

ой и 3-ей их составляющих. Вместе с тем, во избежание случайных ошибок при вычислении ИПЗ водоемов химическими веществами можно вполне ограничиться первыми 5-ю ингредиентами, расположенными в порядке убывания их относительных значений.

Таким образом, проведенный анализ распределения концентрации химических веществ в водоемах с разным уровнем загрязнения свидетельствует о целесообразности при вычислении ИПЗ ограничиться первыми 5 ингредиентами из числа проанализированных веществ. Относительная достоверность анализа будет обеспечена в том случае, если будет осуществляться анализ концентрации одного и того же перечня веществ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мазур И.И., Молдаванов О.И. Курс инженерной экологии. – М.: Высш. шк., 1999. – 447 с.
2. Тукшаитов Р.Х. Основы динамической метрологии и анализа результатов статистической обработки. – Казань: Мастер Лайн, 2001. – 287 с.
3. Сергеев А.Г., Крохин В.В. Метрология. Учеб. пособие для вузов. – М.: Логос, 2001. – 408 с.
4. Дёрффель К. Статистика в аналитической химии Пер. с нем. /Под ред. Ю. П. Адлера. – М.: Мир, 1994. – 268 с.
5. Урбах В.Ю. Статистический анализ в биологических и медицинских исследованиях. – М.: Медицина, 1975. – 295 с.
6. Инженерная экология и экологический менеджмент. /Под ред. Н.И. Иванова и И.М. Фадиной. – М.: Логос, 2003. – 528 с.
7. Оценка и регулирование качества окружающей природной среды: Учеб. пособ. для инженера-эколога / Под ред. А.Ф. Порядина, А.Д. Хованского. – М: Изд. дом “Прибой”, 1996. – 350 с.
8. Предельно допустимые концентрации (ПДК) химических веществ в водных объектах хозяйственно-питьевого и культурно-бытового водопользования ГН 2.1.5.689-98. Гигиенические нормативы. Издание официальное. – М.: Изд. Минздрава России, 1998. – 171 с.
9. Исаев Л.К. О неопределенности результатов измерений //Измерительная техника. – 1993. – № 8. – С. 66-67.

Работа представлена на III конференцию «Современные наукоемкие технологии», 21-28 февраля 2005г. Хургада (Египет).

#### *Педагогические науки*

#### **СКВОЗНОЕ ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Качуровская Н.М.

*«Архитектура и дизайн», АИСИ*

Развитие педагогической науки и практики обуславливает разнообразие педагогических технологий. Мы живем в век, когда всё решают не масштабы и затраты, а интенсивные технологии. В любом деле, в международном и внутреннем соперничестве побеждает тот, кто создает более совершенные технологии и владеет ими, достигая с их помощью более высоких количественных и качественных результатов, ускоряя процесс и опережая других. Одна из таких современных технологий, внедряется в Астраханском инженерно-строительном институте – сквозное курсовое и дипломное проектирование и обучение (СКДПО). Вводимая технология, несмотря на многие трудности, связанные с преодолением стереотипов нетворческого, репродуктивного обучения со стороны некоторых преподавателей, всё более укореняется в образовательном процессе и дает положительные результаты. Студент тогда будет учиться с увлечением, когда занятия интересуют его лично, когда содержание учения заключено в реальной практической деятельности, результат которой можно применить. Так как конечная цель любого обучения в вузе – выполнение и защита дипломного проекта, то именно содержание работы по теме дипломного проекта является самым мощным мотивационным стимулом для творческой деятельности студента на протяжении всего периода обучения. Состав дипломного проекта включает в себя реализацию суммы знаний, умений и навыков,

накопленных за все курсы, и это гарантирует необходимый уровень и высокое качество обученности студентов по проектной технологии СКДПО на момент окончания института.

#### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ**

Кирилина Л.И.  
*НИПКУПРО,  
Новосибирск*

Принимая во внимание то, что главной целью образования на современном этапе в период модернизации является развитие человека, необходимо отметить, что данная цель реализуется не всегда. Чаще всего эта цель имела и продолжает иметь декларативный характер.

