

Государственное областное бюджетное
профессиональное образовательное учреждение
«Грязинский технический колледж»



Методическое пособие

на тему:

Проблема организации практико-ориентированного обучения в образовательной организации

Рассмотрено на заседании
цикловой комиссии
общепрофессиональных дисциплин
Протокол № ____
от «__» _____ 2015 г.
Председатель цикловой комиссии
_____ С.Н. Петрова

Грязи, 2015

Методическое пособие рекомендовано для использования в учебном процессе, как в высших учебных заведениях, так и в среднеспециальных.

Составитель: А.Ю. Трубицын- преподаватель –организатор ОБЖ

Содержание

Введение.....	3
1. Проблема практики как образовательной дисциплины	5
2. Метод социального проектирования	6
3. Опыт европейских университетов	8
Заключение	12
Список литературы	15

Аннотация

В данном методическом пособии рассматривается проблема организации практико-ориентированного обучения в образовательной организации.

Целью курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) является формирование у обучающихся сознательного и ответственного отношения к собственному здоровью, к личной безопасности и безопасности окружающих, приобретение ими навыков сохранять жизнь и здоровье в повседневной жизни и в неблагоприятных и опасных условиях, умения оказывать само- и взаимопомощь.

В связи с этим, организация практико-ориентированного обучения по курсу ОБЖ предполагает приведение данного обучения в определенную структуру, которая обеспечит достижение максимально возможного полезного эффекта от реализации этого обучения.

ВВЕДЕНИЕ

В XX столетии в связи с бурным развитием техногенной цивилизации, нарастанием процессов глобализации, ухудшением экологического состояния планеты увеличилось количество факторов, способных вызывать чрезвычайные и опасные ситуации различного свойства для жизни человека. В качестве ответа на обозначенные проблемы в политической, социально-экономической, производственной, научной и, следовательно, в образовательной сферах возникает идея предупреждения опасностей и выработки стратегий действий в чрезвычайных ситуациях. Данные стремления были оформлены в новую междисциплинарную научную область - безопасность жизнедеятельности.

Во многих странах мира подготовка к безопасной жизнедеятельности охватывает всех жителей, начиная с детского возраста. Уже в дошкольном возрасте дети осваивают практические навыки безопасности поведения – в отношении, к примеру, к правилам, дорожной противопожарной безопасности, безопасности в обращении с бытовыми приборами и вплоть до безопасного поведения на улице, прежде всего в отношении окружающих. Не вызывает сомнения настоятельная необходимость введения специального школьного предмета, целью которого является подготовка к безопасной жизнедеятельности.

В этой связи вполне обосновано и социально значимо введение в общеобразовательный стандарт и в стандарт высшего профессионального образования курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ), целью которого является формирование у обучающихся сознательного и ответственного отношения к собственному здоровью, к личной безопасности и безопасности окружающих, приобретение ими навыков сохранять жизнь и здоровье в повседневной жизни и в неблагоприятных и опасных условиях, умения оказывать само- и взаимопомощь. Неслучайно в проекте федерального образовательного стандарта второго поколения для старшей ступени школьного образования основы безопасности жизнедеятельности наряду с тремя другими предметами (физическая культура, Россия в мире и индивидуальный проект) присвоен статус обязательного предмета, в то время как специфика данного стандарта заключается в вариативности образовательных программ.

В нашей стране создана мощная, вполне современная и одна из лучших в мире система обеспечения безопасности и специализированная структура во главе с МЧС. Однако эта система не всегда справляется с поставленной перед нею задачами не в силу отсутствия в ней квалифицированных специалистов или недостатка техники, а зачастую в неподготовленности самого населения к солидарной деятельности в опасных и особенно катастрофических ситуациях, Опыт Японии после катастрофического землетрясения показывает значимость всесторонней и последовательности подготовки населения, прежде всего практической, к действиям в столь сложных условиях. Изра-

ильтяне с самого раннего детства знают, а главное, умеют вести себя в ситуациях, связанных с терроризмом.

Особенно значима практико-ориентированная направленность школьного предмета ОБЖ в контексте новых, оформившихся в условиях современности подходов, что нашло отражения, в том числе и во ФГОС, основанных на деятельностно-компетентностном подходе. В этом аспекте обучение основам безопасности жизнедеятельности приобретает несколько иную, отличную от традиционной знаниевой парадигмы направленность – практико-ориентированный характер, включающий, прежде всего компетентность в реальных условиях экстремальности и кризисности, а значит некую эвристичность в применении освоенных компетенций.

