

ваться. Необходимо учитывать, что правильный выбор одежды помогает добиться профессионального успеха.

Вербальные и невербальные средства общения – важные составляющие имиджа. Что и как мы говорим, умеем ли словом настроить человека на себя, какие жесты и позы при этом мы демонстрируем, что происходит с нашей мимикой, как мы сидим, стоим и ходим – все это влияет на восприятие нас другими людьми. Для улучшения своего профессионализма педагогу необходимо обратить внимание на свое умение представить себя окружающим наиболее выгодным образом.

Внутреннее соответствие образа профессии (внутреннее «Я») – важная составляющая педагогического имиджа, поскольку умение нравиться и располагать к себе других людей выступает необходимым качеством в профессиональных и личностных контактах.

Важно, чтобы имидж не расходился с внутренними установками педагога, соответствовал его характеру и взглядам. Создавая свой образ, мы совершенствуемся. Личностное как нечто внутреннее проявляется через деятельность, в конкретных продуктах творчества. Для преподавателя важны такие особенности его личности как оригинальность, непохожесть, внешнее оформление, экспрессия. Внутренний образ – это культура педагога, непосредственность и свобода, обаяние, эмоциональность, игра воображения, изящество, неожиданные яркие ходы в сценарии урока, внутренний настрой на творчество, самообладание в условиях публичности и многие другие составляющие. Внешний образ – это техника игры и игровая подача, особые формы выражения своего отношения к материалу, передача своего эмоционального отношения к действительности, владение умением самопрезентации, выведение учащихся на игровой уровень, умелая режиссура всего хода урока.

Итак, создание собственного профессионального имиджа требует от педагога усилий, настойчивости, адекватной самооценки, что возможно на основе осуществления профессионального самовоспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова, Л.Н. Содержание и организация методической работы в профессиональном учебном заведении. – Мн.: РИПО, 2003.- 76 с.
2. <http://image.websib.ru>

Бубенцов В.П., Леньков И.И.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

*Белорусская государственная сельскохозяйственная академия,
г. Горки, Республика Беларусь*

Чтобы перейти к более перспективной педагогической системе, например, с типом управления обучением «малые группы», такой тип управления

наиболее доступен в настоящий момент для высшей школы необходимо специальное ее проектирование и совершенствование до такой степени, когда гарантировано соотношение «цель-результат».

Актуальная цель дидактического процесса – осуществить формирование личности студента в соответствии с заранее заданными целями, за возможно более короткое время. Наличие целей и учет времени – основные отличия организованного дидактического процесса от стихийного. Выделим принципы, которые на наш взгляд позволяют детерминировать изучение эффективности дидактического процесса:

Прописка сущности цели – проблема, исследованность, задачи.

Отбор параметров диагностики, их корректности в процессе наблюдений.

Воспроизводимость. Для описания использовались компоненты дидактического процесса (мотивационный, функциональный, управленческий).

Соответствующая форма статистической обработки исключая интерпретацию.

Приведем анализ эксперимента выполненного согласно выделенным принципам и выясним принципиальные возможности дидактических процессов.

В традиционной и экспериментальной моделях приняты следующие обозначения:

α - уровень усвоения – цель занятия;

α этап – достигнутая цель усвоения на данном этапе;

αI - знакомство с материалом (I-й уровень усвоения), вполне уместным, хотя и не лучшим, типом обучения может быть репродуктивное учение.

αII - (II-й уровень усвоения) рекомендуется конспектирование учебного материала, выступление с докладом и в дискуссии, участие в дидактических играх. Критерий завершенности усвоения на II уровне – достижение в тестах II уровня коэффициента $K_{II} \geq 0.7$;

αIII - (III-й уровень усвоения) учебно-познавательная деятельность организуется как поисковая;

αIV - (IV-й уровень), наиболее эффективными методиками построения дидактического процесса являются дискуссии по анализу методики и результатов выполнения исследований, постановка проблемных задач, исследовательская деятельность.