Рассмотрим это на примере учебной дисциплины «Русский язык». Если в недавнем прошлом приоритетным считалась ориентация на ЗУНы (знания, умения и навыки), то можно отметить, что это существует и сегодня. Подтверждением сказанному может, например, служить содержание итоговой аттестации выпускников школ (ЕГЭ), сами аттестаты о полном среднем образовании.

Анализ практической деятельности учителей показал, что понимание учебного предмета «Русский язык» в качестве цели и средства одновременно в ре-

зультате породило изучение предмета ради предмета и вызвало реакцию отчуждения учащихся от познавательной деятельности. По данным психологических исследований 80-90-х годов XX века, у 70% обучаемых ведущим мотивом посещения школы был морально-дисциплинарный мотив. Это говорит о том, что потенциальная полезность информации, получаемой учащимися на уроке русского языка, невысока, а педагогическая деятельность становится неэффективной, затратной, малорезультативной. Практика показала также, что в традиционной школе учитель крайне редко задаёт себе вопросы: *зачем мой предмет нужен учащемуся? Какие личностные качества этот предмет развивает у обучаемых?*

Думаем, что эффективность работы учителя русского языка - это не только привычные ЗУНы, но и вклад предметника в развитие *личностных качеств* учащихся. Многолетний опыт работы с образовательными учреждениями разных типов показывает, что отношение учителей к результатам своей работы изменяется крайне медленно и на своем пути встречает серьёзные препятствия. Это, скорее всего, обусловлено рядом причин:

- традиционные учебные ЗУНы представляют собой видимый результат, который поддаётся измерению (тесты, диктанты, контрольные работы и др.). Усилия же педагога, направленные на развитие личностных качеств обучаемых, чаще всего оказываются невидимыми;

- результаты развития (личностные качества обучаемых) не всегда проявляются в школе, что также делает педагогическую деятельность по развитию личностных качеств школьников непривлекательной и популярной лишь на словах;

- до сих пор в педагогической науке не разработаны эффективные способы измерения процесса развития. Усилия же психологической диагностики направлены в основном на измерение результатов развития уровня развития личностных качеств обучаемых;

- к тому же многие учителя не знают, как превратить учебную дисциплину в средство развития определённых личностных качеств, т.е. учителя-предметники не владеют специальными образовательными технологиями, благодаря которым процесс обучения становится развивающим;

- сегодня известные многим развивающие образовательные технологии (технологии Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова) применяются недостаточно и чаще всего они используются в начальной школе.

Однако настоящее время требует качественного изменения содержания образования, которое должно соответствовать концепции неогуманизма. Особенности данной концепции заключаются в направленности данной концепции *«на развитие возможностей и способностей человеческой личности»*, - подчеркнул великий гуманист XX века А.Печчи. И здесь главную роль должно сыграть образование. А.Маслоу, американский психолог, неоднократно отмечал, что образование в демократическом обществе не может быть ничем другим, как помощью каждой личности в том, чтобы эта личность полностью реали-

зовала в себе человеческие качества. А.А.Леонтьев в своих выступлениях также постоянно говорит о том, что *главная задача* общеобразовательной школы – *целостное развитие личности школьника и подготовка личности к дальнейшему развитию за стенами школы.*

Под *личностными качествами* в педагогике принято понимать *систему социально-значимых, жизненно важных качеств, без которой человеку сложно, а порой и невозможно быть успешным в конкретных жизненных ситуациях.* Развитие личностных качеств учащихся рассматривается как *ведущая педагогическая деятельность*, которая в условиях школы связана с раскрытием и совершенствованием личностных качеств учащихся при помощи учебных предметов.

