

отношениях с людьми. В то же время искренность не должна переходить в панибратство, а, с другой стороны, иметь покровительственный тон;

- личностные способности преподавателя проявляются, прежде всего, в такте. Этот такт заключается в умении проявлять чувство меры в отношениях с окружающими, особенно при проявлении требовательности, которая всегда сочетается с уважением к студентам, с заботой о них;

организаторские способности предусматривают умение четко, без потерь времени подготовить и провести любое мероприятие;

- мажорные способности - это оптимизм и юмор преподавателя, помогающие активизировать процесс деятельности. Любой вид работы и отдыха помогают предупредить или безболезненно ликвидировать сложный конфликт, снять напряжение;

- гностические способности - это умение быстро и точно распознать предметы, явления, анализировать их и успешно оперировать отраженными образами.

Предназначение, задача, обязанность всякого человека — всемерное развитие всех способностей. Развитые экспрессивные, дидактические, авторитарные, научно-исследовательские, перцептивные, коммуникативные, личностные, организаторские, мажорные, гностические способности обеспечивают оптимальную квалифицированную профессиональную деятельность преподавателя высшей школы.

Литература:

1. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. - М., 1977.

2. Белухин Д.А. Становление профессионала и рождение профессионализма. - М., 2006.

3. Гельвеций К. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. - М., 1968.

4. Коменский Я.А. Великая дидактика. - М., 1951.

5. Платон. Сочинения. Т.3. - СПб., 1863.

6. Психологический словарь.- М., 1997.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В АСПЕКТЕ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аронова Е.Ю.

*ФГБОУВПО «Кубанский государственный университет»
Краснодар, Россия*

Педагогическое взаимодействие как специальным образом организованная коммуникация обладает рядом специфических черт, отличающих её от других форм и видов социальной коммуникации. Прежде всего, потому, что целевые, содержательные и другие её характеристики обладают выраженной дихотомичностью. Для педагога, как организатора педагогического взаимодействия они четко определены и структурированы, прежде всего, в целевом, а значит и в ценностно-смысловом отношении. Для учащегося они достаточно размыты, хотя бы до момента их образовательной актуализации. Иначе, если педагог точно знает, что он ожидает от результатов образовательного процесса, и какие цели он ставит в педагогическом взаимодействии, то для учащегося они носят внешне заданный директивный характер, с которым ему необходимо в некоторой степени примириться. Поэтому смыслы учебной деятельности для него, в силу того, что они привнесены извне, размыты, не конкретны, и зачастую, создают сложности в обеспечении учебной мотивации.

При этом другой проблемой педагогического взаимодействия является сложность учета индивидуальных потребностей личности, являющихся основным источником, как деятельности,

так и личностного развития в целом. В силу этого выраженная искусственность в организации педагогического процесса, в котором редким явлением является совпадение естественного поля жизненных интересов учащегося и искусственно созданного пространства учебных задач в осваиваемых науках.

Поэтому для современного психолого-педагогического знания актуальной является проблема формирования культуры педагогического взаимодействия, обеспечивающие индивидуальное образовательное развитие всех участников педагогического взаимодействия.

В структуре культуры педагогического взаимодействия можно выделить известные по многочисленным научным разработкам основные компоненты: *когнитивный*, определяющий систему психолого-педагогических знаний личности, *аффективный*, обеспечивающий возможности эмоциональной и волевой регуляции педагогического взаимодействия, и наконец, *поведенческий* компонент, собственно реализующий процесс межличностного взаимодействия. Именно поэтому последний, поведенческий компонент в структуре культуры педагогического взаимодействия определяется как первостепенный.

Часто знания о более продуктивном педагогическом взаимодействии у педагога расходятся с делами: говоря о лучшем, он поступает наихудшим образом. Интересен в этом случае сам контекст проистекающей инициативы: активен ли педагог в преобразовании полученного знания или действует исходя из полученного ранее шаблона?

