

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

М.П.Алиева
аспирант БФУ им. Канта
vilma777@mail.ru

Проблемы формирования родительской компетентности в области здоровьесбережения в образовательной среде

Приведены результаты анализа нормативной и управленческой документации, охарактеризованы нормативные подходы к обеспечению и содержанию преемственности и сотрудничества педагогических работников и родителей по формированию здоровьесбережения. Выделены пути взаимодействия педагогов начальной школы с родителями в рамках здоровьесбережения. Отражен тот факт, что отсутствуют четкие практические модели развития родительской компетентности в здоровьесбережении.

Ключевые слова: воспитание; родительская компетентность; здоровьесбережение; образовательные стандарты; анализ

Исследования в области формирования здоровьесбережения на сегодняшний день все более набирают свою популярность, поскольку забота о здоровье подрастающего поколения становится одним из приоритетных направлений государственной политики.

Рассматривая вопросы здоровьесбережения школьников возникает ряд вопросов не только о техниках, технологиях, способах и формах формирования культуры здоровья, ее поддержание и развитие, но и так же о том, на чьи плечи ложиться большая ответственность в данном процессе.

Так если опираться на Семейный кодекс, то «родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей» (Ст. 63.пункт 1 СК РФ от 1 сентября 2013 г.) [3].

Однако основной функцией образовательных является воспитание и формирование личности, в том числе и забота о здоровье воспитанников. Так в Закон об образовании содержится пункт касающийся охраны здоровья обучающихся и включает «организацию учебной, внеучебной нагрузки, режима учебных занятий и продолжительности каникул; пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда; организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом» (Ст. 41 Закон 273-ФЗ "Об образовании в РФ" 2014)[4].

Таким образом, на уровне законодательства семейная и образовательная система обязаны заботиться о здоровье ребенка, формируя культуру здорового образа жизни.

Однако, стоит заметить, что в рамках образовательной деятельности работа осуществляется профессионально подготовленными педагогами, обладающих совокупностью качеств (как личностных, так и профессиональных) опосредующих качественную образовательную и воспитательную деятельность в то время как деятельность родителей остается более «стихийной» и часто зависит от множества различных факторов.

Таким образом, стоит сконцентрировать внимание на таком важном аспекте как развитие родительской компетентности, под которой в общем виде

понимают способность к осуществлению воспитательной деятельности по средствам интегрирования различных аспектов личного родительского опыта. [5]

В таком случае необходимые педагогические знания черпаются родителями из различных источников: опыт собственной семьи, примеры референтной группы, Интернет и СМИ издания, а так же по средствам профессиональной помощи образовательного учреждения.

Речь здесь идет именно о психолого-педагогическом сопровождении семьи как оказание педагогами образовательных учреждений на разных этапах образовательной системы превентивной и оперативной помощи родителям в решении их индивидуальных проблем, по развитию родительской компетентности.

В данной статье мы приводим результаты аналитической работы по проблеме взаимодействия образовательной организации и семейной системы. Таким образом, мы стараемся выделить определенную модель совместной работы педагогов и родителей в области здоровьесбережения младших школьников..

Так, нами были проанализированы ряд документов, в число которых вошли: ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральный государственный образовательный стандарт начального, общего образования и связанная с ними Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, федеральные методические рекомендации в области охраны здоровья, а так же индивидуальные программы педагогов начальных школ.

Так в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» четко определена государственная позиция о формировании развития здоровья. Здесь четко определено, что в компетенции образовательной организации входит «создание необходимых условий для охраны и укрепления здоровья, организации питания обучающихся и работников образовательной организации», а педагогические работники так же должны осуществлять формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. (Ст. 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников»)

Здесь же указано, что образовательная организация «вправе вести консультационную, просветительскую деятельность, деятельность в сфере охраны здоровья граждан». В рамках этих направлений освещается право на предоставление образовательным учреждением помощи родителям в воспитании детей охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития (ст. 44 «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся»).[4]

То есть законодательно определено, что образовательные организации обязаны предоставлять ряд услуг родителям, которые позволят более эффективно осуществлять воспитательную деятельность в семье.

С точки зрения Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России здоровье является одной из национальных ценностей, так же как и семья, однако в данном документе не отражены способы, формы и методы формирования данных ценностей совместно с семейной системой.[6]

Анализируя такой документ как Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования введён Приказом Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. N 373, стоит сказать, что на государственном уровне предусмотрено совместное участие как педагогического состава, так и родителей обучающихся в разработке основного плана (программы) на начальной ступени образования, касающиеся как учебной, так и внеучебной деятельности, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся». То есть, предусмотрена активная родительская позиция в реализации образовательной и воспитательной функций, вместо пассивной роли «потребителей» образовательных услуг.

