ISSN 2075-9908 (Print)
ISSN 2219-6048 (Online)

Всероссийский научный журнал
«Историческая и социально-образовательная мысль»

Московский институт
современного академического образования (МИСАО)

Кубанский государственный университет
(кафедра педагогики и психологии)

«Северо-Кубанский гуманитарно-технологический колледж»

Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

12 декабря 2015 г., ст. Кущевская, Краснодарский край



Краснодар 2015

УДК 37 DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-12-1-198
ББК 74.00
Р

Организационный комитет:

председатель: **Штурба Виктор Александрович,** доктор исторических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет

Гребенникова Вероника Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета

Штурба Евгений Викторович, доктор исторических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет,

Зотов Сергей Николаевич, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры литературы, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

Доманский Евгений Витальевич, кондидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Московский институт современного академического образования

Ответственный секретарь: **Литвинов Кирилл Александрович**, преподаватель, Северо-Кубанский гуманитарно-технологический колледж

В сборнике публикуются статьи преподавателей и ученых из разных регионов России, где обсуждаются следующие вопросы:

- Использование различных методик обучения в обучении студентов среднего профессионального образования.
- Поиск эффективных форм и методов обучения: современное состояние, проблемы, перспективы.
- Теоретические и методологические проблемы современного образования.
- Современный учебно-воспитательный процесс: теория и практика.
- Современное дистанционное образование.

Материалы конференции предназначены преподавателям, аспирантам, магистрантам, всем интересующимся аспектами внедрения современных технологий обучения.

© ИСОМ

СОДЕРЖАНИЕ

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Доманский Е. В. ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕФЛЕКСИВНОЙ ДИАГНОСТИКИ И САМОДИАГНОСТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА 6

Кущенко С.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ И ТЕХНОЛОГОВ 12

Крахмалёва Т.С. Петьков В.А . УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 18

Портнова Т.В. АККУЛЬТУРАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 22

Робский В. В. ТРУДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ 28

Рынкевич (Осипова) А.В. ВЫБОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ НА ОСНОВЕ ПРИОРИТЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА 36

Проблемные вопросы к гл. I «Теоретические и методологические проблемы современного образования» 41

2. СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.

Белоус Е.Н. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 47

Бобылева И.А. ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СИРОТ: АНАЛИЗ ОПЫТА 57

Малородова Е.Н. КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ 68

Муриева М.В. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ 72

Савченко М.В. ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ ШКОЛЬНИКОВ 78

Свирская О.А. РОЛЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА 82

Шалюгина Т. А. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ 85

Проблемные вопросы к гл. 2 «Современный учебно-воспитательный процесс: теория и практика» 90

3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДИК БУЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Афиногенов О.С. ОСОБЕННОСТИ ПРЕКТИРОВАНИЯ КОНКРЕТНЫХ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКЕ «ТЕХНОЛОГИЯ» В МБОУ СОШ № 24 г. КРАСНОДАРА В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ООО 96

Байраков А. С ПРИМЕНЕНИЕ 3 D ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА (ППССЗ) 23.00.00 ТЕХНИКА И ТЕХНОЛОГИИ НАЗЕМНОГО ТРАНСПОРТА ПРОХОДЯЩИХ УЧЕБНЫЕ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ 100

Денисова Д.А. МЕСТО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОГРАФИИ 104

Петин А.В. СИСТЕМА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 35.02.08 «ЭЛЕКТРИФИКАЦИЯ И АВТОМАТИЗАЦИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА» В БРЮХОВЕЦКОМ АГРАРНОМ КОЛЛЕДЖЕ 110

Трященко Д.П. ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ С ОПОРНЫМ КОНСПЕКТОМ НА УРОКАХ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН. 115

Щербакова Т. К. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. 118

Щетина Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ КАК ЭЛЕМЕНТА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЭКОНОМИКА И БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ (ПО ОТРАСЛЯМ)» (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ 1С «ПРЕДПИЯТИЕ 8.2») 121

Проблемные вопросы к гл. 3 «Поиск эффективных форм и методов обучения: современное состояние, проблемы, перспективы» 124

4. ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ.

Гамидова М.Ф. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОГРАФИИ 129

Дацковская Т. Н. ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ ПУТЕМ ОПОРНЫХ ОБРАЗОВ 133

Лебедь И. Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ 136

Ляхницкая Т.Л. АКТУАЛЬНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СПО 144

Марюха Е. М. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 147

Назар М. М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ССУЗОВ 152

Перепелица А. Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ. 156

Степаненко А. В. ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ, ПОЗВОЛЯЮЩИЕ ПОВЫСИТЬ ЭФФЕКТИВНОСТЬ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ. 160

Фролова С.А. ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ 163

Чухрай В.Г., МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НОВОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ ИСТОРИИ 168

Проблемные вопросы к гл. 4 «Использование различных методик обучения в обучении студентов среднего профессионального образования» 171

5. СОВРЕМЕННОЕ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

Розина О. Б. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ВКЛЮЧЕНИЯ В КОМПЬЮТЕРНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ. 176

Романова Ю. Н. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГБПОУ КК «БРЮХОВЕЦКИЙ АГРАРНЫЙ КОЛЛЕДЖ» 183

Саакян А. А. Саакян М.В . ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ. 186

Шестакова О.О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ 192

Проблемные вопросы к гл.5 «Современное дистанционное образование» 195

6. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Жимбаева Ц.Ч., Суборова Х.М., Ринчинова Т.М., ВЛИЯНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ 198

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Доманский Е.В.,
к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии, МИСАО

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕФЛЕКСИВНОЙ ДИАГНОСТИКИ И САМОДИАГНОСТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

Рефлексия выступает как одно из эффективных диагностических средств, в корне отличающееся от традиционного социологического и социально-психологического инструментария, которое не разделяет на позиции исследователя и исследуемого, а, скорее, служит основанием для освоения нового опыта, взаимодействия и развития. Такие нормы реализуются по вполне объективным причинам. Рефлексия помогает обнаружить и сформулировать цель и смысл своего познания и самопознания, актуальные проблемы собственного образования, способы и средства их конструктивного преобразования. Рефлексивное знание, по мнению Н.Г. Алексеева, имеет свою специфическую особенность, отличающую его от других форм знания, в первую очередь – от объективно-предметного. А именно: то, что в нем нет дилеммы, разрыва между знанием и его применением, так как оно получается из анализа практического и мыслительного опыта действования [1].

Отметим также, что границы применимости рефлексивной диагностики ограничены образовательными подходами, неотъемлемым элементом которых является рефлексия, и объединяются понятием «рефлексивное обучение». В рамках этого понятия можно выделить (по субъекту рефлексии) три направления рефлексивного обучения: субъект рефлексии – учитель; субъект рефлексии – ученик; субъекты рефлексии – учитель и ученик [6]. В соответствии с этим положением легко выделяется субъект рефлексивной диагностики: это *рефлексирующий субъект (субъекты)* в том или ином направлении рефлексивного обучения. Рефлексивная диагностика включает в себя: постановку задачи диагностики; проверку качества полученных рефлексивных знаний (знаний, отраженных в результатах рефлексии); сопоставление

поставленных целей с достигнутыми результатами; диагностику и самодиагностику личностных изменений и новообразований. Выбор дидактических средств рефлексивной диагностики обусловлен рассмотрением функций рефлексии в пространстве предметно-практической деятельности, мышления и сознания. Их эффективность зависит от *средств осуществления рефлексии*, изначальный набор которых для человека обусловлен его онтогенетической природой (уровень врожденных рефлексивных способностей с определенной направленностью), что свидетельствует о необходимости изучения и диагностики рефлексивных способностей, а также развития рефлексивной культуры и рефлексивной компетентности. Далее их арсенал может увеличиваться, развиваться в процессе обучения, а также усвоения понятийного аппарата тех или иных смыслов, проявляемых в поведенческих актах и переживаниях. То, что у нас есть «совесть», мы узнаём на основании идентификации и оценки определенных поступков и нашего внутреннего состояния. То есть**,** проблема рефлексируемости – это, прежде всего, проблема наличия *средств осуществления рефлексии*. Чем их больше, тем точнее и больше область их осознанного знания. Следует отметить и то, что качество рефлексивных знаний и их уровень зависит от практического и мыслительного опыта действования. Присвоение средств рефлексии происходит в том случае, когда учителю и ученику становятся очевидными смысл и значение проводимой рефлексии. Научные подходы, нормирующие выбор средств осуществления рефлексии, определяются тем пафосом, который вкладывается в понимание, что есть образование, и выбором понятия субъекта развития: индивид, личность или человек.

В пространстве мышления и деятельности выделяют два типа средств, выводящих в рефлексивную позицию: *языковые средства* (морфемы, лексические единицы, синтаксические конструкции и т.д.) и *средства чистого мышления* (философские, грамматические, эстетические, научные и т.д.) – категории и понятия, схемы, символы и т.д. [2]. Это особый рефлексивный (вербальный и невербальный) язык, позволяющий зафиксировать (образно, знаково, схематично) рефлексивные действия и установить взаимосвязи между ними, а также существенное в содержании мыслительной работы.

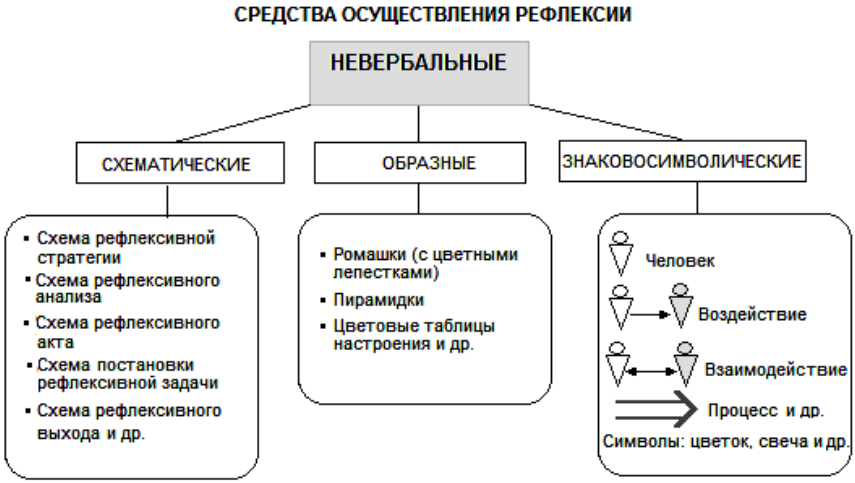
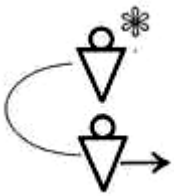


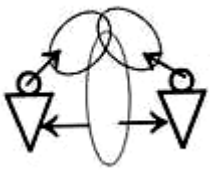
Рис. 1. Невербальные средства осуществления рефлексии

В начальной школе более предпочтительными будут невербальные средства рефлексии: цветовые, в виде закрашенных определенным цветом лепестков ромашки, пирамидок, сюжетных и несюжетных рисунков, отображающих реалии учебной жизни и деятельности. Если рефлексивную диагностику (знание/незнание, эмоциональное состояние и т.п. реалии учебной деятельности) необходимо сделать за короткое время, могут предлагаться сюжеты на выбор в виде символов, героев мультфильмов и др. В средних и старших классах добавляются графические средства рефлексии. Например, в виде трех и более ступенек, вертикальных линий, более сложных координат, с помощью которых можно быстро и эффективно осознать**,** как изменялось внимание, понимание, отношение и другие параметры учебной деятельности, а также цветовые таблицы, позволяющие видеть и оценивать динамику изменения настроения в течение дня, недели и т.д. Если речь идет об осознании корпоративной проблемы, допустим, связывающих в одну группу учеников разных классов или учеников, родителей и учителей, когда необходимо создание чувства общности и сопричастности общему делу, то рефлексия отождествляться с символом в виде цветка, горящей свечи, которую передают «по солнышку» всем участникам. Предлагаемая тема для рефлексии должна быть созвучна и актуальна целям группы. Место проведения такой рефлексии не должно диссонировать с настроением и темой обсуждения. Результат рефлексии должен быть обязательно зафиксирован, осмыслен и послужить основанием для дальнейшего развития всех участников группы.

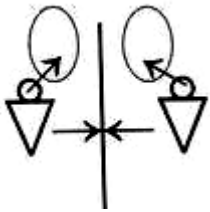
Развитие процессов деятельности и жизнедеятельности требует обращения к более сложным элементам моделирования и схематизации, установлению взаимосвязей между ними, отображения целостного видения проблемной ситуации и средств самоорганизации в ней. С этой целью используются методологические схемы, в которых субъекты образования присутствуют как «представители» в виде символов (примеры такого символического представления приведены на рис. 2), с помощью которых организуется пространство рефлексии.



Символ рефлексии



Взаимодействие на основе общих ценностей



Противодействие на основе различных ценностей

Рис. 2. Примеры методологических схем рефлексивного позиционирования учителя и ученика

Чем более разнообразный опыт будет отрефлексирован, тем более творческие будут получены результаты. Нарабатывая опыт по применению таких средств, человек получает возможность для организации пространства рефлексии, так как схема не только организует такое пространство, но и задает способ движения мысли. Схемы делают решение проблемы соразмерным силам и состоянию участников образовательного процесса, расширяют границы осознания результатов в *практической* (что сделано? что является главным результатом? и т.п.), *технологической* (каким способом, этапы, алгоритмы деятельности и др.) и *морально-нравственной* (зачем, во имя чего я это делаю? кто я в этой работе, в этом процессе? и т.д.) сферах деятельности и жизнедеятельности. Последнее предполагает включение в процесс образования средств рефлексии сознания.

В пространстве сознания к средствам осуществления рефлексии мы относим чувство собственного достоинства, ответственности, совестливости, стыда, сопереживания и тому подобных состояний человека, которые проявляются в актах самосознания и не нуждаются в доказательствах. Они просто есть, и от них можно отталкиваться для выстраивания отношений или, точнее, *встречи человека с самим собой.* Человек определяет свое место

в жизненном пространстве не под влиянием чужих мнений, окружения и прочих обстоятельств, а по согласованию с движением своей души. В деятельности выделяются нравственные аспекты, а ее результаты подвергаются морально-нравственной рефлексии, побуждающей мышление искать пути и средства разрешения противоречия. Мышление, сознание и деятельность, ставшие объектом рефлексии, способные вывести человека на новый, интуитивный уровень постижения мира, приводят к новым творческим поискам и озарениям, в том числе и к стремлению изменять себя. Если рассматривать задействованность средств рефлексии в общепедагогической практике, то на первое место выходят языковые средства, в которых главенствует рефлексивный вопрос, малоупотребимыми представляются средства чистого мышления, а маловостребованными – сознания.

Представьте, что у вас есть возможность написать трактат потомкам (ученикам, учителям, родителям и т.д.) Расскажите им о ваших достижениях и результатах при выполнении этого задания. Почему? Попытайтесь определить те виды деятельности, благодаря которым вам удалось выполнить это задание. Ваше эмоциональное состояние при выполнении задания изобразите в виде символа-рисунка [4]. (Приводится с сокращением)

К вербальным средствам осуществления рефлексии относят разнообразные формы рефлексивных вопросов, дневников, заданий, суждений и т.п. Для средней школы это краткие письменные фиксации своих целей, успехов, трудностей. В старших классах это рефлексивные дневники, задания, направленные на осознание и осмысление различных сторон своей учебной и внеучебной деятельности. Примером диагностического рефлексивного задания может послужить такая предложенная И.С. Масловым форма, как «Трактат».

Рефлексивный вопрос имеет свои особенности, отличающие его, например, от проблемного. Многие учителя, осуществляющие проблемное обучение, сталкиваются с тем что, казалось бы, интересные и проблемные вопросы не являются таковыми для учеников. Тонкость, отличающая рефлексивный вопрос от проблемного, заключается в отношении. Вопрос примет рефлексивную нагрузку после того, как в нем отразится личное отношение к созданному противоречию или проблеме. Для этого необходимо перенести вопрос из общих, для всех, в вопрос для одного («мне понятно или не понятно», «хочу ли я разрешить проблему», «мое отношение к происходящему»). Изменяется модальность («через себя, о себе, про то, что со мной было») и мировоззренческая норма вопроса («изменяя себя – изменяю мир», а не наоборот). Например: «Что я лично делаю или не должен был делать?», «Зачем я это делаю?», «Кто я в этой ситуации?», «Почему я делаю то, что делаю сей-

час?». При переходе ученика в рефлексивную позицию информация приобретает личностно-значимой характер, становится предметом исследования и размышлений. Ученик становится носителем вопроса и автором собственного знания. Чтобы приучить человека задавать себе такие вопросы, В.Г. Богин предлагает ввести прием «Спроси себя». Например, «Спроси себя, что ты делаешь», «Спроси себя, чего от тебя хотят» и т.д. Прием легко разрушает целостность поведенческих актов, то есть бессмысленного, неосознаваемого действования, и «выталкивает» ученика в рефлексивную позицию [2]. А для читающих этот текст – прежде всего определить самого себя: *я как кто этот текст читаю: как человек? как учитель? как методист?...*

Педагогическая деятельность учителя определяется не только суммой переданных ученику знаний, а тем, насколько ему присущ такой способ ее сознательной организации, в котором обеспечивается вся полнота образования ученика, а также набором диагностических средств для оценки его результатов. Организация рефлексивной диагностики требует от учителя не только совместной с ним деятельности, но и другого, нравственного отношения к ней. Для такого педагога учебный предмет становится средством и площадкой по развитию способностей школьника. Только в этом случае мы не обнаружим несоответствия между ожидаемыми и действительно полученными результатами. Когда диагностируются не фрагментарные человеческие потенции, ресурсы, функции, необходимые для развития того или иного социального производства, а то, что необходимо для становления «собственно человеческого в человеке» [5].

Список литературы

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления : автореф. … док. псих. наук: 19.00.13 / Н.Г. Алексеев. – М., 2002. – 36 с.
2. *Богин В.Г.* Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности. Современная дидактика: теория – практике / Под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М., 1993. – С. 115-121.
3. *Доманский Е.В.* Рефлексивное обучение в подготовке учителя / Е.В. Доманский // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 74-79.
4. *Маслов И.С.* Технология проведения дистанционных чат-занятий на основе эвристических заданий // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 20 января. http://www.eidos.ru/journal/2005/0120.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос".

Слободчиков В.И. Человеческий потенциал в пространстве антропологии образования / В.И. Слободчиков // Психология обучения. – 2009. – № 1. – С. 4-19.

© Доманский Е.В. 2015

Кущенко С.В.,
заведующий кафедрой истории и политологии
Новосибирского государственного
технического университета,
г. Новосибирск, Российская Федерация

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ И ТЕХНОЛОГОВ

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть некоторые методологические проблемы подготовки инженеров и технологов в современных условиях реформирования системы образования в России. Представляется очевидным, что из множества названных проблем в одной статье можно проанализировать лишь несколько, поэтому мы выделим те из них, которые касаются таких современных процессов, как непрерывное образование и социализация кадров инженеров и технологов.

К определению понятий

В понятие «непрерывное образование» мы традиционно включаем процесс постоянного получения и совершенствования знаний, умений и навыков человека, вызванное стремлением быть актуальным, востребованным в своей профессиональной и социальной среде. Источником процесса непрерывного образования с очевидностью выступает потребность человека в получении новых знаний, в конечном итоге – потребность в самосовершенствовании. Данная потребность реализуется в процессе социальной деятельности человека и в значительной степени мотивирует эту деятельность. Деятельностный подход к анализу процесса непрерывного образования позволяет выделить структуру этого процесса и показать его относительную «бесконечность», то есть такую его протяженность во времени, которая непосредственно зависит от удовлетворения указанной потребности в получении новых знаний, в самосовершенствовании. Другими словами, процесс непрерывного образования может продолжаться всю сознательную жизнь человека. Структура названного процесса во многом зависит от его протяженности в жизни человека. В эту структуру входят все формы профессиональной подготовки, начальное, среднее, высшее образование, самообразование. Процесс непрерывного образования тесно связан с таким понятием, как «обучающееся сообщество».

В понятие «обучающееся сообщество» мы также традиционно включаем любую группу людей, объединенную общими интересами, потребностями, преимущественно направленными на получение новых знаний, умений и навыков, а также на реализацию полученных знаний для удовлетворения своих потребностей.

Данные понятия: «непрерывное образование» и «обучающееся сообщество» – взаимосвязаны тем, что предполагают получение новых знаний, умений и навыков. В то же время эти понятия имеют свои особенности, которые предполагают доминирование собственно «обучения» в процессе непрерывного образования (доминирование теории) и доминирование реализации полученных знаний в обучающемся сообществе (доминирование практики). Диалектическое единство теории и практики в обозначенных процессах обусловлено тем, что эти процессы включены в социальную деятельность человека как в систему, объединяющую все сферы жизни человека. Отсюда следует принципиально важный вывод о том, что получение новых знаний и их внедрение в практику не может быть изолировано от целостного образа жизни человека или социальной группы.

Другими словами, можно сказать, что содержание анализируемых процессов непосредственно зависит от образа жизни участвующих в нем субъектов – отдельного человека или социальной группы («каков субъект, таков и процесс»).

Междисциплинарный подход

Если это так, если содержание процесса непрерывного образования и характеристика обучающегося сообщества непосредственно зависят от характеристик субъектов, то возникает вопрос о том, как можно изучать обозначенные феномены? Представляется очевидным, что изучение этих феноменов в рамках какой-либо одной учебной дисциплины будет затруднительно в силу того хотя бы, что в эти феномены включено все бесконечное многообразие человеческой деятельности. Уже в силу этого для решения поставленной задачи требуется междисциплинарный подход.

Также очевидным представляется то, что набор учебных дисциплин, необходимых для решения поставленной задачи, будет зависеть от того, в какой сфере своей жизнедеятельности субъект будет получать новые знания и внедрять их в практику. Тем не менее можно выделить ряд учебных дисциплин, необходимых в любом случае. Рассмотрим две из них.

Первая – это социология управления. В социологии управления имеется несколько разделов, непосредственно изучающих

как систему знаний в целом, так и управление знаниями, в том числе получение и внедрение новых знаний. Согласно последним достижениям социологии управления знаниями, выделяется несколько моделей такого управления, в частности, европейская, американская и японская. Не имея возможности подробно анализировать эти модели, отметим их общую характеристику – все они направлены на изучение деятельности частных компаний и, конкретнее, на управление персоналом. Можно сказать, что в настоящее время доминирует концепция управления знаниями в отдельной организации, компании, фирме. Этим определяется и перечень дисциплин, необходимых для анализа менеджмента знаний, которые в конечном итоге замыкаются на проблемах управления персоналом. Это, на наш взгляд, в определенной степени ограничивает возможности решения поставленной нами задачи. Частично преодолеть это ограничение возможно при помощи другой учебной дисциплины – истории. Изучение истории, как своей, так и других стран, может позволить изучить различные модели управления знаниями и применить их в своей стране с максимальной эффективностью. В частности, в истории России известно множество примеров эффективного управления знаниями, которые сейчас либо забыты, либо не используются.

Если взять такую сторону процесса непрерывного образования, как преемственность этапов обучения (от начального к высшему), то в советской модели образования в этом были существенные достижения. В частности, Красноярский завод цветных металлов создал такую систему непрерывного образования, которая обеспечивала подготовку собственных кадров по всем направлениям начиная с детского сада и кончая высшим образованием (вузовским и поствузовским). Эта система предполагала единство как непрерывного образования, так и обучающегося сообщества. Важно отметить, что это единство во многом обеспечивалось государственной поддержкой созданной в Красноярске системы непрерывного образования. Государственная поддержка принципиально важна, так как расширяет и возможности, и масштаб обучающегося сообщества.

Еще один пример из советской системы образования связан с тем, что в 1940-е – 1950-е гг. в советской средней школе учащиеся изучали такой предмет, как «логика» [1]. Впоследствии логику изъяли из программы средней школы, что, по нашему мнению, привело к негативным последствиям. Изучение логики (науки о правильном, непротиворечивом мышлении) чрезвычайно важно для процесса непрерывного образования и для самообразования в

особенности. Очевидно, что получение новых знаний будет тем эффективнее, чем более научным, логичным будет мышление обучающегося. Кроме этого, в современных концепциях управления знаниями большое внимание уделяется так называемому «неявному» знанию, частью которого является интуитивное, внерациональное знание. В этой связи изучение логики представляется особенно важным, так как логика способствует превращению неявного, нелогичного, нерационального знания в знание явное, логичное, рациональное [2; 3, с. 374-378].

Таким образом, нами предложен вариант решения задачи изучения феноменов «непрерывное образование» и «обучающееся сообщество», основанный на деятельностном и междисциплинарном подходах, предполагающих использование таких учебных дисциплин, как «социология управления», «история» и «логика».

Если подробнее остановиться на проблеме непрерывного образования инженеров и технологов в течение всей жизни, то можно сказать следующее. В этой проблеме можно выделить два уровня – эмпирический и теоретический. На эмпирическом уровне послевузовского образования инженер осваивает тот новый конкретный комплекс социальных и гуманитарных знаний, который неизбежно появляется в различные периоды жизни человека. Особенно это характерно для таких периодов развития страны или региона, в которых происходят крупные социальные преобразования, реформы, предполагающие смену социальных целеполаганий. В подтверждение этому можно привести период реформ в постсоветской России, в ходе которых принципиально изменилось отношение общества и государства к частнопредпринимательской деятельности. Многие инженеры, ранее работавшие на государственных заводах, перешли на работу к частным работодателям, что потребовало неизбежной адаптации к новой системе социальных отношений. Практика показала, что не все инженеры, как и представители многих других профессий, оказались готовы к такой резкой смене социальной реальности. Возникла необходимость в создании специализированных учебных заведений для соответствующей переподготовки кадров, особенно в правовой сфере. Этот эмпирический уровень послевузовского обучения взрослых людей, в том числе инженеров, постоянно расширяется и углубляется в соответствии с теми социальными изменениями, которые происходят в реформируемой России. Число вовлеченных в этот послевузовский образовательный процесс становится все больше. Соответственно этому возникает вопрос о повышении эффективности данного образовательного процесса. Для решения этого во-

проса необходимо, на наш взгляд, сконцентрировать внимание на теоретическом уровне послевузовского обучения взрослых. На этом уровне, как было отмечено, предполагается изучение философских оснований той специальности, по которой работает инженер. Если в вузе инженер усвоил философские основания физики, математики, химии, техники и т.д., то в своей практической деятельности после окончания вуза ему будет значительно легче адаптироваться к новым социальным условиям. Это можно объяснить тем, что философские основания любой профессиональной деятельности неизбежно, по определению, формируют мировоззренческие установки специалиста. Мы исходим из того, что философия формирует мировоззрение человека и во многом определяет мотивацию всей его жизнедеятельности. Отсюда следует, что основным результатом вузовской философской подготовки инженера нужно считать его внутреннюю, самостоятельную мотивацию к изучению новых социальных и гуманитарных реалий, с которыми он неизбежно будет сталкиваться в своей и сугубо профессиональной, и во всех других сферах деятельности. Эту внутреннюю мотивацию к самостоятельному и активному изучению и пониманию новых социальных и гуманитарных реалий дает инженеру именно теоретический уровень его вузовского и послевузовского обучения. На эмпирическом уровне названного процесса внутренняя мотивация не всегда играет доминирующую роль в силу того, в частности, что инженера зачастую заставляют изучать то, что самому инженеру не интересно. Элемент принуждения, как правило, снижает эффективность образовательного процесса. Если же у инженера в достаточной степени развита внутренняя мотивация к усвоению новых социальных реалий, то его уже не нужно «заставлять» учиться, он сам будет искать возможность жить и работать в изменившихся социальных и гуманитарных условиях. Необходимо отметить, что формирование указанной внутренней мотивации, как известно, процесс длительный, сложный, многоаспектный. Этот процесс можно считать своеобразной идеальной целью, к которой необходимо стремиться в организации управления инженерным образованием.

Список использованной литературы

1. *Виноградов С.Н., Кузьмин А.Ф.* Логика : Учеб. для средн. шк. Утвержден Министерством просвещения РСФСР. Издание 7-е. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1953. – 175 с.

2. *Кущенко С.В.* Социально-информационный аспект проблемы соотношения рационального и внерационального в общественном сознании (философско-методологический анализ) / С.В. Кущенко. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, НГТУ, 2007. – 248 с.
3. *Кущенко С.В.* Вербальный и невербальный механизмы преемственности ценностей в передаче социокультурного опыта детям и молодежи / Социокультурные механизмы преемственности ценностей: материалы межд. науч.-прак. конференции (г. Иркутск, 15-16 ноября 2013 г.). – СПб.: Алетейя, 2013. – 432 с.

© Кущенко С.В., 2015

Крахмалёва Т.С.,
аспирант кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета
Петьков В.А.,
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы и социального права Армавирского института социального образования (филиала) Российского государственного социального университета

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Законе Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг.», новых ФГОСах учреждения профессионального образования ориентируют на гуманизацию общественно-экономических, политических и культурных отношений.

В связи с этим проблема создания современной воспитательной системы в учреждениях среднего профессионального образования и управления процессом ее развития приобретает особую актуальность. Перевод учреждения среднего профессионального образования в инновационный режим деятельности предполагает разработку новых подходов к управлению его воспитательной системой [1, 2].

По нашему мнению, воспитательная система образовательного учреждения представляет собой целостное, социальное педагогическое явление, соединяющее в единый целенаправленный воспитательный процесс все явления внутренней и внешней жизни учреждения, которые обеспечивают полноценное развитие ее субъектов [3,4].