Все вышесказанное позволяет гипотетически построить следующую классификацию уровней культуры педагогического взаимодействия:

Внедеятельностный уровень культуры педагогического взаимодействия. Данный уровень характеризует ситуацией, когда педагог знает, как можно было бы поступить в том, или ином случае, но не использует имеющиеся у него знания,

они не связаны с поведением, в котором педагог руководствуется выбором по наитию, «как получится»;

Деятельностный уровень. На этом уровне педагог использует имеющиеся психологические знания во взаимодействии с учащимся. Данный уровень можно дифференцировать по уровню выраженности субъектности в педагогическом взаимодействии:

- *пассивный*: когда действия осуществляются педагогов под влиянием сложившихся условий, иначе, когда «двигаться некуда»;

- *активный*, имеющий в себе мотивации подчинить сценарий взаимодействия собственной инициативе. В любом случае и на этом уровне проявления психологической культуры связаны с ранее полученным опытом и знаниями и применяются шаблонно.

Следующий уровень психологической культуры может быть обозначен как *наддеятельностный (креативный, творческий уровень)*. Его особенность состоит в том, что педагог не только использует имеющегося у него психологические знания, но способен трансформировать их, различно применять в зависимости от создавшихся условий. Такой педагог может считаться психологически культурной, зрелой личностью, способной управлять своей жизнью, конструктивно решать создавшиеся проблемы. Но такой же зрелой может быть признана и личность ученика, вне зависимости от его возраста, возможно с недостаточным для взрослого человека жизненным опытом, но способная творчески решать новые задачи, выстраивая в них личностно преобразующий опыт гармоничных взаимоотношений.

Литература:

1. Алишев Б.С. Психологическая теория ценностей. Дис... докт. психол. наук, 2002.
2. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика, 1997, № 5. - С. 3.

3. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии. Дисс. докт. психол. наук. Санкт - Петербург, 2004.

4. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. Т. 1,2. - М.: Педагогика, 1998.

**РОЛЬ САМОКОНТРОЛЯ
И САМООЦЕНКИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Артамонова Т.Ф., Ерина Т.Ф.
*ГБОУ ВПО КубГМУ
Минздравсоцразвития России,
Краснодар, Россия*

Практическое владение иностранным языком - одна из важнейших характеристик специалиста любого профиля. Роль языка возрастает особенно в нынешних условиях. Россия становится надежным партнером на международной арене. В системе отношений особое значение имеют связи между российскими университетами и вузами зарубежных стран. Возникают различного рода совместные проекты, программы, в процессе которых приобретаются новые теоретические знания и практический опыт.

Успешное усвоение иностранного языка необходимо не только для установления и развития контактов между людьми и народами, но и для овладения разноплановой информацией, без которой невозможно полноценное, многогранное, личностное развитие человека.

В бурный век развития науки, быстрого обновления информации и знаний не представляется возможным передать обучаемому все знания, умения и навыки, которыми он будет пользоваться всю оставшуюся жизнь. Возникает необходимость развития у студентов мотивации к накоплению знаний, и, соответственно, к последующему непрерывному процессу самообразования.

Овладение иностранным языком требует постоянной, систематической работы обучаемых и требует не столько знаний, сколько умений. При сокращении часов, отведенных на аудиторную работу, большую значимость и необходимость для становления учебно-познавательной мотивации приобретает целенаправленная самостоятельная работа студентов во внеурочное время. Поэтому постоянной заботой преподавателя должно быть формирование и поддержание интереса студента к познанию материала, как действенного мотива его деятельности.

Зимняя И.А. определяет самостоятельную работу как «целенаправленную внутренне мотивированную структурированную самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемую им по процессу и результату деятельности. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет обучаемому удовлетворение, как и процесс самосовершенствования и самопознания» [2. с. 335].

Язык представляет собой развивающуюся и постоянно меняющуюся форму, и соответственно без способности студента к самостоятельной работе, самоконтролю и самооценке, невозможно получить высококвалифицированного специалиста, способного на должном уровне поддерживать и развивать свои знания, умения и навыки в области иностранных языков. Необходимо формировать у обучаемых способность осуществлять контроль и оценку собственной деятельности не только во время аудиторных занятий, но и в процессе самообразования с целью поддержания и повышения уровня владения языком.

Самостоятельная работа многофункциональна, она развивает личность, формирует ее познавательные интересы и потребности. Эффективность самостоятельной работы студентов определяется использованием различных видов