Условиями по реализации образовательной программы младших школьников с психолого-педагогической позиции как предполагает ФГОС НОО, должны обеспечивать формирование и развитие не только профессиональной компетентности педагогов, но и родителей.[1]

Таким образом, на федеральном уровне учтен тот факт, что именно на образовательном учреждении лежит ответственность в оказании в формировании и развитии компетентности родителей по различным аспектам воспитания детей.

В таком документе как «Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» разработанные сотрудниками Института возрастной физиологии РАО и утверждены Приказом Министерства образования и науки РФ от 28 декабря 2010 г. N 2106.

Данные требования раскрывают систему условий, нацеленных на формирование здоровьесберегающих технологий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся (как физического, так и психологического).

Документ анализирует факторы ряд факторов, влияющие на здоровье детей, таких как внешних (социально-экономических, экологических, собственных образовательной организации,) так и внутренних (приобретаемых в процессе обучения привычек, знаний, умений навыков о собственном здоровье, его поддержании) [2]

Документ охватывает такие сферы, как просветительская деятельность (поддержание ценности здоровья у детей); бытовая (соответствие инфраструктуры, а так же санитарно-гигиенических требований условиям здоровьесбережения); организационная (грамотное распределение учебной нагрузки, не вредящий здоровью); физкультурно-оздоровительная; информационная (просвещение о правилах, нормах стратегиях безопасности жизнедеятельности, а так же вреде психоактивных веществ); диагностирующая (мониторинг уровня физического и психологического здоровья обучающихся).

Реализация таких требований связана как с педагогическим процессом и программами образовательной организации, так и с её инфраструктурой; целевые группы при реализации требований – не только обучающиеся/воспитанники, но и педагогические и медицинские работники, и родители.

Таким образом, в описанных выше документах, по разному представлен вопрос формирования и поддержания здоровья в условиях образовательного учреждения, а так же формы реализации и ответственность по осуществлению подобной деятельности. Безусловным остается тот факт, что здоровьесбережение входит в часть основных обязанностей образования.

Однако, не представлены конкретные рекомендации по работе педагогов с родителями. Зачастую, педагогам предоставляется самостоятельно определить способы и техники такой работы.

Помимо нормативной и управленческой документации, отражающей модели охраны здоровья в системе образования, в поле нашего внимания попало значительное количество документов, которые скорее можно отнести к педагогическим инициативам, индивидуальным программам, техникам реализации охраны здоровья в образовательных учреждениях.

Ввиду многочисленности подобных документов можно считать, что данные их анализа отражают специфику практики здоровьесбережения в системе образования.

С одной стороны, деятельность работников образовательной системы (учителей, воспитателей, психологов, валеологов, логопедов, менеджеров) подчинена формальным предписаниям и требованиям, которые учитываются при

разработке индивидуальной отчетной документации, рабочих планов и программ, подготовке занятий и т.п.

С другой стороны, подобные разработки, помимо официальных требований, отражают и индивидуальную инициативу сотрудника, его уникальный подход к осуществлению педагогической и воспитательной работы с младшими школьниками.

В этих условиях работа по внедрению техник, методик здоровьесбережения обучающихся носит характер индивидуальной инициативы, детерминированной опытом и ответственностью педагога.

Поэтому в число основных способов сотрудничества с родителями вошли родительские собрания, «Дни открытых дверей», индивидуальные консультирующие беседы с родителями.

Однако отсутствует четкая системная работа по формированию родительской компетентности со стороны педагогов, зачастую, внесенные в педагогический план мероприятия с родителями носят либо индивидуально-предметный характер и касаются поведения или успеваемости ребенка, либо выступают как «ответные действия» на возникшую проблему (например, появления признаков нездоровья ученика, могут спровоцировать совместную работу педагога с родителем).

В тех случаях, когда применяется более разнообразная работа с родителями (включаются тренинги для родителей, чтение лекций и пр.) зачастую происходит лишь информирование родителей, в то время как для усвоения компетенции (как совокупности не только знаний, но так же умений, навыков и способности к их практической реализации) этого аспекта не достаточно.

При этом при конструировании практической работы педагога остается ряд «белых пятен» когда как педагог уверен, что данной прерогативой является деятельность родителя (это сферы питания, санитарии и гигиены в быту, режим активности отдыха), в то время как родители придерживаются точки зрения, что данная проблема так же входит в компетенции педагога.

В связи с этим стоит отметить внедрение в практику начального школьного образования таких практик, как совместный (педагогов и родителей) контроль за режимом и качеством питания школьников, когда родители могут спроектировать меню ребенка, а педагог, в свою очередь, следит за его соблюдением в рамках образовательного учреждения.

Подводя итоги анализа документов, отражающих практики охраны здоровья в начальной школе, отметим, что реализуемые на этом уровне индивидуальные практики и мероприятия, проводимые с родителями по охране здоровья имеют прикладной, инструментальный характер и подчиняются, прежде всего, образовательному процессу, делая его менее напряженным, трудоемким, изматывающим для учеников.