Сравнительный анализ развития воспитательных систем в различные периоды становления отечественной системы профессионального образования позволил определить основные концептуальные идеи, которые легли в основу создания собственной концепции воспитательной системы [5].

В качестве базового нами избран культурологический подход, который задает целевую направленность воспитательной системы на развитие таких социально-значимых качеств личности, как духовность, свобода, творчество, самостоятельность, активность. Эти качества развиваются в учебной, творческой, профес-

сиональной, трудовой, оздоровительной, досуговой, физкультурно-спортивной, социокультурной и других видах деятельности [6].

Экспериментальная работа проводилась на базе Армавирского техникума технологии и сервиса в 2011–2015 гг. Педагогическим коллективом техникума были разработаны механизмы управления воспитательной системой. Они предполагали передачу функций управления от административных органов к общественным советам, что позволило демократизировать управление учреждением.

В ходе исследования установлено, что для эффективного управления воспитательной системой в учреждениях среднего профессионального образования значимым является обновление содержания управленческой деятельности всех субъектов системы. Нами установлено, что на каждой стадии разработки проекта воспитательной системы техникума управленческая деятельность имеет свою специфику:

– качественное развитие воспитательной системы улучшает показатели сотрудничества между субъектами системы, усиливает значение самоуправления, наполняется новым содержанием и позитивно изменяется воспитательная среда учреждения;

– развитие воспитательной системы стимулирует улучшение психологического микроклимата, показателей комфортности ее субъектов, сплоченность и самоорганизацию студенческого и преподавательского коллективов;

– с качественным развитием системы возрастает эффективность системы управления, в которой значимыми становятся центры управления.

На этапе становления воспитательной системы основным содержанием управленческой деятельности для создания условий ее становления являются: формирование социального заказа; подбор и расстановка педагогических кадров и контроль за качеством их работы; организация насыщенной, эмоциональной и разнообразной воспитательной деятельности в группах; осуществление подбора и расстановки управленческих кадров; создание структуры управления и организация работы всех ее элементов. На этапе функционирования основным содержанием управленческой деятельности для создания условий функционирования воспитательной системы являются: организация содержания воспитательной деятельности в зоне взаимопроникновения обучения и воспитания и создание новых творческих групп педагогов и учащихся; организация заботы о педагогических кадрах по всевозможным направлениям; организация анализа в конце учебного го-

да по всем аспектам жизнедеятельности техникума; создание опытных, экспериментальных групп педагогов с организацией в них научного руководства; создание органа самоуправления, совета представителей учебных групп и организация его деятельности. На этапе обновления воспитательной системы учреждения основным содержанием управленческой деятельности для создания условий ее развития являются: принятие Программы развития; компьютеризация процесса управления воспитательной деятельностью; создание студенческих сообществ; организация системы мониторинга и др.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами была определена совокупность критериев, показателей и признаков эффективности функционирования воспитательной системы и механизмов управления. Общими критериями являются: гуманистичность педагогической деятельности и отношений в техникуме; наличие профессионального, стабильного и сплоченного педагогического коллектива; уровень воспитанности, духовности и культуры педагогов и студентов [7, 8].

В процессе проектирования воспитательная система техникума от этапа становления к этапам эффективного ее функционирования, а затем обновления произошли следующие позитивные изменения:

– стабилизировался педагогический коллектив учреждения, произошло его сплочение и организация сотрудничества на основе развития инновационной познавательной, педагогической управленческой деятельности;

– улучшились отношения в среде студентов, произошла самоорганизация в ученических коллективах и объединениях, создана система ученического самоуправления;

– повысился уровень воспитанности, образованности и познавательной активности студентов, благодаря развитию среды взаимообогащения профессионального обучения и воспитания техникума;

– изменился психологический климат в коллективе учреждения, существенно улучшились отношения между всеми субъектами его жизнедеятельности.

Эффективность разработанной и апробированной нами концепции проектирования и управления воспитательной системой учреждении техникума подтверждена в опытно-экспериментальной работе, о чем свидетельствуют: позитивная динамика показателей развития педагогического коллектива; развитие отношений в студенческой среде; повышение культурного и профессионального

потенциалов личности студентов и педагогов и ряд других показателей.

Список использованной литературы

1. *Дьяченко Н.Н*. Профессиональное воспитание учащейся молодежи. – М., 1998. – 144 с.
2. *Андрющенко С.И., Петьков В.А*. Организация инновационной среды образовательного учреждения // Вестник Адыгейск. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 145.
3. *Синько В.М., Петьков В.А*. Проектирование культурно-воспитательной среды учреждения начального профессионального образования // Культурная жизнь Юга России. – 2009. – № 31. – С. 41-43.
4. Воспитательная работа в новых условиях (опыт учреждений профессионального образования) : Научно-методический сборник / Авт.-сост.: И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – М., 2003. – 280 с.
5. *Краснопёрова А.Г., Петьков В.А*. Педагогическая поддержка профессионально-трудовой социализации студентов колледжа // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 3 (162). – С. 71-75.
6. *Крахмалева Т.С., Петьков В.А*. Организация культурно-воспитательной среды учреждения среднего профессионального образования на основе педагогических традиций // Вестник Адыгейск. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 3 (162). – С. 76-82.
7. *Петьков В.А., Романов Д.А*. Метод формирования показателей мониторинга эффективности функционирования социальных систем // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – № 5 (123). – С 8-10.
8. *Петьков В.А*. Становление субъектной позиции старшеклассника в профессиональном самоопределении // Вестник Адыгейск. гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. – № 4. – 2011. – С. 53-58.

© Крахмалева Т.С., Петьков В.А., 2015

Портнова Т.В.,
преподаватель педагогики,
Ставропольское краевое художественное училище (СКХУ),
г. Ставрополь, Российская Федерация

АККУЛЬТУРАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Прямой контакт между двумя различными культурами приводит к смене или заимствованию отдельных элементов культуры взаимодействующих групп. В соответствии с мировым опытом интеграция как стратегия аккультурации является наиболее успешной, так как происходит сохранение самобытной культуры наравне с овладением культурой другого народа.

Аккультурация – процесс приобретения одним народом тех или иных форм культуры другого народа, происходящий в результате общения этих народов [5, с. 21].

Исследование процессов аккультурации особенно **актуально** в современном мире, так как характерные для аккультурации процессы миграции и социоэкономические изменения влекут за собой и процессы унификации, и сохранение собственной культурной идентичности.

Цель исследования: установить, каковы организационные и методические основы управления аккультурацией в педагогическом аспекте.

Объект исследования: управление аккультурацией.

Предмет исследования: педагогические основы управления аккультурацией.

Процесс аккультурации получил освещение в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых.

Межэтническое взаимодействие и вопросы аккультурации раскрыты в исследованиях А.П. Маркова, А.Д. Карнышева, Ф. Боаса, Р. Билза, Р. Линтона, Р. Редфилда, М. Херсковиц, Дж. Берри.

Философские аспекты развития этноса получили отражение в этнологических теориях и концепциях Л.Н. Гумилёва, В.А.Тишкова, Ю.В. Бромлея.

Личностно-ориентированное образование культурологического типа рассмотрено в трудах Е.В. Бондаревской, О.В. Гукаленко, Л.Л. Супруновой и др.

Воспитание культуры межнационального общения, построенной на научно-педагогических основах, отражено в работах Ж.Г. Алямкиной, З.Т. Гасанова, Р.И. Кадиевой, М.И. Корякиной и др.

Процессы аккультурации происходят в системе межличностного взаимодействия. В педагогической науке взаимодействие понимается как личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), различный по содержанию, форме и времени проявления, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок [2, с. 18].

Проявляется педагогическое взаимодействие в двух видах – сотрудничества и соперничества. Наиболее гуманистическим видом взаимодействия педагоги считают тот, где оба участника (воспитатель и воспитанник) выступают как равные партнеры.

Воспитательные взаимодействия возникают как с помощью воспитателей, так и без их участия. Все, что окружает человека в повседневной жизни, при контакте несет воспитательные импульсы человеческой культуры.

Выделяют определенные характеристики воспитательного взаимодействия, являющиеся основанием для его классификации:

а) объект (воспитанник, воспитанники, группа школьников, коллектив);

б) субъект (родитель, педагог, коллектив, знаки, изображения, вещи);

в) прямое воздействие (направленное на сознание и поведение объекта);

г) косвенное взаимодействие (направленное на обстоятельства жизни личности);

д) воздействующая среда (духовный мир человека, самовоздействие);

е) содержание деятельности (взаимодействие в умственном развитии, в физическом, эстетическом развитии);

ж) воспитательная цель (педагогическая, имеющая определенную цель и не имеющая цели – стихийное воздействие);

з) управляемость воспитательного воздействия (управляемые, полууправляемые, неуправляемые) [6, с. 6-8].

Взаимодействие как культурный процесс направлено на диалог культур, аккультурацию. Отсутствие компетентных знаний становится причиной конфликтов среди представителей народов различных культур. В процессе образования человек достигает культурности и приобретает умения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию.

Культурологизация образования имеет огромный образовательный и воспитательный потенциал.

Развитие идей культурологизации прослеживается в традициях отечественной педагогики. П.Ф. Каптерев, размышляя о идеалосообразном усовершенствовании личности, составляющем сущность педагогического процесса, рассматривает свойства педагогического идеала, в том числе и со стороны культуры и аккультурации. Личность не ограничивается своими собственными идеалами, в ней неизбежно присутствует и доля народности. Народные идеалы постоянно находятся в движении, как то: дополняются и сокращаются, вырабатываются, поднимаются или опускаются (в зависимости от народной жизни) – испытывая изменения в тесной связи с культурой народа. Личные педагогические идеалы, восполняющиеся народными идеалами, далеки от совершенства со своими достоинствами и недостатками. Это наблюдается как и у отдельных лиц народа, так и народа в целом. Присущая национальным идеалам вера в избранность народа, нетерпимость друг к другу, национальное самомнение и самопревозношение перерастает в международную рознь и эгоизм. Педагогу, осознавшему недостатки национального идеала, совершенствуя свои собственные идеалы, необходимо обратиться к идеалам других народов. «Но эти последние столь же ограниченны и односторонни, как и родной национальный; совершенства ни в самих народах, ни в их идеалах нет. Следовательно, нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, с всенародным и общечеловеческим» [5, с. 185].

Система образования способна информировать общество о традициях, культуре, истории различных народов, развивать и обучать учащихся эффективному межэтническому взаимодействию. В полиэническом образовании целью является формирование этнокультурной компетентности учащихся. Т.В. Поштарёва выделяет этнокультурную компетентность как педагогическую категорию, рассматривая как «свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [4, стр. 18].

Формирование этнокультурной компетентности происходит при реализации таких организационно-педагогических условий:

– деятельность образовательных организаций направлена на формирование этнокультурной компетентности учащихся, объединяющих их в целостное единство;

– создание научно-методического совета и проектных групп, определяющих необходимые условия, как то: нормативно-правовые, экономические, учебно-методические, социально-психологические, для реализации целей в области формирования представлений и знаний о различных культурах;

– наличие служб поддержки и сопровождения учащихся для успешной адаптации в поликультурной среде;

– подготовка педагогов в области межкультурного взаимодействия и их готовность включения в поликультурную образовательную среду;

– введение этнокультурного компонентов в содержание образования;

– использование этноориентированных форм учебной и внеучебной деятельности;

– проведение социальной работы: с семьями учащихся, общественными организациями (диаспорами, культурными центрами) [4, с.19-20].

К особенностям полиэтнического образования исследователи-педагоги относят содержание учебного материала, отражающее чувства солидарности и равенства между людьми; междисциплинарный подход с использованием языков науки, культуры и искусства; сочетание национальной и мировой культуры с изучением и пониманием взаимопроникновения культур; воспитание безопасной и мультикультурной личности, с позитивными моделями поведения, стремящейся к диалогу с представителями других культур и этносов; открытость полиэтнического образования, при котором сохраняется собственная культурная идентичность наравне с овладением культуры других народов; связь полиэтнического образования с национально-региональными аспектами образования и жизни народа [4, с. 97-99].

В концепциях поликультурного образования аккультурация рассматривается с таким понятием, как культурный шок. Прохождение всех трех этапов культурного шока (первый – энтузиазм, переживание нового, приподнятое настроение; второй – наступление депрессии, фрустрации, замешательства; третий – появление чувства уверенности, уравновешенности) учащимися происходит при непосредственной помощи педагога. Задача учителя заключается в оказании психологической помощи во избежание глубоких пере-

живаний, приводящих к серьезным последствиям. Важна помощь и поддержка педагога в процессе адаптации к новой культуре и смягчения стрессовых и конфликтных ситуаций, как между сверстниками, так и между учителями.

В настоящее время в связи с введение в школах религиозного компонента возникло такое понятие, как аккультурация религии. Проблема светского преподавания религии в школе и проблема религиоведческого аспекта образования определяется тем, насколько личность готова воспринимать религиозный материал, обеспечена ли свобода выбора учащегося такого межкультурного взаимодействия.

Практика образовательной аккультурации религии известна по двум моделям. Первая – либерально-секулярная, не ставящая цели формирования того или иного отношения к религии, что соответствует ассимиляции. Основой религиоведческих знаний выступает нейтральное академическое религиоведение. Вторая проявляется в активном прививании светской культуре религиозных ценностей. Такая модель реализуется в конфессионально ориентированном преподавании религии. Здесь происходит интеграция (конвергенция) светской и религиозной культуры, при приоритете религиозных учений [3].

Достижение компромисса данных моделей аккультурации религии автор предлагает при реализации стратегии универсализации (унифицированная модель религиоведческого образования) или стратегии дифференциации (разнообразная, мультиверсионная, модель религиоведческого образования).

Таким образом, в педагогической науке аккультурация исследуется как психологическая и социокультурная проблема. Психологический аспект подразумевает психологическую удовлетворенность и комфортность в среде чужой культуры. Социокультурный аспект в основе имеет свободную ориентацию в новой культуре, способность решать возникающие проблемы.

Аккультурация способствует расширению сознания учащихся, с установкой на межкультурную коммуникацию. Стержнем такого сознания становится всеобщее благополучие и надежность мира. Данное направление обучения и воспитания является определяющим в педагогическом процессе.

Исследуя вопросы бытия различных культур, с ориентацией на педагогическую поддержку, с учетом процесса аккультурации, мы пришли к такому выводу: особенности взаимовлияния культур в рамках педагогики рассматриваются с воззрениями на индивиду-

ально-субъективную культуру учащегося. Рассматривается необходимость введения систематизированного культурологического обучения и воспитания в систему как общего, так и профессионального образования.

Список используемой литературы

1. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
2. Культурология : учебник / В.П. Большаков, Е.П. Борзова, С.Н. Иконникова [и др.]; науч. ред. С.Н. Иконникова, В.П. Большаков. – М.: Проспект, 2011. – 528 с.
3. *Ницше Ф.* Рождение трагедии, или Эллинство и пессимизм / Ф. Ницше. – М.: Директ-Медиа, 2002. – 249 с. – ISBN 978-5-9989-0239-0; То же [Электронный ресурс]. – URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=7140
4. *Поштарева Т.В.* Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : Дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01; Федеральное агентство по образованию РФ, Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2007. – 512 с. – Библиогр.: с. 460-503.
5. Словарь иностранных слов. – 13-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – 608 с.
6. *Сокольников Ю.П.* Системный анализ воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1986. – 136 с.

© Портнова Т.В., 2015

Робский В.В.
Преподаватель, Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Российская Федерация

ТРУДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Счастье – это когда тебя понимают.
Когда понимают, чего я хочу (хотя сам я могу этого и не понимать).
Когда понимают, что я понимаю.
Когда понимают, что я не понимаю.
Когда понимают, что мне сейчас не до вас.
Когда понимают, что вы мне нужны.

Одна из основных ролей педагога – роль другого понимающего. На мой взгляд, это есть главное профессиональное качество – умение быть «понимателем». А потом себя – внешнего понимателя – трансформировать в понимателя внутреннего (помочь другому в формировании рефлексивной позиции).

По-моему, Интернет окончательно уничтожил смысл существования традиционной школы как храма знаний. Соответственно, возникает вопрос о смысле деятельности служителей этого храма: если изменился смысл, значит, должна измениться деятельность, измениться понимание профессионализма.

По словам многих детей и их родителей, редкий учитель сегодня способен конкурировать с образовательными сайтами или телевизионными программами, а занятия, проводимые вне школы, оцениваются гораздо выше, чем школьные. То, что мы называем дополнительным образованием, уже давно стало на самом деле основным, главным для семей. Недоверие к школе как образовательному институту растет – ее больше начинают воспринимать как институт содержания несовершеннолетних, в котором дети проводят время, когда родителям некогда за ними следить. Какую же роль тогда играет сегодня школьный педагог? В чем заключается истинный смысл его деятельности?

Основное противоречие современной школы заключается в несоответствии декларируемых целей деятельности реальным возможностям и ожиданиям детей и родителей. И хотя образовательный стандарт формально определил новые приоритеты в виде личностных и метапредметных результатов, суть работы учителя не изменилась – все крутится вокруг предметной обученности и заканчивается ЕГЭ.

В логике современных образовательных стандартов программы по предмету несут идею освоения метапредметных результатов как обязательного условия полноценного развития обучающихся, в том числе обязательного условия *полноценного* освоения предметных результатов. В этой ситуации даже «махровый предметник» понимает, что *освоение знаний* обучающимися должно неизбежно сопровождаться *осмыслением процесса освоения знаний (как я это делаю?)*, а также *осмыслением собственных мотивов этого освоения (а зачем все это мне нужно?)*.

Получается, что требования к работе учителя можно представить в схеме: «Дай опыт деятельности в предмете (или создай условия для приобретения опыта), а потом **обязательно** организуй его рефлексию».

Переход к такой схеме работы происходит очень трудно, к тому же положение осложняется тем, что большая (существенно больше 18 часов) нагрузка учителя не оставляет ему времени для нормального планирования и осмысления своей деятельности, а в целях экономии сил заставляет тотально технологизировать педагогический процесс, сводя его суть к работе по выполнению методических рекомендаций. А технологизация – это потеря смысла педагогической деятельности, учитель перестает делать главное – мотивировать – и начинает делать неэффективное – контролировать. Как же тут не появиться опасности профессиональной дезадаптации? Не имея эффективных приемов мотивации учащихся, педагог ограничивается требованием «держать дисциплину», лишая себя практики естественного общения: из его профессиональной жизни постепенно уходит вкус жизни и чувство юмора. А когда ты годами стоишь перед классом, и тебя, открыв рты, слушают десятки ребятишек, начинаешь ощущать такое чувство собственной полноценности, что оно незаметно переходит в чувство собственной непогрешимости, всемогущества и всезнайства. И только рефлексивное, критическое сканирование своего опыта, поведения позволяет увидеть себя «со стороны» и запустить процессы «выравнивания высоты полета». Понятно, что здесь учителю необходима очень тонкая, ненавязчивая помощь со стороны администрации школы и психологической службы.

Осмыслить педагогическую действительность

Что делает человека настоящим профессионалом? Почему одни становятся экспертами-творцами в своем деле, а другие до конца жизни остаются просто хорошо организованными дилетантами-исполнителями? Есть ли некая универсальная часть нашей

личности, которая «включает» процесс образования компетентности?

Можно говорить о количестве имеющегося опыта, переходящего в новое качество работы, но ведь одним достаточно одного (одиночного) опыта, а другие бегают по одним и тем же граблям всю жизнь. Положение осложняется тем, что изменился общественный заказ школе и учителю: трансляция общественного опыта уже не является главной функцией – от учителя ждут развития у детей «компетенции к совершенствованию компетенций». Главной задачей становится не обучение (в смысле усвоения знаний), а развитие (в смысле овладение способностью к самосовершенствованию). При таком понимании сущности педагогического труда изменяются приоритеты деятельности учителя. Самым *главным и первым условием профессионализма* становится способность диагностировать педагогическую ситуацию и актуальные трудности и способности всех, задействованных в этой ситуации. *Вторым условием* является овладение компетенцией проектирования образовательного процесса, умением планировать деятельность свою и учащихся. И *третьим условием* становится способность гибко управлять педагогическим процессом, не впадая в крайности «жесткого администрирования» или «полного отпускания вожжей». Соблюдение этих условий возможно только при наличии у педагога очень важного, главного качества – способности к рефлексии.

Рефлексия является главным условием личностного и профессионального самоопределения и развития педагога, да и любого специалиста. «Самоопределение» здесь нельзя отрывать от «развития», потому что, не самоопределившись, человек не может развиваться целенаправленно. Самоопределение – это смыслы, мотивация, энергия осуществляемой деятельности: учебной, профессиональной, игровой. Если человек 1) понимает, чего он хочет добиться в результате своих действий; 2) подвергает рефлексивному анализу динамичную ситуацию (а она сегодня всегда динамична, изменчива!), его действия очень результативны и он развивается как личность и профессионал.

«С точки зрения, которой мы придерживаемся, рефлексия – это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, – способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь. Путем этой индивидуализации самого себя внутри себя живой элемент, до того распыленный и разделенный в смутном кругу восприятий и действий, впервые превратился в точечный центр, в котором все представ-

ления и опыт связываются и скрепляются в единое целое, осознающее свою организацию.

Каковы же последствия подобного превращения? Они необъятны, и мы их так же ясно видим в природе, как любой из фактов, зарегистрированных физикой или астрономией. Рефлектирующее существо в силу самого сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере. В действительности это возникновение нового мира. Абстракция, логика, обдуманный выбор и изобретательность, математика, искусство, рассчитанное восприятие пространства и длительности, тревоги и мечтания любви... вся эта деятельность внутренней жизни – не что иное, как возбуждение вновь образованного центра, воспламеняющегося в самом себе» [1].

В чем заключается механизм рефлексии? Как человек познает вещи, мир, других людей? Непротиворечивые ответы на эти вопросы мы можем дать только в том случае, если допустим, что вещи, данные нам в ощущениях, это только часть познаваемого мира. И если мы пользуемся только этой материальной частью (данной нам в ощущениях), то мы не можем выйти за рамки простого ремесленничества. Другая часть мира заключена в нас самих, и когда мы актуализируем ее с помощью рефлексии, то ощущения от вещи начинают дополняться идеями о вещи. Любая вещь или явление даются человеку в двух планах: извне и изнутри. Тот, кто может видеть ее с обеих позиций, обладает истинной способностью к познанию, то есть развитой рефлексией, позволяющей ему САМОсовершенствоваться. Опыт наблюдения и опыт осмысления наблюдаемого, то есть опыт (чувственный, социальный, сверхчувственный) плюс рефлексия.

Рефлексия присуща каждому человеку, но не каждому даны такие способности в полной мере, и мера рефлексивности является показателем профессионализма, особенно тех профессий, которые связаны со взаимодействием «человек–человек». Все живут в педагогической действительности, но не все ее ощущают как действительность. Не все ощущают противоречия этой действительности, из которых вырастает подлинная проблематика педагогического труда. Разрешение проблем ведет к прорывам, к достижениям, к развитию. «Противоречия» и «проблемы» – это идеальные (в смысле не материальные) вещи, *данные в нематериальных ощущениях* (если можно так выразиться), интериоризирующие наше взаимодействие с предметом деятельности. Поэтому профессионал видит в чувственном факте и за чувственным фактом то, мимо чего спокойно проходят другие люди, выводит из этого факта некое универсальное правило, «сворачивая» действитель-

ность в концентрат, который потом, в следующей практике легко разворачивается сам, задавая нашей деятельности легкость автоматизма и простоты.

«Сосредоточение на самом себе» особенно важно для педагогического работника – только его собственная способность развиваться может воспитать у ребенка способность развиваться. Актуальность данной проблемы обосновывают многие современные ученые, отмечая необходимость целенаправленной работы в этом направлении: «Как показывают результаты исследований, профессиональная рефлексия учителя несет в себе потенциал развития, который при определенных условиях позволяет поднимать ее на более высокий уровень. При этом обнаружено, что *стихийного нарастания рефлексивных свойств мышления как результата накопления профессионального опыта не происходит* [выделено мной – Р.]. Ведущим фактором в развитии профессиональной рефлексии учителя становятся специально организованные условия обучения, основанного на аналитическом осмыслении им своего практического опыта (Карнозова, 1991; Найденов, 1989; Степанов, Похмелкина, Калошина, Фролова, 1991; Moon, 1999)» [2].

Аналитическое осмысление своего опыта возможно только при правильной организации мышления, которое понимается не как орган производства идей, а как *орган восприятия* идей, составляющих совместно с чувственно воспринимаемыми вещами действительность, в нашем случае действительность педагогическую, постоянно меняющуюся, многофакторную.

Учителя и дети имеют дело с педагогической действительностью, а не с педагогической наукой. Если точнее, то учитель зажат между педагогической действительностью и инструктивно-методическим надзором. Специфика педагогического труда – ситуативность. Профессиональное педагогическое поведение – это ситуативное поведение. Ситуативное поведение возможно только при наличии рефлексии.

Педагогическая действительность без педагогической рефлексии превращается в абсурд. Педагогическая наука без рефлексии учителей превращается в педагогическую мифологию.

Почему трудно?

Прежде чем предложить некоторые формы работы над рефлексивностью педагога, нужно ответить на вопрос: почему при наличии достаточно большого внимания к вопросам рефлексии в кругу ученых педагогов их важность не понимают и не принимают педагоги-практики?

На этот счет есть некоторые предположения.

Первая причина заключается в том, что рефлексия требует больших затрат психической энергии, а учителя, методисты и управленцы стремятся педагогический процесс технологизировать. Первые стремятся к технологиям, потому что так легче выдерживать и без того большие нагрузки и достигать результата при наименьших затратах энергии. Это очень серьезный вопрос, потому что речь идет, с одной стороны, о так называемой «творческой» профессии, требующей непрерывного наблюдения за ситуацией и корректировки действий, а, с другой стороны, о массовой профессии, что требует неизбежной технологизации. Сможет ли общество сделать нагрузку учителей оптимальной – возможной для применения рефлексивного анализа, а не только голых технологий? Возможно ли это сегодня при имеющихся в наличии ресурсах? Есть подозрение, что ресурсы есть, но они используются на другие, возможно, более приоритетные для человечества цели. А насколько эти цели приоритетнее вопросов образования человека? Кто вообще расставляет приоритеты? Мы вторгаемся здесь в область высокой политики и философии, где невозможно рационально (по-современному научно) что-либо доказать, потому что основание этой проблемы лежит в области ценностных ориентаций, веры и точки зрения на устройство мира.

Вторая причина нерефлексивности педагогики состоит в невнимании к этой проблеме органов управления образованием. Педагогический труд оценивается (и оплачивается) сегодня на основании формальных показателей, которые раскрывают не столько результативность труда педагога, сколько характеризуют особенности мышления людей, их сочинивших.

Третья причина – в отсутствии в системе профессионального педагогического образования программ и специалистов, ориентированных на развитие рефлексивности у будущих педагогов. Даже чисто формально в дипломе педагога нет и упоминания о том, что он обладает главным квалификационным требованием – умением анализировать педагогическую ситуацию и решать педагогические задачи. Есть лишь набор изученных дисциплин, далеких от практической педагогики.

Если задуматься о том, какие меры можно предпринять для развития рефлексивности педагогов, то в соответствии с вышеуказанными причинами напрашиваются три шага.

Во-первых, честно определиться с целями и задачами, которые ставятся перед системой образования. Если реальные цели

формулируются в логике образовательных стандартов, тогда учительская ставка в 18 часов должна стоить от 40 тысяч рублей. В противном случае вменяемые, способные к рефлексивному напряжению люди педагогами работать не будут, и все планируемые результаты ФГОС останутся только на бумаге. Если мы понимаем, что адекватно оплачивать труд педагога в сегодняшней непростой ситуации невозможно, но мы хотим получить эти самые планируемые результаты, то есть еще один вариант – освободить учителя от выполнения несвойственных функций. По каким критериям это определять? Так у нас есть Единый квалификационный справочник, есть профессиональный стандарт педагога и есть система требований к кадровым и психолого-педагогическим условиям, зафиксированным в ФГОС и основных образовательных программах. Там нет многого из того, что на самом деле исполняет педагог, отвлекаясь от своей работы и тратя силы, необходимые для рефлексии.

Во-вторых, необходимо изменить систему аттестации педагогов, которая определяет пусть небольшую, но прибавку к жалованию. Сегодня учителей высшей категории может быть сколь угодно много, потому что выставляются критерии оценки, на основании которых ЛЮБОЙ (даже плохой) педагог может получить высшую категорию. К тому же ориентиры на успеваемость учащихся или результаты ЕГЭ уводят нас по ложному следу: очень часто разница в результатах объясняется разницей в подборе учащихся и системе имеющихся условий: педагоги, работающие с трудными, вообще в этой ситуации вне конкурса. На мой взгляд, эта порочная система, провоцирующая к злоупотреблениям, должна быть заменена **системой открытой рейтинговой оценки** работников системы образования с установлением федеральных, региональных и муниципальных квот на присвоение квалификационных категорий. Если в муниципалитете, в каждой школе будут знать, что количество категорийных учителей ограничено квотой и место в рейтинге определяется не толщиной предоставляемых портфолио или результатами ЕГЭ, а мнением детей, их родителей и коллег-педагогов, то мы получим реальную оценку педагогического труда.

В-третьих, сейчас очень важно изменить отношение к существующим образовательным стандартам ВПО и СПО. В этих стандартах уже прописаны те компетенции, которые делают человека специалистом, однако они остаются лишь на бумаге, не входя в образовательную практику вузов и колледжей. Для того, чтобы компетентностный подход превратился из декларации в реальность, необходимо **сделать предметом государственной оценки**

специальные педагогические способности (в том числе рефлексивность) выпускников педагогических специальностей. Люди и организации в большей степени нацелены на те аспекты своей деятельности, которые подвергаются контролю, а сегодня задекларированные общие и профессиональные компетенции не оцениваются, что сигнализирует участникам образовательного процесса об их факультативности и даже необязательности.

