг рисков, которые случаются или могут быть возможными; идентификация рисков; анализ рисков; разработка и планирование мероприятий по устранению или снижению уровня рисков; организация и контроль за выполнением мероприятий по устранению или снижению уровня рисков; анализ эффективности планируемых мероприятий и их отдаленных последствий; анализ уже реализованных мероприятий; формирование файлов позитивных достижений и негативного опыта; факторный анализ рисков на основе ретроспективных данных и экспертных оценок.

Таким образом, система управления рисками позволяет судоходным компаниям и сторонам, вовлеченным в морское предприятие, прогнозировать возникновение рисков и оценивать их последствия, планировать перевозки с учетом рисков, разрабатывая при этом мероприятия по снижению уровня рисков, осуществлять контроль рисков на всех уровнях и принимать рациональные решения в случае угрозы возникновения чрезвычайной ситуации (ЧС).

Анализ ситуации в части управления безопасностью на предприятиях морского транспорта показывает, что на сегодняшний день в рамках требований Международной морской организации (ИМО) во всех судоходных компаниях и судах морского флота внедрена в практику управления безопасностью система, в основу которой положены требования Международного кодекса управления безопасностью на море (МКУБМ). В этом всеобъемлющем документе сформулированы основные требования, которыми должны руководствоваться судовладельцы, капитаны и экипажи судов в части обеспечения безопасности



жизнедеятельности, мореплавания, обеспечению сохранности грузов, выполнения задач, связанных с коммерческой деятельностью и др.

Однако в МКУБМ вопросы управления рисками не рассматриваются. В судоходных компаниях, как отечественных, так и иностранных, вопросы управления рисками возникновения ЧС решаются в основном на эмпирическом уровне (в основном осуществляется контроль выполнения требований нормативных документов в части безопасности мореплавания). Это объясняется тем, что на сегодняшний день можно выделить две основные причины:

1. Методологические и методические основы управления рисками возникновения ЧС на флоте разработаны не достаточно;

2. Морские специалисты не получают должной подготовки в контексте развития соответствующих компетенций в области управления рисками.

Таким образом, с одной стороны, снижение уровня аварийности на флоте требует поиска новых эффективных методов управления безопасностью мореплавания и морских перевозок, с другой стороны, уровень компетентности морских специалистов в области управления рисками отстает от требований времени равно, как и вопросы методологии и методики управления рисками требуют дальнейшей разработки. Устранить, названное противоречие возможно решив две основных задачи: образовательную и научную.

Первая задача – формирование компетенций у будущих морских специалистов в области управления безопасностью мореплавания, морских перевозок и рисками возникновения чрезвычайных ситуаций на море и в морских портах;

Вторая задача – интенсификация развития комплексных исследований в области безопасности морских перевозок и управления рисками возникновения аварий/ЧС на флоте.

Подготовка специалистов, компетентных в области управления рисками в рамках вузовских программ обучения требует разработки методических подходов к определению содержания обучения, определению функционально необходимых компетенций. В этой связи нами рассмотрены возможные варианты определения системы компетенций и возможных методических подходов к определению содержания обучения специалистов.

Прежде всего, рассмотрим содержание процесса управления рисками.

Процесс управления рисками включает комплекс операций, посредством которых решаются аналитические, технико-технологические, экологические, экономические и др. задачи, ориентированные на поиск рациональных решений по управлению рисками. Вариативная схема управления рисками в процессе организации грузоперевозок представлена

на рисунке 1. Схема включает следующие основные операции:

- 1) определение целей системы и цели управления рисками;
- 2) сбор и анализ информации, относящейся к предмету/объекту рассмотрения;
- 3) определение видов риска и их природы;
- 4) идентификация рисков;
- 5) качественная и количественная оценка рисков, определение цены рисков;
- 6) проверка эффективности проекта ТЛС доставки грузов по критерию риска;
- 7) разработка организационно-технических мероприятий по снижению рисков;
- 8) расчет эффективности мероприятий по снижению уровня рисков.

Определение комплекса компетенций в области управления рисками и разработка программ для их формирования требует, в первую очередь, исследования процессов морских перевозок и операций по управлению рисками. В результате исследования можно определить внешние и внутренние факторы, влияющих на процесс перевозок, идентифицировать факторы риска возникновения аварий или другого рода ЧС.

Таким образом, становится очевидным, что для выполнения анализа процессов и факторов риска необходимо развитие такой фундаментальной готовности, как аналитическая готовность.

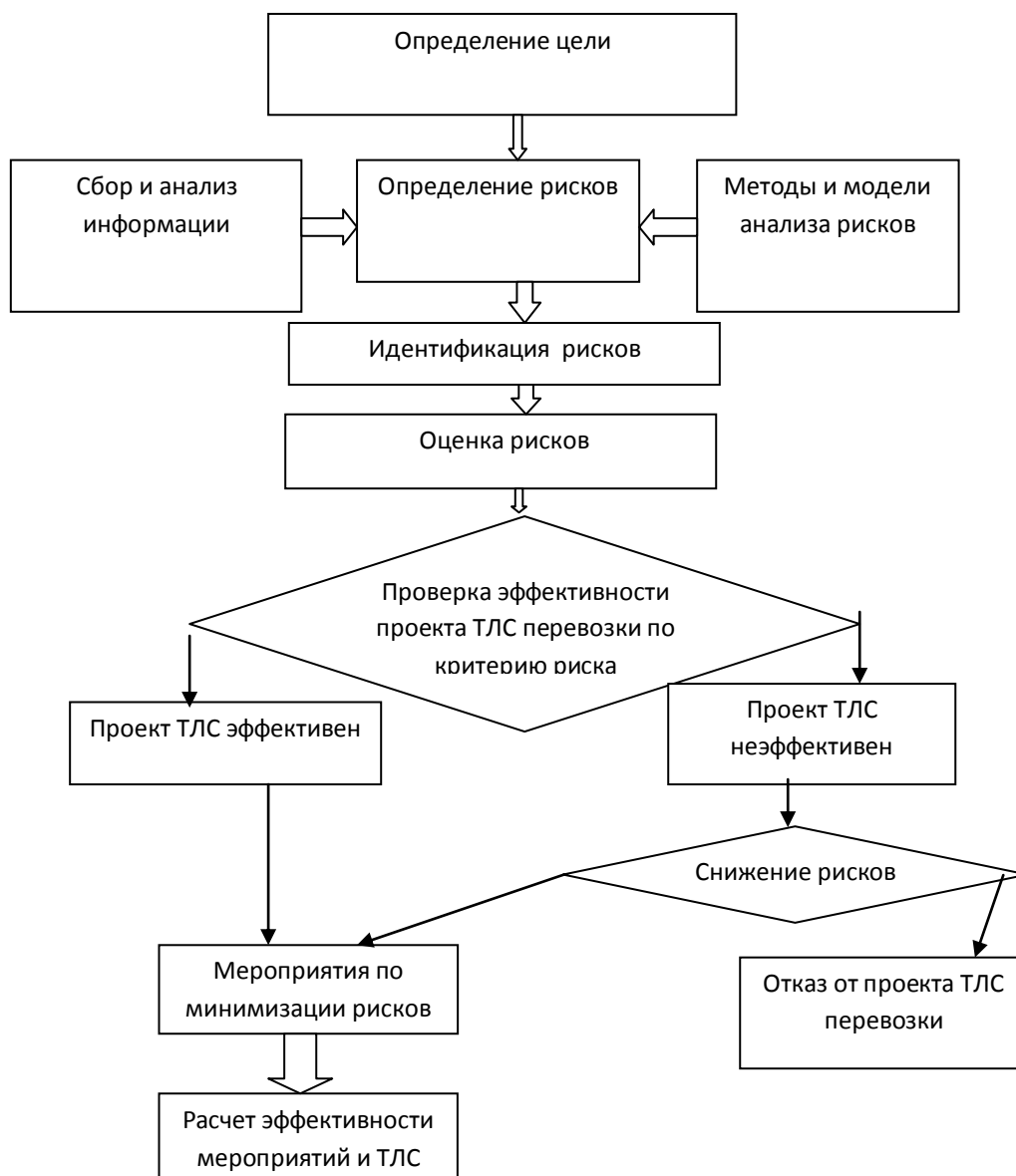


Рис. 1. Схема управления рисками в процессе организации перевозок грузов

Аналитическая готовность формируется посредством развития таких компетенций как: способность/умения использовать знания в области математических дисциплин, теории систем, системного анализа, философии и логики, знания которых необходимы для выполнения анализа процессов и систем (например, транспортных), информации, аварийности; способность осуществлять мониторинг внешней и внутренней среды; способность к обобщению и формализации процессов.