Формирование же родительской компетентности в сфере здоровьесбережения отличается отсутствием системности, ситуативностью транслируется только в рамках отдельно взятых мероприятий и конкретно-практического решения проблем.

Литература

1. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования Зарегистрировано в Минюсте РФ 22 декабря 2009 г. № 15785 (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357)

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 декабря 2010 г. N 2106 г. Москва "Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников"

3. Семейный кодекс российской федерации" (СК РФ) от 29.12.199 N 223-ФЗ (принят ГД ФС РФ 08.12.1995) (действующая редакция от 05.05.2014) // [Электронный ресурс] <http://www.consultant.ru/popular/family>

4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. -СПб., 2008.С.-101
6. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. Просвещение, 2009. 24 с.

Н.М. Кикина
асистент кафедры английской филологии
Кременецкого областного
гуманитарно-педагогического института
им. Тараса Шевченко
г. Кременец, Тернопольская область
volodyabanakh@gmail.com

Понятие категорий «кредит», «модуль» и «кредитно-модульная система обучения» в педагогической теории и практике

Исследуется проблема толкования понятия категории «кредитно-модульная система обучения», а также ее компонентов «кредит» и «модуль» в педагогической теории и практике. Проанализированы различные подходы отечественных и зарубежных педагогов к толкованию этих понятий. Определены характеристики модуля и кредита

Ключевые слова: кредитно-модульная система обучения; кредит; модуль; профессиональное иноязычное общение; высшая школа

На сегодня требования современности к специалистам повышаются из года в год и включают не только высокий уровень знаний и умений по специальности, но и владение профессиональным иноязычным общением. Это связано с тем фактом, что современный специалист получает новую профессиональную информацию через иностранные источники.

Сегодня овладения профессиональным иноязычным общением способствует реализации таких направлений профессиональной деятельности, как ознакомление с новыми технологиями, научными гипотезами и тенденциями, выдающимися инновациями в области техники, установление контактов с иностранными фирмами, предприятиями, учебными заведениями, повышение уровня профессиональной компетенции специалистов и уже является не признаком престижа, а потребностью современного специалиста [1].

Демократизация системы высшего образования на современном этапе характеризуется активным внедрением в учебный процесс кредитно-модульной системы обучения профессионального иноязычного общения, суть которой заключается в сочетании модульного структурирования содержания учебного материала и аккумулирующего оценивания [2, с. 2–7].

Кредитно-модульная система обучения с самого начала ее существования привлекает к себе внимание отечественных и зарубежных ученых. В США существует большое количество профессиональных организаций, исследующих вопросы кредитно-модульной системы обучения профессионального иноязычного общения, а именно: the Association for Educational Communications and Technology, American Library Association, American Society for Training and Development, International Interactive Communications Society, International Society for Performance Improvement, International Society for Technology in Education, the United States Distance Learning Association и др. [3, 16–17].

Определяющими элементами кредитно-модульной системы обучения профессионального иноязычного общения являются дидактические понятия кредита и модуля. Кредит определяет оптимально полную учебную нагрузку, что выделяется для обучения профессионального иноязычного общения и обязывает студента продемонстрировать уровень усвоения знаний, умений и навыков при модульном контроле [5].

В системе ECTS кредит является числовым эквивалентом оценки (от 1 до 60). Однако, в американской кредитно-модульной системе это понятие несколько отличается. Здесь важно отметить, что в кредитно-модульной системе обучения в технических университетах США существует еще такое понятие, как «кредитный час» – это мера, основанная на времени обучения профессионального иноязычного общения.

В некоторых технических университетах США термины «кредит» (credit) и «кредитный час» (credithour, который равняется 50 минутам) применяются как тождественные и означают время, которое студент проводит в аудитории с преподавателем в неделю в течение одного семестра [6].

В процессе изучения модулей профессионального иноязычного общения, за каждый из них начисляется определенное количество кредитов, которые считаются мерой трудоемкости обучения и выражают совокупность всех компонентов учебного процесса. При начислении кредитов за модуль в трудоемкость засчитываются: аудиторная нагрузка, самостоятельная работа, экзамены, научно-исследовательская работа [7].

Итак, кредитом считается количественное вычисления частей целого учебного курса по профессиональному иноязычному общению, то есть единица измерения трудоемкости модуля [8]. Проанализировав американскую кредитно-модульную систему обучения и систему ECTS, Дж. Блеквелл определил, что существенными признаками кредита профессионального иноязычного общения как числовой меры полной учебной нагрузки студента являются: обязательства студента за определенный срок усвоить содержание профессионального иноязычного общения, составив итоговый экзамен, количество времени в кредитах, выделяемого на обучение, адаптируется к умственным возможностям студента, позволяет студенту развиваться в приемлемом для него темпе; совокупность лекционных, лабораторных часов и самостоятельной работы [9].