Существующая практика развития рефлексивности через тренинги и практикумы охватывает очень небольшую часть педагогов, и если научная литература по этому вопросу есть, то учебной и методической литературы по обучению рефлексии очень мало. Можно ли вообще написать методические рекомендации по этой теме для работников системы образования? На мой взгляд, методические рекомендации являются таковыми, если они, во-первых, содержат описание исходной деятельности (мыследеятельности), которую мы должны освоить, во-вторых, описание учебной деятельности, с помощью которой будет организовано освоение деятельности исходной. В нашем случае необходимо описать рефлексию как деятельность, выделив ее элементы, а затем (или параллельно с описанием!) спроектировать деятельность по освоению этих элементов. В этом направлении попробуем двигаться в следующей статье.

Использованная литература

1. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека / Перев. и прим. Н.А. Садовского. – М.: Прогресс, 1965. – С. 65.
2. *Бизяева А.А.* Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – С. 189.

© Робский В.В. 2015

Рынкевич (Осипова) А.В.,
доцент кафедры иностранных языков
Технологического университета,
г. Королев, Российская Федерация

ВЫБОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ НА ОСНОВЕ ПРИОРИТЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Сегодня, как ни печально это отмечать, общество переживает кризис нравственности, духовности, потери общечеловеческих ценностей. Остро стоит вопрос о пересмотре исконно европейских ценностей и возвращении общества к традиционно русским ценностям. Речь идет о таких ценностях, как доброта, порядочность, честность, верность, справедливость и вера в будущее. Если исчезает понятие ценностей, то человек испытывает огромные трудности, особенно в моменты переживаний, скорбей, конфликтов, войн. Только на духовном фундаменте советский народ, нравственно сильный и убежденный, выковывал победу. Разрушение старой идеологии, отсутствие национальной идеи, насаждение чуждых русской этнокультуре западных моральных ориентиров и ценностей, засорение русского языка иностранными словами – все это следствие разрушения советской системы образования, целью которого была фундаментальная подготовка разносторонне развитых специалистов и воспитание духовно-нравственных личностей.

Как научить человека делать гуманный, обоснованный, приносящий благо обществу и самому человеку выбор? Выбор ценностей и приоритетов, способа и качества жизни, поведения и деятельности есть неотъемлемая часть образования, и тогда выбор становится самостоятельной ценностью.

Прежде, чем мы перейдем к описанию авторского приоритетно-ориентированного подхода в воспитании, остановимся на определении понятия «выбор». Наверно, каждый из нас понимает, что значит выбор, пока не задумается. Так что такое выбор? С понятием выбора мы встречаемся в науке, в религии и даже фольклоре. Обращаясь к русской народной традиции, а именно к сказкам, мы находим известный всем образ Ивана на распутье дорог у «камня-указателя». Гадания на перекрестке дорог – это все выбор. Надпись на камне гласит, что куда бы ни пошел, всюду что-то теряешь: шапку, коня, жизнь. А что приобретешь – неизвестно. Поэтому в сложных ситуациях, как говорит народная мудрость, «лучше семь раз отмерить и один отрезать». А немецкая поговорка

гласит так: «Wer hat Wahl, hat auch Qval…» – «Кто имеет выбор, тот имеет мучение».

В эзотерике мы находим, что выбор – это пространство вариантов, которое представляет собой вполне материальную информационную структуру. Это бесконечное поле информации, содержащее все возможные варианты любых событий, которые могут произойти. Вариант состоит из сценария и декораций. Декорации – это внешний вид, или форма проявления, а сценарий – путь, по которому движется материя. Теоретически не существует никаких ограничений на сценарии и декорации судьбы человека, поскольку пространство вариантов бесконечно. Судьба человека также представлена множеством вариантов. Кто-то из нас делает выбор осознанно, обдуманно, а кто-то полагается на «авось» [5].

И все же – как сделать правильный выбор? Как узнать, не ошиблись ли мы в очередной раз?

Механизм выбора прост. Это непрерывная цепь все нарастающих по силе решений, где конечный результат трудно предугадать. Выбору надо учить через следующие действия: анализ, развитие компетенции, связанной с нравственным выбором, поскольку такой выбор – это умение совершить правильные действия и подойти к прагматическим умениям (прагматическим компетенциям), то есть к тому, что сформировано воспитанием и может быть реализовано в жизни.

И.П. Подласый полагает, что для того, чтобы научиться делать правильный выбор, нужно не так уж много: нужны знания, самоограничение, укрощение эмоций, отказ от стереотипов, мужество; нужно развивать рациональное мышление, интуицию и энергетическую силу, совмещая их с верой. По мнению ученого, жизнь требует от человека воспитания в себе трех «В»: воли, верности избранному направлению и веры в собственные силы. Если этих качеств недостаточно, человек сдается и отступает. Правильный выбор в этих условиях невозможен [6].

Выбирая нравственные ценности и приоритеты, следует восстановить изначальную цельность нравственно ответственного **поступка** и, исходя из этого, рассмотреть свою единственную жизнь как «сплошное поступление», как «некоторый сложный поступок», по терминологии М.М. Бахтина [1]. Каждый поступок начинается с мысли, которая понимается как поступок, вернее, один из поступков, именуемых М.М. Бахтиным как акт-мысль. Взятая «как поступок» мысль – цельна; она перестает быть абстрактной противоположностью делу; она становится действием нравственно-

бытийного порядка. Она не только «значит», она «есть», оказываясь, в качестве нравственно ответственного поступка ее «автора», причиной других, далеко не только мыслимых, поступков. В оценке мысли учитываются три момента: 1) мой ответственный поступок, 2) смысловой момент и 3) индивидуально-исторический момент. Таким способом совмещается культурно значимое содержание мысли и вся конкретная историчность ее свершения (мысль в сознании человека, живущего в определенное время и в определенных условиях).

Мысль предстает как нравственно ответственный поступок, когда она может быть «вменена» вполне конкретному – вот этому индивиду. Ему она обязана своим появлением на свет, своим существованием, «присутствием в бытии» в «едином и единственном», неповторимом и необратимом контексте его «жизнепоступка», свершение которого он, при всем желании, не мог бы никому перепоручить. «Я» индивида должно, по мысли М.М. Бахтина, авторизовать каждый такой акт как свой поступок, включив его со всем содержанием «в единство индивидуальной ответственности», которое проистекает из долга индивида перед собственным бытием, из долженствования, которое определяет возможность «Я» – быть и быть именно самим собой. Таким образом, в основе нравственного выбора, каким нам представляется выбор приоритетов и ценностей, лежит первоначально мысль-действие, мысль-поступок. Такая мысль-действие индивидуальна, целостна, конкретно-исторична и представляет собой нравственно-ответственный поступок.

Для достижения поставленных целей в воспитании мы разработали приоритетно-ориентированный подход, представляющий, по сути, совокупность набора составляющих, компонентный состав которых мы рассмотрим ниже. Мы надеемся, что наш приоритетно-ориентированный подход при внедрении его в практику образования российских обучающихся будет способствовать воспитанию достойных граждан, духовно-нравственное воспитание которых сможет превратить обучение для них в значимый и ценностный процесс.

Приоритетно-ориентированный подход понимается как глобальная и системная организация и самоорганизация процесса воспитания, включающая субъекты педагогического взаимодействия, а также определяющая приоритеты, личностные качества и прогностические условия их достижения в рамках личностно ориентированной парадигмы образования.

Системная организация приоритетно-ориентированного подхода содержит: 1) *архитектонику* в виде а) иерархии среды воспитания, б) пространства воспитания, в) приоритетно-ориентированного пространства воспитания; 2) *интегративную алгоритмизированную программу реализации подхода*, включающую а) мысль-поступок (по М.М. Бахтину), б) качества личности, профессиональные компетенции, в) выбор приоритетов с привлечением матрицы выбора приоритетов и матрицы дилемм, г) достижение профессиональной компетентности; 3) семантическое (лексическое) поле, включающее триаду «понятия-термины-дефиниции»; 4) проектную деятельность, содержащую цикл лекций по теории духовно-нравственно воспитания, материалы по мониторингу владения обучающимися лекционным материалом, дискуссии по типам воспитания, освоение техники выбора на основе двух матриц; 5) прогностический педагогический комплекс развития и саморазвития обучающихся по выбору духовно-нравственных приоритетов в ходе профессиональной деятельности: а) изучение теоретических концепций, б) развитие нравственной памяти, в) составление перечня «нравственных табу» (общечеловеческих ценностей), рассматриваемых как рычаги самовоспитания на основе общечеловеческих ценностей, г) научение себя выбору нравственных ценностей с привлечением матриц выбора приоритетов и матрицы дилемм.

Приоритетно-ориентированный подход основан на создании двух матриц – матрицы приоритетов нравственного выбора применительно к разным типам воспитания и матрицы примеров дилемм нравственного выбора, которые демонстрируют один из способов выстраивания траектории воспитания/самовоспитания обучающихся, что приводит к достижению обучающимися актуального духовно-нравственного уровня развития личности, обладающей особыми качественными характеристиками, то есть к духовно-нравственной воспитанности [2].

Разработанный нами приоритетно-ориентированный подход, развивающий ценностное отношение к воспитанию, является ключевым фактором развития общества и обеспечения духовного единства народа. Характер развития общества непосредственным образом зависит от гражданской позиции каждого отдельного человека, его жизненных приоритетов, нравственных убеждений, а также моральных норм и духовных ценностей, принятых в определенном социуме. Воспитание духовно развитой личности, любви к

своей стране, потребность в саморазвитии и совершенствовании есть важнейшая цель успешного современного образования [3].

Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Архитектоника поступка // Искусство. – 1921. – № 1.
2. *Лопатухина Т.А.* Педагогические технологии развития ценностного отношения к образованию в современном российском обществе : монография / Т.А. Лопатухина, С.П. Данко, Т.В. Залевская, Е.В. Егорова, А.В. Осипова. – М.: Вузовская книга, 2014. – 110 с.
3. *Лопатухина Т.А., Осипова А.В.* Современное воспитание молодых людей как система возвращения духовно-нравственных ценностей в российское общество // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2013. – № 6. – С. 63-67.
4. *Осипова А.В.* Нравственно-патриотическое воспитание обучающихся современных высших военных учебных заведений на основе приоритетно-ориентированного подхода // Дис. … канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2011. – 230 с.
5. *Осипова А.В.* Определение понятия «выбор» и технология его реализации / А.В. Осипова // материали за 8-а международна научна практична конференция, «Образованието и науката на XXI век», 2012. Том 23. Педагогические науки. София. «Бял ГРАД-БГ». – 80 с. – С. 53-56.
6. *Подласый И.П.* Педагогика: Новый курс : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

© Рынкевич А.В., 2015

Проблемные вопросы к гл. 1

«Теоретические и методологические проблемы современного образования»

Написать статью, к которой нет вопросов? Возможно ли это? Скорее всего, статья выглядела бы как чистый лист бумаги. Конечно, такому анализу надо дать какое-то объяснение. Можно ли так? Надо ли так? Выбирая позицию для анализа, которая также может быть проблематизирована, мы ориентировались на некоторые нормы, которые присутствуют в ведущих журналах и, самое главное, поддерживаются издателями этого сборника. Мы понимаем, что статьи высокого уровня сразу не пишутся, однако, поддавшись искушению и легкости публикации, можно прийти к мнению, что это и есть тот самый уровень. Таким образом, поднимаясь вверх по лестнице, ведущей вниз. Судя по массовости платных сборников, дна мы еще не достигли.

В представленном читателю сборнике возрождается существовавшая некогда в РАО традиция заканчивать каждую главу аналитическим текстом с вопросами рефлексивного характера. Что и отличает этот жанр от научной рецензии. Это, скорее, размышления и вопросы читателя к автору статьи. Надо сказать, что сборники от этого только выигрывали, так как некоторые фиксации позволяли авторам по-новому посмотреть на свой материал. Есть ли необходимость в таких послесловиях? Это наш первый проблемный вопрос к самим себе. На него мы и отвечаем в следующей логике размышления. Если сборник преследует коммерческий интерес, то такие вопросы можно и не задавать в силу очевидности его целей. Но если цель сборника – развитие, то вопросы: то ли развиваем, туда ли, необходимо ли и т.д. – приобретают цель и смысл. Для организаторов конференции такие вопросы имеют смысл, отсюда и наше движение в этом направлении. Конечно, желательно, чтобы в каждом разделе был свой «читатель», что несколько уменьшило бы ощущение субъективности подхода к изложенному материалу. Если традиция сохранится, то в этой роли может себя попробовать каждый автор статьи.

Статья д.ф.н. ***С.В. Кущенко*** *«Методологические проблемы подготовки инженеров и технологов» ставит вопросы взаимосвязи непрерывного образования и междисциплинарных подходов в образовании студентов. Все вопросы, которые появляются при чтении этого материала, лежат в плоскости образа результата образования. Что это за человек? Этот вопрос*

уместно распространить на материалы всего сборника, но специфика философии и методологии ближе всего к этой проблематике. Деятельностный подход рассматривается в статье как основа для получения новых знаний и самосовершенствования. Конечно, специфика деятельностного подхода сама по себе содержит достаточно много противоречий и проблемных вопросов, которыми исследователь (следуя своей логике избирательности проблематики) при написании статьи может пренебречь. Однако остаются вопросы для уточнения позиции автора и более ясного понимания предполагаемого образа результата образования. Один из таких вопросов, возникающих при чтении данного материала: не является ли подход, изложенный в статье, отражением либеральных экономических теорий о выгодном вложении в человека, выступая своеобразной формой капитализации (Дж. Грейсон и др.), формируя его как эффективного деятеля. Не закладываем ли мы в будущее мину, которая сработает, когда станет очевидным не главенство этого процесса в профессиональном образовании, а его подчиненность идее и т.п. вещам, к которым существует сродство в русской душе, национальном самосознании? Очевидно, что автор сам задается подобными вопросами и ищет такие подходы, которые развивают отечественную традицию. Но, возможно. существуют обстоятельства, которые «…в определенной степени ограничивают возможности решения поставленной нами задачи». Речь идет о социологии управления знанием по западноевропейскому образцу. Насколько понятно из контекста статьи, именно она вошла в триаду «…"социология управления", "история" и "логика"». Либо необходимо уточнить: упоминание примеров об эффективном управлении знанием в истории России – к чему оно было? Здесь мы опять возвращаемся к образу результата.

Немного поднимаясь над бесчисленным множеством искусственных процессов, запущенных не нами, хочется увидеть их направление и цель. Один из таких процессов, идущих в образовании и озвученных в статье, – взаимосвязь между «непрерывным образованием» и «обучающимся сообществом». *Взаимосвязь, упрощающая и сужающая образование до процессов,* «…которые предполагают **доминирование собственно "обучения"** (*выделено нами – Е.Д.)* в процессе непрерывного образования (доминирование теории) и доминирование реализации полученных знаний в обучающемся сообществе (доминирование практики)». *В этом месте необходимо сделать остановку и поразмышлять о сути данного предложения. Почему, собственно говоря, необходимо исключать из процесса образования воспитание и развитие, оставив только процесс обучения? Далее, следуя за логикой*

размышления автора, если «…содержание анализируемых процессов непосредственно зависит от образа жизни участвующих в нем субъектов – отдельного человека или социальной группы ("каков субъект, таков и процесс")», *то что это за субъект? Каково содержание его жизни? Из какой антропологической аксиоматики этот образ проявляется? В какое будущее нас зовет этот* «…вариант решения задачи изучения феноменов "непрерывное образование" и "обучающееся сообщество", *основанный на деятельностном и междисциплинарном подходах»? Почему в российском образовании необходимо придерживаться этой логики перехода от сложного в простое, в котором процесс развития человека отождествляется с развитием деятельности, а результат определяется его успешностью как деятеля? Мы уже сейчас испытываем на себе плоды усилий «эффективных менеджеров», получивших отечественное образование. Не всем они по нраву, а при более пристальном рассмотрении выглядят как противоестественные природе человека и обществу.*

*Возникают вопросы и о специфике философских средств, артикулированных в контексте данной статьи. Трудно не согласиться с посылом, что «…*философские основания любой профессиональной деятельности неизбежно, по определению, формируют мировоззренческие установки специалиста*». В данном случае они выступают как средство адаптации «…к новым социальным условиям». Однако со времен Маркса философия – это и инструмент преобразования мира. К нынешним временам его теория только усилилась изощренными методологическими средствами и инструментарием преобразования. Не является ли этот процесс своеобразным средством деления на тех, кто преобразует, и тех, кто адаптируется к созданным социальным условиям?*

Следующая статья ***В.В. Робского*** *«Трудности педагогической рефлексии» логично продолжает канву наших размышлений вопросом о смысле деятельности служителей «храма знаний». Проблема поставлена следующим образом: если изменился смысл, значит, должна измениться деятельность, измениться понимание профессионализма. Однако к этой ремарке может быть небольшой вопрос-уточнение: а если не изменился, а целенаправленно изменили и изменяют в рамках определенной стратегии развития общества? Какую позицию в этом случае должен занимать исследователь, пишущий на эту тематику? На что он может повлиять и, главное, как проверить результаты этого влияния? Автор и сам ставит такие вопросы, справедливо относя их к вопросам политики и философии, ценностных ориентаций на устройство мира. В этом месте воз-*

никла идея самому «подставиться» под вопрос: кто я в этом процессе? исполнитель и теоретик всех модернизаций и инноваций? Можно ли для себя выстроить некую картину мира и, отгородившись этим забором, никому и ничего не доказывать? Наверное, не совсем так. Идеи, изложенные в текстах (в том числе и в данном сборнике), и некоторые практические действия по их реализации позволяют с оптимизмом смотреть на процесс результативности своих усилий в этом направлении. Понятно, что эти усилия надо объединять. Возможно, в будущем появится раздел в сборнике под одной объединяющей идеей. Например, о целях и стратегиях образования в России. Однако, если не тревожить глобальные аспекты проблемы, оставляя их на промысел Божий, то можно обратиться и к конкретике. А конкретика небезынтересная. К тому же изложена простым и ясным языком. Например, вот такой схематический посыл о проблемах организации работы учителя: «Дай опыт деятельности в предмете (или создай условия для приобретения опыта), а потом обязательно организуй его рефлексию». *В статье присутствуют и другие пошаговые действия по развитию рефлексивности педагогов. Возможно ли, что такие простые схемы требуют таких же простых действий Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования, в сфере деятельности которого эти педагоги и находятся? И далее: как распространить удачный опыт организации и реализации такого рода деятельности в Краснодаре и области? И, что больше всего радует, именно в этом направлении происходит движение и развитие авторской мысли. Хотелось бы большего понимания, какая часть поставленных автором в рамках* «честного самоопределения» *целей и задач находится в компетенции института? Что планируется сделать и что уже сделано? А читающим текст статьи – определиться в своей готовности участвовать в их реализации.*

Статья ***Т.В. Портновой*** *повествует о проблемах аккультурации в контексте педагогического исследования. Предлагается выделять, в силу ограниченности идеалов в каждой нации, только лучшее у всех: «*…рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, с всенародным и общечеловеческим». *Аккультурация обещает* «…расширение сознания учащихся», *стержнем которого* «становится всеобщее благополучие и надежность мира». *Процесс аккультурации автор связывает с такими средствами, как шоковая терапия или* «культурный шок», *что показывает на связь идей аккультурации с идеями А. Тоффлера, одного из главных идеологов информаци-*

онного (или постиндустриального) общества, оперирующего понятиями «культурный шок», или «футурошок», вызываемый резким убыстрением темпов перемен в бытовой и социальной стороне жизни. И поневоле испытываешь некоторый культурный шок от идей, изложенных в контексте содержания статьи. Например, практика образовательной аккультурации религии по двум моделям преподавания религии: либерально-секулярной и конфессионально ориентированной, в результате которой появляется аккультурный гибрид, чем-то напоминающий ужа и ежа одновременно. Хотелось бы посмотреть, где может такой подход реализоваться, но лучше бы такие эксперименты на школьниках не проводить. Все-таки живые люди. Поэтому «…необходимость введения систематизированного культурологического обучения и воспитания в систему как общего, так и профессионального образования» (с точки зрения читателя и гражданина своей страны) можно рассматривать только после широкой общественной экспертизы. Проблема интересна еще и тем, что в истории России было больше негативных примеров аккультурации, чем положительных. Каждый раз попытки взять лучшее приводили только к худшим результатам. Отсюда будут и наши проблемные вопросы. Положительный опыт аккультурации, который отразился и на образовательных подходах, мы можем видеть на примере влияния Византийской империи: это культура, религия, образование и многое другое. Отметим в нем присутствие духовных аспектов аккультурации – принятия страной православия. Последующие польский, немецкий, французский и, наконец, американский период аккультурации, который продолжается до сих пор, вызывает крайне противоречивые оценки необходимости такой аккультурации. Любопытно, что неприятие и противоборство попыткам окультурить по своим лекалам Россию «под латинян» также происходило в духовной сфере. В отличие от первого опыта, последующие периоды были разновекторные по духовной направленности, а те сословия или какая-то часть граждан, с которыми они совпадали (по духовному вектору), отчуждались от народа. То же происходит и сейчас. Внутренняя эмиграция, хотя и составляет значительную часть от русского народа, все же остается в меньшинстве. Отсюда вопрос: является ли это педагогической проблемой? Или что на самом деле в ней есть педагогическая проблема? Известно, что это также проблема и головная боль ЦРУ[1]. Они крайне озабочены сменой, размыванием русского мен*талитета и таким подходом, через образование,*

[1]См. например: Ольга Четверикова: За реформой образования стоят спецслужбы США
http://www.liveinternet.ru/users/panzir56/post379580087/

это сделать вполне реально (что собственно при незначительном сопротивлении и происходит). В этой связи интересна первая же цитата, с которой начинается статья: «Прямой контакт между двумя различными культурами приводит **к смене или заимствованию отдельных** (*выделено нами – Е.Д.)* элементов культуры взаимодействующих групп». *Сказано категорично: или–или. Отдельные элементы культуры, как это видно из экспансии американской культуры во всем мире, заимствовать не получается, хотя, я уверен, они в американской культуре есть, но большинство граждан нашей страны являются продуктом массовой культуры. Какой (отечественной или американской) – оставим этот очевидный вопрос на размышление автора статьи. Из этого вытекает и последний вопрос: кто является заказчиком данного исследования? Впрочем, как пишут в подобных случаях, мнение автора проблемных вопросов может не совпадать с мнением редакции сборника.*

Статья д.п.н. ***Т.С. Крахмалёвой*** *и* ***В.А. Петькова*** *посвящена управлению развитием воспитательной системы учреждения среднего профессионального образования. Первый проблемный вопрос, который возникает при чтении достаточно обтекаемой информации, изложенной в статье, – это результаты чего? Если исследования, как заявлено в самой статье, то где результаты исследования? Читателю предлагается поверить в них на уровне субъективных ощущений. Что-то стабилизировалось, повысилось, улучшилось и т.д. Без специфической для науки конкретики история развития воспитательного учреждения больше похоже на волшебство под Новый год. В целом можно только порадоваться за своих коллег, что у них управление развитием воспитательной системы учреждения происходит с помощью волшебной палочки.*

Анализ статей и проблемные вопросы подготовил к.п.н. ***Е.В. Доманский***

2. СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.

Белоус Е.Н.,
к. псих. н., доцент кафедры психологического образования
Государственный социально-гуманитарный
Университет (ГСГУ),
г. Коломна, Российская Федерация

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ

Формирование фонематических умений у детей – это лишь часть программы речевого развития ребенка, как в дошкольном, так и в начальном школьном образовании. Недостаточная проработанность этой сферы приводит к большому количеству разнообразных трудностей в обучении, которые, согласно исследовательским и статистическим данным, проявляются к середине 2-го или началу 3-го класса. К таким трудностям относятся ослабление или недостаточность коммуникативных навыков детей, низкий уровень развития монологической и диалогической речи, слабое развитие вербального интеллекта и логического мышления, снижение глубины и точности восприятия, слабая способность к точной передаче информации, ее восприятию и трансформации. Снижение способности к взаимопониманию в процессе совместной учебной деятельности на фоне постоянно растущего потока информации приводит также к ощущению личностного неблагополучия и к снижению учебной мотивации.

Целесообразность профессиональной подготовки будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов к эффективной работе по формированию фонематических умений у детей приводит к необходимости создания технологии такой подготовки.

В качестве главных, ведущих компонентов, составляющих технологию формирования профессиональной готовности будущих

воспитателей детских садов и учителей начальных классов к развитию фонематических умений у детей, мы выделили следующие:

- ✓ целевой – определяет направленность разрабатываемой технологии формирования профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей;
- ✓ содержательный – складывается в соответствии с целью разрабатываемой технологии и включает наиболее важные педагогические и междисциплинарные теоретические, методологические и методические знания и умения по формированию профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей;
- ✓ деятельностный – включает организационные и практические методы, формы и средства обучения, направленные на формирование профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей;
- ✓ диагностический – основан на совокупности контрольных срезов, позволяющих диагностировать уровень сформированности профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей.

Рассмотрим более подробно каждый из выделенных нами компонентов. Для наглядности более глубокого понимания всей структуры описываемой технологии предлагаем обратиться к рисунку 1, на котором можно проследить не только ведущие компоненты и этапы реализации технологии, но и главные особенности их содержания.

Целевой компонент. Цель технологии заключается в формировании профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей, ориентированной на высокую степень мобильности и эффективности педагогического воздействия.

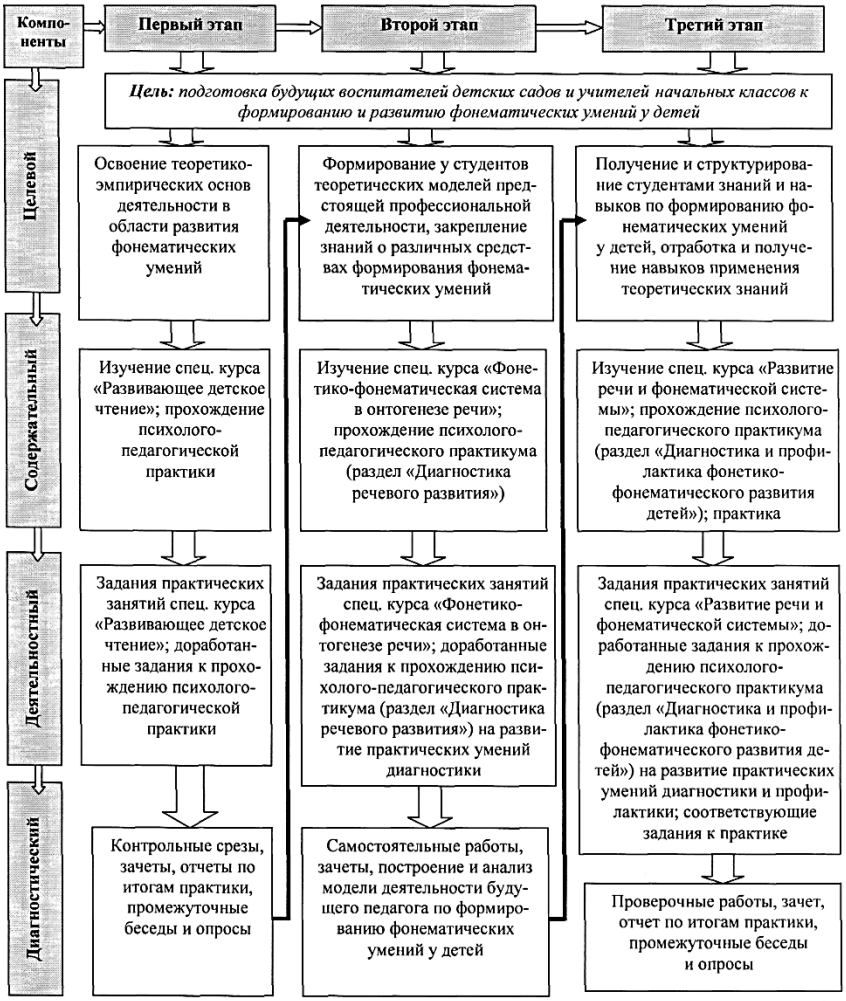


Рис. 1. Технология формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов к развитию фонематических умений у детей

В рамках целевого компонента задачами технологии являются:

• формирование общих представлений и умений из области профессиональной готовности будущих воспитателей детских са-

дов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей;

• развитие интеллектуальной, мотивационно-потребностной, рефлексивной, деятельностной и эмоциональной сферы будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов;

• осознание будущими воспитателями детских садов и учителями начальных классов ценности профессиональной готовности по развитию фонематических умений у детей для успешности профессиональной деятельности и личностного развития воспитанников;

• приобретение студентами опыта самостоятельной учебной, профессиональной, познавательной деятельности в области формирования и развития фонематических умений у детей.

Дидактические принципы разрабатываемой технологии:

➢ *принцип целеполагания* – содержание обучения направлено на достижение определенной цели, а именно: высокого уровня профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей, необходимого для профессиональной деятельности этих будущих специалистов;

➢ *принцип преемственности* – порядок изучения различных курсов на протяжении всего периода обучения студентов определен последовательностью изложения содержания материалов и его постепенного усложнения и расширения;

➢ *принцип интеграции* – содержание обучения предполагает установление взаимосвязи между отдельными составляющими разделов, а также наиболее логичное и последовательное конструирование единого содержания, способствующего формированию профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей;

➢ *принцип оптимального сочетания* современных форм, методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалиста;

➢ *принцип соответствия результатов* подготовки будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей *требованиям* их профес-

сиональной деятельности, что позволит в конечном итоге обеспечить их конкурентоспособность и удовлетворение социальному запросу современного общества России;

- *принцип ориентированности на развитие личности* будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей.