1. Проблема практики как образовательной дисциплины

Проблема практики как образовательной дисциплины - часть более общей проблемы становления профессиональной субъектности.

Традиционная (и оправдывающая себя) логика построения практик - от ознакомительной до производственной и стажерской. Основными задачами ознакомительной практики являются введение в практику социальной работы, организованное как знакомство с профессионалами и учреждениями, с различными видами рабочей документации и др. Активность студента в освоении программы практики в таком варианте связана, как правило, с наблюдением за профессиональными действиями специалиста, выполнением ситуативных (соответствующих требованиям текущей ситуации) заданий. Для обозначения позиции обучающегося практике достаточно часто используется термин "пассивная", который фиксирует систему ожиданий в отношении практиканта, степень его "свободы" в целях, средствах и перспективах работы с результатами практики.

Предполагается, что степень самостоятельности и активности обучающегося профессии расширяется на протяжении следующего после ознакомительной практики периода обучения. Поэтому задачей студента, осваивающего содержание практики на старших курсах, становится приспособление технологии решения актуальных для конкретной профессиональной области задач (в контексте обстоятельств практики) к реалиям действительности социальной работы.

2.Метод социального проектирования

Метод социального проектирования признается сегодня одним из наиболее значимых в профессиональном образовании, как метод, позволяющий работать с проблемой в ее развитии, задающий образ предполагаемой деятельности специалиста. Однако этот потенциал оказывается реализованным только в том случае, если каждый из участников проекта (преподаватель образовательного учреждения, студент и специалист принимающей организации) обнаруживает себя не только носителем замысла действия, его проектировщиком, но и деятелем, способным осуществить ориентировку в конкретной профессиональной ситуации и выявить ее проблемные характеристики, внести при необходимости коррективы в спектр актуальных задач и организовать процесс их решения. Необходимой составляющей деятельности, связанной с реализацией проекта, должно стать понимание своей роли в процессе решения профессиональной задачи и предполагаемых результатов работы, анализ результатов деятельности и построение на этой основе прогноза дальнейшего развития ситуации.

Поэтому станет ли проектная деятельность, организованная в контексте производственной практики, условием формирования профессионально значимых способностей у будущего специалиста, зависит от степени "профессиональной свободы" всех участников этой деятельности в отношении целей, средств и результатов.

Способность к целеполаганию и профессиональной рефлексии могут возникнуть лишь при соответствующей профессиональной мотивации и выступают характеристиками специалиста как субъекта деятельности (ее автора).

Мы намеренно акцентируем тенденцию развития степени "профессиональной свободы" будущего специалиста, полагая, что задача развития профессионала-специалиста-деятеля связана с проектированием "отрыва" от изученного в аудитории, определенного отстранения от теоретических знаний, спокойного, неимпульсивного (ведь надо успеть в отпущенные учебным планом сроки применить на практике то, что ты теперь знаешь) погружения в практическую реальность и осмысленного действия в ней.

3. Опыт европейских университетов

Изучение опыта европейских университетов в организации профессионального образования в области социальной работы показывает, что принципиальным в подготовке специалиста этой сферы является ее практико-ориентированный характер. Это выражается в целом ряде особенностей, из которых наиболее важными являются:

общее количество часов, отведенных на практическое образование (до 50 % времени обучения в университете);

использование в обучении определенных (креативных) методов (метод проблемно-ориентированного обучения, метод проектов и др.);

ориентация обучения на работу в группе, команде;

интеграция учебных предметов как "способ приближения" учебной (аудиторной) ситуации к реальной, фактической, способ задания целостного представления о будущей профессиональной деятельности и ее крупных фрагментах;

"большинство университетских преподавателей имеет значительный опыт практической социальной работы, и, продолжая преподавать, они постоянно обращаются к практической деятельности, которую рассматривают как источник повышения квалификации, профессионального мастерства".

Возможности практико-ориентированного обучения в отечественной системе образования в области социальной работы определяются рядом факторов, среди которых значимыми, актуальными для нынешнего этапа профессионализации социальной работы оказываются готовность преподавателей интегрировать эффективные модели профессиональной подготовки, имеющиеся в опыте наших зарубежных коллег, а также их позиция в отношении целей и характера социальной работы, необходимой нашему обществу.