Важнейшую роль здесь играет ценностная направленность учебных предметов. Частично развитие личностных качеств отражено сегодня в образовательных стандартах основного общего образования по русскому языку, где отмечены такие цели, как приобретение компетентности в сфере русского языка и речевого общения (коммуникативная компетентность, языковая и лингвистическая компетентность, культуроведческая компетентность). Формирование названных компетентностей достигается в результате освоения содержания учебного материала. Составляющими компетентности в сфере русского языка являются *речевые качества (правильность, выразительность, ясность, точность, краткость, уместность речи); общение как система коммуникативных качеств (умение слушать и слышать, толерантность, тактичность, адресность, открытость, искренность); творческие качества (исследовательские, художественные, технические)* и др. Для того чтобы развивать на уроке русского языка личностные качества, учитель должен превратить учебный процесс в целом и урок в средство развития при помощи специальных образовательных технологий, характеризующихся следующими параметрами:

- универсальность (технология должна быть применима на всех этапах обучения);

- интенсивность (технология должна усиливать процесс развития);

- результативность (технология должна позволять учителю получать результаты развития – личностные качества – в процессе преподавания);

- многоплановость (технология должна способствовать развитию практически всех вышеназванных личностных качеств).

Гибкость и вариативность содержания образования, отсутствие жестких требований к планированию и организации образовательного процесса, многоуровневость и многофункциональность средних учебных заведений, возможность использования инновационных технологий, возрастание научного потенциала педагогических кадров – все это можно отнести к достижениям, открывающим дорогу инициативе, творчеству учителя. Названные условия работы словесника не только предоставляют ему определенную свободу, но и повышают его ответственность, накладывают множество обязательств. Сегодня учителю-словеснику приходится решать инновационные зада-

чи, не имеющие аналогов в прошлом, принимать участие в разработке решений и самостоятельно находить ответы на теоретические и практические вопросы, а также осуществлять творческий подход к данной деятельности. В современной образовательной ситуации учителю уже недостаточно просто иметь глубокие предметные знания и владеть практическими умениями и навыками. Учителю нужны аналитические, информационные, рефлексивные, перцептивные, коммуникативные умения, т.е. он должен владеть профессиональной компетентностью.

Современная социокультурно-историческая ситуация породила объективную необходимость пересмотра стратегии педагогической деятельности и объективного ответа на вопрос о степени готовности учителя принимать на себя ответственность за глобальные последствия конкретных педагогических действий.

Очень важно, чтобы именно в этой образовательной ситуации учитель осуществлял компетентностный подход в обучении школьников русскому языку. Термин «компетентностный подход» взят из «Стратегии модернизации содержания общего образования» (Стратегия модернизации содержания общего образования. М., 2001:12-14). Предполагается, что в основу обновленного содержания общего образования (в качестве его основных целей) будет положено развитие или формирование у школьников так называемых «ключевых компетентностей». А содержание образования (соответственно и его результат) будет выступать как «новая система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся», то есть **современные ключевые компетентности**. Такая постановка вопроса, являясь для России достаточно новой, в то же время имеет большую предысторию развития как в мире, так и в России.

Уже в 70-е годы в Америке формировалось образование, ориентированное на компетенции (Н.Хомский:1965) в общем контексте понятия «КОМПЕТЕНЦИЯ» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Как отметил Н.Хомский, «...мы проводим фундаментальное различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим – слушающим) и *употреблением* (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ...употребление является непосредственным отражением компетенции». «В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию, ... противопоставление ... связано с сосюрсовским противопоставлением *языка и речи*, но необходимо ... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как *системы порождающих процессов*». По Н.Хомскому, именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. По мнению Н.Хомского, *употребление* в реальности связано с мышлением, с реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека. В 1959 году в работе Р.Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными

составляющими, включая мотивацию. С этого времени начинается исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д.Хаймс).

Таким образом, уже в 60-е годы прошлого века было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность». А понятие «компетентность» трактуется как *основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально - профессиональной жизнедеятельности человека*. Необходимо отметить и тот факт, что сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» широко использовались и ранее - в быту, в литературе. В «Кратком словаре иностранных слов» (М., 1952) приводится следующее определение: «Компетентный (лат. *competens, competentis* надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определённой области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чём-либо».

В 70 – 90-е годы прошлого века начинается использование категории «компетенция» / «компетентность» в теории и практике обучения русскому языку, в обучении общению и в других сферах; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции / компетентности». В работе Дж.Равена «Компетентность в современном обществе» (Лондон, 1984) даётся такое определение компетентности: *это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения»*. Дж.Равен отмечает, что «виды компетентности» суть «мотивированные способности» и что они соотносятся с ценностями.