Условия реализации технологии:

1) реализация субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов;

2) благоприятная эмоционально-психологическая атмосфера профессионального становления в вузе;

3) демократизация и гуманизация образовательного процесса в высшем профессиональном учебном заведении;

4) применение передовых образовательных технологий, направленных на формирование профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей;

5) достаточное финансовое, материально-техническое и кадровое обеспечение педагогического процесса;

6) регулярная диагностика уровня формирования профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей и коррекция методов педагогического воздействия с целью повышения эффективности профессионального обучения при условии опоры на разработанный критериально-уровневый комплекс.

Особенности содержания образования. Технологический процесс подготовки будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей к профессиональной деятельности представлен длительным многоплановым педагогическим процессом, в рамках которого происходит формирование профессиональной готовности будущих педагогов. Особенность этого процесса в том, что он должен осуществляться поэтапно и в строгой логической последовательности.

Анализ образовательных программ подготовки будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей и результаты констатирующе-

го этапа эксперимента позволили нам выделить три этапа реализации технологии формирования профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей.

I этап направлен на получение студентами опорного пласта знаний в области речевых и фонематических процессов, который является фундаментом для первоначального формирования профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей. Базисные знания общего характера закрепляются в ходе проведения практических занятий различных форм, таких, как семинарские занятия, самостоятельная работа по заданиям во время практики.

II этап направлен на формирование у студентов теоретических моделей предстоящей профессиональной деятельности. Он отличается постепенным усложнением как теоретических, так и практических задач (типовых, тренировочных). Формы практических занятий становятся более разнообразными за счет введения лабораторных в рамках психолого-педагогического практикума.

III этап ориентирован на получение и структурирование специальных знаний и навыков по формированию фонематических умений у детей, на отработку навыка практического применения теоретических знаний и на формирование творческого подхода к педагогической деятельности в рамках тематики. Другими словами, третий этап рассчитан на формирование высокого, творческого уровня профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей.

Содержательный компонент технологии формирования профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей на всех этапах его реализации включает в себя блоки теоретической подготовки с некоторым практическим подкреплением. Знания в этих блоках носят зачастую междисциплинарный характер или отражают связь специальных знаний со смежными областями, как правило, не отраженную в классических методиках обучения. Теоретические, методологические и методические знания являются наиболее важными составными элементами при подготовке специалиста к рассматриваемому виду деятельности.

Знаниевую подготовку будущие воспитатели детских садов и

учителя начальных классов получают посредством аудиторных лекционных, практических и лабораторных занятий, а также в ходе выполнения самостоятельной работы в рамках нескольких различных обучающих курсов и при самостоятельной исследовательской деятельности. В процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении модули обучающих мероприятий распределяются по курсам (годам) всего срока обучения следующим образом:

2-й курс – введение в основную дисциплину («Теория и методика развития речи детей» для будущих воспитателей детских садов и «Теория и методика обучения русскому языку и литературе» для будущих учителей начальных классов), факультативный курс «Развивающее детское чтение», выполнение практических заданий из факультативного курса на педагогической практике.

3-й курс – основная дисциплина («Теория и методика развития речи детей» для будущих воспитателей детских садов и «Теория и методика обучения русскому языку и литературе» для будущих учителей начальных классов), факультативный курс «Фонетико-фонематическая система в онтогенезе речи», изучение диагностики речевого развития в рамках психолого-педагогического практикума, выполнение дополнительных практических заданий из факультативного курса на педагогической практике и в самостоятельной исследовательской деятельности.

4-й курс – завершение изучения основной дисциплины («Теория и методика развития речи детей» для будущих воспитателей детских садов и «Теория и методика обучения русскому языку и литературе» для будущих учителей начальных классов), факультативный курс «Развитие речи и фонематической системы», изучение диагностики и профилактики фонетико-фонематического развития детей в рамках психолого-педагогического практикума, выполнение дополнительных практических заданий из факультативного курса на педагогической практике и в самостоятельной исследовательской деятельности.

На всех курсах *групповые занятия* проводятся с учебной группой будущих педагогов в условиях высшего профессионального учебного заведения в учебных классах в рамках утвержденного расписания. Основным методом проведения группового занятия является рассказ, объяснение преподавателя с показом и демонстрацией учебных слайдов, схем, стендов, образцов документов и раздаточного материала. Часть времени группового занятия отводится на самостоятельное изучение и непосредственное ознакомление будущих воспитателей детских садов и учителей начальных

классов с образцами документов, наглядных пособий и т.п. Практические и лабораторные занятия могут проходить в условиях детского сада или школы с учетом всех особенностей работы этих учреждений. Непосредственное общение студентов с детьми должно проходить в неучебное время и носить характер дополнительных занятий по желанию детей.

В ходе групповых занятий при решении задач, подбора или отработки того или иного приема педагогической работы под руководством преподавателя необходимо опираться на образовательные программы, по которым работают детские образовательные учреждения. Это поможет студенту более четко ориентироваться в программных требованиях, вырабатывая умение добиваться поставленной педагогической цели путем безопасного подбора эффективных приемов воздействия.

Самостоятельные занятия под руководством преподавателя также проводятся в часы, определенные расписанием занятий на факультете. Они предусматривают самостоятельное изучение теоретических вопросов, работу с литературой, разработку рефератов, выполнение различного рода исследовательских работ по той либо иной узкой теме дисциплины, моделирования и других творческих задач в соответствии с заданием преподавателя. Основная цель таких занятий состоит в формировании профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей методом самостоятельной работы с учебным материалом. При проведении самостоятельного занятия под руководством преподавателя необходимо использовать соответствующее методическое и материально-техническое обеспечение. Наличие учебных и методических пособий должно обеспечить целенаправленную практическую работу каждого обучаемого в течение всего занятия на учебных местах.

Деятельностный компонент. Для подкрепления накопленных студентами теоретических знаний и простейших умений по диагностике и развитию фонематических умений у детей нами были разработаны специализированные дополнительные задания для прохождения педагогической практики в детских образовательных учреждениях, которые согласно учебному плану имеются на 2-м, 3-м и 4-м курсах обучения.

Считаем необходимым отметить, что педагогическая практика на всех курсах обучения данным специальностям имеет свою программу и содержание. Задания по формированию профессио-

нальной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов в области развития фонематических умений у детей составляются отдельно и утверждаются как дополнительные. Они отличаются небольшим объемом и в большей степени рассчитаны на интерес студентов к работе, а также на заинтересованность образовательных учреждений. Результатами таких заданий всегда является отчет по проведенной диагностике, рекомендации родителям или воспитателям по развитию фонематических умений и речи отдельных детей (чаще имеющих особенности в развитии: отстающих, часто болеющих, аутсайдеров, лидеров и пр.), сравнительный анализ диагностики за разные периоды и тому подобное. Такие задания всегда приветствуются учебными заведениями, так как имеют практическую пользу и вызывают мотивационный подъем у студентов, ибо дают возможность серьезно проявить себя на практике.

В нашем исследовании студенты проходили практику и выполняли дополнительно разработанные задания в школах города Коломны и Коломенского района, Балашова и Балашовского района под руководством групповых руководителей. В задачи указанной части практики входили:

— изучение реального положения дел по диагностике и развитию фонематических умений у детей в общеобразовательных учреждениях;

— анализ имеющихся возможностей в общеобразовательных учреждениях по организации диагностики и развитию фонематических умений у детей;

— приобретение профессионального опыта по диагностике и формированию фонематических умений у детей.

В результате выполнения студентами дополнительных заданий к практике осуществлялось практическое подкрепление выработки профессиональных умений у будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей.

Преподаватель выступает главным организатором и руководителем всей этой сложной системы и должен уделять как можно больше внимания активности и инициативности студентов, а также правильности подбора педагогических приемов воздействия, соблюдения методики.

Практические виды занятий играют важнейшую роль в процессе формирования устойчивых профессиональных навыков по диагностике и развитию фонематических умений детей у будущих

воспитателей детских садов и учителей начальных классов. Только на основе таких умений возможно возникновение творческого подхода к будущей профессиональной деятельности, подкрепленного высокой профессиональной мотивацией, уверенностью в себе и стремлением к постоянному совершенствованию.

Диагностический компонент. Завершающий каждый этап диагностический компонент технологии представляет собой совокупность контрольных срезов, которые позволяют диагностировать уровень сформированности профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов по развитию фонематических умений у детей на каждом конкретном этапе подготовки.

Диагностика позволяет выявлять степень эффективности каждого элемента технологии относительно всех групп испытуемых, а также выявлять проблемные зоны отдельных студентов с учетом личностно-ориентированного подхода.

Диагностический компонент выполняет роль контроля через применение таких форм, как зачеты, контрольный срез, отчетная документация по практике, рефераты, оценка по результатам включенного наблюдения, самооценка и пр.

В результате проектируемая нами технология формирования профессиональной готовности будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов к развитию фонематических умений у детей имеет системный и законченный характер.

Список использованной литературы

1. *Антонова Л.Г.* Современные коммуникативные процессы: учеб. пособие / Л.Г. Антонова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 61 с.
2. *Барышникова Е.Н., Клепач Е.В., Красе Н.А.* Речевая культура молодого специалиста: учеб. пособие. - 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 224 с.
3. *Воровщиков Г.* Компетентностный подход в образовании / Г. Воровщиков // Философия образования. – 2007. – № 2. – С. 27-32.

© Белоус Е.Н., 2015

Бобылева И.А.,
ведущий научный сотрудник Центра семьи и
семейной политики ФГБНУ «Институт
изучения детства, семьи и воспитания РАО»,
г. Москва, Российская Федерация

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СИРОТ: АНАЛИЗ ОПЫТА

Государственная политика в области совершенствования системы социальной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей[2], нашла отражение в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». В направлении «Равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе государства» поставлена задача создания системы постинтернатного сопровождения выпускников с целью их социализации в обществе [10].

Выпускниками учреждений для детей-сирот являются лица, находившиеся на полном государственном обеспечении и закончившие свое пребывание в данном учреждении в связи с завершением обучения [3] [11].

По данным государственной статистической отчетности, ежегодно из учреждений для детей-сирот выпускается около 13 тыс. воспитанников. Если рассматривать выпускников как категорию лиц, закончивших свое пребывание на полном государственном обеспечении в образовательных учреждениях любого вида, то в 2012 г. их общая численность составляла около 40 тыс., в том числе в возрасте до 18 лет – 16,8 тыс. (42%), от 18 до 23 лет – 23,2 тыс. (58%) [8].

Статистические данные за последние три года показывают, что число выпускников сократилось на 12%, что связано с активной профилактикой социального сиротства и семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Однако растет число выпускников, находившихся под опекой (попечительством), в том числе в приемных и патронатных семьях.

Социальная ситуация выпускника ставит его перед необходимостью быть взрослым, самостоятельным, ответственным при отсутствии психической и личностной готовности к этому. Можно выделить следующие факторы риска неуспешности выпускников:

[2] Далее – учреждения для детей-сирот.
[3] Далее – выпускники.

социально-психологический статус выпускника; отсутствие опыта самостоятельного проживания и ухода за собой; социальная незащищенность; неготовность общества принять выпускника как достойного члена общества; отсутствие поддержки (близкие взрослые, наставники и пр.).

Данные научных исследований констатируют, что длительное пребывание в условиях институционализации нередко приводит к формированию у воспитанников особого социально-психологического статуса, который характеризуется наличием иждивенческих установок, низким уровнем трудовой мотивации и правовой грамотности, повышенным уровнем виктимности, неспособностью противостоять различным формам эксплуатации. В результате выпускники зачастую не могут воспользоваться предоставленными социальными льготами и гарантиями, защитить собственные права, установить контакт с окружающими людьми. Они становятся жертвами насильственных преступлений, мошеннических действий, влекущих утрату собственности (прежде всего жилья), сами совершают антиобщественные действия, противоправные поступки.

Решение проблем социальной адаптации выпускников связано с осуществлением системной работы по постинтернатному сопровождению. **Постинтернатное сопровождение** – система мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих социальной дезадаптации выпускников и осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой. В настоящее время можно говорить лишь о периоде становления такой системы: недостаточно разработаны правовые и организационные основы ее функционирования, нет общепринятой терминологии, единого понимания технологий и методов поддержки выпускников, программ подготовки специалистов для организации эффективной работы с выпускниками.

Впервые задача совершенствования системы социальной адаптации выпускников, включая их постинтернатное сопровождение, обеспечение жильем, оказание содействия в получении профессионального образования и трудоустройстве, нашла свое отражение в послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 30 ноября 2010 г. и направленных на его реализацию поручениях [5].

Важным условием решения поставленной государственной задачи является кадровое обеспечение, реализуемое в том числе через организацию подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников различных органов и учреждений, осу-

ществляющих деятельность по постинтернатному сопровождению выпускников.

В настоящее время субъекты Российской Федерации все более пристальное внимание уделяют комплексному сопровождению выпускников, также профессиональной подготовке специалистов, осуществляющих это сопровождение. В основном эта работа ложится на плечи специалистов (психологов и социальных педагогов), воспитателей учреждений для детей-сирот, уполномоченных организаций, осуществляющих подготовку к самостоятельной жизни и сопровождение выпускников в период их жизнеустройства, педагогов и психологов учреждений и организаций системы образования, здравоохранения и социальной защиты, деятельность которых связана с вопросами охраны социальной защиты детства.

Опрос, проведенный в регионах Российской Федерации, показал, что система подготовки, повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров в сфере профилактики и преодоления социального сиротства, в том числе в части постинтернатного сопровождения, в подавляющем большинстве из них находится в стадии становления. Показатели самооценки регионов в данной сфере низкие, а уровень потребностей в два раза превышает уровень возможностей. В нескольких регионах имеется точечный опыт эффективной организации подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников различных органов и учреждений, осуществляющих деятельность по социальной адаптации выпускников [4].

По заказу Министерства образования и науки Российской Федерации Центром развития социальных проектов в 2011 г. были разработаны 15 модулей программ повышения квалификации и учебно-методических комплексов для специалистов, обеспечивающих реализацию программ социальной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот [3]. Разработанные курсы затрагивают широкий спектр вопросов для руководителей и специалистов сферы социальной защиты детства. В регионах Российской Федерации реализуются программы повышения квалификации специалистов, осуществляющих деятельность по постинтернатному сопровождению выпускников [6, 7, 9]. Анализ данных программ позволил выделить основные тематические разделы:

социально-психологические особенности развития воспитанников и выпускников учреждений для детей-сирот;

организация и содержание работы по подготовке воспитанников учреждений для детей-сирот к самостоятельной жизни;

организационные модели социальной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот;

психолого-педагогические и социальные технологии социальной адаптации воспитанников и выпускников, в том числе технологии индивидуального сопровождения (организация деятельности кураторов, наставников, постинтернатных воспитателей);

правовые и организационно-методические основы деятельности служб сопровождения выпускников, работа в команде, документооборот в процессе сопровождения;

оценка эффективности деятельности по социальной адаптации выпускников;

межведомственное взаимодействие в сфере защиты прав и законных интересов воспитанников и выпускников учреждений для детей-сирот;

правовая и социально-психологическая помощь выпускникам «группы риска»;

профилактика профессионального выгорания (профессиональной деформации) специалистов сопровождения.

Эффективные программы повышения квалификации работников различных органов и учреждений, осуществляющих деятельность по социальной адаптации и сопровождению выпускников, опираются:

– на учет инноваций педагогической практики в сфере постинтернатного сопровождения: межведомственное взаимодействие и преемственность, использование активности выпускника и мобилизация его ресурсов, дифференцированный подход к сопровождению и индивидуальный характер его организации, командный подход к социально-педагогической поддержке выпускников (единая документация, межведомственный консилиум), использование социального окружения выпускника (сетевые собрания, групповые конференции);

– деятельностный подход, позволяющий слушателям в процессе обучения опробовать разнообразные технологии и техники, соотнести их со спецификой своей профессиональной деятельности и внедрить их в практику;

– ресурсный подход, предполагающий привлечение внимания к собственным ресурсам и потенциальным возможностям слушателей.

Содержательное наполнение программ определяется целевой группой. Например, для органов опеки и попечительства более актуальны вопросы, связанные с ролью данных органов в региональной системе социальной адаптации и сопровождения воспи-

танников и выпускников учреждений для детей-сирот; осуществлением надзора за деятельностью учреждений для детей-сирот; организацией защиты личных неимущественных и имущественных прав воспитанников и выпускников учреждений для детей-сирот, системой документооборота при осуществлении функций по защите прав и законных интересов несовершеннолетних граждан, ведением государственного банка данных о детях, оставшихся без попечения родителей [7].

Для специалистов, непосредственно осуществляющих индивидуальное сопровождение, предполагающее регулярные личные встречи с выпускником по месту проживания, обучения, трудоустройства с целью содействия его социальной адаптации, актуальны следующие вопросы:

– взаимодействие с выпускником;

– анализ жизненной ситуации выпускника;

– планирование и осуществление необходимых действий в целях улучшения жизненной ситуации выпускника;

– привлечение необходимых ресурсов, в том числе собственной активности выпускника;

– оценка изменений в социальной ситуации выпускника;

– обеспечение совместного «прохождения» специалистом и выпускником определенного участка жизненного пути выпускника;

– ориентированность на долгосрочный эффект, поддержка достигнутых изменений.

Организация обучения чаще всего построена как модульная, состоящая из курсов с различным объемом часов. Формы подготовки специалистов: лекции, практическое занятие, семинар-тренинг, проектный семинар, деловая игра, супервизия, метод коллективного анализа ситуаций или кейс-метод (Case-study) и др.

Анализ региональной практики показывает востребованность тренинговых программ. Именно такие программы создаются в настоящее время. Например, программа подготовки кураторов в *Калужской области*, тренинговая программа эффективного взаимодействия специалистов, работающих с выпускниками интернатных учреждений, в *Мурманской области*, программа подготовки специалистов сопровождения в *Белгородской области* [6, 9].

Для подготовки специалистов, осуществляющих индивидуальное сопровождение выпускников (кураторы) в *Калужской области,* реализовалась программа, имеющая следующие основные разделы:

1) роль сопровождения в социальной адаптации выпускников (Особенности социальной адаптации выпускников. Особенности сопровождения выпускников);

2) куратор как специалист службы сопровождения выпускников (Специфика кураторской позиции. Деятельность куратора на разных этапах сопровождения);

3) особенности взаимодействия с выпускниками: коммуникативный аспект (Коммуникативная компетентность как профессионально значимое качество куратора. Основные коммуникативные техники);

4) техники работы специалиста сопровождения, направленные на социальную адаптацию выпускника (Создание условий для формирования позитивной самооценки. Развитие жизненных целей. Управление временем. Искусство договариваться);

5) оценка эффективности индивидуального сопровождения (Критерии и индикаторы оценки эффективности индивидуального сопровождения. Самооценка специалистов сопровождения выпускников) [6].

В *Белгородской области* внедрена программа для педагогов детского дома «Использование воспитателем тьюторских компетенций в подготовке воспитанников к выпуску». Программа направлена на качественное изменение следующих профессиональных компетенций: способности осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации; умение поддерживать активность, инициативность, самостоятельность воспитанников. Цель программы – обеспечение индивидуализации подготовки воспитанников к самостоятельной жизни, включая предоставление воспитаннику права на выстраивание собственного содержания подготовки; обеспечение такого усвоения полученных знаний, при котором формируется личная готовность воспитанника к употреблению их в деятельности (компетентность); организацию тьюторского (рефлексивного) пространства, в рамках которого осуществляется взаимодействие воспитателя и воспитанника.

В регионах, имеющих постинтернатный патронат, возникала острая необходимость в подготовке и профессиональной поддержке постинтернатных воспитателей (граждан, осуществляющих постинтернатное сопровождение).

Для подготовки воспитателей семейного центра во *Владимирской области* разработана программа, направленная на решение следующих задач:

– информирование о законодательстве по патронатному воспитанию и других формах семейного устройства детей-сирот и

детей, оставшихся без попечения родителей, правах и обязанностях патронатного воспитателя;

– формирование знаний об этапах предстоящей работы, начиная с устройства детей в семейный центр и заканчивая их выпуском (о том, с кем и как будут взаимодействовать патронатные воспитатели, о роли в жизни семейного центра в качестве сотрудников), выработка у воспитателей ясного представления о сложном контингенте воспитанников семейного центра, ознакомление с особенностями их развития и поведения, а также с проблемами подросткового возраста;

– развитие сенситивности (восприимчивости) и гибкости в различных ситуациях, умения прислушиваться к мнению других людей и использовать их опыт, уверенности в себе, навыков совместной работы с остальными членами команды сопровождения, необходимых социокультурных, правовых, валеологических, досуговых, правовых ориентаций и навыков [1].

В 2015 г. в центре семьи и семейной политики ФГБНУ «Институт семьи и воспитания Российской академии образования» разработана программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Сопровождение выпускников интернатных учреждений и замещающих семей» на основании совместной работы с благотворительным фондом социальной помощи детям «Расправь крылья!», с 2008 г. реализующим проекты по постинтернатному сопровождению.

В рамках имеющейся квалификации у слушателей в результате обучения произойдет качественное изменение следующих семи компетенций: оказание содействия лицам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 18 до 23 лет в защите их прав и интересов; осуществление мониторинга адаптации к самостоятельной жизни выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 18 до 23 лет; проведение диагностики трудной жизненной ситуации гражданина, установление ее причин и характера; планирование действий по достижению целей оказания социальных услуг и социальной поддержки гражданину для преодоления трудной жизненной ситуации и профилактики ее ухудшения; выявление, оценка и мобилизация собственных ресурсов гражданина и ресурсов его социального окружения для преодоления трудной жизненной ситуации и профилактики ее ухудшения; оценка эффективности социального обслуживания и мер социальной поддержки; проектирование совместно с коллегами,

студентами и их родителями (законными представителями) индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Содержание, способствующее формированию выделенных компетенций, сгруппировано в учебные модули, соответствующие логическим содержательным блокам программы:

1) сопровождение как деятельность по управлению изменениями жизненной ситуации выпускника;

2) особенности социальной адаптации выпускников в постинтернатный период;

3) сбор и анализ данных о жизненной ситуации выпускника;

4) профессионально значимые качества специалиста сопровождения;

5) техники, приемы, инструменты специалиста сопровождения.

Оптимальная модель обучения по данной программе предполагает: а) преобладание (2/3 учебного времени) интерактивных видов учебных занятий (практикум, мастер-класс, тренинг, семинар, ролевая игра, деловая игра и др.); б) независимость тематических модулей, которые могут применяться как самостоятельные учебные программы, с учетом контингента слушателей; в) ориентация на модель «перевернутый класс»; г) смешанное обучение, соединение дистанционного и очного обучения.

Перспективным направлением подготовки кадров для постинтернатного сопровождения выпускников является создание **ресурсных центров** (*Калужская, Мурманская, Вологодская области)*, **зональных методических площадок** (*Томская область),* **стажировочных площадок**. Деятельность данных структур направлена на создание условий для развития профессиональных компетенций специалистов сопровождения, разработки и распространения инновационных практик социально-педагогической поддержки выпускников. Федеральная стажировочная площадка по направлению «Социализация детей-сирот в период их постинтернатной адаптации» действует в *Ямало-Ненецком автономном округе.*

В регионах предусматриваются различные виды и формы профессиональной поддержки специалистов.

Постоянно действующий методический семинар направлен на повышение квалификации специалистов сопровождения, его содержание определяется актуальными потребностями слушателей. В *Смоленской области* ежемесячно проводился методический семинар для кураторов. Он включал семинары-совещания по

созданию системы социального партнерства в интересах выпускников; семинары-практикумы по организации работы кураторов, формированию у них практических навыков; индивидуальные и групповые супервизии, направленные на внедрение инновационных технологий в деятельности куратора (ведение случая, социальная карта выпускника, маршрут постинтернатной адаптации, план индивидуального сопровождения, формирование социальной поддерживающей сети выпускника, оценка социальных навыков, междисциплинарный консилиум специалистов и др.) [2].

Коммуникативный тренинг решает задачи обучения методом эффективного взаимодействия с выпускником и участниками его социальной сети, продуктивной работы в команде.

Супервизия предназначена для увеличения целенаправленности профессиональных действий, повышения квалификации и степени удовлетворенности собственной работой специалиста сопровождения.

Workshop – активный развивающий метод групповой работы, суть которого заключается в интенсивном взаимодействии участников с целью актуализации опыта и получения динамического знания.

Педагогическая гостиная предназначена для совместного обсуждения проблем, возникающих в процессе сопровождения, и поиска их решения специалистами, включенными в сопровождение.

Психолого-педагогический практикум направлен на формирование профессиональных и личностных компетенций у специалистов сопровождения, позволяющих грамотно планировать и осуществлять педагогическое взаимодействие с выпускниками; на профилактику «эмоционального выгорания», профессиональной деформации.

Кейс-метод – многоаспектная технология. Она предполагает определение проблемы и формирование путей ее разрешения на основе кейса (письменного описания какой-либо реальной ситуации), который является одновременно и техническим заданием, и источником информации для выбора варианта эффективных действий.

Кроме того, в регионах проводятся **индивидуальные и групповые консультации, консилиумы, «круглые столы», конференции.**

В заключении необходимо отметить взаимосвязь создания системы работы на региональном уровне, эффективность ее работы и наличия подготовки кадров для организации и осуществления работы по поддержке и сопровождению выпускников. Основная цель подготовки – внедрение инновационных технологий, в первую очередь основанных на индивидуальном подходе к организации постинтернатного сопровождения.

Литература

1. *Бобылева И.А*. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений / И.А. Бобылева. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – 175 с.
2. Куратор выпускника интернатного учреждения: индивидуальное сопровождение: Методическое пособие / И.А. Бобылева, А.А. Аббасова, Н.Н. Ракитина, Г.В. Дьячкова; под ред. И.А. Бобылевой. – М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2011. – 136 с.
3. Модули программ повышения квалификации и учебно-методических комплексов для специалистов, обеспечивающих реализацию программ социальной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.usynovite.ru/experience/moduli2/ (Дата обращения:18.02.2015).
4. *Ослон В.Н.* Аналитическая справка по результатам опроса регионов о ситуации в сфере профессиональной подготовки кадров для системы профилактики социального сиротства и развития семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / В.Н. Ослон // Методические рекомендации специалистам, обеспечивающим реализацию программ повышения квалификации по вопросам профилактики социального сиротства и развития семейных форм воспитания детей, оставшихся без попечения родителей / Под науч. ред. Г.В. Семья. – М.: Вариант, 2013. – С. 4–14.
5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 30 ноября 2010 г. [электронный ресурс] – Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/9637 (Дата обращения: 26.01.2011).
6. Постинтернат: конструктор системы сопровождения / И.А. Бобылева. И.Е. Доненко, О.В. Заводилкина и др.; под ред. И.А. Бобылевой – М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2013 г. – 40 с.
7. Правовая компетентность специалистов, осуществляющих функции опеки и попечительства несовершеннолетних. – М.: АНО «ЦНПРО». – 2012. – 298 с.
8. *Семья Г.В.* Результаты федерального мониторинга социальной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попече-

ния родителей, 2010–2011 гг. / Г.В. Семья // Региональные программы социальной адаптации выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Материалы межрегиональной научно-практической конференции (30 июня – 1 июля 2011 г., г. Смоленск) / Сост. И.А. Бобылева. – М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2011. – С. 34–63.
9. Тренинговая программа эффективного взаимодействия специалистов, работающих с выпускниками интернатных учреждений: Методическое пособие / Под ред. М.Л. Бобровой, Н.И. Янушко. – Мурманск, 2012. – 68 с.
10. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [электронный ресурс] – Режим доступа: http://base.garant.ru/70183566/ (Дата обращения: 20.04.2014).
11. Федеральный закон от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173312/ (Дата обращения: 13.05.2014).

© Бобылева И.А., 2015

Малородова Е.Н.,
преподаватель профессиональных дисциплин,
Кореновский политехнический техникум (ГБПОУ КК КПТ),
г. Кореновск, Краснодарский край, Российская Федерация

КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Толерантность – сложное социально-философское понятие, которое находит многостороннее проявление во всех сторонах общественной жизни: политике, экономике, социальной сфере, психологии личности, в педагогике и т.д.

Одной из причин актуализации проблемы толерантности сегодня стали особенности развития человечества в последние годы.

Пушкинская формулировка «народ безмолвствует» до сих пор, к сожалению, в нашей стране не потеряла своей актуальности. В российской традиции не укоренена культура диалога, в обществе недостаточно опыта конструктивного коммуницирования и взаимодействия. Культура цивилизованной дискуссии нуждается в целенаправленном «взращивании», что, на наш взгляд, не может оставаться вне зоны внимания.

Все словари однозначно определяют прямое толкование термина «толерантность» как «терпимость». Однако в современном языке термин толерантность применяется самостоятельно и прямого перевода, по мнению специалистов, не имеет. В отличие от терпимости (терпеть не противодействуя, не жалуясь, безропотно переносить) толерантность – это готовность благосклонно признавать, принимать поведение, убеждения и взгляды других людей, которые отличаются от собственных, даже в том случае, когда взгляды/убеждения не одобряются и не разделяются.