Р. Смит также поддерживает утверждение Дж. Блеквелла и считает самостоятельную работу важнейшей составной частью реализации концепции кредитно-модульной системы обучения профессионального иноязычного общения [6]. Наряду с тем, Р. Смит отмечает, что самостоятельная работа побуждает студентов к самостоятельной обработке тематических материалов, развивает умения и навыки работать самостоятельно, творчески, дает возможность максимально реализовать индивидуальный подход к студентам с разным уровнем знаний, позволяет обеспечивать активность учебного процесса [6].

Итак, мы пришли к выводу, что именно такая организация учебного процесса служит основой для реализации принципа индивидуализации и дифференциации, что положительно влияет на качество подготовки специалистов любой отрасли, способствует эффективному овладению профессионального иноязычного общения, усиливает мотивацию, формирует научно-поисковые навыки и умения, углубляет знания, полученные на занятиях.

В американской кредитно-модульной системе обучения существует также такое явление, как модульный курс с кредитными единицами, после завершения которого студент получает кредиты, а не оценки на экзаменах.

Накопленные кредиты могут передаваться с одного технического университета в другой, с одного факультета на другой. Это дает возможность временно прекратить обучение, чтобы восстановить его позже, через 1-2 семестра. Такая система значительно облегчает переход студента с одного технического университета в другой и дает возможность установить связь между прерванным обучением и возобновленным [6].

Итак, в нашем исследовании под термином «кредит» мы понимаем единицу учебной нагрузки, необходимую для усвоения содержательных модулей или блока содержательных модулей [10].

Определенные оба дидактические понятия «кредит» и «модуль» могут служить основой для обоснования новой учебной системы, которая называется кредитно-модульной, и дают возможность подробнее описать ее суть. Понятие модуля по-разному трактуется в научных исследованиях и педагогической практике (см. табл.).

Таблица

Трактовка понятия «модуль» в педагогической теории и практике

Автор	Трактовка
Б. Гольдшмид, М. Гольдшмид	формирование самостоятельной планируемой единицы учебной деятельности [11]
С. Самыгин	логически завершенная часть учебного материала [12]
П. Юцявичене	завершенный блок информации [11]
Ю. Устынюк, Н. Шумякова	самостоятельная тема, в которой рассматривается одно фундаментальное понятие или группа родственных понятий [11]
В. Гараев, С. Куликов	общая тема учебного курса или актуальная научная проблема [13]
В. Бондар	группа фундаментальных понятий, объединенных определенными закономерностями [14]

Не менее важными по нашему мнению является исследование Г. Брэдли [11], Д. Грей [15], К. Гриффина [15], В. Сенашенко [11], Г. Смита [6], проанализировав которые, мы выделили следующие признаки модуля: 1) самостоятельность и независимость функционирования в учебной программе; 2) нормирование кредитов; 3) определение знаний студента; 4) логическая завершенность содержания, реализуется соответствующими формами учебно-воспитательного процесса; 5) системность, целостность, адаптированность к индивидуальным особенностям студентов; 6) определенность времени для усвоения знаний, умений и навыков.

Таким образом, модуль следует рассматривать как самостоятельный, логически завершенный блок учебного материала, на изучение которого отводится определенное количество времени, предусмотренного учебной программой.

Нам удалось адаптировать эти общедидактические признаки к проблеме нашего исследования и сделать вывод, что основная сущность понятия «модуль» в сфере обучения профессионального иноязычного общения будет касаться коммуникативного (развитие речи, соответствующей коммуникативной направленности учебного процесса), социокультурного (обучение иностранного языка как части культуры и изучение культуры с помощью языка), организационного (организация содержания и структуры занятия, педагогической деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов, распределение учебного материала на смысловые блоки и установления связей между ними) и развивающего (развитие навыков и умений устной и письменной речи, а также социокультурных знаний, умений и навыков) аспектов.

В нашем исследовании под «модулем» будем понимать определение В. Малышенко, который, обобщив выше проиллюстрированные дефиниции, считает, что модуль – это функционально завершенная часть курса, совокупность теоретических и практических занятий соответствующего назначения, содержания и структуры с разработанной системой учебно-методического и индивидуально-психологического обеспечения [16].

Таким образом, модуль как единица измерения содержания позволяет смоделировать другую систему обучения, которая позволяет усваивать материал не урочными порциями, не семестровым отрезком, а логически завершенными частями (модулями).

Количество смысловых единиц модуля резонирует с выделенным временем на их усвоение.