И зарубежные, и российские исследователи выделяют от 3 до 37 видов компетенции, а также строят обучение, имея в виду её формирование как конечного результата этого процесса (Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.А.Петровская). Для разных видов деятельности исследователи выделяют различные виды компетентности. Например, для языковой компетенции / компетентности Совет Европы (1990) выделяет *стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную компетентности*. Н.В.Кузьмина (Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения, 1990) рассматривает на материале педагогической деятельности компетентность как «свойство личности». Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В.Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности. Это:

- «специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;

- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся;

- аутопсихологическая компетентность в области достоинства и недостатков собственной деятельности и личности».

В книге «Компетентность в общении», появившейся в это же время, Л.А.Петровская рассматривает коммуникативную компетентность и предлагает конкретные тренинги для формирования этого «свойства личности».

С 1990 года начинается исследование *компетентности как научной категории* применительно к образованию (Маркова:1993, 1996). А.К.Маркова выделяет в структуре профессиональной компетентности четыре блока:

а). профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б). профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в). профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г). личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями».

Позднее А.К.Маркова выделяет **специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды** профессиональной компетентности.

В это же время трактовать понятие «педагогической компетентности» как «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» предложила Л.М.Митина. Автор выделяет две подструктуры: *коммуникативную и деятельностную*. Интерес представляет разработка и *собственно социальных компетентностей*.

Круг компетенций, которые уже должны рассматриваться как *результат образования*, очерчивается в документах и материалах ЮНЕСКО. В докладе международной комиссии по образованию XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор определил основные глобальные компетентности, одна из которых гласит: «...научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле *компетентность*, которая даёт возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе».

На симпозиуме в Берне (27-30 марта 1996) по программе Совета Европы был рассмотрен вопрос о том, что «для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования». В.Хутмакер отметил в докладе, что само понятие *компетенция*, входя в ряд таких понятий, как *умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство, содержательно до сих пор точно не определено*. И всё же докладчик обратил внимание на то, что все исследователи соглашались, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «я знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н.Хомским В.Хутмакер подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии...», и приводит принятое

Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы».

Это следующие компетенции:

- политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (межкультурные компетенции: принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий);

- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;

- способность учиться на протяжении жизни.

Понятие компетентности существует в мировой образовательной практике как цель образования и как одно из ключевых понятий. Компетентность формируется в процессе обучения не только в школе, в вузе, но и под воздействием окружающих людей, их деятельности, политики, культуры и др. Термин «компетенция» имеет недавнюю историю и употребляется в настоящее время в образовании в качестве синонима к слову «компетентность». Можно согласиться с трактовкой термина, используемой авторами «Материалов для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», которые утверждают, что компетенция – это «результат развития основополагающих способностей, которые... приобретаются самим индивидуумом на основе их свойства быть действительными, и что именно компетенции позволяют достигать людям лично значимых для них целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают» (Каспржак, Митрофанов 2000:4). Независимо от сферы профессиональной деятельности особенно ценным и эффективным сотрудником делает человека обладание «ключевыми» (базовыми) компетентностями, носящими общий, напредметный и надпрофессиональный характер. Эти «ключевые» компетентности выделяются из общего «поля» компетентностей.

В последнее время стали употреблять в качестве синонимов такие термины, как «квалификация» и «компетенция». Следует отметить, что под термином «квалификация» понимают, прежде всего, совокупность профессиональных и смежных знаний, умений, способностей, которые необходимы для выполнения работы в какой-либо области. При этом наиболее важно, что работник обладает способностью успешно применять знания на практике в самых различных ситуациях, функциях, позициях, в одиночку или в группе.

Думаем, что отношение традиционного подхода (ЗУН) и компетентностного в обучении школьников русскому языку гораздо сложнее, чем просто замена одного другим. Значимую роль в формировании компетентностного подхода в преподавании этой учебной дисциплины, по нашему мнению, играет курсовая подготовка учителей на базе институтов повышения

квалификации и переподготовки работников образования (ИПКиПРО).