Смысловая граница очевидна: терплю – в ущерб себе, с трудом, и отношусь толерантно – сам, возможно, так делать не буду, но признаю право других думать и действовать согласно их пониманию.

В последнее время понятием «толерантность» оперируют все чаще, но толерантность – это не мода, не призыв и даже не состояние души. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность – это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательств на эти

основные ценности, толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства.

К сожалению, в нашей российской действительности осознание истинного значения толерантного отношения еще формируется, и здесь очень важен потенциал образования как проводника культуры ненасилия. В Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО, провозглашено: «Воспитание является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости. Воспитание в духе толерантности начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, дабы обеспечить осуществление этих прав, и с поощрения стремления к защите прав других».

Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного императива; в связи с этим надо поощрять методы систематического и рационального обучения толерантности, вскрывающие культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе насилия и отчуждения. Политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях, как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями.

Воспитание в духе толерантности должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

Таким образом, становится очевидным, что толерантность, как одно из смыслообразующих качеств личности, должна быть воспитана, и начинать следует с тех, кто призван формировать ценности и практику ненасилия, гуманности и уважения человеческого достоинства, – с педагогов.

Вся жизнь человека складывается из непрерывного взаимодействия с другими людьми. Проблема толерантности широко обсуждается в современном мире, и это не случайно.

Сейчас в нашей стране и за рубежом обострилась проблема жестокости и агрессии в межличностных отношениях, которые носят разрушающий, деструктивный характер. Поэтому очень важно

с самого раннего детства обеспечить ребенку условия, способствующие благоприятному психологическому развитию его личности.

Компетентностный подход становится одним из ориентиров в изменяющемся российском высшем образовании. Перед коллективами педагогических вузов стоит задача формирования профессиональных компетенций будущих специалистов. Компетенции в широком смысле понимаются в литературе как система социальных, нравственных и профессиональных установок (ориентиров), позволяющих выпускнику «правильно» (разумно, продуктивно, приемлемо для окружающих и т.п.) вести себя в различных ситуациях – как профессиональных, так и непрофессиональных.

Одной из компетенций, необходимых будущему специалисту, конечно, является коммуникативная, основанная на идеях диалога и толерантности, уважения к собеседникам.

Толерантность – это «личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу» [1, с. 41].

Толерантность, как рациональная реакция человека, зависит от знаний и личного опыта и формируется в процессе инкультурации и социализации. Инкультурация и социализация продолжается в течение всей жизни человека, но особым периодом в этом отношении является период взросления и профессиональной подготовки [2, с. 33]. Данное обстоятельство выдвигает перед коллективами высших учебных заведений задачу организации и приобщения студентов к «опыту толерантности», в том числе в среде сверстников, таких же студентов.

Преподаватель не в силах изменить экономические и политические причины кризиса в обществе, но он может показать своим воспитанникам, что добро и справедливость, честь и благородство во все времена почитались всеми народами мира.

Преподаватель также может убедить детей в том, что человек – творец своей судьбы, что можно научиться быть успешными в жизни, что культура поведения – важная составляющая жизненного успеха, что истинное призвание человека – радость творческого труда, сострадание к ближним, справедливое решение возникающих проблем, жизнь по совести.

Список использованной литературы

1. *Дмитриев Г.Д.* Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
2. *Садохин А.П.* Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ЮНИ-ТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.
3. Общая социология / под общ. ред. проф. А.Г. Эфендиева. – М., 2000.
4. История социологии в Западной Европе и США / отв. ред. Г.В. Осипов. – М., 1999.

© Малородова Е.Н., 2015

Муриева М.В.,
канд. пед. наук, доцент факультета иностранных
языков Северо-Осетинского государственного
университета им. К.Л. Хетагурова,
г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания, РФ

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В настоящее время предмет «Иностранный язык» (далее ИЯ) преподается на всех уровнях отечественной системы образования: дошкольном, школьном, среднем профессиональном, вузовском, послевузовском. Согласно новым ФГОС ВПО, стержневой частью подготовки и развития студентов является формирование профессиональных компетенций. На языковом факультете вуза подготовка высококвалифицированного переводчика предполагает высокую речевую культуру (устную и письменную формы), коммуникабельность, такт, широкую энциклопедическую эрудицию, постоянное самосовершенствование и пополнение знаний в области изучаемых языков и культур. Центральное место отводится формированию иноязычной коммуникативной компетенции, важнейшим компонентом которой является социолингвистическая компетенция. Сюда включаются знания, умения, навыки, позволяющие осуществлять эффективное речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка, принимать во внимание национально-культурные особенности чужого лингвосоциума.

Как известно, язык, являясь зеркалом культуры, отражает менталитет и особенности жизни людей, говорящих на нем. По мнению А.Д. Садохина, «…поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных ее установок» [4, с. 60]. Говоря иначе, язык способен отражать культурно-национальную ментальность его носителей. Культурологи отмечают, что культурная картина мира всегда богаче языковой. Именно в языке она реализуется, вербализуется, развивается и хранится, передаваясь из поколения в поколение.

Больше всего проблем в межкультурной коммуникации возникает при переводе информации с одного языка на другой. Из-за несоответствия картин мира, создаваемых разными народами, невозможно дать с исходного языка на переводной абсолютно точный перевод. Однако лексический состав языка представляет со-

бой не просто названия предметов и явлений окружающего нас мира, но и фрагменты реальности, пропущенные сквозь призму культурной картины мира. В этой связи приобретаются специфические, присущие лишь данному народу, те или иные особенности и черты. Значит, чтобы правильно понимать речь носителей изучаемого языка и быть понятым, недостаточно знать лишь язык, пользуясь правильно его лексическими, грамматическими и синтаксическими структурами. Необходимо владеть еще и такими понятиями и терминами ИЯ, которые уникальны для данной культуры. Поэтому весь процесс обучения ИЯ на всех его этапах, все его содержание должны быть пронизаны культурой народа, говорящего на нем.

Безусловно, нами признается сложность овладения чужим (неродным) языком в отрыве от носителей и страны изучаемого языка и формирования у обучаемых вторичной языковой личности [1, с. 125]. Содержание обучения иностранным языкам должно отражаться в таких дисциплинах и курсах, которые способствовали бы усвоению студентами не только теоретических знаний, но и пониманию ими различных процессов, происходящих в изучаемых языках. Совершенно очевидно, что на учителя/преподавателя иностранного языка возлагается серьезная и ответственная задача.

С этой точки зрения, по нашему мнению, определенный интерес представляют фразеологизмы (далее ФЕ) французского языка как особый пласт лексики, «жемчужина» словарного состава любого языка, богатство и душа народа. Интересно, что еще в XVI в. выдающийся английский грамматист Джон Ползграв, опираясь на определенные факты, отмечал, что нет языка более богатого в области фразеологии, чем французский. Такой комплимент в сторону французского языка не случаен. Многие авторы объясняют этот языковой феномен несовпадением темпов развития лексики и фразеологии в тот исторический период, когда первая отставала в развитии от последней. Еще одной причиной признается аналитический строй французского языка, который действительно благоприятствовал и благоприятствует по настоящее время образованию устойчивых словосочетаний.

Исследователи отмечают, что периодом особо интенсивного развития французской фразеологии является XIX в. Такие писатели, как Г. де Мопассан, В. Гюго, О. Бальзак и др. внесли огромный вклад в развитие фразеологии родного языка, а словари лексикографов Э. Литтре и П. Ларусса наиболее полно и всесторонне ее зафиксировали. Труды Ш. Балли способствовали широкому распространению и внедрению в науку лингвистического термина

«фразеология». Однако в этом значении слово было впервые употреблено в 1842 г. лексикографом П. Китаром (Quitard P.).

Фразеологизмы нашли широкое применение не только в разговорной речи носителей языка, но и в речи персонажей художественных произведений, созданных французскими писателями (сказки, новеллы, романы, эссе, повести, рассказы и др.). Поэтому знание ФЕ и умение адекватно переводить их с французского языка на русский является одним из показателей профессиональной компетентности переводчика. С целью формирования у студентов – будущих переводчиков социолингвистической компетенции рекомендуем внедрение в учебный процесс спецкурса «Фразеология современного французского языка» (в рамках дисциплины «Лексикология»).

В данной работе мы рассмотрим ФЕ с прилагательными, обозначающими цвет (blanc-blanche; bleu,-e; vert,-e; jaune, rouge), поскольку они представляют для нас определенный интерес. Для обозначения профессии, рода занятий или деятельности во французском языке нередко используется предмет туалета. Возьмем, к примеру, ФЕ «col blanc» (дословный перевод: белый воротничок), а французско-русский словарь (под ред. В.Г. Гака) дает значение «служащий». С тем же стержневым словом “col” образован другой фразеологизм «col bleu» (дословно: синий воротничок), что означает (согласно тому же словарному источнику) «рабочий» или «моряк»; «beret vert» – зеленый берет, «десантник»; «chemise noire» – «фашист», чернорубашечник; «chemise rouge» (дословно: красная рубашка) – «гарибальдиец». В процессе фразеологизации приведенных нами выше словосочетаний происходит формирование их семантической структуры: на первый план выступает сема «лицо», а архисема «одежда» отступает на задний план, превращаясь в потенциальную сему ФЕ. Семный набор сохранился количественно, качественно же претерпел большие изменения. В значении «col blanc» – «служащий» сема цвета в результате фразеологизации переменного словосочетания (ПС) становится потенциальной. Можно привести примеры ФЕ с этим же прилагательным, но в сочетании с существительным “bec” (белый клюв), что означает «молокосос, юнец». Или еще один пример со словом «canne», что в свободном словосочетании означает «белая палка», а фразеологизм – «слепой с белой палкой (для передвижения)» с архисемой – человек с каким-нибудь недугом.

Известным и распространенным в европейских языках, да и в русском, является в настоящее время устойчивое словосочетание из области кулинарии «cordon bleu», что означает «искусная

кухарка, повар высшего класса», хотя свободное словосочетание переводится как «голубая лента». Аналогичные семантические процессы произошли во время фразеологизации следующих словосочетаний (на основе метонимизации): «gants jaunes» – (дословно: желтые перчатки) – «щеголи, франты»; «bonnet rouge» – «якобинец», «bonnet vert» – «каторжник»; «col rouge» – «солдат» (уст. арго), поскольку французские пехотинцы носили красные шаровары; «habit rouge» – уст. разг. «английский солдат-пехотинец»; «talon rouge» 1) «придворный в королевской Франции (устн.) 2) «человек, претендующий на элегантность, хорошие манеры». В примере «colère blanche» (rouge, bleue, jaune) – «ярость», значение ФЕ складывается из архисемы «гнев» и дифференциальных сем силы и степени интенсивности (красный, синий, желтый). При переосмыслении ПС все цветообозначения фигурируют как интенсификаторы, следовательно, являются вариантами одной ФЕ.

Современному носителю языка совсем непонятна мотивация такого выражения, как «faire chou blanc», что означает в русском переводе «потерпеть полную неудачу, остаться ни с чем», если только он не знает, что первоначально «faire chou blanc» означало «промахнуться» (при игре в кегли). Не у всех в сознании есть образ или ассоциация с истинным значением «carte blanche», столь широкоупотребительным в настоящее время. Во ФЕ «donner carte blanche» означает «предоставить полную свободу действий, выбора», тогда как в прямом значении «cartes blanches» – это мелкие карты, без фигур и изображений. Если в исходном ПС «cartes blanches» – «карты без фигур» еще сохранялась сема «белый», «чистый», то во вновь образованных ФЕ фигурирует, скорее всего, сема «свободный», «без принуждения».

В русском языке аналогом приведенной нами ФЕ является устойчивое выражение «дать зеленый свет», то есть не препятствовать, не мешать чьим-либо действиям или выбору. По мнению ученых, во французском языке чаще, чем в русском, используются метафорические переносные наименования цвета. Таким образом, у каждого народа определенные представления и ассоциации связаны с каким-либо цветом, но, совпадая (хотя и не всегда) в первых значениях, названия цветов не сходятся во фразеологических образованиях. По утверждению А.Г. Назаряна, во французском языке «цветовые впечатления играют бóльшую роль в наименовании предметов и лиц» [3, с. 192].

Нужно отметить, что очень часто при этом происходит наименование по цвету части этого предмета. Мотивированность в таких ФЕ либо исторична, либо явно не проявляется. Например,

случай с выражением «cartouche jaune» – волчий билет (ист.). Только в контексте возрождается мотивация данной ФЕ, а исследуемые нами цветонаименования часто используются во ФЕ как показатели интенсивности, высшей степени какого-то качества или явления. Вполне объяснимо, почему в следующих выражениях интенсивность действия передается с помощью прилагательного «rouge» – «красный»: «marquer à l'encre rouge» – «затаить злобу на кого-л.», «marquer du fil rouge» – «проходить красной нитью», «colère rouge» – «гнев» и т.д. Но сильные эмоции передаются по-французски часто с помощью других прилагательных цвета: «colère bleue», «colère jaune».

Ученый подчеркивает, что «такое усилительное, немотивированное, чисто эмоциональное употребление прилагательных свойственно всем языкам». Трудно также объяснить, когда говорят о злом человеке «méchant comme un âne rouge» (дословно: злой, как красный осел). Как известно, красных ослов нет в природе. Очевидно, наличие семы «краснеть от гнева, от натуги» позволяет подчеркнуть необычное упрямство человека в каких-то действиях. Считаем уместным привести здесь предположение В.Г. Гака: «Видимо, зрительные впечатления являются для французского языка первоплановыми» [2, с. 77]. Однако стоит появиться новой цепочке ассоциаций, как в языке рождаются новые ФЕ с названием цвета, способствуя, таким образом, появлению ФЕ-неологизмов. В последние годы во французских СМИ можно встретить ФЕ с семой, содержащей прилагательное «vert» – зеленый – «partie des "Verts"» (партия «зеленых»), отражающей деятельность экологов по защите и охране окружающей среды, например: «espace vert» («зеленое», т.е. экологически чистое пространство), «poumon vert d'une ville» – «зеленые» легкие города» (о зеленых насаждениях), «tourisme vert» (экотуризм), «zone verte» – «зеленая зона» т.д.

Итак, фразеология французского языка, ярко отражая национальное своеобразие и дух народа, говорящего на этом языке, как отрасль лексикологии, наряду с другими дисциплинами общепрофессионального цикла, представляет большой интерес для изучения, способствуя формированию социолингвистической компетенции студентов в процессе обучения ИЯ в вузе. В этой связи будущему переводчику необходимо владеть еще и такими понятиями и терминами изучаемого ИЯ, которые уникальны для данного народа и его культуры. Социокультурный компонент позволяет расширить профессиональный и культурный кругозор обучаемых, научить их терпимо относиться к особенностям поведения представителей другой культуры. Именно поэтому роль социолингви-

стической компетенции при обучении иностранным языкам и культурам все возрастает.

Признавая, что переводческая деятельность в современном мире, охваченном кризисами, войнами и конфликтами, приобретает все больший масштаб и социальную значимость, важнейшей задачей языковых факультетов становится подготовка будущих переводчиков к эффективному международному профессиональному сотрудничеству.

Список использованной литературы

1. *Муриева М.В.* Педагогическая практика как этап профессионального становления студентов – будущих учителей иностранного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 4 (19). – С. 122-125.
2. *Назарян А.Г.* История развития французской фразеологии. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 192.
3. Новый французско-русский фразеологический словарь / под ред. Я.И. Рецкера. – М.: Русский язык, 2009.
4. Садохин А.Д. Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Омега-Л, 2010. – С. 60.

© Муриева М.В., 2015

Савченко М.В.,
магистрант института естественных наук
специальности «Педагогическое образование
(Географическое образование)» СКФУ,
г. Ставрополь, Российская Федерация

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ ШКОЛЬНИКОВ

Россия – многонациональное государство, и это обстоятельство имеет глубокие исторические корни: на протяжении столетий происходил процесс формирования российского многонационального государства. Сегодня в России проживает более 150 национальностей, каждая из которых имеет свою уникальную историю этногенеза и культуры. Мы живем в удивительном регионе – на территории Ставрополья компактно проживают более 100 больших и малых народов, находящихся в постоянном взаимодействии.

Во все времена система образования была основным хранилищем и транслятором народных культурных традиций, участвуя в формировании менталитета личности, в развитии ее диалогичности, полилогичности, в воспитании патриотизма и культуры межэтнического общения.

Гуманизация отечественного образования, поиск новых парадигм развития отечественной науки и практики создали благоприятные условия для осмысления прогрессивного опыта прошлого в области этнокультурного воспитания подрастающего поколения и его логического включения в современный образовательный процесс.

Этнокультурная компетентность – это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Формирование культуры межнационального общения и межэтнической толерантности начинается с семьи. В семье ребенок получает первые представления о родном языке, родной культуре, традициях и обычаях своего народа. От родителей он узнает о существовании других народов, отличающихся от его собственного по языку и культуре. В разнонациональной семье ребенок получает первые модели отношений между представителями различных наций [2]. На формирование межэтнической толерантности должны быть направлены усилия всех: родителей, воспитателей и учи-

телей, на долю которых выпадает обязанность руководить в указанном направлении воспитанием с первых дней жизни ребенка.

Важное место в этом процессе занимает школа, так как она является одним из основных социальных институтов. Воспитывая настоящее, мы воспитываем будущее.

Задача подготовки молодежи к жизни в поликультурном мире названа в числе приоритетных в документах ООН и ЮНЕСКО. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI в. подчеркивает, что одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и, с другой – привить ему уважение к другим культурам [1].

Формирование у детей «этнокультурной компетентности» обращает внимание на то, что выработка стратегии, направленной на формирование у детей «этнокультурной компетентности» не исключает антитез «мой–другой», «свой–чужой», «но в этом случае непонимание проявлений другой культуры выступает, прежде всего, как импульс к ее изучению, осмыслению, пониманию. Иными словами, быть этнокультурно компетентным – это значит признавать принцип плюрализма, иметь знания о других народах и их культурах, понимать их своеобразие и ценность. Такие представления и знания реализуются через умения и навыки поведения, которые способствуют эффективному межнациональному взаимопониманию и взаимодействию. Другими словами, этнокультурная компетентность позволяет индивиду найти адекватные модели поведения, способствующие поддержанию атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой результативности в совместной деятельности» [3].

Огромные возможности для формирования этнокультурной компетентности открываются на уроках географии и предполагают знакомство ребенка изначально с родной для него культурой, а затем постепенно происходит осмысление и иной культуры [3].

Формирование этнокультурной компетентности – длительный и сложный процесс, его необходимо строить так, чтобы при реализации самостоятельной или групповой деятельности дети увидели все разнообразие существующего мира, стали принимать его многогранность и не боялись быть отличными от других. При этом вначале у ребенка должна быть сформирована готовность признавать этнокультурные различия как что-то позитивное, кото-

рая затем должна развиться в способность к межэтническому пониманию и диалогу [3].

При преподавании географии можно легко выделить линию по формированию этнокультурной компетентности с 6-го по 11-й классы. Она основана на системном, деятельностном, культурологическом и краеведческом подходах.

Системный подход позволяет обеспечить непрерывность обучения и воспитания с 6-го по 11-й класс. В 6-м классе на уроках краеведения учащиеся знакомятся с историей народов, проживающих на территории нашего края, их традициями, культурой, подчеркивается уникальность каждого народа, что и способствует формированию этнокультурной компетенции.

В программе 7-го класса богатый материал по страноведению: мы изучаем население, страны, расположенные на разных материках, учащиеся получают начальные представления о культурах народов мира [3].

Программа 9-го класса позволяет изучить население нашей страны, она раскрывает особенности этнокультурного мира. Урок по теме «Национальный состав России» – это не просто информативный материал, но и воспитывающий, так как мы должны прививать учащимся чувство толерантности к представителям других наций и народностей, проживающих на территории Российской Федерации.

В 10–11-х классах учащиеся еще шире изучают такой разный, необыкновенный мир, особенности этнокультурных регионов мира.

Изучая в 10-м классе тему «Население мира» (национальный и религиозный состав населения), необходимо уделять время обсуждению этнических конфликтов и их причин; объяснять, что вне зависимости от национальной или культурной принадлежности существует очень похожее отношение человека к другому человеку и разные религии описывают это одним языком.

Культурологический подход, связанный с освоением культурных ценностей, используют при изучении стран в 11-м классе.

Краеведческий подход – важная составляющая школьного географического образования и патриотического воспитания учащихся: воспитания любви к Родине, традициям, прошлому народа, уважения к людям науки, культуры, труда.

Деятельностный подход позволяет активно взаимодействовать с другими культурами. Многие школы национальные, в них учатся дети разных национальностей, есть дети переселенцев из ближнего зарубежья.

На уроках задача включения в ритм работы класса решается путем организации групповой работы, где ребенок включен в работу вместе с разными детьми и получает возможность большего общения с ними путем поручения сообщений и докладов, в которых ребенок знакомит класс с обычаями своего народа или с религиозными взглядами своей семьи.

Одним из методов формирования этнокультурной компетентности является кросскультурный метод обучения (сравнительно-исторический), который предполагает параллельное изучение этнокультур, выявление путем сравнения общих черт и особенностей в развитии разных стран и культур народов мира, причин их сходств и различий [3]. Так, при анализе основных занятий, верований, обычаев разных народов подчеркивается сходство происхождения традиций многих народов (земледелие, скотоводство, почитание старших, гостеприимство, религиозные верования). Учащиеся приходят к выводу о том, что все народы говорят на разных языках, проживают в различных частях света, имеют свою историю, культуру и при этом у них есть очень много общего, а, следовательно, это то, что нас объединяло и может объединять дальше.

Список использованной литературы

1. *Бессарабова И.С.* Поликультурное образование в России и США: к постановке проблемы // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 5. – С. 59-62.
2. *Куликова Т.А.* Семейная педагогика и домашнее воспитание : Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Центральная академия, 2009. – С. 232.
3. *Поштарева Т.В.* Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : Дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 / Поштарева Т.В.; Федеральное агентство по образованию РФ, Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2007. – 512 с. – Библиогр.: – С. 460-503.

© Савченко М.В., 2015

Свирская О.А.,
преподаватель агробиологических дисциплин
ГБПОУ КК «БАК»,
ст. Брюховецкая, Российская Федерация

РОЛЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

В современном обществе основной целью и задачей получения профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и подготовки, свободно владеющего профессиональными навыками и компетенциями, конкурентного на рынке труда, способного к эффективной работе с постоянным профессиональным ростом, а также коммуникабельностью, социальной и профессиональной мобильностью. При этом внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, основанных на приобретении профессиональных компетенций, ставит перед педагогами задачи введения в учебный процесс современных образовательных технологий с учетом профессиональной направленности. Одной из них является практико-ориентированная технология, направленная на формирование навыков, компетенций и умений успешного специалиста.

Современный рынок труда и потенциальные работодатели в подборе персонала отдают предпочтение кадрам, имеющим специальное профессиональное образование и опыт работы, то есть требуется практическое знание своей профессии. Молодые специалисты испытывают трудности в конкуренции на рынке труда и в адаптации к условиям профессиональной деятельности. Низкая профессиональная компетентность выпускников и их неконкурентоспособность объясняются отсутствием практики в области будущей профессиональной деятельности. Следовательно, в современных условиях одна из проблем выпускников – низкая профессиональная компетентность и конкурентоспособность, поэтому задачей среднего профессионального образования является качественная подготовка будущих специалистов с использованием практико-ориентированного обучения.

На базе Брюховецкого аграрного колледжа в рамках подготовки конкурентных и квалифицированных специалистов в образовательный процесс широко внедряются практико-ориентированные технологии обучения. Практико-ориентированное обучение на отделении земельно-имущественных отношений предполагает:

1. освоение студентами профессиональных программ с учетом реальных условий, формирование у студентов профессиональных компетенций за счет выполнения ими реальных практических задач в учебное время;
2. решение ситуационных задач;
3. решение кейс-задач;
4. практическая деятельность по профилю специальности с использованием современных геодезических приборов с учетом реальных условий рынка недвижимости; использование современного профессионального программного обеспечения.

Содержание практико-ориентированного обучения предполагает получение теоретических знаний на лекциях, семинарах, с последующим приобретением умений на практических и лабораторных занятиях, учебных и производственных практиках, предметных конкурсах и олимпиадах, самостоятельной подготовки курсовых и дипломных работ в библиотеке и в компьютерном классе, подготовки портфолио по профессиональным модулям.

Содержание ПМ 01 «Управление земельно-имущественным комплексом» для студентов специальности «Земельно-имущественные отношения» в колледже составлено таким образом, что 47% учебного времени отводится на проведение практических занятий. Практические занятия проводятся с использованием цифровых образовательных технологий (мультимедийных презентаций, профессиональных программных средств, видео и т.д.), самостоятельной подготовки в рамках кружковой работы, при этом студенты нацелены на индивидуальную поисковую работу – анализ рынка, сферы управления и т.д. Следовательно, студенты в рамках практической работы закрепляют основные теоретические знания, а также приобретают навыки прогнозировать, планировать, анализировать и в диалоге раскрывать свои умения и позиции по выбранному способу решения ситуационных задач.

На практических занятиях используются ролевые игры, которые вызывают интерес у студентов, позволяют закрепить теоретические знания и приобрести профессиональные компетенции. В ходе таких практических занятий готовятся ситуационные задачи по различным темам курса с учетом реальной профессиональной деятельности, например:

1. «Изучение полномочий и обязанностей органов законодательной (исполнительной, судебной) власти в РФ» – студентам предлагается создать организационные структуры различных ветвей власти в РФ и поучаствовать в принятии управленческих решений, а также ситуационных задач.

2. «Решение задач по влиянию демографических процессов на рынок труда» – студентам предлагаются ситуационные задачи с учетом демографической ситуации в различных муниципальных образованиях Краснодарского края.
3. «Изучение процесса управления и принятия решений на муниципальном уровне в сфере земельно-имущественных отношений» – студентам предлагают участие в ролевой игре «Принятие управленческих решений в администрации населенного пункта».
4. «Анализ сделок с недвижимостью» – студентам предлагаются ситуационные задачи по определению эффективного функционирования и оборота недвижимости.
5. «Изучение договора "ипотека": понятие и сущность» – студенты самостоятельно в рамках кружковой деятельности «Юный управленец» проанализировали кредитные предложения 11 ипотечных банков Краснодарского края; на практическом занятии студентам предлагается решить кейс-задачи по каждому кредитному учреждению, сравнить кредитные предложения различных банков, а также обосновать выбор оптимальных условий ипотечного кредитования.

Использование разных форм и методов организации практических занятий в рамках преподавания ПМ 01 «Управление земельно-имущественным комплексом» способствует эффективной и разнообразной организации учебного процесса, развитию интереса к учебному материалу, а также позволяет выпускать квалифицированных специалистов среднего звена, более подготовленных к профессиональной работе.

Список использованной литературы

1. *Канаева Т.А.* Профессиональное становление студентов СПО в контексте практико-ориентированных технологий // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – №12(20). – 2012. www.sisp.nkras.ru
2. *Солянкина Л.Е.* Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде / Л.Е. Солянкина // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1.
3. *Скамницкий А.А.* Модульно-компетентностный подход и его реализация в среднем профессиональном образовании. – М., 2006. – 247 с.

© Свирская О.А.,2015

Шалюгина Т.А.,
директор, Кореновский политехнический техникум
(ГБ ПОУ КК КПТ),
г. Кореновск, Российская Федерация

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Осознание важности повышения качества образовательной услуги как стратегической цели должно сопоставляться с кадровыми возможностями и их осознанием необходимости повышения качества образовательной услуги, а также финансовые возможности ссуза встают как приоритетные при осуществлении политики в области качества.

В последнее время в научных исследованиях многих ссузов РФ актуализируются вопросы нахождения методик оценки качества образовательных услуг, построения систем обеспечения качества. Качество предоставления ОУ ссузом сегодня определено многими внутренними показателями, в числе которых: уровень приема абитуриентов; конечный итог подготовки выпускников; уровень научных исследований; наличие качественного состава преподавательских кадров; развитие инфраструктуры ссуза; взаимосвязь ссуза с рынком труда, участие ссуза в трудоустройстве и непрерывном образовании выпускников и др.

Определенный опыт использования систем обеспечения качества в ссузах представляет возможность для практического их использования другими участниками рынка ОУ. Наиболее успешные наработки в области повышения качества ОУ предлагает ЛЭТИ. Исследователи синтезировали бельгийско- нидерландскую модель, модель EFQM европейского фонда по менеджменту качества и модель конкурса Рособрнадзора и Рособразования «Системы обеспечения качества подготовки специалистов», в результате была выработана модель совершенствования деятельности ссуза, направленная на стимулирование ссуза к вменению принципов всеобщего менеджмента качества (TQM) и поиску направлений постоянного улучшения системы качества. Модель представлена девятью критериями и пятьюдесятью пятью подкритериями и составляющими. Разработанная модель ЛЭТИ в настоящее время рекомендуется министерством образования и науки к внедрению ссузами.

Можем констатировать, что рынок образовательных услуг Краснодарского края СО испытывает трудности относительно вос-

требованности своих выпускников, связанные не только с переизбытком подготовки по некоторым профессиям, но и с тем, что степень приобретаемой квалификации в ссузах не соответствует требованиям работодателей.

Оценка комплекса критериев и подкритериев, характеризующих деятельность ссузов относительно повышения качества образовательных услуг, – это база для нахождения перспективных направлений по улучшению процесса предоставления ОУ в системе СО. Исходным материалом для оценки критериев деятельности ссузов является информация, полученная в результате анкетирования на основе квалиметрических шкал «уровней совершенствования» составляющих модели совершенствования деятельности образовательного учреждения. В этом направлении ЛЭТИ предлагает Модель совершенствования деятельности (МСД) ссузов.