Модульное обучение требует по другим принципам составлять рабочие программы, с учетом количества выделенных кредитов на его изучение, дисциплина дифференцируется на количество завершенных частей (модулей), в результате чего определяется совокупность элементов знаний, умений и навыков модуля в структурных взаимосвязях, а также выделяются главные из них, то есть те знания, умения и навыки, которые следует усвоить (генерализация знаний) [4, 80 – 81].

Для дальнейшего исследования важным является определение того, что именно будет пониматься под термином «кредитно-модульная система обучения».

В нашем исследовании – это система обучения, которая представляет собой совокупность таких элементов, как цели, задачи, контроль, методы, формы, средства обучения и дифференцирован на модули учебный материал, при изучении которого студенты усваивают опыт профессионального иноязычного общения за отведенное на это программой время [17].

Таким образом, кредитно-модульная система является сложной многокомпонентной структурой, которая включает в себя следующие компоненты (см. рис.1).



Рисунок 1. Компоненты кредитно-модульной системы обучения

Итак, моделируя новую обучающую систему (кредитно-модульную), следует предусмотреть в учебном алгоритме соответствующие меры, которые побуждали бы студентов к своевременному усвоению знаний, умений и навыков (кредиты) и максимально помогали им качественно овладеть учебным материалом за минимальный срок, используя лаконичное изложение наиболее сложных элементов логично завершенными частями (модулями).

Литература

1. Назаренко К. Г. Методика роботи з цифровими підручниками на уроках англійської мови // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук.праць. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 147.
2. Пенджола-Вітович Х. На шляху до вдосконалення освітньої співпраці: Україна та США / Х. Пенджола-Вітович – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 156 с. – С. 25.
3. Encyclopedia of distance learning. Patricia Rogers. – 2nd ed./2009 – p. 2397.
4. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: навч. посібник/ З.І. Тимошен-

- ко; Європейський ун-т. – К.: Видавництво європейського ун-ту, 2006 – 126 с.
5. European approaches to credit (transfer) systems in VET. An assessment of the applicability of existing credit systems to a European credit (transfer) system for vocational education and training (ECVET). Isabelle Le Mouillour. – 2005 – 111 pp. – p.39.
 6. Джонстоун Д. Б. Система высшего образования в США: структура, руководство, финансирование. Университетское управление: практика и анализ. 2003 №5-6 (28). С. 95.
 7. Богословский В.А., Караваева Е.В., Максимов Н.И., Сазонов Б.А., Салецкий А.М., Тихомиров В.В. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации высшего профессионального образования в России. М., 2005.
 8. LeMouillour Isabelle; Teichler Ulrich. Credit systems in higher education: characteristics and implications for VET. Presentation at the technical working group on credit transfer in VET, Brussels, 6 February 2003.
 9. Blackwell G. R.. Educational Globalisation: the European Credit Transfer System. Proceedings of the Spring 2007 American Society for Engineering Education Illinois-Indiana Section Conference.
 10. Матеріали Міністерства науки і освіти щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації. – Київ, 2003. – 16 с.
 11. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 271 с.
 12. Пегушін В.Л. Педагогіка і психологія вищої школи / В.Л. Пегушін. – Ростов-на-Дону: Фенікс, 1998. – 544 с.
 13. Гараєв В.М. Принципи модульного навчання / В.М. Гараєв, С.І. Куликов, Є.М. Дурко // Вісник вищої школи. – 1997. – № 8. – С. 30-33.
 14. Бондар В. І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти / Освіта і управління № 1, 1999. – с. 19 – 40.
 15. Training to teach in further and adult education. David Gray, Colin Griffin, Tony Nasta. – p.87. Режим доступа – http://www.ebooknetworking.net/books_detail-0748794476.html
 16. Малишенко В.С. Технологія модульного навчання в контексті гуманізації вищої школи / Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. Вип.3. – К.: ІСДО, 1995. – 448 с.
 17. Plomp T., Pals N. (1989). The international encyclopedia of educational technology, Brighton: Pergamon Press, 51–54.

Т.Н. Резникова
аспирант кафедры
теории и методики профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
преподаватель кафедры русского языка
ВУНЦ ВМФ "Военно-морская академия"
г. Калининград
faunashop1@rambler.ru

К вопросу формирования готовности иностранных студентов к ситуативно обусловленной коммуникации в различных сферах жизнедеятельности

Рассматривается процесс обучения русскому языку как иностранному, формирующему готовность к коммуникации не только в профессиональной, но и в социально-образовательной сферах жизнедеятельности

Ключевые слова: формирование готовности; процесс обучения русскому языку как иностранному; иностранные студенты; новая социокультурная среда; коммуникативная компетенция; коммуникативный метод обучения; речевая ситуация

В условиях глобализации общества актуальной задачей для многих стран является сотрудничество в области образования, поскольку именно обучение и воспитание

молодого поколения играет важнейшую роль в процессе интеграции мирового сообщества

Актуальными вопросами в условиях интенсивно развивающихся межгосударственных контактов являются приспособление иностранных студентов к новому образовательному пространству и их адаптация к новой социокультурной среде. Преодоление последствий культурного шока, который неизбежен в процессе привыкания к новой стране, городу, новому сообществу, требует педагогического научно обусловленного взаимодействия.