Исследование технологических процессов морских перевозок позволяет определить основные компетенции, которые необходимы для решения задач управления рисками.

Например, способность оценить степень риска перевозки грузов на основе знаний химико-физических свойств груза; способность выполнять

расчеты крепления палубных грузов и оценить надежность крепления грузов и «поведение» судна в экстремальных условиях плавания [1], [2].

Знание теории и устройства судов позволят специалисту объективно оценить уровень их готовности к морским перевозкам и способности противостоять силам природы в экстремальных ситуациях [1].

Знания теории рисков и исследования операций, теоретических основ управления и принятия решений, организации перевозок и транспортной логистики формируют такие компетенции как: способность идентифицировать и рассчитать количественные оценки риска, дать их качественное описание: рассчитать цену риска и разработать мероприятия по снижению рисков; выработать управленческое решение и др.

Таким образом, в процессе обучения в вузе будущие специалисты изучают практически весь комплекс дисциплин, знание которых используется для решения задач оценки и управления риском чрезвычайных ситуаций. Однако как показывает выполненный нами анализ выпускники вуза (например, морские инженеры) функционально не готовы к решению задач управления рисками.

Основная причина заключается в том, что специалисты не владеют методическими подходами к оценке и управлению рисками, поскольку в программах обучения нет интегрирующей дисциплины или разделов, в которых были бы системно изложены вопросы оценки и управления рисками. Однако, на наш взгляд, возможны и другие подходы к формированию готовности морских специалистов в части управления рисками.

Нами выполнен анализ учебных программ подготовки специалистов/бакалавров в области организации перевозок и управления на транспорте/«Организация и управление мультимодальными перевозками».

В результате анализа было установлено, что формирование готовности специалистов к управлению рисками можно проводить в процессе изучения таких дисциплин как «Управление работой флота» и «Транспортная логистика», при этом необходимо внести некоторые изменения/дополнения в программы курсов «Теория вероятностей» (практические задачи), «Исследование операций», «Грузоведение» и «Технология перевозки грузов». Роль интегрирующих курсов отводится дисциплинам «Управление работой флота» и «Транспортная логистика».

В порядке эксперимента нами были внесены некоторые дополнения в курс «Транспортная логистика», в частности, методы анализа и идентификации рисков, оценка и управление рисками. В целях развития умений и навыков в оценке и управлении рисками нами включены: в раздел практических занятий – задачи по оценке рисков и разработке мероприятий по снижению уровня рисков.

В задании на курсовое проектирование по дисциплине «Управление работой флота» включено требование - выполнить анализ факторов,



влияющих на процесс грузоперевозок, определить и оценить риски чрезвычайных ситуаций, разработать мероприятия по снижению уровня риска.

В эксперименте использовались активные методы обучения – деловые и имитационные игры, компьютерные технологии. Большое внимание уделено самостоятельной работе студентов. В частности им предлагалось: 1) выполнить анализ факторов, влияющих на их жизнедеятельность, сформулировать факторы риска и определить возможности снижения их уровня; 2) повторить некоторые разделы теории вероятностей, ознакомиться (в Интернете) с работами по управлению рисками и др.

Сравнительный анализ эффективности формирования готовности к управлению рисками проводился путем сравнения результатов тестирования. Сравнивались результаты, показанные студентами/курсантами в 2009-2010 г. с результатами, показанными студентами 2011 – 2012 г., прошедшими обучение в условиях эксперимента. Анализ результатов тестирования показал, что студенты/курсанты, обучавшиеся в условиях эксперимента, показали более высокие результаты в части готовности к управлению рисками.

Полученные результаты дают основание утверждать, что повысить качество обучения и формировать готовность специалистов к той или иной специфической деятельности, можно не увеличивая временную составляющую, а достаточно внести некоторые изменения в программы учебных курсов и выбрать рациональные технологии обучения, в том числе, технологии саморазвития и самосовершенствования.

Литература

1. Мойсеенко С.С., Мейлер Л.Е. Безопасность морских грузоперевозок: Монография. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2011 – 396 с.
2. Топалов В.П., Торский В.Г. Риски в судоходстве. – Одесса: Астропринт, 2007. – 230 с.

А.А. Зайцев
доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой
физической культуры
Калининградский государственный
технический университет
aaz39@rambler.ru

Н.Г. Авдеева
аспирант
Балтийский федеральный
университет им. И.Канта

Е.В. Жупанова
кандидат педагогических наук

Способы саморегуляции психического состояния спортсменов

Приводится анализ применяемых в спорте способов саморегуляции психических состояний. Общим для всех методик является обучение на начальном этапе навыкам релаксации

Ключевые слова: саморегуляция; спорт; аутогенная тренировка; релаксация

Способность спортсмена управлять своими эмоциями, регулировать свои психические состояния, возникающие до, в процессе и после соревнований является ключевой в обеспечении высокой психологической подготовленности. Одной из составляющих психологической подготовки спортсменов является обучение их способам саморегуляции.

Целью настоящего исследования является теоретическое обобщение данных о методиках саморегуляции применяемых в подготовке спортсменов.

Психорегуляция в спорте – это комплекс мероприятий, направленных на формирование у спортсмена психического состояния, способствующего наиболее полной реализации его потенциальных возможностей [Е.Н. Гогунев].

Методы психорегуляции разнообразны и достаточно многочисленны. Существует множество их классификаций. Наиболее удобной и рациональной является классификация, разработанная В.М. Мельниковым. Он выделяет две группы методов:

- 1) *гетерорегуляционные* (могут быть реализованы в обычном состоянии бодрствования или в измененном состоянии сознания – гипноз);
- 2) *ауторегуляционные* (это методы саморегуляции).



К методам гетерорегуляции относят вербальные методы внушения, которые подразделяются на беседу, убеждение, приказ и рациональное внушение (в обычном состоянии).

Беседа предусматривает общение со спортсменом с целью снять нервное напряжение или предстартовую апатию (обычно применяется тот или иной способ отвлечения).

Убеждение преследует более четкие целевые задачи: настроить спортсмена на конкретную деятельность; убедить в нерациональности того или иного поведения, состояния.

Приказ – наиболее императивная форма внушения в бодрствующем состоянии. Он должен быть конкретным, четким и кратким.

Рациональное внушение – это более сложный метод вербальной гетерорегуляции. Он включает в себя следующие задачи:

- логично убедить спортсмена в необходимости выполнить какой-то комплекс мероприятий, настроиться на ту или иную деятельность;
- устранить ненужное эмоциональное напряжение или, наоборот, поднять нервно-психическую активность;
- выстроить благоприятную перспективу, которая могла бы быть у спортсмена, если бы он следовал предлагаемым психогигиеническим советам.

Среди вербальных методов гетерорегуляции, требующих для их реализации особых психических состояний, следует выделить различные варианты гипносуггестии (внушение во сне).

Среди *невербальных* методов гетерорегуляции выделяют аппаратные и безаппаратные. В аппаратных методах для формирования снаподобного состояния используют аппараты типа «Электросон».

Особое место в регуляции психических состояний спортсменов занимают средства саморегуляции. При возникновении избыточного психического напряжения в процессе соревнования основное место отводится средствам саморегуляции: эффект саморегуляции зависит от владения арсеналом ее приемов, адаптированных к условиям соревнований в конкретном виде спорта [Г.Д. Горбунов]. При избыточном нервно-психическом напряжении методы саморегуляции, организованные в виде пауз, могут быть достаточно эффективными [Е.Н. Гогун].