МСД ЛЭТИ для ссузов, предопределяет стимулирование к вменению принципов Всеобщего менеджмента качества и перспективного направления к постоянному улучшению качества образовательных услуг ссуза. МСД представляет собой комплекс критериев и подкритериев, описывающих основные компоненты деятельности ссуза с позиций менеджмента качества, а также описание квалиметрических шкал (или «уровней совершенства») всех составляющих, что в системе позволяет структурировать всю деятельность ссуза по процессам, направленным на достижение требуемых результатов по качеству. МСД включает 9 критериев и 55 подкритериев и составляющих.

В ЛЭТИ для целей оценки «уровней совершенства» всех подкритериев и составляющих МСД с учетом шести «измерений», соответствующих базовым принципам TQM (степень ориентированности на потребителей; степень системности применяемого подхода; степень распространенности в ссузе применяемого подхода; степень вовлеченности персонала ссуза; степень документированности процедур процессов; степень ориентированности на перспективное совершенствование), разработаны специальные квалиметрические шкалы, упомянутые выше. Внутреннее содержание шкал было основано на технологии бенчмаркинга. Квалиметрические шкалы вербально характеризуют пять упорядоченных «уровней совершенства», или ступеней формирования подкритериев и составляющих. Шкалы дают возможность перевестись с качественной оценки соответствующих подкритериев (видов деятельности, работ) на количественную оценку, соответствующую номеру выбранного «уровня совершенства» от 1 до 5 по 10-балльной числовой шкале.

МСД ЛЭТИ предполагает использование методики самооценки по квалиметрическим шкалам «уровней совершенствования». Методика может применяться в целях проведения самообследования и при проведении аттестационной экспертизы и государственной аккредитации ссуза.

Проводимая нами оценка с использованием «методики самооценки» МСД ЛЭТИ проводилась на уровне ссуза в целом. Производя оценку по квалиметрическим шкалам, мы основывались на следующих принципах:

– подбор экспертов должен проводиться по направлениям деятельности, к которым имеют отношение оцениваемые ими группы показателей;

– выставление оценок должно осуществляться по 10-балльной шкале;

– результирующие оценки, выставленные экспертами, должны анализироваться, по итогам которых должна быть сформирована сводная таблица согласованных оценок составляющих критериев для всех ссузов (табл. 5);

– принятая согласованная таблица оценок должна обрабатываться с учетом весовых коэффициентов и составляющих подкритериев;

– могут быть рассчитаны численные оценки интегрального показателя степени совершенства системы качества ссуза в границах МСД с учетом весовых коэффициентов критериев;

– по итогам оценки должны быть подготовлены выводы и рекомендации относительно улучшения процессной деятельности.

Принимая во внимание обозначенные принципы, мы провели оценку, результаты выставлялись в зависимости от полноты выполнения требований соответствующего «уровня совершенства» по конкретному подкритерию, выставлялась одна из следующих оценок: для первого уровня совершенства – 1-2; для второго – 3-4; для третьего – 5-6; для четвертого –7-8; для пятого – 9-10. Предложенная методика позволила нам выйти на уровень количественной оценки.

Значение оценки по каждой составляющей мы вычисляли по среднеарифметическому результату всех оценок. Номер каждого уровня умножался на число соответствующих оценок, все полученные результаты складывались и делились на общее число имеющихся оценок данной составляющей.

Значения весовых коэффициентов по одному из критериев модели совершенствования (пример: критерий 1 «Лидирующая роль руководства») отражены в таблице 1.

Таблица 1. Значения весовых коэффициентов по одному из критериев модели совершенствования

№ п/п	Критерий 1 «Лидирующая роль руководства» Наименование подкритериев	Вес, %
1	Личное участие руководства ссуза в формировании и развитии миссии, видения, основных ценностей, политики, основных целей и задач в области качества	20
2	Личное участие руководства в обеспечении разработки, внедрения и постоянного совершенствования системы качества ссуза	20
3	Личное участие руководства ссуза в работе с внешними заинтересованными сторонами (потребителями, поставщиками, партнерами, представителями общественности и др.)	20
4	Личное участие руководства ссуза в обеспечении обратной связи с персоналом для улучшения своей деятельности	20
5	Личное участие руководства ссуза в подготовке и организации проведения лицензирования, аттестации, государственной и общественно-профессиональной аккредитации	20
Контрольная сумма		**100**

Из табл. 1 видно, что критерий 1 «Лидирующая роль руководства» состоит из пяти подкритериев, каждый из которых наделен весовым коэффициентом, равным 20%, что к итогу определятся в контрольную сумму по пяти подкритериям в 100%. Алгоритм подсчета значения «уровня совершенства» критерия определен как произведение 0,20 к сумме значений «уровней совершенства» подкритериев.

В ходе исследования нами были реализованы следующие задачи: осуществлен анализ показателей «уровней совершенства» ссузов; проанализированы наиболее важные стороны функционирования ссузов; определены границы предстоящей работы по устранению замечаний; выявлена готовность вузов предоставлять действительно качественные ОУ; выявлены основные недостатки в работе по обеспечению качества образовательных услуг.

Резюмируя изложенное, отметим, что сегодня много ссузов стремятся определить свои приоритеты в методологии оценки качества образовательной услуги с СО. В каждом ссузе сложились свои четкие представления, что или кто является носителем качества образовательной услуги. Наиболее успешными наработками в области повышения качества образовательных услуг является

адаптированная модель совершенствования деятельности ссузов ЛЭТИ. Далее нами будет проделана работа по разработке общего алгоритма организационно-экономического механизма повышения качества образовательной услуги СО, анализа основных рабочих процессов ссуза, их закономерностей и взаимосвязей, определяющих качество образовательной деятельности в системе СО.

Список использованной литературы

1. *Азарьева В.В.* Разработка брэнда высшего учебного заведения как элемента построения системы менеджмента качества // Университетское управление. – 2014. – № 2(30). – С. 110-113.
2. *Алиев Ш.М*. Рынок образовательных услуг и вопросы его регулирования : Дис… канд. экон. наук. – М.: РЭА, 2012.
3. *Борисов И.И., Запрягаев С.А.* Тенденции развития высшего образования в XXI веке. http://www.vestnik.vsu.ru/content/education
4. *Боровская М.А., Масыч М.А.* Стратегия инновационно ориентированного управления развитием технического университета : Монография. – Таганрог: ТРТУ. – 2012. – 154 с.
5. *Бурденко Е.В.* Рынок образовательных услуг в трансформируемой экономике : Дис…канд. экон. наук. – М.: РЭА, 2014.
6. *Ванберг В.* Теория порядка и конституционная экономика // Вопросы экономики. – 2014. – № 12.
7. *Геворкян Е.Н*. Рынок образовательных ресурсов: аспекты модернизации: монография / Е.Н. Геворкян. – М.: Маркет ДС, 2011. – 358 с.
8. *Герман М.В.* Организационно-экономические основы системы непрерывной профессиональной подготовки работников : Автореф. дис … канд. экон. наук. – М.: АТиСО, 2007.
9. *Лукашенко М.* «Конкуренция» на рынке образовательных услуг // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 47-55.

© Шалюгина Т.А., 2015

Проблемные вопросы к гл. 2

«Современный учебно-воспитательный процесс: теория и практика»

Если во второй главе сборника принять за ключевое слово «современный», то первая же статья задает ему определенный настрой. Что такое современный? То, что соответствует рамкам новых ФГОС, или то, что открывается за его горизонтом? На наш взгляд, последнее предпочтительней. Это принятый ФГОС конъюнктурный документ, полученный в результате достигнутых компромиссов между разновекторными силами. Каждая из этих сил имеет свое представление об образе результата образования человека. Несмотря на радужный тон многих статей, в которых описаны все мыслимые и немыслимые инновационные подходы, наше образование, по результатам международных исследований, опускается все ниже. То есть запущен некоторый процесс, в границах которого проходит много интересного, инновационного, но в тенденциях угасания и деградации. Вся надежда на способность к возрождению, которая существует в нашем народе, и поэтому мы с вниманием относимся ко всем знакам, показывающим на то, что время близко. Таким знаком может быть статья **А.В. Рынкевич (Осиповой)**, в которой новые горизонты уже открываются, но им не найдены более точные и соответствующие понятия. Например, личностно-ориентированному подходу присвоен статус парадигмы образования. Однако это далеко не так. Личностно-ориентированный подход и приоритетно-ориентированный – это два конкурирующих между собой подхода, при этом первому на данный момент обеспечена государственная поддержка, а второму – нет. Поэтому конкуренция чисто условная, но не вечная, хотя может таковой стать, если не озаботиться действительно современными подходами для российского образования. И искать им место не в рамках лукавого личностно-ориентированного подхода, а стратегий воспитания. Чтобы не останавливаться на этом подробно, делаю ссылку на соответствующую статью4.

Следующая статья **Е.Н. Малородовой** о культуре толерантности в студенческой среде открывается словами А.С. Пушкина «народ безмолвствует», то есть не имеет культуры диалога. Однако не будем поддаваться гипнозу. В рамках представлений о куль-

[4] А.А. Остапенко Цели и стратегии воспитания / Воспитательная работа в школе // 2005. – № 4. – С. 11-18.

туре диалога такая версия может выдвигаться, но относительно западной цивилизации. Что касается российской цивилизации, то, имея на своей территории боле сотни народностей, с этим проблем никогда не было. Проблемы между сословиями – да, но не между народами. Поэтому за «целенаправленным "взращиванием" толерантности» стоят вполне определенные цели, которые и продекларированы в статье согласно понятию – «…отношусь толерантно – сам, возможно, так делать не буду, но признаю право других думать и действовать согласно их пониманию». В лукавстве этого понятия скрыты далеко идущие цели. Оно явно дифициентно по отношению к понятию «свобода». Если «толерантность – это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека», то надо понимать, что свобода человека заканчивается там, где она ущемляет свободу других, особенно если речь идет о подавляющем большинстве народа этой страны. Ну, никак не хочется этому большинству (именно по этому основанию), например, быть толерантным по отношению к нетрадиционным семьям. Поэтому если мы кому-то «…толерантность должны…», то мы всем прощаем. При всем уважении к западной цивилизации и их представлениям о ценностях культуры необходимо видеть, что понятий «толерантность» не два, а гораздо больше, в которых нет категоричных дефиниций о всеобъемлющей «…**готовности** благосклонно признавать, принимать поведение, убеждения и взгляды других людей, которые отличаются от собственных, даже в том случае, когда взгляды/убеждения не одобряются и не разделяются». Кстати, не забыть и о совсем новоприобретенных понятиях, например «нулевая толерантность» (zero tolerance), напрочь перечеркивающее вышеприведенное. Оно обозначает, что власть последовательно способствует созданию в обществе механизмов немедленной и жесткой реакции граждан на социально опасные поступки окружающих. Оказывается, толерантность имеет удобные «регуляторы». Гражданам теперь отказано в праве выбора объекта для толерантности, а власти – нет. На кого укажет, того и бомбим. Как удобно пользоваться непереводимыми понятиями! При этом для России – со шкалой на максимуме, а для Европы, которая предлагает нам осваивать толерантность, – на минимуме. Однако у нас действительно работают свои механизмы регуляции межнациональных и других отношений, и в основании их лежит не свобода, а нравственное отношение к ним. Одно из основных положений Декларации о правах и достоинствах человека 10-го Всемирного русского народного собора, которое озвучил митрополит Кирилл, гласит: «Вечный нравственный закон имеет в душе человека **твердую основу** (выделено нами – Е.Д.), не зависящую от культу-

ры, национальности, жизненных обстоятельств. Эта основа заложена Творцом в человеческую природу и проявляется в совести. Однако голос совести может быть заглушен грехом». И здесь, заглядывая в конец статьи, мы видим, что и автор понимает значение толерантности как «…жизнь по совести». Вводит понятия «…добро и справедливость, честь и благородство», которые не найдешь ни в одном определении толерантности. Мы специально проспеленговали их на этот случай. Многословие и многозначность этих понятий, как это очевидно из анализа (а также недавних событий во Франции и др. странах, где толерантность активно культивировалась), не предохраняет общество от коллизий и конфликтов. Понятие не становится общеупотребимым в силу его размытости и непереводимого, «…по мнению специалистов», смысла, в отличие от той же терпимости. А вот действия по совести (с переводом и пониманием которого нет проблем) – емко, кратко и однозначно. Оно всегда «вне»: внеконфессионально, вненационально и т.д. Его можно только заглушить грехом, в который толерантность и пытается нас ввести. Вот так по-русски решалась и решается проблема межнациональных и др. отношений. Не все получается, это как уже самому человеку удается разобраться со своей совестью, но она, в отличие от толерантности, вмонтирована в человека и уж точно о нем не забудет. Чем можно объяснить сосуществование не близких по своей сущности клише в тексте данной статьи – это вопрос к автору.

Следующей в разделе представлена статья к.п.н. **М.В. Муриевой** о социолингвистической компетенции студентов, изучающих французский язык, при чтении которой можно понять, что, имея таких подготовленных студентов и преподавателей, мы французов поймем всегда. Остается пожелать, чтобы и они «… в современном мире, охваченном кризисами, войнами и конфликтами», так же понимали нас, как мы их.

Работа к.пс.н. **Е.Н. Белоус** в данном сборнике представляет собой хорошо скоординированный системный процесс обучения студентов в рамках традиционной педагогики. Он рассчитан на добросовестных исполнителей, и его успешная реализация говорит о том, что такие исполнители есть. Это педагоги, которые прежде всего неравнодушны к проблемам детей, и не задания «…вызывают мотивационный подъем у студентов», а сами дети и их проблемы, желание им помочь. Приобретенные навыки смело идут в ход, поэтому и «…развитие фонематических умений у детей имеет системный и законченный характер». Традиционную педагогику здесь выдает «…принцип оптимального сочетания современных форм, методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалиста», который при ближайшем рассмотрении ока-

зывается такими методами, как «…рассказ, объяснение преподавателя с показом и демонстрацией учебных слайдов, схем, стендов, образцов документов и раздаточного материала». В наше время модернизаций и инноваций традиционную педагогику принято считать чуть ли не ругательным словом. Однако мы так не считаем. Несмотря на отсутствие инновационных педагогических брендов, качество образования в таких учебных заведениях может быть гораздо выше, чем в исповедующих системно-деятельностный и т.п. инновационные подходы. Автору этих строк их известно немало. Поэтому единственный вопрос к автору статьи: как удалось сохранить этот оазис традиционной педагогики в условиях разгула модернизации отечественного образования?

Статья к.п.н. **И.А. Бобылёвой** о подготовке кадров для постинтернатного сопровождения сирот интересна тем, что у автора этих строк есть некоторый опыт сопровождения таких сирот на добровольных началах. Первое, что поразило в интернате, это система, порождающая иждивенцев. Как говорили сами педагоги, даже хорошие дети, попадая в интернат, через некоторое время превращались в иждивенцев. И никакие знания, увещевания, посещения храма и т.п. действия кардинально не смогли изменить ситуацию. Причина понятна. Это были добрые намерения, но носили эпизодический характер акций. Не хватало главного – системы, живого дела (по Макаренко), в контексте которого все эти действия могли сработать. Запрос в интернете некоторых из обозначенных в тексте статьи программ показал слабый информационный шум по их поводу, переходящий в замирание. Поэтому не совсем понятны усилия по «переформатированию материала», который уже практически не подлежит изменению, чтобы затем приставить к нему взрослого человека для его социализации. Не лучше ли его выпускать уже готовым к встрече с миром? Если надо потратить средства неэффективно, стране в убыток, то выбран хороший способ. Несколько абзацев об эффективности предпринятых усилий в виде конкретных цифр по социализации детей-сирот, возможно, сняли бы все сомнения в необходимости такого подхода. В противном случае фраза в тексте статьи «социальная ситуация выпускника ставит его перед необходимостью быть взрослым, самостоятельным, ответственным **при отсутствии психической и личностной готовности к этому»** (выделено нами – Е.Д.) звучит как приговор, а «…отсутствие опыта самостоятельного проживания и ухода за собой» и т.п. действий ставит такого выпускника в весьма трудное положение. То есть проблема известна, но решают не ее (как причину), а те следствия, которые она порождает. Поэтому «…система мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих социаль-

ной дезадаптации выпускников» не укладывается в сознании, если это постоянно действующий процесс продуцирования социальных инвалидов. При правильно расставленных акцентах во всех этих шумных постановлениях о поддержке выпускников не было бы и смысла. Впрочем, мы, очевидно, имеем дело с нерефлексивной системой, которую и обозначил автор статьи, а к ней какие могут быть вопросы?

Статья **М.В. Савченко** об этнокультурной составляющей процесса обучения географии. Подчеркнем вслед за автором, что в регионе, взятом как объект исследования, «…проживают более 100 больших и малых народов», которыми накоплен многовековой опыт совместного проживания многих народов, еще до того, как появились ООН и ЮНЕСКО и тем более документы о «жизни в поликультурном мире». То есть можно говорить о высочайшей «этнокультурной компетентности» проживающих народов, которую современный мир испытывает на прочность. У наших народов все есть. Удивительный факт, но они существовали и помимо уроков географии! Что это за механизмы, поддерживающие такое многообразие этносов в гармонии? Хорошо бы их выявить и сделать предметом изучения школьников. И что более важно: как сберечь их от чужеродного влияния, от деструктивных процессов? понять природу этих деструктивных процессов, которые легко нарушают устоявшееся равновесие в течение считаных лет? Тем более, что в школе «…учатся не только дети русской национальности, есть дети переселенцев из ближнего зарубежья». То есть в классах присутствуют реальные участники, испытавшие на себе все последствия этих деструктивных процессов. Конечно, процессы, происходящие в образовании, и в частности на уроках географии, имеют определенное значение, но вкупе с толерантностью носят несколько убаюкивающий характер. Опыт украинских событий показывает, что можно взорвать страну, состоящую даже из двух очень близких этносов, одной религии, одной культуры. Что говорить, если это разнообразие будет несколько шире. Если «учащиеся приходят к **выводу** о том, что все народы говорят на разных языках, проживают в различных частях света, имеют свою историю, культуру, и при этом у них есть очень много общего, а, следовательно, это то, что нас объединяло и может объединять дальше», то это очень скромный вывод.

Статья **О.А. Свирской** о хорошо организованной подготовке квалифицированных специалистов среднего звена. Вопросы возникают только тогда, когда читаешь актуальность обоснования данного направления подготовки. С одной стороны, автор утверждает, что конкурентоспособность специалиста в современном обществе зависит от его «…социальной и профессиональной мо-

бильности», а с другой – отдается предпочтение кадрам, «…имеющим специальное профессиональное образования и опыт работы». То есть не мобильные специалисты имеют определенное преимущество. Это к тому, чтобы не смущать студентов лишними противоречиями. В мире действительно происходят некоторые изменения, которые уже получили свою оценку и еще получат. Однако для многих специальностей среднего звена они не будут и, по всей видимости, не должны являться быстротекущими.

Статья д.ф.н. и директора политехникума г. Кореновска **Т.А. Шалюгиной** об эффективности управления качеством образовательных услуг. Читая эту статью, хочется подписаться под многими ее пунктами. Тем более, когда речь идет о средне-специальном образовании, от качества выпускников зависит экономическое благополучие страны. Наконец-то появилась возможность экспертной оценки и критерии, с помощью которых можно выявить самый распространенный и широко невостребованный ФДП (Фиктивно-демонстративный продукт) -продукт современного образования. Однако в статье есть некоторые пробелы (в буквальном понимании этого слова) – это отсутствие описываемого объекта оценки. Хотя предлагаемый дискурс статьи его предполагал. Что и побудило автора этих строк зайти на страницу самообследования политехникума. Надо сказать, что она не разочаровала. В ней подтвердились положения о миссии учебного заведения, и по всему было видно, что это не пустой звук, а дело, или, как еще обозначают, «добровольно принятый на себя крест».

Анализ статей и проблемные вопросы подготовил к.п.н. **Е.В Доманский**.

3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДИК БУЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

УДК 373.51

Афиногенов О.С.,
магистрант ЗФО 2 курса факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, учитель технологии МБОУ СОШ № 24,
г. Краснодар, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПРЕКТИРОВАНИЯ КОНКРЕТНЫХ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКЕ «ТЕХНОЛОГИЯ» В МБОУ СОШ № 24 г. КРАСНОДАРА В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ООО

В процессе обучения на уроках технологии важное место занимают действия педагога, связанные с проектированием процесса обучения и создания конкретных учебных ситуаций. Термин «проектирование» заимствован педагогикой из технической области знания, где он означает создание опережающей проекции того, что затем будет материализовано.

Проектирование, в частности педагогическое проектирование, рассматривали многие ученые. Это В.П. Беспалько, М.В. Буланова-Топоркова и другие**.**

В.П. Беспалько связал проектирование с «конструированием сложных объектов» [1, с. 411]. Он выделил пять этапов проектирования:

1. Обсуждение цели создания проекта;
2. Создание предварительного эскиза объекта, определяющего в наиболее общих чертах его будущие характеристики;
3. Создание общего проекта объекта и выделение его составных частей;
4. Детальная проработка проекта во всех его аспектах, руководствуясь теми же вопросами и принципами;
5. Оформление проекта как целостности и контроль его качества.

Л.Д. Столяренко определила педагогическое проектирование как «предварительную разработку основных деталей предстоящей

деятельности учащихся и педагогов, иногда и родителей» [5, с. 291].

М.В. Буланова-Топоркова поставила педагогическое проектирование наравне с организаторской, гностической, коммуникативной функциями педагога [4].

Объектами педагогического проектирования могут быть: педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации.

Педагогическое проектирование связано с моделированием как разработкой цели создания педагогических ситуаций и основных путей их достижения и конструированием как дальнейшей детализацией созданного проекта, определяющей дальнейшее его применение.

Не менее важную роль в педагогическом процессе играют конкретные учебные ситуации.

Обучение на уроке происходит в учебных ситуациях, которые являются структурными единицами урока, методом, с помощью которого педагог организует учебный процесс.

Признаками учебной ситуации выступают: целеположенность, мотивированность, предметность. Здесь всегда присутствуют: выбор, неопределенность, неожиданность, конфликт, несоответствие.

Среди наиболее распространенных учебных ситуаций в педагогическом процессе можно выделить: ситуации стимулирования, ситуации выбора, ситуации успеха, конфликтные ситуации, проблемные ситуации, ситуации решения проблемных учебных задач, ситуации риска [2, с. 211].

Интерес представляет тот факт, что в конкретных учебных ситуациях предъявляемую учебную информацию обучаемый перерабатывает в своем сознании. Возможны разнообразные способы ее переработки, но из них должны быть выбраны или самостоятельно сконструированы, придуманы такие, которые наилучшим образом содействуют достижению поставленной цели, усвоению нового учебного материала.

Здесь особое место занимают бинарные методы обучения, рассмотренные М.И. Махмутовым, который связал процесс взаимодействия преподавания и ученика с познавательной самостоятельностью учащихся» [3].

Рассмотрим на примере МБОУ СОШ № 24 г. Краснодара процесс проектирования конкретных учебных ситуаций.

В МБОУ СОШ № 24 основной целью организации процесса обучения на уроке «Технология» выступает развитие личности ре-

бенка, формирование его универсальных учебных действий. Проектирование строится на основе календарно-тематического планирования и поурочного плана (технологическая карта). Здесь заложены основная модель организации урока и предполагаемые действия как учителя, так и учащегося. Основной целью урока является достижение конкретных предметных, метапредметных и личностных планируемых результатов.

Рассмотрим процесс проектирования инновационной деятельности на основе поурочного плана или технологической карты. Технологическая карта представлена в форме таблицы, которая включает технологию построения урока. В большинстве случаев это проблемно-диалогическая форма, сочетающая в себе бинарные методы обучения (сочетание теории и практики).

Важное место в ходе проведения урока занимает организационный момент, мотивация учебной деятельности и актуализация опорных знаний. В процессе мотивации учебной деятельности учитель выдвигает гипотезу о назначении изучаемой темы: «А знаете ли Вы…?». Учащиеся должны сами сформулировать тему урока. Большую помощь при этом оказывает созданная учителем презентация, первый слайд которой содержит подсказку темы урока. Далее, в процессе актуализации опорных знаний перед учащимися ставятся вопросы, непосредственно связанные с изучаемой темой. Целью этого этапа является связать настоящую и предыдущую тему урока, сообщив кратко его цель и задачи.

После этого идет теоретическая часть урока, где происходит процесс построения «нового» знания. Здесь идет объяснение нового материала, учитель создает условия, позволяющие учащимся самостоятельно прорабатывать материал по тексту учебника с помощью ключевых слов. Одновременно, используя презентацию, учитель объясняет непонятные учащимся термины, раскрывает позиции урока, которые должны знать и понимать учащиеся.

После этого происходит процесс практического освоения материала, в ходе которого учащиеся делятся на группы. Между ними проходят соревнования. Создается счетная комиссия под руководством учителя, который выступает в роли наблюдателя. Учащиеся самостоятельно изучают принцип действия инструментов, о которых им ранее сообщались теоретические сведения.

Далее наступает процесс закрепления знаний (учащиеся работают в рабочих тетрадях). Цель этого этапа – развить у учащихся умение понимать изучаемый материал и аргументированно доказывать свою позицию.

После этого, на этапе подведения итогов урока (рефлексии), учитель руководит работой комиссии по подсчету баллов за ответы групп на вопросы, а также за выполнение практической работы, объявляет результаты и отметки за выполненную работу. Объявляется команда-победительница. Далее следуют домашнее задание и добрые пожелания.

Список использованной литературы

1. *Беспалько В.П*. Природосообразная педагогика. – М.: Народное образование, 2008. – 512 с.
2. *Бордовская Н.В., Реан А.А*. Педагогика: Уч. для вузов. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
3. *Махмутов М.И*. Понятие о проблемном обучении. URL: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/ch8_2.html
4. Педагогика и психология высшей школы // под ред. М.В. Булановой-Топорковой. URL:http: //www. psicholoqy.vuzlib.orq|book_o350_paqe_30.html
5. *Столяренко Л.Д.* Педагогика. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 448 с.

© Афиногенов О. С., 2015.

Байраков А.С.,
преподаватель специальных дисциплин
отделения ТО и РА ГБПОУ КК «БАК»,
ст. Брюховецкая, Российская Федерация

ПРИМЕНЕНИЕ 3 D ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА (ППССЗ) 23.00.00 «ТЕХНИКА И ТЕХНОЛОГИИ НАЗЕМНОГО ТРАНСПОРТА», ПРОХОДЯЩИХ УЧЕБНЫЕ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Основным критерием оценки качества образования современного специалиста является его конкурентноспособность на рынке труда. Скорость, с которой происходят изменения условий на рынке труда, постоянно возрастает в связи с активным внедрением наукоемких технологий в транспортной сфере. Рост автопарка страны, особенно числа зарубежных автомобилей, требует качественной подготовки специалистов по их обслуживанию и ремонту.

Следуя этой тенденции, будущий современный специалист среднего звена в первую очередь должен обладает гибкостью мышления, отличными техническими знаниями и наличием значительного количества базовых навыков работы с современными компьютерными технологиями, в частности системы автоматизированного проектирования «КОМПАС», а также уметь работать со справочными материалами (электронные чертежи, презентации, 3D модели).

Для повышения профессиональной компетенции будущих специалистов необходимо активное внедрение в образовательный процесс информационных 3D технологий**.**

Будущая профессиональная деятельность студентами осваивается на учебных практических занятиях, во время прохождения практик.

Учебная практика является частью программы подготовки специалистов среднего звена в соответствии с ФГОС, направлена на формирование у студентов общих и профессиональных компетенций, приобретение практического опыта и реализуется в рамках профессионального модуля.

К примеру, для специальности 23.02.03 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» ряд ОК и ПК предусматривают:

ОК 5 Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности при изучении модуля;

ОК 8 Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации при выполнении домашнего задания, курсового проектирования;
ОК 9 Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности во время учебной и производственной практики;
ПК 1.1 Организовывать и проводить работы по техническому обслуживанию и ремонту автотранспорта;
ПК 1.3 Разрабатывать технологические процессы ремонта узлов и деталей.

Применение информационных 3D технологий не идет вразрез с образовательным процессом и профессиональными компетенциями.

При прохождении студентами учебной практики по разборке-сборке, деффектовке и ремонту механизмов использование студентами трехмерных моделей механизмов и деталей приводит к значительному росту следующих показателей качества образования специалистов среднего звена:

1. Закрепляется ранее освоенный материал дисциплин инженерная графика, техническая механика, устройство автомобиля, ремонт автомобиля и др. с возможностью практического применения знаний посредством работы с трехмерными моделями (рис. 1).

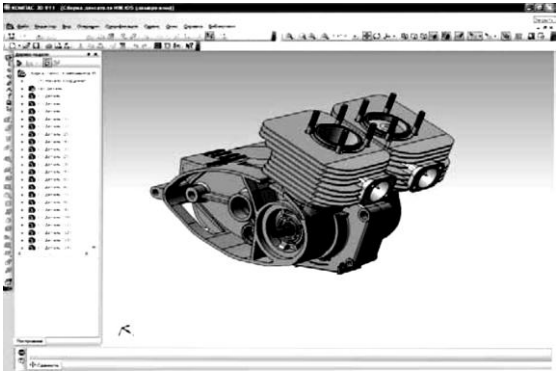


Рис.1. Пример 3D сборки, выполненной в САПР КОМПАС 3D V5.11

2. Формируется творческое мышление студентов. Изучая трехмерную копию детали или механизма, студент формирует

алгоритм ремонта и возможные нестандартные процедуры ее ремонта, не идущие в противоречие с общепринятой технологией ремонта и ИТК.