Проблема формирования готовности иностранных студентов к ситуативно обусловленной коммуникации в различных сферах жизнедеятельности тесно связана с их адаптацией к условиям обучения в российских вузах и представляет собой одну из важнейших проблем, стоящих перед преподавателями и руководителями вузов. От скорости процесса адаптации зависят успехи в обучении иностранных студентов, их профессиональное становление.

Различные формы адаптации иностранцев в новой социокультурной среде неоднократно рассматривались в исследованиях ученых, педагогов, психологов. Несмотря на результаты, достигнутые педагогикой и психологией в изучении проблем профессионального образования иностранных студентов, вопросы формирования готовности иностранных студентов к ситуативно обусловленной коммуникации в различных сферах жизнедеятельности остаются нерешенными. Уровень развития культуры коммуникации обучаемых в значительной степени влияет на качество их профессиональной подготовки и, зачастую, не соответствует целям и задачам, стоящим в начале обучения. [1]

Перед преподавателем вуза поставлена важная задача не только обучения студента-иностранца русскому языку с целью получения профессиональных знаний, но и развития уровня ситуативно обусловленной коммуникации в различных сферах жизнедеятельности как в профессиональной, так и в иных сферах жизнедеятельности.

Для студентов иностранцев ситуативно обусловленная коммуникация является одной из целей обучения. Средством достижения этой цели, в основании которой лежит не только подготовка специалиста в вузе, т.е. получение профессиональных знаний, является развитие таких личностных качеств, которые необходимы для деятельности в условиях взаимопроникновения различных культур, преодоления этнокультурных, психологических и лингвистических различий партнеров по общению.

Важно учитывать жизненную позицию обучающегося. От того, какова эта позиция - активная или пассивная - зависит направленность процесса обучения.

Ведущая роль метода в системе обучения иностранному языку объясняется тем, что от правильного выбора метода во многом зависит эффективность учебного процесса. Именно метод определяет характер совместной деятельности преподавателя и обучающегося.

В основу наиболее результативной методической концепции обучения положен коммуникативный метод, который ставит перед преподавателем задачу максимально приблизить учебный процесс к реальной коммуникации. Благодаря работам по психолингвистике и коммуникативной лингвистике, в методику обучения русскому языку как иностранному вошли такие понятия, как речевая ситуация (совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение), речевой акт (единица обучения), речевая интенция (единица отбора речевых актов), коммуникативная компетенция (способность реализовать в общении речевые интенции) и другие. Коммуникативная направленность обучения выявила эффективность параллельного и взаимосвязанного представления языковой системы и ее функционирования в общении.

Развитие коммуникативного метода привело к утверждению коммуникативно-деятельностного или личностно-деятельностного (И.А. Зимняя) подхода в организации учебного процесса.[4]

Личностно-деятельностный подход выражается в такой организации занятий по русскому языку как иностранному, при которой в центре обучения находится сам учащийся, выступающий как субъект учебной деятельности.[3]

Следуя данному подходу, преподаватель строит учебный процесс как личностно значимый для обучающегося. Это становится возможным при максимальном учете личностных (индивидуально-психологических) и социокультурных особенностей иностранных студентов.

В последние годы внимание исследователей и преподавателей русского языка обращено к когнитивной психологии, ориентированной на особенности познавательной деятельности, т.е. того, как человек получает информацию, как эта информация представляется в сознании, как хранится в памяти и затем преобразуется в знания, умения и навыки.[2]

Разные цели и условия обучения и характерные для учащихся индивидуальные особенности ставят перед преподавателем сложную задачу – найти такое сочетание приемов и способов обучения, которое позволит достичь поставленной цели.

Побуждение к активной коммуникативной деятельности на изучаемом языке - это основная цель процесса обучения иностранному языку, способствующая формированию готовности иностранных студентов к ситуативно обусловленной коммуникации в различных сферах жизнедеятельности

Литература

1. Бокарев М.Ю., Бокарева Г.А. Диверсификация образовательной парадигмы профессиональной педагогики: опыт научно-педагогической школы в техническом вузе// Известия БГАРФ.-№27.-2014.
2. Бутырская О.Г. Вопросы социокультурного образования средствами обучения русскому языку как иностранному// VI научно-практическая конференция молодых ученых. Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания. М.: Флинта: Наука, 2004.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2004.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.