T – продолжительность всего занятия;

t – продолжительность этапа занятия;

M – общее число студентов;

m – число студентов, учебно-познавательная деятельность которых по α этап соответствует общей цели α занятия;

m_j – число студентов из m, которые не только выполняют учебно-познавательную деятельность на данном этапе, соответствующую цели занятия (α этап = α), но и одновременно находятся в моносистеме, гарантирующей достижение α , т.е. в целевой моносистеме.

0 – нулевая дидактическая система, означающая, что студенты не заняты на данном этапе учебной деятельностью.

система 1 – один преподаватель 25 студентов;

система 2 – один преподаватель способы управления – разомкнутые - и виды информационных процессов – рассеянные;

система 3 – разомкнутое управление – направленный информационный процесс – «вручную»;

система 4 – разомкнутое управление учебно-познавательной деятельностью, направленность информационного процесса обеспечивается такими учебниками условно;

система 5 – замкнутое управление в рассеянном информационном процессе «вручную». «Малая группа» включает в себя 5 – 9 чел.;

система 6 – «Программированное обучение», отличительной чертой которого является наличие эталона к каждому упражнению. После выполнения каждого действия студент может сопоставить свой результат с эталоном, корректируя его. Это и есть замкнутое управление обучением;

система 7 – «Репетитор» - характеризуется полной индивидуализацией процесса обучения, когда учитывается не только исходный уровень знаний учащихся, но и мотивация учения, особенности личности. Недостаток системы – ее низкая производительность;

система 8 – «Программное управление»: индивидуализированные обучающие процессы, адаптированные для каждого обучающегося и обеспечивающие наивысший эффект обучения для каждого студента в соответствии с целями и задачами, поставленными перед учебно-воспитательным процессом.

В первой традиционной модели занятия состоящей из этапов (1.организация, 2.контроль, 3.изучение, 4.закрепление, 5.разбор, 6.самостоятельная работа, 7.обсуждение, 8.домашнее задание) – наблюдалось, что во время ответов педагога на вопросы студентов, двое из них были заняты беседой между собой не по теме занятия. Поэтому, они отнесены к «нулевой» системе. Один только студент активно беседовал с педагогом и уяснил основные положения предмета, все остальные пассивно слушали беседу педагога и, следовательно, находились в системе, когда управление разомкнутое, а информационные потоки рассеянные.

На 6 этапе студентам предложили выполнение типовых заданий ($\alpha=P$) по обычному задачку, при этом, один из них работал с педагогом у доски. Следовательно, деятельность других 24 студентов находится в системе 4, а одного – в системе 7, для которого только и выполняется условие ($\alpha_{этап}=\alpha$), моносистема 7 – целевая, т.е. гарантирует усвоение на втором уровне. Вот почему $n_j=1$, а 24 студента в число n_j не попадают. Заметим, что при такой организации занятия вся тяжесть усвоения знаний переходит с самого занятия на внеаудиторную самостоятельную работу. Но это возможно при наличии условий и пособий. Мы не достигаем цели в первой модели так как:

- а) слишком много аудиторного времени использовано неэффективно;
- б) домашняя работа может, не обеспечена условиями и пособиями;

в) время внеаудиторной работы, как правило, не значительное по отношению к общему времени на обучение.

Эта модель построения занятия – традиционная схема занятия, а второй модели – обращенная стратегия (1. программированный контроль домашней подготовленности к занятию с обратной связью, 2. обобщающая беседа педагога, анализ ошибок студентов, 3. работа студентов с программированным учебным материалом учебником, 4. обсуждение результатов занятия). Занятие смоделировано так: дома, готовясь по стандартным учебникам, студенты овладевают на первом – втором (αI , αII) уровне учебным материалом предстоящего занятия. Поэтому уже первый и второй этапы занятия позволяют закрепить усвоенное.

Чтобы получить более полное представление о качестве процесса в моделях занятий, введём несколько специальных показателей типа коэффициентов эффективности.