3. Повышается культура работы. Вместо использования двухмерных картинок, чертежей или фотографий участка ремонта, трехмерная анимация наглядно позволяет пройти все этапы ремонта, не приступая к самому ремонту, выявить и упредить трудные моменты каждого этапа.
4. Дается возможность сформировать алгоритм ремонта для незнакомых, нестандартных ситуаций в процессе ремонта и сохранить полученный результат в виде виртуального видеоролика для использования в будущих подобных ситуациях.
5. Значительно снижается риск порчи имущества образовательного учреждения или нарушения технологии ремонта согласно ИТК благодаря возможности студенту и преподавателю наглядно на компьютере проверить правильность процедуры ремонта.
6. Стимулируется интерес студентов к усиленному освоению компьютерных технологий, пакета офисных программ и программ трехмерного моделирования.
7. Информационная 3D технология является здоровьесберегающей.
8. Создается дополнительная возможность трудоустройства.

Выполнение студентами программы практики значительно упрощается за счет возможности быстро изучить виртуальный аналог детали или агрегата ремонта в разрезе или в режиме «взрыв» (рис. 2) (когда деталь представляется разобранной полностью) и согласно ИТК грамотно провести процедуры с приобретением практических навыков и умений.



Рис. 2. Насос пластинчатый, режим «взрыв»

Образовательный процесс учебной практики с применением информационных технологий трехмерного моделирования не яв-

ляется накладным по стоимости с точки зрения расходных материалов и обслуживания, позволяет накопление модельного материала, наработанного студентами в процессе практики.

Обучение студентов протекает без отрыва от места прохождения практики, позволяет технически малограмотному студенту компенсировать недостающие теоретические знания умениями работы на компьютере и осуществлять взаимную помощь с более технически грамотным, но не имеющим достаточной подготовки работы с компьютером студентом, что самопроизвольно инициирует взаимное обучение студентов.

Общепринятый способ подготовки специалистов среднего звена, использующий плоский наглядный материал со схематическим изображением систем, взаимосвязей систем и агрегатов, является на порядок упрощенным от реальности и малоинформативным для практического применения. В то же время использование виртуальных трехмерных пространственных моделей систем (к примеру, системы охлаждения) позволяет усвоить информацию быстрее.

Таким образом, применение информационных технологий, базирующихся на трехмерном моделировании, открывает широкие возможности для прикладных и практических дисциплин, способствует более полному и целенаправленному приобретению студентами практических навыков. Решает вопросы личностного развития студента и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Информационные технологии в профессиональной деятельности : учеб. пособие для студ. сред. проф. образования / Е.В. Михеева. 7-е изд., стер. –М.: Академия, 2008. – 384 с.
2. Информационно-коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики : сб. мат-лов науч.-практич. конф. Ч. 2. КОМПАС-3D в образовании / отв. ред. А.А. Богуславский. – Коломна: Мос. гос. обл. соц.-гуманит. ин-т, 2010. – 141 с.
3. КОМПАС-3D V8. Руководство пользователя. Том 1-3 – ЗАО АСКОН, 2005г.
4. *Долинер Л.И.* Информационные и коммуникационные технологии в обучении. – Екатеринбург, 2003.

© Байраков А.С., 2015

Денисова Д.А.,
учитель географии
МБОУ СОШ № 7 г. Ставрополя,
магистрант 2 года обучения,
г. Ставрополь, Российская Федерация

МЕСТО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОГРАФИИ

В Концепции модернизации российского образования в качестве приоритетных направлений обозначен переход к новым образовательным стандартам, которые, в свою очередь, подразумевают вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику развитие способности учащегося самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку. Одним из условий решения современных задач образования является формирование ключевых образовательных компетенций учащихся, в том числе и средствами географии [2].

На сегодняшний день перед учителем географии поставлена сложная методическая задача – реализовать на практике компетентностный подход, то есть сформировать у учащихся готовность использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач и жизненно значимых ситуаций. Содержание школьного курса географии становится средством подготовки личности к жизни, к поведению в окружающей среде, в обществе [3].

География в основной школе (в соответствии с ФГОС ООО) изучается с 5 по 9 класс. Общее число учебных часов за пять лет обучения – 280, из них по 35 ч (1 ч в неделю) в 5 и 6 классах и по 70 ч (2 ч в неделю) в 7, 8 и 9 классах.

География в старшей школе изучается в 10 и 11 классах. Общее число учебных часов за два года обучения – 70, из них 35 ч в 10 классе и 35 ч в 11 классе.

Учебное содержание курса географии сконцентрировано по блокам:

- с 5 по 7 класс – География Земли;
- с 8 по 9 класс – География России;
- С 10 по 11 класс – Экономическая и социальная география мира.

В блоке «География Земли» у учащихся формируются знания о географической целостности и неоднородности Земли как планеты людей, об общих географических закономерностях развития рельефа, гидрографии, климатических процессов, распределения растительного и животного мира, влияния природы на жизнь и деятельность людей. Здесь же происходит развитие базовых знаний страноведческого характера: о целостности и дифференциации природы материков, их крупных регионов и стран, о людях, их населяющих, об особенностях их жизни и хозяйственной деятельности в различных природных условиях.

Блок «География России» – центральный в системе российского школьного образования, выполняющий наряду с содержательно-обучающей важную идеологическую функцию. Главная цель курса – формирование географического образа своей Родины во всем его многообразии и целостности на основе комплексного подхода и показа взаимодействия и взаимовлияния трех основных компонентов – природы, населения и хозяйства.

Блок «Экономическая и социальная география мира» завершает формирование у учащихся представлений о географической картине мира, которые опираются на понимание географических взаимосвязей общества и природы, воспроизводства и размещения населения, мирового хозяйства и географического разделения труда, раскрытие географических аспектов глобальных и региональных явлений и процессов, разных территорий [3].

На фоне преобразования концепций географического образования одним из важных средств для реализации компетентностного подхода является познавательный туризм.

Туризм является одной из ведущих и наиболее динамичных отраслей мировой экономики, за быстрые темпы роста он признан экономическим феноменом столетия и в ближайшие годы станет наиболее важным ее сектором [1].

Роль познавательного туризма в современном мире огромна. Туризм затрагивает все сферы деятельности общества, в том числе культуру, экономику, социальную жизнь. Интенсивность туристского развития, масштабы туризма во многом зависят от признания мировым сообществом ценности культурного и природного потенциала страны, ее наследия.

Ведущую роль среди основных видов туризма в школе занимает культурно-познавательный туризм. Под понятием культурно-познавательного туризма понимается потребность духовного освоения культуры мира через его посещение, непосредственное постижение и переживание разных культур в различных местах,

где лично увиденное становится достоянием, принадлежностью мысли и чувств туриста, изменяя горизонты его восприятия.

Школьный туризм в современном понимании − это физическое развитие, оздоровление и познание окружающей действительности, формирование ценных духовных качеств личности школьника [5].

Поскольку туризм предоставляет возможность организовывать досуг школьников, совмещая отдых с оздоровлением и познанием, то общество должно быть заинтересовано в школьном туризме. Находясь вдали от дома и родительской опеки, школьник ощущает и понимает значение коллектива, учится принимать решения и нести за них ответственность, чувствует влияние положительных нравственных качеств окружающих людей, оценивает этих людей и сравнивает себя с ними. Это значит, что туризм является надежной и эффективной формой воспитательного процесса.

Педагогический потенциал школьного туризма, если иметь в виду весь комплекс его форм и видов, очень велик [4]. В учебном плане по географии познавательный туризм можно применить в ряде случаев:

«География. Начальный курс» (5 и 6 класс) – первый систематический курс новой для школьников учебной дисциплины в процессе формирования представлений о Земле как природном комплексе, об особенностях земных оболочек.

При изучении этого курса начинается обучение географической культуре и географическому языку; учащиеся овладевают первоначальными представлениями и понятиями, а также приобретают умения использовать источники географической информации. Большое внимание уделяется изучению влияния человека на географические процессы, исследованию своей местности, используемым для накопления знаний, которые будут необходимы в дальнейшем при овладении курса географии.

При организации процесса обучения в рамках данной программы предполагается применением следующих педагогических технологий обучения: проблемного обучения, технологии развития критического мышления через чтение и письмо, ИКТ.

В курсе географии 5 и 6 класса целесообразно использовать туристические походы, посвященные теме «Ориентирование». Во время изучения раздела «Земля во Вселенной» не лишним будет организовать туристическую экскурсию в обсерваторию или планетарий. При изучении темы «Атмосфера» можно организовать экскурсию на метеорологическую станцию. При изучении темы «Био-

сфера» возможно посещение зоопарка, океанариума, дендрария, ботанического сада.

«География материков и океанов» (7 класс) продолжает географическое образование учащихся в основной школе. Данный курс опирается на географические знания, полученные учащимися в 6 классе, и продолжает рассматривать особенности природы планеты Земля и взаимное влияние человека и природы на новом – региональном (материковом) уровне.

Содержание программы сконструировано таким образом, что в курсе географии 7 класса пространственные представления формируются комплексно и на всех трех уровнях: планетарном, региональном и локальном.

Основное содержание программы направлено на сохранение и углубление мировоззренческого и воспитывающего потенциала семиклассников, развитие географической культуры школьников, осознание ими функционального значения географии для человека.

Специфика курса состоит в широком использовании картографических источников информации. Поэтому изучение материков и океанов поможет освоению картографического метода изучения нашей планеты.

В курсе географии 7 класса можно использовать во внеурочной деятельности виртуальные туры по материкам, океанам, островам, странам.

Курс «География России» (8 и 9 класс) занимает центральное место в системе школьной географии. Особая его роль определяется тем, что помимо научно-ознакомительных функций он сильнейшим образом влияет на становление мировоззрения и личностных качеств учащихся. Курс «География России» изучается после страноведческого курса «Материки, океаны, народы и страны» и завершает блок основного общего образования в средней школе.

Данный курс готовит учащихся к ориентации в российском пространстве, к умению ориентироваться в окружающей среде (не только природной, но еще в большей степени – экономической, социальной и культурной). В то же время сама среда жизнеобитания быстро меняется, и современный человек должен быть готов быстро переориентироваться в ней, получать другие трудовые навыки или вообще менять профессию, по-другому организовывать свою жизнь и т.д. Поэтому, с одной стороны, курс показывает стабильные черты географии России, а с другой – подводит учащихся к пониманию необходимости перемен. Последнее достига-

ется за счет подачи материала в историко-географическом ключе (как население России реагировало на изменение условий жизни) и характеристики современной ситуации в различных отраслях хозяйства и регионах России.

В курсе географии 8 класса при изучении природы России целесообразно проводить познавательные туры по своему региону. Например, во время изучения разделов «Рельеф России», «Внутренние воды России», «Природные зоны России» можно организовать туристическую поездку в горные курортные регионы, такие как район Кавказских Минеральных вод, Предкавказья (Теберда, Домбай, Архыз).

В курсе географии 9 класса при изучении межотраслевых комплексов России, целесообразно организовать туристические экскурсии на предприятия той или иной отрасли промышленности своего региона. Например, во время изучения топливно-энергетического комплекса России можно организовать экскурсию на крупнейшие в крае тепловые электростанции и познакомить учеников с технологическим процессом выработки тепловой и электрической энергии.

Курс «Экономической и социальной географии мира» (10 и 11 класс) завершает формирование у учащихся представлений о географической картине мира, которые опираются на понимание географических взаимосвязей общества и природы, воспроизводства и размещения населения, мирового хозяйства и географического разделения труда, раскрытие географических аспектов глобальных и региональных явлений и процессов, разных территорий [6].

Содержание курса призвано сформировать у учащихся целостное представление о современном мире, о месте России в этом мире, а также развить у школьников познавательный интерес к другим народам и странам.

В курсе географии 10 и 11 класса можно использовать во внеурочной деятельности виртуальные туры по отдельным странам и крупнейшим экономическим центрам мира.

Познавательный туризм в учебном плане не является основным средством получения знаний, умений и навыков. Но для того чтобы реализовать компетентностный подход в курсе географии с 5 по 11 классы, вполне уместно использование ресурсов познавательного туризма.

Грамотно спланированные, разработанные и реализованные культурные экскурсионные познавательные туры в рамках школьного туризма позволят привлечь к туризму огромный контингент

школьников, заинтересованных новым для них, полезным занятием, и организовать их досуг оптимальным образом с предоставлением возможности совмещать познание нового с воспитанием и оздоровлением.

Список использованной литературы

1. *Воронцова М.Г.* Менеджмент в туризме: организационно-педагогические аспекты.: Автореф. дис. … канд. пед. наук, – СПб.: Санкт-Петерб. гос. академия культуры, 2007. – 18 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 №393. – М., 2002.
3. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PIZA-2000 / А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова и др. – М.: Университ. книга, 2005.
4. *Погодина В.Л.* Образовательный туризм: традиции и перспективы / В.Л. Погодина, В.П. Соломин // Географическое образование и наука в России: история и современное состояние: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2008.
5. *Погодина В.Л.* Современное состояние и перспективы развития образовательного туризма в России / В.Л. Погодина, В.П. Соломин // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. №8 (30): Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения): Научный журнал. – СПб., 2007.
6. Примерные программы по учебным предметам. География 5-9 классы, 10-11 классы: проект. (Стандарты второго поколения.) – М.: Просвещение, 2011. – 75 с.

© Денисова Д.А., 2015

Петин А.В.,
преподаватель электротехнических дисциплин
ГБПОУ КК БАК,
ст. Брюховецкая, Краснодарский край, РФ

СИСТЕМА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 35.02.08 «ЭЛЕКТРИФИКАЦИЯ И АВТОМАТИЗАЦИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА» В БРЮХОВЕЦКОМ АГРАРНОМ КОЛЛЕДЖЕ

В целях обеспечения технологической модернизации экономики Российской Федерации и повышения ее конкурентоспособности в настоящее время происходит процесс реализации стратегии развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 г. [2], посредством которой обеспечивается превращение научного потенциала учебных заведений в один из основных ресурсов устойчивого экономического роста.

Образовательная среда является решающим фактором в развитии личности. Усилия профессионального образования направлены на создание условий, способствующих формированию разносторонней, социально активной, самостоятельной, творческой, компетентностной личности профессионала.

Практически во всех регионах России определенная часть выпускников устраивается на работу не по полученной специальности. Одна из причин – работодателям нужны готовые специалисты с опытом работы, а его у выпускника обычно нет. В профессиональной подготовке специалистов любого профиля актуальной является проблема усиления практической части (практико-ориентированности) обучения будущих специалистов.

В нашем колледже осуществляется подготовка обучающихся по специальностям СПО. Сегодня основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированных специалистов соответствующего уровня и профиля, конкурентного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Современная педагогическая практика показывает, что наиболее продуктивными и перспективными в профессиональном образовании являются технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а это требует от педагогов применения новых методов, приемов и форм работы. Одним из таких методов является практико-ориентированное обучение. Работодатели хотят, чтобы будущий специалист обладал стремлением к самообразованию на

протяжении всей жизни, владел новыми технологиями, умел принимать самостоятельные решения и адаптироваться в профессиональной сфере, решать проблемы и работать в команде. В новых федеральных стандартах представлены не только знаниевые дидактические единицы, но и умения, практический опыт, общие и профессиональные компетенции. Согласно рекомендациям Министерства образования и Федерального института развития образования, каждое умение должно быть отработано в ходе выполнения практической работы. В данный момент около 50% аудиторных часов отводится на выполнение практических и лабораторных работ. Какие проблемы при этом возникают? Естественно, каждому преподавателю приходится перерабатывать рабочую программу и вносить изменения по количеству практических работ, а также перерабатывать тематику работ. Положительный эффект должен иметь тот факт, что по всем профессиональным модулям лабораторные и практические работы выполняются в подгруппах, что позволяет преподавателю уделить больше внимания каждому студенту, а значит каждая работа будет выполнена более детально и качественно и появляется время на закрепление в форме собеседования.

Переход на стандарты нового поколения предопределяет необходимость совершенствования материально-технической базы учебного заведения для формирования опыта практической деятельности. Большая работа в этом направлении проводится и в нашем колледже. Практико-ориентированный подход предусматривает перенос обучения на рабочие места и учебные полигоны. Администрация колледжа и преподаватели совместно со студентами своими силами работают над созданием электротехнического полигона. Создание данного полигона позволит развивать общие и профессиональные компетенции у студентов, ведь творческая работа в команде является необходимым условием эффективной профессиональной деятельности.

Преподаватели специальности «Электрификация и автоматизация сельского хозяйства» проводят работу по реконструкции электромонтажной и других лабораторий.

Введение обязательного требования, что каждый студент СПО должен получить навыки работы по рабочей профессии, является очень важным в подготовке квалифицированного специалиста среднего звена. Ведь если при обучении в колледже студенты своими руками научатся выполнять все необходимые трудовые операции, с которыми они встретятся в своей профессиональной деятельности, то при возникновении нестандартной ситуации на работе будет более оперативно найден правильный выход и принято более грамотное решение по устранению проблемы. Не ме-

нее важным является и то, что образовательное учреждение имеет право формировать вариативную часть, а это около 900 часов для специальностей СПО, с учетом пожеланий работодателей.

Наличие действующих стендов позволяет проводить деловые и ролевые игры, анализировать производственные ситуации, изучить устройство оборудования, что поможет в будущей профессиональной деятельности.

Одним из условий профессиональной подготовки будущих специалистов является вовлечение их в активную познавательную деятельность и практическое использование полученных знаний в лабораториях и на производстве. Это позволяет осуществлять имитацию профессиональной деятельности на лабораторно-практических занятиях, проводить анализ производственных ситуаций. С мастерами производственного обучения на лабораторных стендах выполняются регулировочные работы на оборудовании, находящемся в рабочем состоянии, работа проводится силами студентов группы во время прохождения практик – все это ориентирует обучение на профессиональную деятельность.

Практическая направленность обучения отслеживается и при проведении квалификационного экзамена. Преподавателями разработаны комплекты контрольно-оценочных средств по модулям, куда вошли аттестационные листы, заполняемые во время прохождения практик, образцы тестовых заданий для проведения междисциплинарного экзамена с ответами и образцы вариантов заданий на квалификационный экзамен. Задания составлены таким образом, что охватывают все общие и профессиональные компетенции, прописанные в стандарте к данному профессиональному модулю. В ходе проведения квалификационных экзаменов удалось отследить работу студентов в команде. Результат экзаменов показал, что все студенты освоили определенный вид деятельности. Комплекты контрольно-оценочных средств по дисциплинам были выложены на электронном сайте колледжа, и каждый обучающийся мог заранее познакомиться с этими материалами. Для проведения практик преподавателями и мастерами производственного обучения нашего колледжа были разработаны рабочие программы учебных и производственных практик, в которых были расписаны все виды работ с указанием количества часов, необходимых для их выполнения. Если на учебной практике рассматривались вопросы, связанные с отработкой умений и получением первичного практического опыта, то на производственную практику выносились вопросы, связанные с приобретением практического опыта по конкретному виду деятельности. В ходе прохождения практики на каждого студента заполняется аттестационный лист с указанием оценки, подтверждающей приобретение

практического опыта по выполнению определенного вида работ. Очень важным является создание условий для проведения лабораторных и практических работ. Этот показатель отслеживается в ходе аккредитации образовательного учреждения. Преподаватели для проведения практических работ по дисциплинам широко используют электронные программы, позволяющие изучить устройство и ремонт отдельных узлов и оборудования. Достоинством таких программ является то, что после изучения теоретического материала у студентов появляется возможность закрепить изученный материал, можно собрать механизм или выбрать инструмент для ремонта узла. В случае, когда работа не зачтена, можно увидеть допущенные ошибки и выполнить работу заново. Проведение таких практических работ позволит обучающимся уже на учебной практике правильно выбрать инструмент, определить порядок действий и осуществить замену детали или произвести ремонт отдельных узлов. Все это способствует приобретению практического опыта работы. Анализ производственных ситуаций проводится как на практических занятиях, так и на уроках закрепления учебного материала и в ходе проведения практик.

Преподаватели, второй год работающие с профессиональными модулями, отмечают, что после сдачи квалификационных экзаменов студенты более вдумчиво относятся к выполнению работ на практике, понимают, что при сдаче экзамена каждый из них должен предъявить результат, который докажет, что данный вид профессиональной деятельности освоен. Практическая направленность обучения позволяет обучать в колледже специалистов, более подготовленных к работе на предприятиях и востребованных на рынке труда края.

Практико-ориентированный подход обучения должен применяться с первых дней учебы. Лабораторно-практические занятия следует проводить с использованием компьютерной технологии и нацеливать на индивидуальную поисковую деятельность, где студент не просто закрепляет основные теоретические положения учебного предмета, а учится прогнозировать, планировать, в диалоге раскрывать свои мнения и позиции по выбранному способу решения учебной задачи, самостоятельно организовывать свою деятельность.

На следующем курсе к указанной деятельности добавляется продолжительная учебная практика, результатом которой является разработанный под руководством специалистов программный продукт для решения небольших по объему задач, выбранных из круга актуальных проблем. Кроме практической работы будущие специалисты знакомятся с реальными задачами производства, их

постановкой, решением, документированием и презентацией. Диалог является средством выявления проблемы и путей ее решения.

Заключительным этапом обучения являются производственная и преддипломная практики. Их задачи: закрепление и углубление знаний студентов, полученных в учебном заведении по всему курсу обучения; проверка возможностей самостоятельной работы будущего специалиста в условиях конкретного производства; сбор и подготовка материалов к написанию курсовой и дипломной работ. Во время практики студенты выполняют конкретные задания, предусмотренные должностными обязанностями квалификационной характеристики единого квалификационного справочника должностей, служащих по соответствующей должности. В период практик студенты могут приниматься на работу на вакантные должности в соответствии со штатными квалификационными требованиями.

Следовательно, практико-ориентированность и диалог позволяют студентам приобрести необходимый минимум профессиональных умений и навыков, опыт организаторской работы, систему теоретических знаний, профессиональную мобильность и компетентность, что соответствует образовательному стандарту и делает наших выпускников конкурентоспособными.

Также различные мероприятия и акции в масштабах колледжа в рамках научно-методической работы способствуют активизации преподавателей и распространению новых методов обучения в колледже.

Список использованной литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р «О концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года».
2. Стратегия развития науки и инноваций в РФ на период до 2015 года (Утверждена Межведомственной комиссией по научно-инновационной политике (протокол от 15 февраля 2006 г. № 1)).
3. *Михеев В.А.* Основы социального партнерства: теория и политика, практика : Учеб. для вузов. – М., 2007.
4. *Солянкина Л.Е.* Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде / Л.Е. Солянкина // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1.
5. Модульно-компетентностный подход и его реализация в среднем профессиональном образовании / Под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. А.А. Скамницкого. – М., 2006. – 247 с.

© Петин А.В., 2015

Трященко Д.П.,
преподаватель специальных дисциплин
отделения ТОиРА ГБПОУ КК «БАК»,
ст. Брюховецкая, Российская Федерация

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ С ОПОРНЫМ КОНСПЕКТОМ НА УРОКАХ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В последнее время компьютерные технологии проникли во все сферы человеческой деятельности, от производства до быта. Сегодня общение с компьютерной техникой человек начинает не в старших классах школы, как это было еще 15 лет назад, а практически с самого рождения, с развивающими интерактивными играми, Интернетом. Использование компьютера на уроке сегодня не является необходимым нововведением, а вполне устоявшаяся реальность. Однако всегда стоит вопрос об эффективности применения тех или иных технологий в образовательном процессе.

Одной из таких технологий является применение мультимедийной презентации с опорным конспектом. Стоит отметить, что слайд-проекторы с учебными диапозитивами широко и достаточно эффективно использовались в образовании еще в 60-х годах прошлого века. Наглядность всегда способствует лучшему усвоению материала, а для технических дисциплин без нее реализовать образовательный процесс невозможно вовсе. Современное программное обеспечение значительно расширило возможности ретрансляции учебного материала. Мультимедийная презентация способна не только к демонстрации готовых слайдов, но и к использованию интерактивной анимации, показу видеофильмов, звуковому сопровождению.

При всем этом роль преподавателя на уроке всегда остается ведущей, и мультимедийные технологии призваны не для его замены, а для улучшения подачи учебного материала. Презентация должна сопровождать и поддерживать преподавателя, это должен быть «союз», а не два самостоятельных источника информации. Кроме того, обучающиеся зачастую знакомы с компьютерными технологиями лучше преподавателя, поэтому их применение говорит о компьютерной грамотности, повышает авторитет преподавателя среди обучающихся, что, соответственно, положительно сказывается на их мотивации к обучению. Использование именно авторской презентации дает возможность преподавателю в полной мере раскрыть учебный материал. При создании презентации необходимо придерживаться следующих правил:

- Информация на слайде должна появляться дозированно. Большое количество информации не позволяет сконцентрировать внимание на чем-то определенном.
- Количество текстовой информации должно быть минимально, содержать только основные определения, тезисы, цифры.
- Использование анимации должно привлекать внимание к информации, а не к самой себе. В презентации не должны использоваться анимации и изображения, которые могут отвлекать обучающихся от получения основной информации.
- Звуковое сопровождение презентации должно нести смысловую нагрузку.
- Информация на слайде должна соответствовать той, которую воспроизводит преподаватель. Пояснения преподавателя также должны быть детально продуманы.
- Обеспечение смены деятельности обучающихся также должно отражаться в презентации и настраивать их на эту смену.

Все это позволяет перейти от объяснительно-иллюстрационного метода к деятельностному.

Для усиления учебного эффекта от презентации необходимо использовать готовый опорный конспект. Его структура (каркас) должна быть построена таким образом, чтобы полностью соответствовать структуре презентации и учащийся мог легко найти в своем опорном конспекте информацию, находящуюся на слайде, или место для конспектирования информации. Изначально в конспект можно внести тему занятия и учебные вопросы, которые подлежат рассмотрению. Далее в нем могут быть продублированы изображения, схемы, графики. В ходе урока обучающемуся необходимо записать в конспект определение, заполнить таблицу, подписать рисунки, вычертить график, произвести расчет чего-либо и т.д. В результате в конце занятия обучающийся будет держать в руках репродукцию презентации, только на бумаге. Использование опорного конспекта помогает не только усвоить учебный материал, но и учит выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи, систематизировать полученные знания и свободно оперировать ими. В последующем, через некоторое время, обучающийся сам сможет составлять опорные конспекты по новому, еще не пройденному материалу или готовить продуманные, емкие презентации, например при получении допуска к зачету или экзамену.

Применение мультимедийной презентации с опорным конспектом при проведении занятий позволяет разнообразить учебный процесс, привлечь внимание обучающихся и развить у них интерес к изучаемой дисциплине и своей профессии в целом.

Список использованной литературы

1. *Румянцева Е.Л.* Информационные технологии / Е.Л. Румянцева, В.В. Слюсарь. – М.: Форум, Инфра-М, 2007.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.
3. *Джуринский А.Н.* Развитие образования в современном мире: Уч. пос. – М.: Дрофа, 2008.

© Трященко Д.П., 2015

Щербакова Т.К.,
руководитель магистерской программы
«Географическое образование», преподаватель
Института математики и естественных наук СКФУ,
г. Ставрополь, Российская Федерация

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Магистратура как уровень высшего образования позволяет углубить специализацию по определенному профессиональному направлению. Сегодня четко определены характеристики педагогического образования в России, констатирующие высокие требования к профессиональной деятельности, а также к личности самого преподавателя как субъекта учебно-воспитательного процесса. Поэтому к процессу подготовки квалифицированных кадров необходимо относиться не только серьезно, но и творчески. Современное педагогическое образование ориентировано на решение определенных задач. Прежде всего, необходимо уделять внимание формированию личности будущего преподавателя, его гражданской и нравственной зрелости, а также общекультурной, фундаментальной и методической подготовке. Далее необходимо способствовать формированию профессиональной компетентности в выбранной области педагогической деятельности. Можно сказать, что в развитии личности преподавателя – это основное условие, обеспечивающее эффективность обучения будущих педагогов.

В современном мире люди имеют доступ к неограниченному объему информации. Умения генерализировать информацию, извлекать ее смысл, нащупывать взаимосвязи, решать задачи, реализовывать проекты, активно влиять на решение «нетипичных» проблем есть требования современного времени. Проблемы педагогического образования состоят в том, чтобы подготовить специалистов, способных работать в условиях инновационного общества. Тенденция подготовки будущих преподавателей на основе компетентностного подхода в обучении ориентирована на широкое внедрение интерактивного обучения. Сегодня недостаточно при обучении студентов много времени уделять теории, практическая составляющая должна занять прочные позиции в обучении.

Педагогическое образование и педагогическая наука стараются идти в ногу, хотя это не всегда удается. Развитие науки происходит быстрее, новшества не всегда достаточно быстро внед-

ряются в систему образования. Однако в последнее время используют много новых методов обучения, и в том числе интерактивных.

Понятие «интерактивные методы» («interactive» с англ.: «inter» – *между, меж*; «active» от «act» – *действовать, действие*) можно перевести как методы взаимодействия участников процесса обучения между собой, а обучение, осуществляемое с помощью данных методов, можно считать интерактивным, то есть построенным на взаимодействии.