Анализируя основные проблемы развития отечественного образования в области социальной работы, сетуя на рецептурный подход в характере подготовки специалистов, связанный, в первую очередь, с отсутствием фундаментальной теории социальной работы, исследователи указывают на признаваемую всеми многомерность и многогранность социальной работы, на то, что, "специалист, встретившись с ситуацией, на которую не было предусмотрено "рецепта", может отказаться от принятия самостоятельного решения (выделено мною - И. Ж) и либо выберет в качестве компромисса усредненный подход, либо примет ошибочное решение, попытавшись подогнать реальную ситуацию под "рецепт". Если это так, то логично было бы предположить, что "возможность настоящего профессионального творчества и освобождение от зависимости от рецептов", о которых говорят исследователи, связана с построением образовательных условий, в которых, формируется та самая способность поступать самостоятельно, т.е. быть ответственным за результаты своих профессиональных действий в любой профессионально значимой ситуации.

Однако в традиционной (более всего представленной) реальной практике вузовской профессиональной подготовки, основным содержанием деятельности преподавателя и студента является воспроизводство и трансляция текстов, организованных как набор ЗУНов, собранных в учебные программы и учебные предметы. Преподаватель в такой ситуации, как указывает Ф.З. Кабиров, "решает вопросы о форме как можно более сжатого преподнесения объемного и сложного для восприятия материала и о практическом применении" переданной студенту информации. Позиция и деятельность преподавателя нацеливают студента на усвоение некоторого набора дидактического материала. Создается впечатление, что преподаватель при этом свято верит в то, что без этих основ обучающийся (а точнее обучаемый) не сможет осуществлять осознанной профессиональной активности. Задачей студента в таком варианте обучения становится обнаружение способов и принципов соединения материала в блоки, а блоков в определенную целостную структуру, являющуюся базой для компетентных действий при встрече с реальной профессиональной ситуацией. Закономерно в связи с этим возникает - как одна из ведущих - задача переноса полученных знаний и умений из области теории в область повседневной профессиональной практики. Таковую задачу обучаемый выполняет в условиях регламентированной передачи "готового, отчужденного от динамики развития культуры материала" (там же) в виде "упакованной" знаковой системы, вырванной из контекста предстоящей самостоятельной деятельности и актуальных смыслов самой личности.

Считая такую технологию обучения в определенном смысле псевдо-деятельностью в отношении профессионализации будущих специалистов, исследователи указывают, что базой для развития профессионализма может быть механизм взаимодействия участников образовательного процесса, определяемый именно деятельностными отношениями. Один из подходов к анализу и решению этой проблемы предложен А.А. Вербицким. Он основан на идее знаково-контекстного обучения и связан с обоснованием актуальности построения переходной формы деятельности. "Для достижения целей формирования личности специалиста в вузе необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательный) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предметов и результатов".

Модель перехода от учебной ситуации к ситуации профессиональной предполагает изменение режима функционирования. Возможности образовательной ситуации связаны с построением социально значимой практики, актуализирующей имеющиеся знания и предполагающей приобретение необходимых новых, с такими формами активности, которые изменяют психологическое состояние тех, к кому они обращены ("клиентов") и самих действующих. Именно размыкание круга активности, в котором реализуются заведомо не всеобщие формы деятельности, разложенные по содержанию частных дисциплин, составляет основную задачу перехода "ЭТО - ИНОЕ".

Структуру переходной ситуации составляют два одновременных перехода: "наличное - иное" и "идея - реалья". Существенна именно их одновременность. Переход "наличное - иное" предполагает развертывание новых форм активности, не ограниченных привычными аудиторными рамками и не имеющих "ответной формы" (термин А.А. Вербицкого), т.е. заранее заданных критериев успешности. Переход "идея - реалья" предполагает воплощение авторских замыслов участников в соответствии с их целями и мотивационными установками.

Способ организации переходной формы активности предполагает посредническую роль преподавателей-организаторов. Замыслом посредничества является построение ситуации события; проблемой - соотнесение способа жизни другого (потенциального и реального "клиента") с существом "идеальной формы" жизни; задачей - обращение другого на себя - выход в рефлексивную позицию.