В.М. Курьшев
аспирант БФУ им. И. Канта
ipp_bga-rf@mail.ru

Профессиональная устойчивость специалиста в учреждениях пенитенциарной системы по социальной работе

Рассматриваются результаты теоретико-методологического анализа в учреждениях пенитенциарной системы специалиста по социальной работе в процессе профессиональной деятельности

Ключевые слова: процесс; анализ; методы; профессиональные действия; уровень; эффективность; деформация; профессия

В ходе теоретико-методологического анализа мы обнаружили, что в учреждениях пенитенциарной системы специалист по социальной работе в процессе профессиональной деятельности реализует социальное, психологическое, медико-социальное, образовательное, посредническое и ресоциализирующее направления деятельности.

Учитывая то, что специалист по социальной работе с осужденными реализует свои профессиональные действия в очень специфических условиях (тюремная субкультура; криминогенное общение; конфликтогенность и стрессогенность среды; «депрессивный» социально-психологический климат; высокая степень опасности для физического и психического здоровья, высокая вероятность возникновения непредвиденных ситуаций; высокий уровень «профессиональной» нагрузки в силу недостаточного количества должностей специалистов по социальной работе) и сама пенитенциарная социальная работа характеризуется рядом специфических особенностей по сравнению с другими видами профессиональной деятельности специалистов по социальной работе (исключительная социальная значимость решаемых задач; своеобразие целей; влияние таких средовых факторов, как опасность и внезапность) ему необходим высокий уровень сформированности профессиональной устойчивости [4].

Профессиональная устойчивость специалиста по социальной работе рассматривается нами как интегративное качество его личности, обеспечивающее ему возможности поддержания равновесия в системе «профессиональная среда – субъект деятельности», характеризующееся готовностью к эффективному выполнению профессиональных действий без запредельного эмоционального напряжения и проявляющегося в стрессоустойчивости, фрустрационной толерантности, эмпатии к клиентам, готовности к профессиональному самосовершенствованию и преодолению профессиональных деформаций.

Основными компонентами профессиональной устойчивости специалиста по социальной работе с осужденными являются мотивационно-аксиологический, когнитивный, эмоционально-личностный и практический компоненты.

Профессиональная подготовка специалистов по социальной работе с осужденными должна быть нацелена на формирование у них таких знаний, умений и навыков, которые бы позволили ему адекватно реагировать на постоянные изменения профессиональной деятельности в исправительном учреждении, успешно справляться со стрессовыми нагрузками и проектировать программы работы с осужденными, ориентируясь на достижение значительных положительных изменений личностных качеств и поведения осужденных [5].

В контексте формирования профессиональной устойчивости будущих специалистов по социальной работе с осужденными методы интерактивного обучения, во-первых, формируют у студентов комплекс умений слушать, сотрудничать, строить равноправные коммуникации, работать в команде, во-вторых, развивают такие личностные качества, как тактичность, доброжелательность, ответственность, дисциплинированность, коммуникационный потенциал, стрессоустойчивость, фрустрационную устойчивость и толерантность, и, в-третьих, персонализируют процесс обучения, тем самым, предоставляя студентам возможность получать новый социальный, в том числе и профессиональный, опыт и передавать его Другим.

При построении модели формирования профессиональной устойчивости будущих специалистов по социальной работе с осужденными средствами интерактивных технологий мы опирались на определенный методологический аппарат (когнитивно-бихевиоральный, системный, личностно-деятельностный, интегративный и гештальт-подходы), включающий в себя цели, принципы, способы организации учебного процесса, а также необходимые для этого средства, результаты и педагогические условия. Разработанная нами модель предполагает субъект-субъектный характер учебного взаимодействия и личностно ориентирована – это в комплексе определяет использование нами технологий интерактивного обучения [1,3].

Организационно-методическая составляющая модели имела определенный алгоритм построения и включала в себя три этапа: классический (блок общепрофессиональных дисциплин – «Социальная политика», «Технология социальной работы», «Организация, управление и администрирование в социальной работе», «Конфликтология в социальной работе», «Содержание и методика психосоциальной работы в системе социальной работы»), специальный (авторский курс «Социальная работа в учреждениях пенитенциарной системы») и практико-направленный (производственная практика).

Основными педагогическими условиями формирования профессиональной устойчивости будущих специалистов по социальной работе с осужденными средствами интерактивных технологий являются:

- 1) обеспечение интегративности процесса формирования профессиональной устойчивости будущих специалистов;
- 2) субъект-субъектное взаимодействие участников учебно-образовательного процесса;
- 3) создание эмоционально-комфортной образовательной среды;
- 4) использование интерактивных методов как средства формирования профессионального интереса студентов;
- 5) эмоциональная вовлеченность студентов в образовательный процесс [2].