Саморегуляция предполагает воздействие человека на самого себя с помощью слов, мысленных представлений и их сочетания. Различают самоубеждение и самовнушение. Самоубеждение – воздействие на самого себя с помощью логических обоснованных доводов, на основе познания законов природы и общества. Самовнушение – способ воздействия, основанный на вере, на доверии к источнику, когда истина принимается в

готовом виде, без доказательств, но от этого она не становится менее значимой, чем познанная истина [В.С.Лобзин].

С помощью средств саморегуляции можно управлять процессами, которые в обычных условиях регуляции не поддаются

В спорте чаще всего используются четыре разновидности психической саморегуляции: аутогенная тренировка, психорегулирующая тренировка, психомышечная и идеомоторная тренировка [А.Л.Попов].

Аутогенная тренировка впервые была предложена австрийским врачом И.Шульцем в 1956 году. Определяется она последовательным самовнушением чувств тяжести и тепла в конечностях, чувства тепла в области солнечного сплетения, в области сердца, ощущения приятного прохладного прикосновения ко лбу.

Все это способствует расслаблению, снятию нервного напряжения. Кроме того, находясь в таком состоянии, спортсмен может решать задачи, связанные с самонастройкой, преодолением неуверенности, страха, концентрацией внимания и т.п.

Аутогенная тренировка (АТ) состоит из двух ступеней: низшей и высшей. Первая ориентирована на снятие психического напряжения, успокоение, вторая предполагает переход человека в особое состояние – надежды, доверия, веры в безграничные возможности человека по преодолению болезней и различных недостатков характера, по формированию желательных психических качеств. При этом человек не представляет, каким путем может быть достигнуто желаемое, полностью полагаясь на возможности своего организма.

Степень овладения данным методом психорегуляции зависит от разработки своеобразной лестницы словесных формул, шагая по ступенькам которой, человек переходит от исходного психического состояния к необходимому для здоровья, высших спортивных достижений, развития психики [С.С.Либих].

Особенно широкое использование регуляция функционального состояния организма с помощью аутогенной тренировки нашла в спорте (А.В. Алексеев; А.Т. Филатов и др.).

Основные варианты применения аутогенной тренировки в спорте можно объединить в три комплекса упражнений:

- «мобилизующий», предназначенный для преодоления предстартовой апатии и перетренированности;
- «успокаивающий», применяющийся при повышенном предстартовом возбуждении, а также после соревнований;
- «усыпляющий», который используется в случаях напряженности и при нарушениях сна перед соревнованиями.

Значительное внимание в названных модификациях уделяется обучению саморегуляции функций внутренних органов, главным образом функции дыхания, сердечной деятельности.



Специфические изменения температуры кожи и кожно-гальванической реакции в процессе выполнения аутогенных упражнений позволили рекомендовать эти показатели в качестве объективного контроля эффективности усвоения аутогенных упражнений.

Целесообразно применять в комплексе с аутогенной тренировкой другие методы. Могут быть использованы мотивированное самовнушение, релаксационная гимнастика и др.

Недостатком метода аутогенной тренировки является то, что требуется значительное время для его осуществления. Применение аутогенной тренировки у детей младше 12 лет, как правило, мало эффективно, так как метод, бесспорно, предполагает наличие определенной духовной зрелости [В.С. Лобзин].

Идеомоторная тренировка состоит в сознательном активном представлении идеального движения; в представлениях, облегчающих освоение навыка; в представлениях о возможной коррекции, контроле движений и связи отдельных элементов. В соответствии с этим разработана и структура идеомоторной тренировки, включающая внутреннюю актуализацию (фазы экспозиции, обсервации, идеомоторная) и внешнюю реализацию (фазы имитации и практической тренировки) [А.Л. Попов].

Сущность идеомоторных упражнений состоит в том, что после аутогенного расслабления человек выполняет идеомоторный проигрыш конкретного поведенческого или моторного акта [А.В. Алексеев]. Идеомоторные релаксирующие упражнения являются более эффективными для крупных мышц.

Способ основан на известном положении, что нейрофизиологическую сущность освоения какой-либо деятельности или поведенческого акта составляют формирование и укрепление рефлекторного динамического стереотипа под влиянием суммации следов нервного возбуждения, ведущего к повышению функциональной подвижности и концентрации нервных процессов.

Так как внешняя (сопровождаемая моторными актами) и внутренняя (воображаемая) деятельности имеют общее строение [Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев], то выполнение воображаемых действий повышает эффективность формирования внутреннего плана внешней деятельности.

Регуляция психических состояний может осуществляться двумя путями: предупреждением их возникновения; ликвидацией уже сформировавшихся состояний. Для проведения этого процесса может использоваться множество средств и методов воздействия извне или саморегуляция [В.С. Лобзин].

Наиболее широкое распространение в спортивной практике получили «психорегулирующая тренировка», в более поздних работах именуемая как «психомышечная тренировка» [А.В. Алексеев, Л.Д.

Гиссен]. Психорегулирующая тренировка (ПРТ) представляет собой вариант аутогенной тренировки, адаптированной к условиям занятий спортом. Она адресована людям, хорошо владеющим релаксацией мышц, практически здоровым, уделяющим большое внимание развитию координации движений. В связи с этим в ПРТ не применяются формулы, вызывающие чувство тяжести в конечностях. Иногда, напротив, включаются формулы преодоления этого чувства. Главной задачей ПРТ является управление уровнем психического напряжения [А.Л. Попов].

По мнению А. В. Алексеева (2005), в основе психомышечной тренировки лежат четыре компонента:

- «умение расслаблять мышцы»,
- «способность максимально ярко, с предельной силой воображения, но не напрягаясь психически, представлять содержание формул самовнушения»,
- «умение удерживать внимание на избранном объекте»,
- «умение воздействовать на самого себя нужными словесными формулами».

Обучение данной модификации тренировки проводится в виде гетеротренинга. Автор отмечает, что в силу систематических спортивных тренировок, связанных с попеременным напряжением и расслаблением мышц, спортсмены обычно легко осваивают релаксирующие упражнения.

Последовательное расслабление различных групп мышц начинается с рук. Используемая методика во многом сходна с приемами, разработанными Джейкобсоном. Это самовнушение сопровождается представлением о растекающемся по рукам тепле.

Таким образом, автор объединяет тренировки в мышечной релаксации с упражнениями, направленными на вызывание ощущений тепла. В последнем случае А. В. Алексеев рекомендует использовать образные представления струящейся по рукам теплой воды. После освоения упражнений для рук обучаемые переходят к мышцам ног, шеи, лица и туловища.

Выполнение упражнений строится по аналогичному принципу. Простота и стандартность основного принципа упражнений способствует тому, что психомышечный вариант тренировки хорошо усваивается спортсменами.

Основная цель обучающего курса состоит в развитии способности «входить в состояние контролируемой дремоты» и тренировке умения «сосредоточивать ненапряженное внимание на решаемой задаче» (А.В. Алексеев). Занятие завершается формулами: «Состояние глубокого покоя», «Весь мой организм отдыхает», «Я отдохнул и успокоился», «Самочувствие хорошее».

После освоения основных упражнений ПМТ спортсмены обучаются приемам самовоздействия, направленным на преодоление



страха, борьбу с болью и вредными привычками, методам активизации, тонизации и мобилизации психофизиологического состояния, а также облегчающим засыпание.

При «настройке» на предстоящие соревнования активно используются образные представления, которые автор делит на три группы: представления «боевого состояния», «идеальное выполнение движений» и «представление ситуаций, в которых выступление было наиболее удачным». Рекомендуется облекать образные представления в «точную словесную оболочку», так как это усиливает их воздействие. В то же время используемые в ПМТ формулы самовнушения достаточно пространны.

Несмотря на некоторые порой существенные отличия, «психомышечная тренировка» и «эмоционально-волевая подготовка» спортсменов имеют много общего. В обоих случаях обучение проводится в форме гетеротренинга под руководством владеющего методом врача, психолога или тренера.