Временная развертка переходной формы предполагает "фазу причастия" и "фазу осуществления" (терминология Б.Д. Эльконина). Содержание "фазы причастия" - приобщение к миру идеи как особой чувственно-образной реалии. Мы полагаем, что близким психологическим содержанием обладает "фаза адепта", описанная Е.А. Климовым. Опыт субъектности, строящийся в причастии, - это подготовка инициативного действия, т. е. принятия на себя трудностей воплощения замысла. Форма реализации - проектная деятельность. Опыт субъектности, строящийся в фазе осуществления, - это опыт реализации замысла в способе решения профессиональной задачи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема безопасности жизнедеятельности является одной из глобальных проблем, с которой человечество вступает в XXI век. Для подготовки граждан к безопасному поведению в новой повседневной жизни, к рациональным действиям в постоянно возникающих новых опасных и чрезвычайных ситуациях была создана образовательная область «Основы безопасности жизнедеятельности». Такое положение курса ОБЖ в общей системе образования определяется его чрезвычайно высоким предназначением, связанным с формированием у учащихся основ культуры безопасности, как части общей культуры, основывающейся на психологических установках предвидения опасных ситуаций и выхода из них с наименьшими потерями, воспитания личности, не наносящей вреда себе, обществу, природе, способной к саморазвитию, самосохранению, самосовершенствованию в духовном и физическом плане.

Сущность предметной области безопасности жизнедеятельности практико-ориентирована, значимость и одновременно проблематичность реализации данного качества предмета ОБЖ усиливается современными тенденциями в образовании, такими как переориентация образования на деятельностно-компетентностный подход, в связи с чем возникает острая необходимость формирования готовности будущих учителей ОБЖ к практико-ориентированному обучению.

В этой связи в качестве реализации первой задачи исследования стал анализ сущности и структуры практико-ориентированного обучения. Так, под практико-ориентированным обучением мы понимаем такую организацию обучения, в которой интегрируются на принципах разумности, комплиментарности, ориентации на практику и эвристичности фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки, выраженное на процессуальном уровне как взаимодействие обучающего и обучаемыми с целью развития личности, направленное, с одной стороны, на совершенствование ряда психологических характеристик (внимание, мышление, мотивация), с другой стороны – на самостоятельное приобретение обучаемыми новых знаний, формирования практического опыта их применения в окружающей действительности при решении жизненно важных задач. Структура практико-ориентированного обучения основам безопасности жизнедеятельности представлена такими компонентами, как ценностно-целевым, концептуальным, мотивационным, содержательным проектировочно-организационным, процессуально-деятельностным и результативным. Организация практико-ориентированного обучения по курсу ОБЖ предполагает приведение данного обучения в определенную структуру, которая обеспечит достижение максимально возможного полезного эффекта от реализации этого обучения с учетом таких дидактических условий, как организация изучения содержания обучения в соответствии с деятельностно-компетентностным подходом; систематическое и последовательное рассмотрение прикладного аспекта знаний;

осуществление взаимосвязи ОБЖ с другими предметами, в том числе естественного цикла (биологией, химией, географией).

Исследование образовательной ситуации подготовки будущих учителей ОБЖ к практико-ориентированному обучению выявил следующие проблемы данного процесса. Наибольшую сложность в процессе подготовки специалистов к практико-ориентированному обучению вызывает именно методический и психолого-педагогический аспект профессиональной готовности будущих учителей, в то время как содержательный аспект предметной подготовки реализован на достаточно высоком уровне. Однако, в условиях жесткой структуры ФГОС по специальности «Безопасность жизнедеятельности» выходом в данной ситуации является ниша курсов по выбору и факультативов, причем особое внимание преподаватели уделили именно педагогической практике как завершающей стадии обучения, от организации которой и будет во многом зависеть уровень готовности студентов к практико-ориентированному обучению.