В результате констатирующего диагностического исследования было выявлено, что большинство, а именно – 64,91% студентов характеризовались низким уровнем сформированности профессиональной устойчивости, 23,61 – средним, 11,48% студентов – высоким. Такие результаты свидетельствовали о том, что у студентов практически отсутствовали знания основ психогигиены; у них не были сформированы мотивы достижения успеха, а во фрустрирующих и стрессовых ситуациях студенты теряли активность и инициативность. Большинство студентов оказались неспособными достигать поставленных профессиональных целей в ситуациях эмоционального напряжения, что вполне возможно было связано с их неуверенностью в себе, высоким уровнем тревожности и ригидности.

Формирующий эксперимент проводился в естественных условиях учебного процесса профессиональной подготовки студентов специальности «Социальная работа». Студенты экспериментальной группы изучали специализированный курс «Социальная работа в учреждениях пенитенциарной системы», при чтении которого преподаватель использовал разнообразные интерактивные методы обучения (CASE-study, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, проектировочные семинары; проблемные и бинарные лекции, лекции с заранее запланированными ошибками; психогимнастические упражнения и т.д.); активно участвовали в производственной практике в учреждениях пенитенциарной системы.

Результаты контрольного эксперимента показали заметную положительную динамику в высоком и среднем уровнях сформированности профессиональной устойчивости студентов экспериментальной группы (в 4 раза выросло количество студентов экспериментальной группы с высоким и 1,5 раза со средним уровнями сформированности профессиональной устойчивости).

Полученные при статистическом анализе показатели критерия χ^2 свидетельствовали о том, что в экспериментальной группе достоверно изменилось количество студентов с низким (в сторону снижения), средним (в сторону незначительного повышения) и высоким (в сторону повышения) уровнями сформированности профессиональной устойчивости будущих специалистов по социальной работе с осужденными.

В контрольной группе достоверных различий обнаружено не было. Достаточно высокие показатели критерия χ^2 свидетельствовали о высокой эффективности разработанной нами модели формирования профессиональной устойчивости будущих специалистов по социальной работе с осужденными средствами интерактивных технологий.

Подводя итоги нашему исследованию, мы можем сформулировать следующие *выводы*:

- Основными критериями профессиональной устойчивости будущих специалистов по социальной работе с осужденными являются мотивационный; содержательный; аффективно-регулятивный, деятельностный критерии; в качестве показателей выступают самооценка, тревожность, стрессоустойчивость, фрустрационная толерантность, мотивы достижения успеха, осознанность и объем психогигиенических знаний.

- Вовлечение студентов в изучение спецкурса «Социальная работа в учреждениях пенитенциарной системы» и интеграция знаний из ряда общепрофессиональных дисциплин позволили им приобрести профессиональные знания в области психогигиены, профессионального стресса, стратегий совладания со стрессовыми и фрустрирующими ситуациями, а также сформировать представления об основных «эмоциональных» особенностях профессиональной деятельности в учреждениях пенитенциарной системы.

- Использование таких интерактивных методов, как деловые и ролевые игры, кейсы и проектировочные семинары позволило перевести на более высокий уровень развития у студентов способности к рефлексии, саморегуляции, к мобилизации своего интеллектуального и личностного потенциала, прогностических умений и навыков самодиагностики.

- Психогимнастические упражнения и упражнения стрессоустойчивости, сензитивности и фрустрационной толерантности способствовали осознанию и вербализации студентами своих представлений о стрессе; позволили им выбирать оптимальные стратегии совладания со стрессовыми ситуациями; сформировали комплекс умений преодолевать негативные переживания и, с помощью разнообразных психологических методов, снижать свое психоэмоциональное напряжение.

- Участие в социально-психологическом тренинге обеспечило студентам выбор стратегий эффективного поведения в типичных или наиболее часто повторяющихся профессионально-трудных ситуациях и возможность отслеживания своего эмоционального состояния в ситуациях профессионального стресса.

В ходе нашего исследования обозначились новые вопросы и проблемы, нуждающиеся в решении. Дальнейшие исследования могут быть связаны с поиском новых методов и средств формирования профессиональной устойчивости специалистов по социальной работе в процессе их профессиональной подготовки и переподготовки.

Литература

1. Александров Ю.К. Справочник практического работника пенитенциарных учреждений. М.: Права человека, 2003. 150 с.
2. Бакланова Н.К., Журавлева Е.А. Профессиональная устойчивость будущих социальных педагогов: по материалам исследования // Ученые записки МГПИ. М.: МГПИ, 2004. 458 с.
3. Кузнецов М.И. Социальная работа в пенитенциарных системах зарубежных стран. Рязань, 2004
4. Мартыанова И.А. Интерактивное обучение в курсе социологии: принципы, формы и методы, педагогическая эффективность // Альманах современной науки и образования. 2007. Вып.5.
5. Мартыанова И.А. Интерактивное обучение в курсе социологии: принципы, формы и методы, педагогическая эффективность // Альманах современной науки и образования. 2007. Вып.5.