Система *эмоционально-волевой подготовки* (ЭВП) спортсменов состоит из 10 этапов [А.Т. Филатов], которые, однако, в конечном счете, можно свести к пяти основным подзадам:

- 1) изучение личностных качеств спортсмена;
- 2) обучение успокаивающему варианту аутогенной тренировки;
- 3) обучение мобилизирующему варианту;
- 4) применение ЭВП до, во время и после тренировок и соревнований (здесь автором выделяются отдельные «этапы»);
- 5) работа над совершенствованием личных качеств с помощью ЭВП.

В процессе ЭВП спортсмены обучаются приемам саморегуляции деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной системы, при этом также используются достаточно широкие формулы гетеро и ауто-суггестии, что в известной мере сближает применяемые методы с приемами самогипноза или ступенчатого гипноза. На заключительных этапах ЭВП с помощью психотерапевта, психолога и тренера спортсмен составляет индивидуальный план воспитания необходимых ему черт характера и совершенствования личностных качеств.

В спортивной деятельности с психогигиеническими целями наряду с основными разновидностями психической саморегуляции используется и ряд других методик: «наивная психорегуляция» (талисманы, ритуалы, разминки), музыкальное сопровождение и функциональная музыка, контроль состояния голоса, дыхательные упражнения, специальные психорегулирующие комплексы физических упражнений и др.

Изучение способов регуляции психических состояний показывает, что все они направлены на совершенствование сферы саморегуляции личности спортсмена.

«Наивные» методы саморегуляции – это приемы, которые появились в ходе тренировок и соревнований, где их использование дало тот или иной эффект, связанный с успехом, удачным выступлением на соревнованиях. Эти методы саморегуляции возникают случайно и часто становятся как бы ритуальными [А.Л. Попов]. Например, многие спортсмены произносят про себя, как правило, одну и ту же фразу самонапутствия или самоприказа, при этом данная фраза довольно часто приобретает навязчивый характер.

Простейшие методы саморегуляции в отличие от «наивных» необходимо специально тренировать. Это вербальные и невербальные методы, они естественны для каждого человека, присущи его обычному поведению. К вербальным относятся методы самоубеждения, самоприказов, приемы психической защиты. Невербальные – дыхательные и мимические упражнения; упражнения, основанные на специальных мышечных ощущениях.

Также используется для регуляции психических состояний в спорте метод самовоспитания. Самовоспитание – это активный процесс формирования человеком себя как личности в соответствии с сознательно поставленной целью на основе социально обусловленных представлений об идеале собственного «Я». В основе самовоспитания лежит самонаблюдение и самооценка.

Способность к самонаблюдению складывается в ходе психического развития; при этом происходит обобщение и рационализация внутренних форм психической деятельности, что находит свое выражение в образовании новых сознательных типов их регуляции.

Самооценка является одним из важнейших компонентов самосознания, включающих не только знания о самом себе, но и объективную оценку самого себя, своих способностей, эмоционально-волевых и нравственных качеств.

За основу метода самовоспитания принимаются создание, фиксация и целенаправленное систематическое самовнушение желаемого «Я-образа».

Говоря о методе отвлечения, следует провести четкую грань между понятиями «эмоция» и «переживание». Эмоция всегда бессловесна, а переживание есть вербализованный, интеллектуальный эквивалент эмоциональной реакции. Механизм метода связан с законом отрицательной индукции.

Существуют еще упражнения на антиципацию (образное представление развития чрезвычайной ситуации и четкого, правильного, спокойного выхода из нее), самовнушение замедления хода времени, аутогенный кратковременный сон с заданной длительностью, самовнушение сновидений и др.



Таким образом, теоретический анализ способов саморегуляции психических состояний спортсменов и возможностей их применения в психологической подготовке показал, что:

1. Наиболее эффективным путем регуляции неблагоприятных психических состояний спортсмена, возникающих в процессе соревнований является обучение его приемам саморегуляции

2. Применение традиционных методик обучения способам саморегуляции неэффективно в работе с детьми до 12 лет.

3. Обязательными элементами любой методики саморегуляции являются упражнения, формирующие способности к мышечному расслаблению.

Литература

1. Алексеев, А. В. Психическая подготовка в теннисе. / А.В. Алексеев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 120 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.
3. Гиссен, Л.Д. Время стрессов / Л.Д. Гиссен. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 191 с.
4. Гогонов, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта / Е.Н. Гогонов, Б.И. Мартыанов. – М.: АСАДЕМІА, 2004. – 224 с.
5. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта : учебное пособие для вузов / Г. Д. Горбунов. - М. : Советский спорт , 2007. - 294 с.
6. Леонтьев, А.Н. О диагностических методах психологического исследования школьников / А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов // Советская педагогика. – 1968. - № 7. – С. 65-77.
7. Либих, С.С. Аутогенная тренировка / С.С. Либих. – Л.: ГИДУВ, 1978.- 22 с.
8. Лобзин, В.С. Аутогенная тренировка / В.С. Лобзин, М.М. Решетников. – Л.: Медицина, 1986.- 280 с.
9. Мельников, В.М. Введение в экспериментальную психологию личности. Учебное пособие / В.М. Мельников. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.
10. Попов, А.Л. Спортивная психология / А.Л. Попов. – М.: МПСИ: Флинта, 1999. – 151 с.
11. Филатов, А.Т. Аутогенная тренировка / А.Т. Филатов. – Киев: Здоровья, 1987. – 110 с.

Н.В. Тамарская
доктор педагогических наук, профессор
директор филиала РГГУ в г. Калининграде
nvtam09@rambler.ru

М.Г. Черняева
кандидат педагогических наук
директор негосударственного
образовательного учреждения «Лицей»
nvtam09@rambler.ru

Проектирование системы профессиональной ориентации детей-сирот в условиях государственно-общественного взаимодействия

Рассматриваются компоненты системы профессиональной ориентации детей-сирот, особенности ее функционирования, основанные на государственно-общественном взаимодействии

Ключевые слова: система профессиональной ориентации детей-сирот; государственно-общественное взаимодействие; принципы функционирования системы профориентации детей-сирот

В современных условиях вопросы профориентации детей-сирот детерминированы как объективными, так и субъективными факторами. Объективно ускоряются темпы развития рыночных отношений, обостряются конкурентные отношения, возникают кризисные явления, ослабляющие социальную защищенность различных категорий населения, и прежде всего детей-сирот.

К субъективным факторам можно отнести личностные особенности детей-сирот, осложняющие их выход в конкурентную профессиональную среду, обусловленные лишением ребенка материнской заботы и организацией жизнедеятельности детей в детском доме. Условиями конкурентоспособности детей-сирот являются востребованная профессия, социально-трудовая компетентность, адаптивность.

Очевидно, что успешность детей-сирот в будущей трудовой деятельности определяется в значительной степени качеством организации их профессиональной ориентации.

Важными в этом направлении являются исследования, отражающие содержание воспитания детей-сирот в период их социально-профессиональной адаптации (Ю.В. Орсаг); деятельность по формированию их профессионального самоопределения, которая ведется в учреждениях интернатного типа (В.И. Кливер); создание условий для социально-экономической адаптации детей-сирот в загородных лагерях (Р.А. Фитерман).



Однако данные исследования опираются на модели, создаваемые в рамках учреждений, и не отражают возможного взаимодействия с благотворительными структурами на муниципальном уровне.

Между тем, возможности профориентации детей-сирот значительно расширяются за счет участия общества в этой работе. Профориентацией детей-сирот занимаются общественные организации, волонтерские движения, частные фонды.

Активизация общественного влияния заставляет искать эффективные способы взаимодействия государства и общества в решении проблемы профориентации детей-сирот и создавать целостные модели их совместной деятельности, обеспечивающей результативное решение обозначенной проблемы не только на уровне отдельных детских учреждений для детей-сирот, а на муниципальном уровне.