Различные аспекты профессионализма учителя были предметом исследований Ф.Н.Гоноболина, Э.А.Гришина, В.И.Загвязинского, Н.В.Кузьминой, Н.К.Кушникова, А.К.Марковой, В.Г.Онушкина, В.А.Сластенина, Е.П.Тонконогой и др. Выявлением комплекса личностных качеств педагога занимались Ю.П.Азаров, Ш.А.Амонашвили, А.В.Барабанщиков, Т.Г.Горелова, В.С.Ильин и др. В исследованиях О.С.Анисимова, З.И.Васильевой, В.П.Зинченко, Г.С.Сухобской выявлены закономерности педагогического мышления и рефлексии формирования педагогических умений учителя.

В условиях модернизации образования РФ наблюдается возрастание требований к научно-методическому мастерству, т.е. к профессиональной компетентности учителя.

В настоящее время существуют различные классификации компетентностей (их видов) по трем основаниям: субъект (личность), субъектно-субъектное взаимодействие, деятельность. В «Стратегии модернизации образования» (2001) указываются определенные виды компетентностей:

- познавательная,
- бытовая,
- культурно-досуговая,
- гражданско-общественная,
- социально-трудовая.

Н.В.Кузьмина (2001) предлагает такую классификацию профессионально-педагогических компетентностей:

- знание достоинств и недостатков собственной деятельности,
- дифференциально-психологическая,
- социально-психологическая,
- знание предмета,
- знание методов.

А.В.Хуторской (2002) дает следующую классификацию компетентностей:

- ценностно-смысловая,
- общекультурная,
- личностная,
- коммуникативная,
- учебно-познавательная,
- информационная,
- социально-трудовая.

У Клауса Скалы (2003) можем увидеть перечень таких видов компетентностей, как

- самовоспитание и саморефлексия,
- способность социального диагноза,
- ведение разговора,
- способность работать в команде,
- управление рабочими процессами,
- организационная,
- компетенция в коммуникации (работе) с новыми медийными средствами internet, E-mail и др.

Выделяют следующие педагогические умения, отражающие компетентность учителя:

- аналитические,
- прогностические,
- проектировочные,
- рефлексивные,

- мобилизационные,
- информационные,
- развивающие,
- ориентационные,
- перцептивные,
- умение педагогического общения,
- потребность в совершенствовании технологий и методик,
- творческая самостоятельность,
- готовность к обсуждению инновационных подходов к организации образовательного процесса,
- умение предвидеть и прогнозировать развитие педагогического процесса,
- умение систематизировать педагогические проблемы,
- готовность использовать нетрадиционные технологии.

Как видим, понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

В целом, нормативная модель компетентности учителя отображает научно обоснованный состав профессиональных умений и навыков. Важнейшими в деятельности учителя-словесника являются, без сомнения, педагогические умения. **Педагогическое умение** - это совокупность последовательно разворачивающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки). Эти действия основаны на теоретических знаниях и направлены на решение задач развития гармоничной личности. Такое понимание сущности педагогических умений подчеркивает ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности учителей, единство теоретической и практической подготовки, многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий. Такое понимание сущности педагогического умения позволяет также понять внутреннюю структуру педагогического умения, т.е. взаимообусловленную связь действий (компонентов умения) как относительно частных умений. В связи с этим появляется возможность для объединения большого количества педагогических умений по разным основаниям и для условного их разложения в практических целях (что мы и видели ранее). Это можно продемонстрировать на таком примере. Одним из важнейших педагогических умений учителя-словесника является коммуникативное умение «провести беседу». Данное умение можно разложить на части: определение актуальной темы, интересующей учащихся и учитывающей ведущие образовательные или воспитательные задачи, стоящие перед классом; отбор содержания образования и воспитания; выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом уровня развития школьников, их потенциальных возможностей, возрастных особенностей, предметной подготовки по русскому языку и конкретным условиям; составление плана, плана-конспекта, тезисов и т.д. Таким же образом можно разложить на составные части любое другое педагогическое умение учителя русского языка.