Таким образом, в результате исследования удалось установить, что переориентация системы профессиональной подготовки учителей ОБЖ на практико-ориентированную модель обучения отвечает не только требованиям современной педагогической мысли и инновационной образовательной практике, но и позволяет сделать процесс подготовки специалистов более эффективным, что влияет на конкурентоспособность и востребованность будущих учителей ОБЖ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адамский, М.Я. Большая дидактика и 1000 мелочей [Текст] / М.Я. Адамский, Е.В. Яновицкая. - СПб.: ООО «Валери СПД», 2000. - 496 с.
2. Алёшенков, М. Комплексная безопасность человека, общества, государства. [Текст] / М. Алёшенков // ОБЖ. – 2005. - №10. - С.43.
3. Амбарцумян, В. Профилактика опасностей (искание, приемы и средства наших пращуров). Кругозор профессионала. [Текст] / В. Амбарцумян // ОБЖ. - 2007. - № 3. - С.6-12.
4. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 19-27.
5. Антипов, В.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям [Текст] / В.В. Антипов. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. - 176 с.
6. Антюхин, Э.Г. Рабочая тетрадь по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности». [Текст] / Э.Г. Антюхин, Ю.Ф. Мелихов, М.Б. Сулла - М.: Просвещение, 2001. - 94 с.
7. Аухадеева, Л.А. Формирование коммуникативной культуры студентов педагогического вуза [Текст] / Л.А. Аухадеева // Педагогика.- 2007.-№4. - С.63-66.
8. Афанасьев, В.В. Региональная модель непрерывного педагогического образования [Текст] / В.В. Афанасьев, М.В. Новиков // Вестник Московского университета. - Сер. 20. Педагогическое образование. - 2008. -№1. - С.70-79.
9. Ахромова, А.Г., Завгородний В.Н. Методологические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателей «Основ безопасности жизнедеятельности» [Текст] / А.Г. Ахромова, В.Н.Завгородний// Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: Сб. науч. ст. – Ставрополь: СГУ, 2004. – С. 4-6.
10. Ахромова, А.Г. Организационно-методические аспекты профессиональной педагогической практики по специальности «Безопасность жизнедеятельности» [Текст] / А.Г. Ахромова, О.М. Матвеева, И.В.Тихонова // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: Сб. науч. статей. – Ставрополь: СГУ, 2004. – С. 6-10.
11. Батышев, С.Я. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. [Текст] / С.Я. Батышев – М.: РАО: Профессиональное образование, 1999.- Т.1-3.
12. Безопасность жизнедеятельности: Государственные образовательные стандарты. Библиографические источники. Наглядные пособия [Текст] / Авт.-сост. С.В.Петров. -М.:Изд-во НЦЭНАС, 2005.-128с.

13. Безопасность жизнедеятельности: Сб. нормативных документов по подготовке учащейся молодежи в области защиты от чрезвычайных ситуаций. [Текст] – М.: Изд-во ДиК, М.: Изд-во АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
14. Безопасность жизнедеятельности [Текст]: учеб. для студ./ [Л.А. Михайлов и др.]; Под ред. Л.А. Михайлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.– 272 с.
15. Безопасность жизнедеятельности [Текст]: учеб. пособие. Ч. 2 / Е.А. Резчиков, В.Б. Носов, Е.Г. Щербак / Под общ. ред. Е.А. Резчикова и Е.Г. Щербака, М.: МТИУ, 1997. – 255 с.
16. Безопасность жизнедеятельности [Текст]: учебник / Под ред. проф. Э.А. Арустамова. - М.: Изд. дом «Дашков и К», 2001.-365 с.
17. Безопасность жизнедеятельности [Текст]: учебное пособие. Ч. 1 / Б.С. Иванов, Е.А. Резчиков, С.П. Крылов / Под общ. ред. Е.А. Резчикова. – М.: МТИУ, 2001. – 244 с.
18. Безопасность жизнедеятельности [Текст]: энциклопедический словарь / Под ред. О.Н. Русака. - СПб.: Информационно-издательское агентство «ЛИК», 2003.-504с.
19. Белов, С. ОБЖ и ОВС – предметы – антиподы? [Текст] / С. Белов, В. Девисилов, Симакова Е. // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2003. – № 9. – С. 39-44.
20. Белов, С.В. Безопасность жизнедеятельности как наука [Текст] / С.В. Белов // Безопасность жизнедеятельности.– 2003. – № 2. – С. 2-9.
21. Белов, С.В. Концепция непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности [Текст] / С.В. Белов, В.А. Девисилов // Сборник материалов Всероссийского совещания заведующих кафедр вузов по вопросам образования в области безопасности жизнедеятельности, 9-13 апреля 2001 г. (Часть 1). - М: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2001. - 152 с.
22. Берсенева, Т.А.Инновационные технологии в преподавании курса «Основы безопасности жизнедеятельности» [Текст]:учебно-методическое пособие для учителей. /Т.А. Берсенева, Т.В. Мельникова, А.М. Осокин. - СПб., 2003. - 90 с.