Интернет-ресурсы предоставляют информацию о благотворительных организациях, занимающихся, в том числе, и профориентацией детей-сирот (благотворительные Фонды «Цвет Жизни», «Поделись Теплом», «Кто, если не Я» и другие).

На своих сайтах организации описывают цели и содержание благотворительной деятельности в сфере профессиональной ориентации детей-сирот, акции и мероприятия, способствующие формированию у детей-сирот определенных профессиональных умений. Исследовано участие общественности в совершенствовании образования и в научной литературе. Ю.С.Алферов исследовал роль общественности в управлении образованием в зарубежных странах, С.Г. Косарецкий изучил некоторые аспекты государственно-общественного управления в отечественных учреждениях образования.

Государственно-общественное взаимодействие в профориентации детей-сирот развивается в настоящее время в нескольких направлениях. Во-первых, растет количество фондов, общественных организаций, работающих с данной категорией детей в направлении профессиональной ориентации. Во-вторых, увеличивается количество социально ответственных бизнесменов и руководителей предприятий, которые участвуют в профессиональной ориентации детей-сирот. В-третьих, расширяется волонтерское движение, благодаря которому профессиональная ориентация детей-сирот приобретает масштабы и обеспечивает вовлеченность общественности.

В целом, благотворительной деятельностью для детей-сирот занимаются международные и российские организации, имеющие светский или религиозный характер, их помощь является ситуативной или планируемой. Многие организации, занимающиеся профориентацией, действуют самостоятельно или привлекают социальных партнеров, сотрудничают с государственными структурами.

Однако профориентация ведется ими бессистемно, на уровне

интересов самих организаций и волонтеров, отсутствует научный подход к организации этой деятельности и научное осмысление государственно-общественного взаимодействия в организации профориентации.

Создание системы профессиональной ориентации детей-сирот в условиях государственно-общественного взаимодействия позволяет обеспечить расширение возможностей в организации профориентации детей-сирот ее более высокие результаты.

Возможности профессиональной ориентации детей-сирот существенно расширяются при условии взаимодействия государственных и общественных организаций, определяющегося совместным целеполаганием, партнерскими связями и отношениями субъектов профориентационной деятельности (воспитанники, детские дома, муниципалитет, благотворительный фонд, организация-контрагент благотворительного фонда).

Функционирование системы профориентации детей-сирот обеспечивается комплексом принципов (субъектности, интеграции и распределения социальной ответственности, ориентации на социально-трудовую адаптацию, рефлексивности) и позволяет достигнуть на муниципальном уровне согласованности действий и взаимоотношений субъектов государственно-общественного взаимодействия.

Принцип *субъектности* определяет влияние на профориентацию и адекватность профессионального выбора каждого воспитанника субъект-субъектного взаимодействия и психологических особенностей детей-сирот.

Принцип *интеграции и распределения социальной ответственности* отражает продуктивность взаимодействия государства и общества в профессиональной ориентации детей-сирот.

Принцип *ориентации на социально-трудовую адаптацию* обеспечивает совместную деятельность субъектов взаимодействия по формированию социально-трудовых компетенций, что создает предпосылки стабильности и осознанности детьми-сиротами профессионального выбора, условия для карьерного роста.

Принцип *рефлексивности* формирует осознание субъектами профориентации результата, определяющего ее успешность (для воспитанников - индивидуальный образовательно-профессиональный маршрут, для детского дома - программа профориентации для воспитанников, для органа управления образованием – программа профориентации на муниципальном уровне).

Содержание и формы профориентации (профессиональные лаборатории, реально-игровое профессиональное пространство, дистанционный марафон) обусловлены возможностями государственно-общественного взаимодействия, обеспечивающего индивидуализацию, формирование социально-трудовых компетенций детей-сирот и практическую направленность профориентации.



Реализация управленческих функций по совместному государственно-общественному руководству профориентационной деятельностью способствует организации сообщества детей, педагогов, волонтеров, социально ответственного бизнеса, специальных учебных заведений, специалистов организации контрагента благотворительного фонда, объединенных общей целью.

Результативность организации профориентации оценивается по критериям для всех субъектов взаимодействия (воспитанники, педагоги детского дома, сотрудники государственных и негосударственных структур) и отражает психологические, педагогические, управленческие, социальные функции взаимодействия субъектов.

Система профессиональной ориентации детей-сирот в условиях государственно-общественного взаимодействия

Таблица

Компоненты системы	Содержание компонентов
Цели	Создание условий для осуществления детьми-сиротами адекватного профессионального выбора с использованием возможностей, предоставляемых в результате совместной деятельности государственных и общественных структур. Данная цель дифференцируется для каждого субъекта профориентационной деятельности
Комплекс принципов	Принципы субъектности, интеграции и распределения социальной ответственности, ориентации на социально-трудовую адаптацию, рефлексивности
Содержание и формы	Обогащение содержания за счет расширения профинформирования, использования в профориентации изданных фондом учебных и методических материалов для детей-сирот и педагогов; создание и организация деятельности форм профориентационной работы - профессиональных лабораторий, реально-игрового профессионального пространства, дистанционного марафона, обусловленных государственно-общественным взаимодействием
Управленческие функции	Содержание управленческих функций по совместному государственно-общественному руководству профориентационной деятельностью детей-сирот на муниципальном уровне с акцентом на партнерство
Критерии результативности	Оценка по психологическим, педагогическим, социальным, управленческим критериям каждого субъекта профориентации (воспитанник, детский дом, муниципалитет, организация-контрагент, фонд)

В целом, создание и реализация в практической деятельности научно обоснованной системы профориентации детей-сирот в условиях государственно-общественного взаимодействия позволяет решать

социально важные для общества проблемы, связанные с созданием условий для интеграции детей-сирот в профессиональное сообщество и повышением их конкурентоспособности на рынке труда.

Литература

1. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н., Кириченко Е.Б. Трудовое воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учебно-методическое пособие/под ред. Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – 284с.
2. Кливер В. И. Формирование профессионального самоопределения детей-сирот в образовательных учреждениях интернатного типа. Дисс...канд. пед. наук. Кемерово 1999. – 256 с.
3. Орсанг Ю.В. Проектирование содержания воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в период их социально-профессиональной адаптации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Вологда, 2007. -21 с.
4. Фитерман Р.А. Социально-экономическая адаптация детей-сирот в условиях загородного лагеря. Автореферат дисс. к.п.н. Астрахань, 2010. – 25 с.
5. Чепурных Е.Е. Организационно-педагогические основы социальной защиты детей в сфере образования: Автореф. дис. ... д-ра пед наук. Ярославль, 2001: : Изд-во ЯГПУ - 39 с.

С.И. Брызгалова
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры образовательных
технологий ИСОТ
БФУим. И. Канта

Е.К. Артищева
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры естественно-научных
и математических дисциплин
КПИ ФСБ РФ
artlena2010@mail.ru

Консультация в вузе как учебное занятие по коррекции знаний

Представляется консультация как форма учебной работы в вузе. Доказывается, что консультация является видом учебных занятий, на котором в первую очередь осуществляется коррекция знаний. Рассматриваются виды консультаций соответственно целям их проведения и функции консультации в учебном процессе. Оцениваются возможности педагогической диагностики на консультации, приводится экспериментальное подтверждение эффективности использования тестов для коррекции знаний

Ключевые слова: консультация; коррекция знаний; педагогическая диагностика; индивидуализация процесса обучения



Консультация как форма учебной работы в вузе является наименее популярным объектом педагогических исследований, упоминание о ней отсутствует во многих учебниках и учебных пособиях по педагогике. Преподаватели-практики также часто не акцентируют внимание на консультациях, воспринимая выделенные на них часы как на нечто подсобное, дополнительное, а в наиболее печальных случаях даже ненужное.

Игнорирование важности данного вида занятий обуславливается, в частности, необязательностью их посещения, отсутствием тематического плана их проведения. В то же время некоторые педагогические источники выделяют консультацию как «*основной вид аудиторных занятий*» [3, с. 105]. Нельзя забывать о том факте, что студенты традиционно возлагают на консультацию большие надежды относительно ликвидации пробелов в знаниях и часто воспринимают ее как единственное занятие, на котором преподавателем осуществляется коррекция их знаний.