Сущность и структура профессиональной компетентности учителя может быть раскрыта через профессионально-педагогические умения. Основными из них являются умения, демонстрирующие

- теоретическую готовность учителя (аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения);

- практическую готовность учителя (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, перцептивные, прикладные и умения педагогического общения);

- творческий подход в обучении.

**Аналитические умения** определяются глубокими и прочными знаниями, способностью к анализу, обобщению и систематизации. **Прогностические умения** заключаются в способности четко формулировать педагогические цели и задачи, планировать результаты деятельности. **Рефлексивные умения** – это способность учителя к самоанализу и самооценке всех аспектов педагогической деятельности. **Мобилизационные умения** учителя проявляются в создании условий для привлечения внимания учащихся и развитии у школьников устойчивого интереса к учению, в стимулировании актуализации знаний и жизненного опыта школьников. **Информационные умения** выражаются в дидактическом преобразовании учебной информации, в логическом построении учебного материала на уроке, рациональном использовании средств наглядности, ТСО, компьютерной техники и др. **Развивающие умения** определяются способностью создавать проблемные ситуации на уроке, «зоны ближайшего развития», способностью стимулировать самостоятельное и творческое мышление школьников. **Перцептивные умения** выражаются в понимании психологического состояния учащихся, в выявлении ценностных ориентаций, потребностей, интересов школьников. **Творческий подход** в педагогической деятельности учителя выражается в потребности использовать новые технологии, в стремлении отказаться от традиционных методов.

Признание языкового образования одним из важнейших выдвигает школьный предмет «русский язык» на первое место и возлагает на учителя-словесника большую ответственность, так как от профессиональной компетентности учителя зависит все обучение школьника в целом.

Стремясь к обновлению образовательного процесса в школе, учителя-словесники все чаще и чаще отказываются от традиционных методов работы и пытаются использовать новые педагогические технологии.

Появление идеи технологии педагогического процесса связано прежде всего с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли – самые известные авторы современных педагогических технологий. В работах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланды, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдние-

ва, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и других педагогов отражена отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию.

Первоначально термин «педагогическая технология» рассматривался только применительно к обучению, а сама технология понималась как *обучение при помощи технических средств*. Сегодня педагогическую технологию понимают как *последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса* (Сластенин 1998:330). **Педагогическая технология** – это *строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий*. Так как педагогический процесс всегда строится на определенной системе принципов, **педагогическая технология** может рассматриваться как *совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где полностью проявляется личность учителя*. Именно в этом и состоит отличие педагогической технологии от методики преподавания учебной дисциплины. Понятие «методика» выражает использование набора методов и приемов обучения и воспитания относительно к деятелю. Педагогическая технология предполагает участие учителя, осуществляющего обучение. Отсюда следует, что любая учебная задача может быть решена эффективно с помощью адекватной технологии, используемой учителем-профессионалом в своей работе. Наиболее существенными признаками технологии обучения (дидактической) являются следующие:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел (проблему), в основе которой лежит определенная методологическая, философская позиция автора (технология процесса передачи знаний и технология развития личности);

- педагогические действия, операции, коммуникации выстраиваются в полном соответствии с целевыми установками и планируемым результатом;

- технология предусматривает совместную деятельность учителя и учащихся с учетом принципов индивидуализации и дифференциации обучения, с учетом оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, с учетом диалогического общения;

- элементы педагогической технологии должны быть воспроизводимы любым учителем, а также должны гарантировать достижение планируемых результатов (государственного образовательного стандарта) всеми учащимися;

- органической частью технологии должен быть мониторинг, объективный контроль качества обучения (входящая/предварительная диагностика, текущий, тематический и итоговый контроль, содержащий критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности).