Первый – коэффициент эффективности по функционированию, т.е. по структуре учебно-познавательной деятельности студента $K\phi$:

$$K\phi = \Sigma mt / MT, \quad (2)$$

где m – число студентов учебной группы, выполняющих учебно-познавательную деятельность;

Σmt – сумма произведений по всей модели занятия m (числа студентов) на t (время этапа).

В модели 1 суммирование производится по этапам 5 и 6:

$$\Sigma mt = 23 * 10 + 25 * 30 = 980 \text{ человек/мин}; \quad K\phi 1 = 980 / 2250 = 0.34.$$

В модели 2:

$$\Sigma mt = 25 * 65 = 1625 \text{ человек/мин}; \quad K\phi 2 = 1625 / 2250 = 0.72.$$

Становится ясным, что учебно-познавательная деятельность студентов на занятии, по модели 2, в большей степени отвечает цели обучения (αII). Но, в соответствии с законом принципиальных возможностей дидактического процесса, цель может быть реализована только в том случае, если управление процессом усвоения обеспечит реализацию цели. Для оценки этого фактора вводится коэффициент эффективности по компоненту управления $K\psi$:

$$K\psi = \Sigma mjt / \Sigma mt. \quad (3)$$

Для занятия по первой модели можно признать эффективными этапы 5 и 6 лишь для одного студента, $m_j = 1$;

$$K\psi 1 = (1 * 10 + 1 * 30) / 980 = 0.04.$$

Для второй модели эффективен лишь этап 3, но для 25 студентов и в течение 65 мин. занятия.

$$K\psi 2 = 25 * 65 / 1625 = 1.$$

Сопоставляя $K\psi$ видно, что только на занятии по второй модели управление учебно-познавательной деятельностью студентов точно соответствует ее характеру.

Можно ввести общий коэффициент эффективности процесса обучения $K\phi\psi$ как произведение $K\psi$ и $K\phi$:

$$K\phi\psi = K\psi * K\phi = \Sigma mjt / MT. \quad (4)$$

По первой модели $K\phi_1=0.34*0.04=0.014$.

По второй модели $K\phi_2=0.72*1=0.72$.

Приведенный вариант моделирования и оценки эффективности можно использовать как для проектирования занятий, так и для саморефлексии и оценки качества своей работы. Предложенные модели становятся инструментом наблюдения хода занятия, в котором наблюдатель вносит в процессе урока все записи во все графы. Затем осуществляется расчет коэффициентов и делается вывод о качестве занятия, качестве стоящего за ним методического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. International Yearbook of Education And Instructional Technology, 1978/1979. – L., N.Y., 1978. – P. 258.
2. Popham, W., Baker, E. Systematic Instruction Englewood Cliffs, 1970; Romiszowski A. Designing Instructional Systems. – L., N.Y., 1981.
3. В.П. Беспалько Слагаемые педагогической технологии, М., - «Педагогика», 1989.
4. Карпенко М. Будущему образованию – технологию будущего // Обозреватель – 1999 № 6.
5. М.В. Кларин Технология обучения, Рига – 1999.
6. Н.П. Капуслен Педагогические технологии адаптивной школы, М., - 1999.

Бубенцов В.П.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

*Белорусская государственная сельскохозяйственная академия,
г. Горки, Республика Беларусь*

В статье показаны педагогические модели формирования индивидуальных качеств студентов на примере обучения общетехнологическим дисциплинам. Определены и использованы критерии. Выявлена основная задача технологических дисциплин.

Многочисленные стороны личности должны формироваться одновременно, в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности. Технологические дисциплины, решая свои специфические задачи, одновременно в той или иной степени оказывает активное воздействие на все стороны воспитания личности и, прежде всего на нравственное воспитание, развития интереса, потребность в занятиях по самосовершенствованию. Чем гармоничнее развит молодой человек, тем свободнее оказывается он в реализации своей личностной функции. Данная закономерность позволяет говорить о том, что одним из основных педагогических принципов обучения является профессиональное развитие личности. Формирование индивидуальных качеств личности студента средствами технологических дисциплин представляет собой одну из