Однозначное определение понятия «консультация» в педагогической литературе отсутствует. Название «консультация» восходит к латинскому «*consultatio*» - совещание, обсуждение. Наиболее типичное толкование смысла слова дидактическими источниками близко к следующим формулировкам:

- консультации являются одной из *форм руководства* самостоятельной работой обучающихся и оказания им помощи в освоении учебного материала [4];

- консультация как *вид учебных занятий* – это беседа преподавателя и студентов, в которой студенты спрашивают совета и разъяснений преподавателя по определенным вопросам, связанным с учебным процессом [3, с. 106].

«Яндекс. Словари» (дата обращения 14. 11. 2012 г) цитирует пять источников, в которых обсуждается понятие консультации как элемента учебного процесса:

- один из видов *учебных занятий* в системе образования и повышения квалификации; проходит, как правило, в форме беседы преподавателя с учащимися и имеет целью расширение и углубление их знаний (Большая советская энциклопедия, 1969 - 1978);

- один из видов *учебного занятия*, беседа преподавателя с учащимися с целью расширения и углубления их знаний (Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике, 2006);

- дополнительная *помощь* преподавателя учащимся в усвоении предмета; *занятие*, на котором оказывается такая помощь (Охрана труда, 2007);

- дополнительная *помощь* преподавателя учащимся в освоении предмета (А. Карманов. Психологический словарь);

- совет специалиста, а также один из видов *учебных занятий* (А. Крюковских. Словарь исторических терминов, 1998);

Таким образом, словарно-справочные источники во многом дублируют друг друга и полностью подтверждают необходимость отнесения консультации к категории учебных занятий.

Цель же данного занятия при этом не определена. Расширение и углубление знаний очевидно слишком узкая и несоответствующая современному образовательному процессу задача. Усвоение (или освоение) учебного предмета представляется более адекватным целевым объектом консультации, но в то же время нам представляется, что оно должно осуществляться, прежде всего, на обязательных аудиторных занятиях.

Кроме того, при трактовке понятия учебной консультации не принимаются в учет смысловые оттенки термина (характерного для многих сфер общественной жизни), приводимые теми же источниками – «совещание специалистов по какому-либо вопросу», «совет, разъяснение специалиста по какому-либо вопросу», а также «учреждение, дающее такие советы».

Внесение их в понятие консультации как учебного занятия подчеркивает равноправие участников консультации при достижении ее цели («совещание»), возможность обсуждения позиций преподавателя («совет», но не алгоритм), а также двойственность понятия: «учреждение», *место*, где можно получить консультацию, и сам *процесс* ее получения.

Далее следует выяснить формы и способы, которыми обучающийся может получить помощь от преподавателя. Большинство определений предлагает единственный метод проведения консультации – беседа.

Говорят о «вопросно-ответной» консультации, когда один или несколько студентов задают вопросы, а преподаватель отвечает на них [4]. Нам представляется, что для консультации должен быть характерен значительно более широкий спектр методов проведения, включающий разнообразные методы обучения.

Действительно, немногие источники [8], рассматривающие консультацию как неотъемлемый элемент учебного процесса, указывают, что применяемая в определенной системе консультация учит студента работать с книгой, делать записи к занятию, подобрать литературу, разобраться в трудном вопросе, то есть это форма оказания помощи студентам в их самостоятельной работе, в деле научить их учиться.

Вопросы, которые задают студенты на консультации, относят к следующим основным группам [4]:

- вопросы, касающиеся организации и методики самостоятельной работы обучающихся;

- вопросы о дополнительных библиографических и иных (например, экспериментальных данных, программных или сетевых ресурсах) источниках информации;



- вопросы методологического характера (логика науки, являющейся целевым компонентом его дидактической модели, ее организация, методы, средства деятельности);

- вопросы, связанные с уточнением той или иной информации, научных знаний, теоретических положений, понятий, методов решения задач.

Вес консультации в настоящее время возрастает в силу расширяющегося объема учебной информации на фоне снижения аудиторного времени, резкой дифференциации школьной подготовки абитуриентов, сказывающейся вплоть до окончания вуза, требованиями общества в подготовке специалистов, способных к мобильному изменению профиля работы, умеющих мыслить на стыке разнообразных подходов к решению профессиональных задач.

Таким образом, мы полагаем, что консультация в учебном процессе вуза есть учебное занятие, на котором осуществляется индивидуальная коррекция знаний каждого студента и коррекция фонового уровня знаний учебной группы (подгруппы, сформированной по определенным признакам) во взаимодействии всех субъектов учебного процесса с использованием широкого спектра методов обучения и педагогической диагностики.

Отметим, что консультация – единственный вид учебных занятий, которое можно полностью охарактеризовать как занятие по коррекции знаний. Все остальные аудиторные занятия – лекция, практическое, лабораторное, семинарское вносят свой существенный вклад в коррекцию знаний, но данная задача является вторичной по отношению к основным целям занятия.

Коррекцию знаний можно определить как *процесс, во-первых, обнаружения отклонений в ожидаемых знаниях отдельного студента или группы в целом, и, во-вторых, внесения изменений в процесс обучения в целях обеспечения необходимых знаний*, то есть, корректирующая деятельность распадается на две взаимосвязанные и последовательные составляющие.

Следует отметить также, что данный процесс включает в себя не только соответствующую *деятельность* всех субъектов образовательного процесса, но и совокупность у них знаний, умений и навыков о *способах осуществления* такой деятельности и *систему мероприятий*, в которых эта деятельность реализуется.

При этом коррекция знаний студентов предполагает совершенствование всех основных качеств знаний: полноты, глубины, гибкости, оперативности, свернутости и развернутости, конкретности и обобщенности, систематичности, осознанности, прочности, а также познавательной деятельности. На уровне учебного предмета ликвидация пробелов в знаниях должна осуществляться как относительно целевого

компонента его дидактической модели, так и относительно всего комплекса вспомогательных знаний [1].

Коррекция знаний выступает рефлексивным элементом обучения, без которого невозможно достичь результатов, требуемых всеми субъектами образовательного пространства.

В литературе [8] отмечаются следующие функции консультации по отношению к обучающимся:

- пробуждение и развитие интереса к избранной профессии, специальности;
- приобретение навыков самостоятельного учебного и научного поиска;
- дополнение, углубление, уточнение полученных теоретических знаний;
- закрепление знаний;
- установление собственного уровня знаний.

Очевидно, что все эти функции можно свести к одной, более емкой – функции коррекции знаний студента.

Функции консультации по отношению к преподавателю представлены более кратко – это установление уровня знаний студента, а также изучение индивидуальности студента [8]. Нам представляется, что данная позиция не совсем точна. Установление уровня знаний студента должно проходить в рамках контрольно-диагностических мероприятий на специально выделенных для этого занятиях (или их части).

К моменту консультации, таким образом, преподаватель уже должен иметь четкое представление об этом уровне. Консультация же должна позволить преподавателю уточнить стратегию коррекции знаний каждого отдельного студента не только в момент консультации, но и в целостном учебном процессе, подобрать для этого соответствующие средства.

При этом коррекция знаний студента усложняется тем, что кроме состояния базовой и предметной подготовки необходимо учитывать индивидуальные особенности усвоения, обусловленные рядом психологических характеристик обучающегося.

Учитывая высокую плотность вузовских программ при достаточно большом количестве обучающихся, приходящихся на одного преподавателя, можно с уверенностью говорить, что задача изучения индивидуальности студента в вузе решается лишь в единичных случаях. Весьма сомнительна, в том числе, и возможность изучения индивидуальности на консультациях.

Известно, что в начале семестра консультации посещаются лишь очень небольшой частью студентов, которые занимаются планомерно и систематически [4]. Как правило, эти же студенты проявляют активность и на других видах занятий. Опытный преподаватель при этом действительно может составить об их индивидуальных особенностях устойчивое, но субъективное мнение.