В настоящее время существует большое количество педагогических (дидактических) технологий, способствующих повышению качества обучения рус-

скому языку, с использованием нетрадиционных форм организации учебной деятельности учащихся:

- личностно-ориентированные технологии обучения (обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение, индивидуальный и дифференцированный подход, гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили, др.);

- технологии, основанные на активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровой урок, система обучения на основе схемы и знаковых моделей учебного материала В.Ф.Шаталова, опорные конспекты Ю.С.Меженко);

- технологии, ориентированные на эффективность управления и организации учебного процесса (перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении С.Н.Лысенковой, технологии уровневой дифференциации, технология программированного обучения, система КСО – коллективного способа обучения, групповые технологии разных видов – групповой опрос, смотр заданий, учебная встреча, диспут, урок-конференция, урок-путешествие, интегрированный урок и т.д.);

- технологии, основанные на дидактическом усовершенствовании и реконструировании учебного материала («школа диалога культур» В.С.Библера и С.Ю.Курчанова, технология укрупнения дидактических единиц - методика УДЕ - П.М.Эрдниева, система М.Б.Воловича);

- частно-предметные педагогические технологии (эффективные уроки А.А.Окунева);

- технологии развивающего обучения (классно-урочные система Л.В.Занкова, технология развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, технология саморазвивающего обучения Г.К.Селевко);

- авторские школы (школа адаптирующей педагогики Е.А.Ямбурга – Б.А.Бройде, школа самоопределения А.Н.Тубельского, «Русская школа»).

Полагаем, что вопросы, затронутые в данной работе, имеют смысл для анализа учителями-словесниками собственной педагогической деятельности и будут служить ориентиром для построения учебного процесса с целью повышения качества обучения русскому языку учащихся различных образовательных учреждений в условиях модернизации образования.

Работа представлена на научную конференцию «Высокие технологии» 5-8 ноября 2004г. Париж (Франция), поступила в редакцию 31.05.2005 г.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В  
СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ  
МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ**

Лапочкин Е.В., Безрученко И.Е.

*Тамбовский базовый медицинский колледж,  
Тамбов*

Современная парадигма образования, признавая значимость образовательных целей, требует создания вариативной педагогической системы, в основе кото-

рой находится идея свободного развития и саморазвития личности и ее способностей, с целью успешной самореализации, в первую очередь, профессиональной, позволяющей избежать деструктивных проблем в развитии студентов. Это особенно важно сегодня, в условиях экономической нестабильности, безработицы, роста социальной агрессии общества.

Постараемся показать, как в условиях среднего профессионального образовательного учреждения медицинского профиля решаются вопросы психологической защиты студентов. Сначала коснемся понятийного аппарата по обсуждаемой теме. Психологическое сопровождение образовательного процесса в Тамбовском базовом медицинском колледже (ТБМК) – это комплексная помощь, планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития личности студента в процессе его самоактуализации и профессионального становления. Основные этапы этого процесса: адаптационный, основной, самостоятельный.

Складывающаяся практика в ТБМК призвана гарантировать право на качественное образование каждому студенту, с учетом его образовательных запросов и потенциала развития, способствовать установлению сбалансированного соотношения между качеством предоставляемых образовательных услуг и качеством развития личности студента. Рассмотрим теоретические аспекты психологического сопровождения образовательного процесса в колледже. Основными постулатами на всех этапах обучения являются: необходимость системного сопровождения, непрерывность, опора на позитивный внутренний потенциал развития личности студента, взаимодействие вместо воздействия.

Система психологического сопровождения, функционирующая в колледже, имеет следующие инвариантные признаки:

- ориентация на антропологический и гуманистический подходы (понимание человека и его развития как ключевой ценности образовательной деятельности);

- направленность на поддержку собственной созидательной активности студента, его способности самостоятельно решать актуальные проблемы и задачи обучения и развития;

- осознание необходимости в условиях образовательной среды колледжа комплексного подхода, обеспеченного командной работой педагогов, психологов, учреждений культуры, практического здравоохранения, центров социальной и психологической адаптации.

Показателями эффективности психологического сопровождения образовательного процесса в условиях среднего профессионального образовательного учреждения медицинского профиля являются следующие интегральные показатели:

**1. Удовлетворенность студентов пребыванием в образовательном учреждении.**

Является аксиоматичным, что одна из важнейших причин данной неудовлетворенности – неуспешность в учебной и практической деятельности. Не секрет, что в нашем образовательном учреждении учатся студенты с разным уровнем общеобразова-