Посещение консультаций в массовом порядке начинается в конце семестра, когда студенты начинают готовиться к сессии. Качество консультации при этом резко падает, индивидуальный подход минимизируется. Часто также происходит подмена консультации процедурой «сдачи хвостов» в целях допуска к зачету или экзамену. В то же время решение проблемы изучения индивидуальности и личностных особенностей каждого студента становится существенно более простым при предоставлении преподавателю данных о студенте специалистами психологической службы вуза. Консультация, с нашей точки зрения, наиболее нуждается в таком роде педагогической поддержки.

Консультация дает возможность как студенту, так и преподавателю получить ответ на самый важный для обеих сторон вопрос. Для студента он формулируется: «Как учиться? Что сделать, чтобы иметь качественные знания и высокую успеваемость?». Для преподавателя формулировка трансформируется: «Как учить? Что сделать, чтобы студент имел качественные знания и высокую успеваемость?». Важность консультации при этом возрастает в том плане, что на этом занятии осуществляется не только коррекция знаний студента, но и коррекция знаний самого преподавателя как в методической, так и в предметной области.

В целях оптимизации консультаций необходимо дать им классификацию. Согласно Г.А. Петровой, К.Л. Биктагирову [8, с. 135] при решении данного вопроса возможны четыре подхода.

- *В зависимости от контингента студентов* консультации делятся на индивидуальные, групповые, поточные. Групповые и поточные консультации проводятся как правило перед проведением лабораторных и контрольных работ, некоторых практических занятий, семинаров, учебных игр, экзаменов и зачетов, регулярные консультации предполагают индивидуальный характер.

- *В зависимости от этапов учебного процесса* имеют место вводные, текущие и итоговые консультации (как правило, групповые или поточные).

- *По дидактическим целям и задачам* выделяют установочные консультации, методические, контрольные, проблемные.

- *По средствам проведения* в настоящее время возможны как классические словесные, письменные, стенды-консультации, витрины-консультации, так и современные виртуальные с использованием Internet (Internet advising).

Пятый подход – *по способу проведения* – предлагает Р.А. Низамов: консультация-совет, консультация-разъяснение, консультация-обсуждение, комбинированная.

Парадоксально, что функции консультации предполагают в первую очередь индивидуальную консультацию, а в реальности она проводится с большой аудиторией (особенно во второй половине семестра). Очевидно,

что консультация будет оптимальной в том случае, если, применяя формы работы с группой студентов, преподавателю удастся максимально индивидуализировать подход к каждому отдельному обучающемуся. Мы видим выход в том, чтобы пополнить консультацию методами и приемами педагогической диагностики, которые становятся при этом и средством коррекции знаний [2].

Работа над вопросами оптимизации консультации начата нами на базе Калининградского пограничного института ФСБ РФ (далее Институт) в 1997 году и осуществляется в тесном сотрудничестве с психологами Института. С тех пор накоплен широкий спектр приемов педагогической диагностики, адекватных задаче коррекции знаний на консультации (таблица 1). Для сравнения их возможностей для диагностики фонового уровня знаний учебной группы (либо ее консультируемой подгруппы) и индивидуального уровня знаний каждого студента, а также использования для коррекции знаний всеми субъектами учебного процесса в таблице используется следующая система обозначений: знак «+» означает слабые возможности, знак «++» - средние возможности и «+++» - сильные возможности.

Оценка возможностей приемов педагогической диагностики на консультации для оценки фонового и индивидуального уровней знаний и их коррекции

Таблица 1

№ п/п	Приемы диагностики на консультациях	Возможность диагностики		Возможность использования для коррекции знаний		
		фонового уровня знаний учебной группы	индивидуального уровня знаний каждого студента	Преподавателем	Взаимокоррекции	самокоррекции
1	2	3	4	5	6	7
1	Учет результатов рубежных контролей по темам, актуальным для восприятия нового материала (осуществляется до подготовки к консультации)	++	++	++	+	
2	Устный фронтальный опрос в начале консультации (констатирующе-корректирующий)	+		++	+	
1	2	3	4	5	6	7
3	Индивидуальный опрос студента у доски с устным комментированием его ответа товарищами	+	+	+	+	
4	Индивидуальный опрос курсанта у доски с записями плана его ответа в		+	+	+	++



	тетрадах всеми консультируемыми, письменным комментированием					
5	Взаимодиагностика у доски или у парты с целью выявления затруднений и формулировки вопроса преподавателю;		+	+	++	+
6	Выполнение письменных работ в парном режиме «обучающий - обучающийся»		+	+	++	+
7	Взаимодиагностика путем выполнения письменных работ и рецензированием соседа по парте.		+	+	++	++
8	Взаимодиагностика студентов, когда ответственный за тему студент выполняет роль преподавателя.		+	+	++	++
9	Взаимодиагностика путем выполнения письменных работ и рецензией студента, по мнению товарищей, наиболее компетентному в изучаемом материале.		+	+	+++	+
10	Взаимодиагностика по заранее заданным сложным вопросам темы с целью отработки и закрепления трудного материала.		+	+	++	+
11	Опрос-игра «Спрашивали-отвечаем» - студенты делятся на три группы, первая готовит вопросы, вторая – отвечает, третья – проверяет и выставляет оценки.	+	+	+	+	+
12	Взаимодиагностика цепочкой – первый студент формулирует вопрос, следующий отвечает, задает вопрос третьему студенту и т. д.	+	+	+	+	+
13	Индивидуальное собеседование с преподавателем.		+	++		
14	Собеседование с преподавателем в малой группе (до шести человек).	+	+	++	++	+
15	Взаимооценка и самооценка письменных работ при наличии эталона ответа.		+	+	++	++
1	2	3	4	5	6	7
16	Письменные диктанты по формулам, определениям, теоремам и т.п. с последующей самооценкой при работе с книгой или конспектом.		+			++
17	Решение нетривиальных задач.		+	+		++
18	Составление алгоритма решения		+	+		++

	задач.					
19	Творческие задания.		+	+		++
20	Конкурс на лучшее решение задачи, в том числе с привлечением средств пакетов прикладных программ, разработку опорного конспекта, справочника плаката, компьютерной презентации темы и т. д.		+	+		++
21	Зачет на основе групповой подготовки по пройденной теме – одна группа получает самые сложные теоретические вопросы и готовит их для разъяснения товарищам, другая группа работает над аспектами их применения на практике, третья решает практические задания.	+		+	++	+
22	Самодиагностика и самооценка знаний на основе выданных преподавателем критериев.		+			+
23	Самодиагностика знаний при работе с обучающей компьютерной программой либо проверки классического решения задачи путем выполнения его в пакете прикладных программ.		+			++
24	Устный фронтальный опрос в конце консультации (корректирующий, акцентирующий внимание на основных моментах лекции)	+		+	+	+
25	Постановка проблемных вопросов и вопросов, нацеленных на констатацию факта усвоения / неусвоения материала в ходе групповой консультации	++		+	+	+
26	Наблюдение за работой обучающихся	+		+		
27	Проведение микродискуссий	+	+	+	++	+
1	2	3	4	5	6	7
28	Запланированные ошибки	+	+	+	+	+
29	Система индивидуализированных тестов коррекции знаний	+	+++	+++	++	+++

Большинство из описанных в таблице приемов известно давно и находило отражение в работах по педагогике преимущественно в ракурсе обучения школьников [7], некоторые - в вузе [5]. В то же время в практической деятельности педагогов результативного комплексного использования они не достигли. В ходе работы мы добавили новый синтезированный инструмент диагностики - *тест коррекции знаний* [1].

Такой тест представляет собой блок тестовых заданий, сформированный соответственно дидактическим целям занятия, учитывающий не только фактически проверяемые знания и общие



закономерности усвоения согласно месту контроля, но и, что самое главное, индивидуальные особенности каждого обучающегося, выявленные в ходе применения дидактических и психологических методик. Важное свойство теста – его адресность: преподаватель должен предложить обучающемуся именно тот тип теста, который максимально реализует обучающую и корректирующую функции диагностики.

Мы видим две основные причины, по которым данные методы не находят в вузе широкого применения.

Первая, наиболее важная заключается в том, что большинство приемов апеллирует к самодиагностике, взаимодиагностике обучающихся и работе в группах. Самодиагностике необходимо учить, а при взаимодиагностике и работе в группах – учитывать индивидуальные психологические особенности обучающихся, чтобы не столкнуться с получением обратного эффекта – вместо углубления знаний слабоуспевающих иметь деградацию передовых.

Для верного распределения ролей обучающихся при решении задачи взаимодиагностики мы используем не только данные тестов на интеллект, пространственное мышление, считывание информации, концентрацию внимания, главенствующие при определении дидактической стратегии обучающей диагностики на учебных занятиях, но и такие параметры как подверженность чужому влиянию, место курсанта в коллективе (лидер, «звезда», «предпочитаемый», «отверженный» и т.д.), всю систему межличностных взаимоотношений. Без помощи профессиональных психологов это сделать невозможно, и в итоге теряется целый ряд эффективных приемов педагогической диагностики в учебном процессе.

Вторая причина – дидактическое обеспечение перечисленных диагностических приемов. В настоящее время нам практически не встречалось пособий по математике, содержащих контрольные материалы, в полной мере пригодные для самодиагностики и взаимодиагностики знаний.

Полагаем, что аналогичная ситуация имеет место и в других предметных областях. Наиболее близки к решению рассмотренных вопросов учебники по программированному обучению, но они не учитывают ни разнообразия уровня подготовки обучающихся, ни их психологических особенностей. Более того, самих этих учебников в фондах вузов уже давно нет. Достаточно удачными представляются программы адаптивного тестирования. Главный их фактический недостаток – приспособление опроса только к базовым знаниям обучающегося, но не к особенностям усвоения, а также отсутствие внутренних возможностей коррекции знаний – пользователь при отсутствии необходимых знаний должен искать источник информации для их восполнения. Имеется и практический недостаток таких программ – готовые программы в вузах отсутствуют, а подготовка требует от

преподавателя высокой квалификации, не связанной, вообще говоря, с преподаваемой дисциплиной, а также высоких трудозатрат.

Таким образом, возникает необходимость в пособиях нового типа как компьютерных, так и на бумажном носителе, которые были бы доступны, понятны всем категориям студентов и преподавателей и позволяли эффективно реализовать идеи самодиагностики и взаимодиагностики как в период самостоятельной работы курсантов, так и во время групповых и поточных консультаций с преподавателем.

Нам представляется, что мы вплотную подошли к решению этой задачи, комплектуя сборники тестов коррекции знаний, сориентированных на адаптированные к программе пособия, или пособия, содержащие в качестве органичной части такие тесты.

Приведем пример, демонстрирующий эффективность применения тестов коррекции знаний на консультации. В эксперименте участвовали три группы курсантов Института – две группы высшего профессионального образования (далее группа 1 и группа 2) и одна группа среднего профессионального образования (далее группа 3) радиотехнических направлений. Все группы имели одинаковую численность – по 25 человек, эксперимент проводился на одинаковом предметном содержании – основы дискретной математики.

Уровень полученных в период прохождения материала знаний тестировался по единым контрольным материалам, включавшим задания по элементам теории множеств, алгебре высказываний, анализу и синтезу релейно-контактных схем, основам теории графов. Для курсантов высшего профессионального образования данная работа была рубежным контролем по теме «Дискретная математика» дисциплины «Математика», для курсантов среднего профессионального образования текущим контролем дисциплины «Элементы математической логики» (программа среднего профессионального образования по дискретной математике в связи со специализацией существенно шире).

Потенциальная успеваемость группы 1 и группы 2 не имела существенных отличий по двум критериям – результаты ЕГЭ по математике (тестируемый материал в слабой степени опирается на знания курса высшей математики), итоговая оценка по рейтингу за первый семестр по дисциплине «Математика» (для сравнения использовался статистический критерий Фишера φ^*). Потенциальная успеваемость группы 3 была существенно ниже. Соответствующие лекции и практические занятия проводились по одним и тем же методическим разработкам.

Все группы получили электронный вариант лекций и практических занятий для подготовки к контрольному тестированию. В группе 1 были проведены три консультации по схеме «вопрос-ответ», в группе 2 была проведена одна установочная групповая консультация с подробным разбором у доски типового варианта работы. В группе 3 были проведены



три консультации с использованием тестов коррекции знаний по элементам теории множеств, элементам математической логики и приложениям булевой алгебры к анализу и синтезу релейно-контактных схем, основам теории графов. Контрольные материалы не дублировали задания тестов коррекции знаний. Результаты проверки работ приведены в таблице 2.

Результаты тестирования «Основы дискретной математики»

Таблица 2

Группа	Количество оценок			
	Отл	Хор	уд	Неуд
Группа 1 (три консультации «вопрос-ответ»)	2	10	9	4
Группа 2 (одна установочная консультация)	1	9	13	2
Группа 3 (три консультации с использованием тестов коррекции знаний)	4	15	5	1

Достаточно сложно оценить существенность различий в результатах написания работы группами 1 и 2. По-видимому, меньшее количество неудовлетворительных оценок свидетельствует о неплохой эффективности установочной консультации с форсированным повторением материала для предупреждения фактической неуспеваемости, в то время как систематичность консультаций (группа 2) очевидно улучшает знания успевающих обучающихся и позволяет им аттестоваться на «хорошо» и «отлично».

Тем не менее, полученный результат может быть вызван и некими случайными факторами. Но, учитывая тот факт, что группа с более низкой исходной подготовкой к восприятию материала, имеет существенно более высокие результаты контрольного тестирования, можно сделать вывод о полезности тестов коррекции знаний на консультациях. Отметим, что единственный курсант, получивший неудовлетворительную оценку, ни одной консультации не посетил, и ни одного теста коррекции знаний не выполнял. Остальные курсанты, даже пропустив консультацию, стремились выполнить тесты и использовали их для самостоятельной работы.

Таким образом, мы полагаем наши позиции по оптимизации консультации при поддержке средств педагогической диагностики своевременными и перспективными. Рассматривая консультацию как

занятие по коррекции знаний, мы делаем вывод, что грамотно спланированная система консультаций способна превратить внутреннюю дифференциацию процесса обучения в собственно индивидуализацию.

Считаем, что использование сборников тестов коррекции знаний при этом существенно облегчает задачу самодиагностики и взаимодиагностики знаний студентов, делает их самостоятельную работу более осмысленной и конкретизирует вопросы на консультациях, что повышает эффективность работы преподавателя на плановой консультации.

Подчеркиваем необходимость сотрудничества преподавателей с психологами вуза для предотвращения ошибок при решении организационных вопросов учебного процесса, в том числе консультаций.

Литература

1. Артищева Е.К. Роль и место тестов коррекции знаний в системе методов педагогической диагностики // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2009. Вып.11. С. 67 – 74

2. Артищева Е.К., Коваленко С.Н. Оптимизация консультации в опоре на средства педагогической диагностики // Инновационные технологии как средство повышения качества подготовки выпускников. Материалы XXII научно – практической конференции. Научно-методический сборник № 22, ч. 2. – Калининград: КПИ ФСБ РФ, 2007. С. 104 - 108

3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 250 с.

4. Консультирование как особая форма учебной работы в вузе. URL: <http://www.profile-edu.ru/konsultirovanie-kak-osobaya-forma-uchebnoj-raboty-v-vuze.html> (дата обращения 15.11.2012 г)

5. Кудаев М.Р. Корректирующий контроль в учебном процессе: дидактические основы построения и реализации системы: дис. ... д-ра пед. наук. - Майкоп: АГУ, 1998. – 431 с.

6. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: КГУ, 1975. – 162 с.

7. Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А.И. Кочетова. – Мн.: Народная асвета, 1987. – 223 с.

8. Педагогика высшей школы / Под ред. Н.М. Пейсахова. – Казань: КГУ, 1985. – 192 с.