Таким образом, под интерактивными методами обучения мы будем понимать систему правил организации продуктивного взаимодействия обучающихся между собой и с обучающим в форме учебных и других игр, дискуссий, исследований, при которых происходит освоение нового опыта и получение новых знаний.

Практическое воплощение современных тенденций развития системы высшего профессионального образования в России самым непосредственным образом связано с проблемой разработки соответствующих технологий обучения. Педагогическая технология всегда существует в любом процессе обучения и воспитания, однако осознанное управление этим процессом и выбор наилучшей технологии являются первостепенной проблемой, решение которой необходимо уже сегодня [1, с. 3].

Дидактическая технология интерактивного обучения студентов магистратуры, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», ориентирована на формирование будущего деятельного преподавателя, компетентного не только в теоретических вопросах, но и практико-ориентированного.

Интерактивные формы и методы обучения относятся к числу инновационных и способствующих активизации познавательной деятельности студентов, способных не только к самостоятельному осмыслению учебного материала, но и к творческой реализации полученных знаний.

В современной практике реализуется богатейший арсенал интерактивных подходов, среди которых можно остановиться на наиболее интересных в практике их применения.

Обучение в высшей профессиональной школе представляет собой системный комплекс психолого-педагогических методик, включающих подбор, компоновку дидактических форм, методов, условий и средств, необходимых для процесса обучения.

Автор включает в педагогическую прутику преподавания не только интеллектуальное творчество преподавателя, но и интерактивное сотрудничество студентов.

Можно привести примеры наиболее интересных интерактивных лекций, например лекции исследования, лекции с элементами софистики, лекции-рассуждения и другие. Студентам предлагаются

исследовательские задания проблемной направленности, которые можно выполнить, работая в фондах научных библиотек (в том числе электронных). Примеры таких исследований (для студентов магистерской программы «Географическое образование»): проследить связь интереса «негеографов» (Петра I, М.В. Ломоносова, Д.И. Менделеева, К.Д. Ушинского, Н.В. Гоголя, Н.И. Пирогова, Н.Г. Чернышевского и др.) к проблемам школьных курсов географии и методики их преподавания в XVIII – XIX вв.; обоснование связи: государственная политика – исследования в России – преподавание географии в школах, и т.п. Итоги этих исследований докладываются на соответствующих этапах лекции, с представлением их в виде презентаций.

Интересна интерактивная лекция с элементами софистики. Студентам предлагаются блоки информации, комментируемые лектором. В информацию включаются софизмы (греч. sophisma) – ложные умозаключения, формально кажущиеся правильными, основанные на сознательном введении в заблуждение. Студентам предлагается в процессе рассуждений вычленить софизмы.

Коллективная лекция-рассуждение помогает совместно выработать комплекс позиций по актуальным проблемам школьной географии.

Одной из интересных интерактивных лекций является лекция – дидактический театр. На предварительном лабораторном практикуме по моделированию уроков разным группам студентов даются задания по моделированию фрагментов разных видов уроков. Каждая группа работает автономно. На разных этапах лекции студенты показывают эти модели, иллюстрируя теоретическое содержание, которое излагает преподаватель.

Не менее интересными являются и интерактивные практикумы для студентов направления подготовки «Педагогическое образование». Практикумы проходят в форме учебных лабораторий, где каждая группа студентов получает дидактический продукт и отстаивает его эффективность для процесса преподавания.

Таким образом, можно сказать, что реализация интерактивного обучения при подготовке магистров педагогического образования – это многоуровневый и сложный процесс, ориентированный на формирование компетентных профессионалов своего дела, преподавателей, которые смогут оправдать возложенные на них надежды по обучению и воспитанию нового поколения.

Список использованной литературы

1. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

© Щербакова Т.К., 2015

Щетина Е.В.,
преподаватель экономических дисциплин
ГБПОУ КК «БАК»,
ст. Брюховецкая, Краснодарский край, Р Ф

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ КАК ЭЛЕМЕНТА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЭКОНОМИКА И БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ (ПО ОТРАСЛЯМ)» (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ 1С «ПРЕДПИЯТИЕ 8.2»)

Становление рыночных отношений в экономике и успех экономических реформ в значительной степени зависят от масштаба использования новых высокоэффективных технологий во всех сферах деятельности, поэтому применение автоматизированных информационных систем бухгалтерского учета в сфере образования значительно повышает эффективность обучения и качество знаний и умений обучающихся.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом третьего поколения и модернизацией образования современный выпускник-бухгалтер должен обладать такими компетенциями, как владение информационной культурой и использование информационно-коммуникационных технологий для совершенствования профессиональной деятельности. То есть по требованию работодателя современный бухгалтер – это компетентный профессионал, который должен обладать не только знаниями в области счетоводства, уметь мобильно перестраиваться на выполнение новых профессиональных задач, но и владеть компьютерной грамотностью. Для того чтобы выпускники соответствовали таким требованиям, они должны как можно чаще в процессе обучения использовать различные информационные технологии.

Выпускники специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)», умеющие работать в автоматизированных информационных системах бухгалтерского учета, становятся высококлассными специалистами, обладающими навыками решения практических задач, связанных с бухгалтерским и управленческим учетом в рамках информационных систем; приобретают системные практические навыки формирования финансовых, налоговых и других отчетов на примере использования одной или нескольких компьютерных бухгалтерских программ, что позволяет им быстро адаптироваться на современном рынке труда.

Среди существующих автоматизированных информационных систем бухгалтерского учета, активно применяющихся в образовании («БЭСТ-43»; «Галактика»; СПС ГАРАНТ), Система программ «1С: Предприятие 8.2 (1С: «Бухгалтерия 8.2») является универсальной системой для автоматизации деятельности предприятия. За счет своей универсальности эта система может быть использована для автоматизации самых различных участков экономической деятельности предприятия, поэтому активно применяется мною при изучении дисциплин. Знакомство студентов с программой 1С: «Бухгалтерия 8.2» происходит при изучении дисциплины ОП.08 «Основы бухгалтерского учета» и продолжается на дисциплинах: ОП.07 «Налоги и налогообложение», МДК.01.01 «Практические основы бухгалтерского учета имущества организации», МДК.02.01 «Практические основы бухгалтерского учета источников формирования имущества организации». На практических занятиях студенты учатся заполнять документы вручную и параллельно заполняют те же самые документы в компьютерной бухгалтерии, тем самым видят огромное преимущество компьютерной бухгалтерии перед «ручной». А когда студенты получают уже достаточные знания и умения в работе с программой, они закрепляют полученные навыки и умения на практических занятиях по дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности» в этой программе.

Главными достоинствами программы являются:

– универсальность и возможность использования многочисленных форм документов, а также значительное сокращение времени учетных работ;

– возможность быстрого поиска и исправления ошибок в документах и журналах с помощью компьютерной программы;

– наличие большого числа разнообразных отчетов, которые формируются автоматически; автоматический расчет амортизации, заработной платы со всеми отчислениями на каждого работника и других данных;

– наличие между программой и студентами обратной связи, самоконтроля и взаимоконтроля: студенты сами обрабатывают, анализируют полученные данные и быстро исправляют имеющиеся ошибки.

Если использовать программу 1С «Бухгалтерия 8.2» при изучении дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности:

– активизируется процесс обучения, формируются навыки работы с компьютером;

– формируются умения использования информационных технологий в повседневной жизни и профессиональной деятельности;

– экономится время урока, сокращается время на составление и заполнение первичных документов, составление отчетов, бухгалтерской и налоговой отчетности.

Внедрение автоматизированных информационных систем как элемента цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс приводит к повышению качества образования, возможности индивидуализировать учебный процесс с учетом особенностей личности обучаемых, позволяет активизировать мыслительную деятельность и мотивацию обучения, сделать учебный процесс по подготовке конкурентоспособных специалистов более интересным. В свою очередь, педагогов постоянно поддерживает в состоянии творческого поиска дидактических новаций.

Список использованной литературы

1. *Гладкий А.А.* 1С: Бухгалтерия 8 с нуля. 100 уроков для начинающих. – СПб.: БХВ–Петербург, 2013.
2. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании : Уч. пос. – М., 2012.
3. *Кольвах О.И.* Компьютерная бухгалтерия для всех. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 416 с.
4. *Михеева Е.В.* Информационные технологии в профессиональной деятельности : Уч. пос. для студентов сред. проф. образования.
5. *Филимонова Е.В.* Информационные технологии в профессиональной деятельности: Учебник. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004.

© Щетина Е.В., 2015

Проблемные вопросы к гл. 3

«Поиск эффективных форм и методов обучения: современное состояние, проблемы, перспективы»

Статья к.э.н. **Т.Л. Ляхницкой** о главном: как обеспечить мотивацию к самостоятельной работе студентов. Конечно, в контексте данной статьи было бы уместно описание самой проблемы. Куда этот мотив пропал или пропадает? Отсюда была бы более очевидной логика направления приложения усилий. Позицию автора в данной статье определяет понятие «самостоятельная работа студента», что помогает отнестись с большим пониманием к содержанию материала. Так, самостоятельная работа понимается как «вид познавательной деятельности», «процесс усвоения», «элемент индивидуального опыта». То есть этот вид деятельности можно понимать как процесс и усвоения, и освоения. Однако, исходя из практики, представленной в тексте статьи, студенты находятся в неравноценных условиях. Одним создается для этого больше условий (…экстернат, дистанционное, заочное обучение), другим (очное обучение) – гораздо меньше. Речь идет об организации познавательной деятельности, а точнее – ее целеполагании. Возможно ли, что, выполняя чужие цели (цели преподавателей), студенты будут в них проявлять активность? Опыт показывает, что внешние по отношению к студенту цели сдвигают шкалу в сторону **усвоения** (запоминания материала) в отличие от **освоения** – умением пользоваться. Поэтому выводы статьи звучат скорее как гипотеза, подтвердить которую могли бы результаты экспериментальных данных. Таких данных в статье, к сожалению, нет.

Следующая работа **В.Г. Чухрай** с названием, которое не определяет ее сущностного наполнения, это «Методологические возможности игры при изучении нового материала на уроке истории». Задержим свое внимание на этом моменте, так как это довольно распространенное явление среди начинающих авторов текстов для научных сборников. Если кратко охарактеризовать методологию как учение об организации деятельности, то основными характеристиками деятельности будут: особенности, принципы, условия, нормы, но никак не «…методологические возможности». Методология организации деятельности применима к любой деятельности, и в этом она подобна сосуду (форме), который можно наполнять самым различным содержанием. Деятельность без ее методологического инструментария превращается в нерефлексивное описание. Здесь мы как раз и имеем краткую описательную

практику применения одной из форм организации работы на уроке, которые автор применяет в своей педагогической деятельности. По этой же причине данный текст нельзя отнести к жанру научной статьи.

Статья **Е.М. Марюхи** о главном, о наших детях, о том, чтобы они жили, что дает повод отнестись к ней с большим пристрастием. В перестроечные годы и самому приходилось принимать участие в различных зарубежных тренингах и программах, после которых выработал золотое правило: проверять источники финансирования проектов и их происхождение. Если зарубежные, то степень пристрастности возрастала до максимума. Увы, личный опыт участия показывает, что все зарубежные программы «инфицированы». Различаются они только по степени очевидности инфицирования. Иногда необходимо принять больше усилий, чтобы увидеть тот или иной «вирус». Просматривая эту двухсотстраничную программу, убеждаешься, что ее составлял высокопрофессиональный коллектив, соответственно, не менее профессиональны должны быть те, кто ее собирается анализировать или практиковать в своем регионе. Свою позицию можно усилить независимыми экспертными суждениями и анализом отзывов в сети Интернет. Однако вернемся к статье. Не поддаваясь внушению об оптимальности этой программы для здорового образа жизни, обратим внимание на цели: сформировать **ответственное** отношение к личному здоровью у подростков и молодежи. Там, где говорится об эффективности программы, приводится другой контекст: «более **ответственного отношения к своим партнерам** (выделено нами – Е.Д.)». Вот такие, казалось бы, незаметные для глаза отличия в ответственности. Но за ними разворачивается совершенно другая цепочка действий. К тому же, это «…более» увеличилось всего на 6%. Вот и весь прирост ответственности отношения к своим партнерам. Остается спросить только, к партнерам по чему? Какой вид деятельности им так интересен? Заметим, что к контрацепции ответственность возросла на 12%, а к ВИЧ-инфицированным – на 14%. Однако, статистически значимое повышение.

В самой программе об ответственности говорится не так убедительно, как в статье: «В программах "равный-равному" молодые могут взять на себя ответственность за свое собственное здоровье согласно своим способностям». Могут взять, а могут не взять. Что берется точно – это навык. Ему, в практическом разделе программы, уделяется много времени: «…Обучение навыкам – необходимая часть любого занятия, касающегося сохранения здоровья». О полученных навыках желающие могут прочесть в самой

программе5. В сети можно найти и мнение родителей[6] об этой программе, они резко критичны: «…детей научили, что беременность – это опасное явление, стоящее в одном ряду со СПИДом и инфекциями, что самое главное в жизни – вовремя надеть презерватив и оценить "партнера", с 12 лет с ними подробнейшим образом изучают свою сексуальность, а понятие "**материнство**" вообще отсутствует как таковое». Особое внимание в программе уделяется проблеме преодоления стыдливости у детей. Хорошо бы посчитать в процентах и потерю стыда в школьниках, прошедших эту программу. Пусть взрослые родители порассуждают на эту тему. Зачем детям терять стыд? То есть программа с двойным дном. Есть результаты, которые не представлены статистически, но за которыми очень внимательно наблюдают, на той же Украине, но не сами украинцы.

Следующая статья «Основные аспекты исследований включения в компьютерную деятельность школьников» **О.Б. Розиной** побуждает еще раз вернуться к названию статьи и внимательно вчитаться в его смысл. Правильно ли мы его поняли? То, что называется актуальностью исследования, обосновывается в статье кратко и безапелляционно. «В последние годы наблюдается ускоренное развитие игорного бизнеса. Казино, игровые автоматы становятся необходимой принадлежностью мегаполиса». Отсюда первый проблемный вопрос: кто является заказчиком статьи? Далее автор обосновывает применение в образовании таких средств мультимедиа, как игровые электронные автоматы и компьютерные игры на деньги (блек-джек, рулетка и т.д.) на том основании, что они дают несоизмеримые возможности «для обучения, тестирования, тренинга или психологической реабилитации», а также являются «одной из древнейших потребностей человека – потребности играть». В статье представлен анализ исследований, из которых вытекают многие пробелы в образовании: отстаем в темпах формирования «людей-фанатов»; в обществе сформировался всего только один «класс людей-фанатов компьютерных игр»; **мальчики** тратят на игры всего «в среднем в два раза больше времени и де-

[5] http://un.by/f/file/trainers_manual_russian.pdf
[6] http://sovest.dnepro.org/2009/563.html

нег»; зависимых «всего 10-14% игроков являются "заядлыми", т.е., предположительно, находятся на стадии психологической зависимости от компьютерных игр». Получается, всего этого мало, хотелось бы больше. Нам пришлось несколько «сгустить краски», чтобы обнажить ту проблему, которую мы увидели. Однако изучение проблем зависимости и те тенденции, которые нам известны, не слишком радуют. Конечно, если проблем будет меньше, то психологи рискуют остаться без исследований и работы, отсюда и призывы к нам о недооценке «возможности компьютерных игр как средства тренинга, обучения, тестирования, а также коррекции нарушений отдельных психических функций». Ну, а нам предоставляется все же право выбора, следовать им или нет.

В статье **О.С. Афиногенова** об особенностях проектирования учебных ситуаций, целью которых, как заявлено в тексте статьи, является «…развитие **личности** ребенка, формирование его универсальных учебных действий». Из текста статьи очевидно, что для этих целей применяются развивающие формы работы, используется рефлексия. Отмечены следующие действия педагога, направленные на самостоятельное изучение принципов действия инструментов, умение понимать изучаемый материал и аргументированно доказывать свою позицию. Логично было бы дальше в тексте развить и показать: как именно это происходит глазами самих школьников? а также какие типичные проблемы этого роста были обнаружены с помощью рефлексии? Возможно, что набор добрых пожеланий для домашней работы был бы более аргументированным.

В работе **Д.А. Денисовой** говорится в общем-то об очевидных действиях учителя географии, если он заинтересован в более полном освоении предмета изучения. В данном случае речь идет о компетентностном подходе при изучении географии. И в этом случае логично было бы назвать их, какие ключевые образовательные компетенции осваиваются. Осваивать их предлагается средствами традиционной формирующей педагогики, то есть через воздействие на ученика. Слово «формирование» в контексте данной статьи применяется восемь раз, что невольно выдает педагогические пристрастия автора. Однако мы уже писали о своем отношении к традиционной педагогике и понимаем, что воздействие воздействию рознь. Конечно, к нашей бы традиционной педагогике добавить немного рефлексии, хорошее блюдо бы получилось в туристическом походе. Ибо мой опыт задавания «вредных» вопросов своим коллегам-путешественникам, типа: что значительного произошло с вами в путешествии? в чем приращение? – неизменно

ставил их в затруднительное положение, а меня укреплял в уверенности, что самое главное – находиться рядом. На наш взгляд, изложенная версия о ведущей роли культурно-познавательного туризма в духовном освоении культуры мира является не более чем гипотезой в лучшем случае, а в худшем – своеобразным клише в сознании человека, вложенным заботливыми усилиями менеджеров от туризма. Однако поход походу рознь. Например, от похода, показанного в фильме «Географ глобус пропил», рефлексия у зрителя зашкаливает. Соответственно и у участников такого похода. Что-то, конечно, и так очевидно, а что-то требует длительного и кропотливого осмысления, где личностная рефлексия могла бы найти свое место. Это более важная задача, чем привлечение «…к туризму огромного контингента населения школьников». Все-таки школа не туристическая компания.

Статья **А.В. Степаненко** о еще более очевидных фактах, чем туристические походы, о формах обучения. Для читателей выбрана самая удобная форма – поучение. Мы попробовали представить образ пользователя, которому такое содержание актуально, и не смогли его найти. Возможно, нам не все известно и читатели подскажут, в чем наше заблуждение.

Анализ статей и проблемные вопросы подготовил к.п.н. **Е.В Доманский.**

4. ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ.

Гамидова М.Ф.,
учитель географии МБОУ СОШ № 28,
магистрант 2 года обучения,
г. Ставрополь, Российская Федерация

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОГРАФИИ

Никто никогда не встречал в СМИ математических формул, физической или химической терминологии, а с языком географии все мы встречаемся ежедневно. Язык географии – язык цивилизации!
(А.П. Горкин)

С каждым годом к ученику, а затем и выпускнику современной школы предъявляется все больше и больше требований, так как возрастает потребность общества в специалистах высокого качества, разносторонних, хорошо ориентирующихся в современном мире, адаптирующихся к этим условиям. Предъявляются новые требования и к новой школе, объявляется поиск новых методов, которые будут формировать компетенции, а не просто умения, которые направлены на развитие познавательного интереса у учащихся, и, наконец, которые обеспечат связь обучения и полученных знаний с реальной жизнью.

Традиционный способ обучения становится все более несостоятельным и неспособным решить задачи, стоящие перед современной школой. Как следствие, приоритетным становится поиск и разработка новых методик и подходов к обучению, которые могли бы решать поставленные задачи, а точнее, подготовить ученика к современным темпам жизни и сделать его образованным, качественным специалистом, который сможет реализовать свой потенциал не только в нашей стране, но и за рубежом. Именно такой методикой и является проектный метод обучения. В чем его особенность? Именно он учит детей самостоятельно ставить цели, выделять задачи, решение которых поможет им этой цели достигнуть, и, что самое важное, нацеливает детей на самостоятельную работу и умение пользоваться дополнительными источниками информации.

География – единственный школьный предмет, формирующий у учащихся комплексное представление о Земле как планете

людей и знакомящих их с территориальным подходом как особым методом научного познания и важным инструментом воздействия на природные и социально-экономические процессы. Но, к сожалению, в последние годы география как школьный предмет очень быстро теряет свою популярность. Время романтики прошло, и на смену пришли дети прагматичные, точно знающие, чего хотят от современных реалий, в которые география, увы, не входит. И именно на плечи учителей географии ложится забота о возвращении этого предмета в список приоритетных. А для этого нужно вернуть географии ее популярность, неповторимость, сделать так, чтобы каждый урок заинтересовывал и привлекал учеников еще сильнее, чем предыдущий. Именно поэтому внедрение метода проектов на уроках географии должно стать неотъемлемой частью учебного процесса с начала изучения предмета и до 11-го класса. Разумеется, сравнивать проекты учеников 5-го и 11-го классов никто не берется, потому что работа, выполненная учеником 5-го класса куда проще и не претендует на звание полноценного исследовательского проекта, но уже на этом этапе данный вид работы учит детей самостоятельно ставить цели и выбирать способы их достижения, выдвигать гипотезы, анализировать и делать выводы. Но с каждым годом степень сложности все возрастает и в старшем звене уже не составляет труда создание действительно исследовательской работы, что знаменует выход на новый уровень.

Существует несколько подходов к классификации проектов. Е.С. Полат выделяет пять групп проектов по доминирующей деятельности учащихся:

• ***практико-ориентированный проект*** нацелен на социальные

интересы самих участников проекта или внешнего заказчика. Продукт заранее определен и может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, города, государства. Данный тип проекта носит прикладной характер. К практико-ориентированным проектам по географии можно отнести:

- проекты изучения уже существующих и возможных следствий хозяйственной деятельности человека (при этом вовсе не обязательно рассматривать только негативные примеры);
- проекты освоения территорий;
- проекты по созданию новых объектов, например городов и поселков, национальных парков и т.д.;
- проекты по созданию научных станций, в том числе в экстремальных условиях природной среды.

• ***исследовательский проект*** по структуре напоминает подлинно

научное исследование. Он включает обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов;

• ***информационный проект*** направлен на сбор информации о каком-то

объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории;

• ***творческий проект*** предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т.п.;

• ***ролевой проект*** является наиболее сложным в разработке и реализации. Участвуя в нем, проектанты берут на себя роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев и т.п. Результат проекта остается открытым до самого окончания [1, с. 72].

Существует также классификация по числу участников (индивидуальные и групповые) и продолжительности: от кратковременных, когда планирование, реализация и рефлексия проекта осуществляются непосредственно на уроке или на спаренном учебном занятии, до длительных – продолжительностью от месяца и более.

Метод проектов выступает как способ решения наиболее актуальных вопросов и в то же время формирует ключевые компетенции у учащихся:

- общенаучную;
- информационную;
- познавательную;
- коммуникативную;
- ценностно-смысловую;
- социальную;
- компетенции личностного самосовершенствования.

В рамках изучения географии метод проектов является очень актуальным, так как позволяет решить целый комплекс проблем:

1. В условиях сокращения количества часов, отведенных на географию в школе, учитель не всегда успевает изложить весь необходимый материал. А выполнение учащимися проекта по заданной тематике обеспечит не только изучение самой темы, но и поиск дополнительных сведений, интересной информации, что только расширит их кругозор.

2. Происходит реализация деятельностного похода в обучении географии.
3. При выполнении проектов у школьников формируется информационная компетентность.
4. При работе над проектом школьники не только овладевают географическими знаниями, но и учатся взаимодействовать друг с другом, работать в творческом коллективе.

Школьный курс географии – это огромное поле для выбора тематик проектов. В 5–6-м классе применяются игровые и познавательные проекты. Огромный интерес вызывают темы Земля во Вселенной (соседи Солнца, уникальный мир звезд и т.д.), путешествие по материкам, путешествие внутрь Земли (вулканы, горячие источники, рельеф дна Мирового океана). В 7-м классе на первый план выходят творческие проекты, например «Удивительная Африка», «По следам Ливингстона», «Новости из джунглей». В 8–9-м классе необходимо нацеливать учеников на выполнение научно-исследовательских проектов, выполнение которых можно продолжить в старших классах. Интерес к проектной деятельности можно поддерживать с помощью проведения различных мероприятий, например конференций, проводимых на уровне школы. Овладение навыками исследовательской деятельности предполагает наличие у старшеклассников системы базовых знаний и непосредственного участия в исследовательской работе [2, с. 127].

Подводя итог, можно заключить, что проектная деятельность в рамках уроков географии не ограничивается только приобретением знаний, умений и навыков, а основывается на применении полученной информации, на первый план выходят практические действия школьников, что только усиливает интерес к изучению географии и воспитывает детей самостоятельных, приспособленных к современным реалиям и динамично развивающемуся миру.

Список использованной литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
2. *Кропанева Г.А.* Учебно-исследовательская деятельность школьников как технология развивающего образования (из опыта работы Вятской гуманитарной гимназии г. Кирова) // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». – М.: НТА «АПФН», 2003. Т.1. – С. 124-135.

© Гамидова М.Ф., 2015

Дацковская Т.Н.,
преподаватель английского языка,
Кореновский политехнический техникум (ГБПОУ КК КПТ),
г. Кореновск, Российская Федерация

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ ПУТЕМ ОПОРНЫХ ОБРАЗОВ

1. Вы научитесь создавать в своей памяти много образов, которые легко вспоминаются в строгой последовательности. Такие образы называются *опорными* (или стимулирующими) *образами.* Для чего они нужны?

Ваша память устроена так, что запоминание любой информации возможно только при поступлении в мозг какого-либо стимула. Если у вас нет четкой системы стимуляции своей памяти, то процесс запоминания носит случайный характер и зависит от разных стимулов, поступающих в ваш мозг извне, от внутренних органов или из самого мозга. Создав четкую систему опорных образов, вы получите возможность последовательно просматривать содержание своей памяти.

2. Затем вы научитесь детально представлять в своем воображении образы, обозначаемые теми или иными словами.
3. После того как вы научитесь создавать образы, обозначаемые словами, вы будете тренироваться запоминать короткие последовательности этих образов.
4. Следующий этап техники запоминания иностранных слов – запоминание нового названия образа, то есть его произношения на иностранном языке. Произношение вы будете запоминать комбинацией нескольких приемов.

Прием первый – многократное прослушивание иностранного слова с одновременным представлением в воображении соответствующего зрительного образа.

Прием второй – запоминание нового иностранного слова через его связь с похожими русскими словами или словами известного вам иностранного языка.

Прием третий – запоминание произношения с помощью фонетических образных кодов. Фонетические образные коды – это зрительные образы, части названий которых похожи на звуки международной фонетической транскрипции. Образы,

обозначающие звуки английского языка, предварительно запоминаются с помощью методов мнемотехники и связываются с определенными транскрипционными знаками. Образные коды обеспечивают достаточно быстрое запоминание произношения новых иностранных слов.

5. У человека два основных вида памяти: *кратковременная* (сохранение информации от часа до нескольких месяцев) и *долговременная* (пожизненное сохранение информации). Для долговременного запоминания новых иностранных слов их необходимо некоторое время активизировать в своей памяти. При этом очень важно, чтобы активизация новых слов происходила не путем их повторного считывания, а путем их запоминания (извлечения из памяти).
6. Когда очередная «порция» новых слов закрепится в долговременной памяти, вы можете переходить к обычным упражнениям в учебнике иностранного языка. Это прослушивание кассеты, чтение текстов, перевод фраз и предложений, составление собственных высказываний.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОПОРНЫХ ОБРАЗОВ

Вспомните хорошо знакомую вам квартиру и многократным припоминанием закрепите в своей памяти последовательность комнат в ней. Последовательность комнат всегда необходимо вспоминать строго по порядку.

Сосредоточьте свое внимание на комнате номер один (например, это прихожая). В своем воображении обойдите комнату по часовой стрелке по периметру, обращая внимание на предметы, находящиеся там.

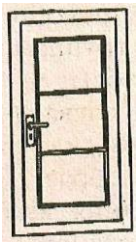
Вспоминая очередной предмет, задерживайте его в своем воображении и рассматривайте более подробно. В одной комнате выделите десять предметов. Они не должны повторяться.

Закрепите в памяти последовательность выделенных Вами десяти предметов, вспомнив эту последовательность несколько раз. Вспоминая последовательность предметов, старайтесь просто просматривать их в своем воображении, подавляя мысленное проговаривание соответствующих им образов.

В учебном пособии есть таблицы с группами английских слов и пустыми колонками слева. В первую колонку (называется «Опорный образ») запишите названия выделенных вами предметов.

Таблица 1.

Опорные образы

Опорный образ	Части образа	Запоминаемые слова
Входная дверь 	угол двери	be , bee, tea, eat
	угол квартиры	pet, bed, ten, pen, tent
	глазок	me, meet, mend, team, meat
	ручка	tell, lend, spend, send
	замок	see, send, set TV-set test

Названия предметов, записанные на бланках, нужны для страховки, если вы вдруг забудете какой-либо образ. Вам необходимо хорошо помнить все образы в четкой последовательности. Продолжайте закреплять эти образы в любое свободное время. Четкая организация образов в вашей памяти позволит вам вспоминать образы не только в последовательности, но и выборочно. Старайтесь равномерно повторять систему опорных образов.

Список литературы

1. *Агабекян И.П.* Английский язык для ссузов: учебное пособие. – М.: Проспект, 2009.
2. *Галицынский Ю.Б.* Грамматика: сборник упражнений : Учебное пособие. – М.: Каро, 2010. – 545 с.
3. *Кравцова Л.И.* Английский язык для средних профессиональных учебных заведений. – М.: Высшая школа, 2009.
4. *Полякова О.В.* Грамматический справочник по английскому языку с упражнениями : учеб. пособие – М.: Флинта: Наука, 2011.

© Дацковская Т.Н.,2015

Лебедь И.Н.,
преподаватель математики цикловой комиссии
математических и естественнонаучных дисциплин
ГБПОУ КК «БАК»,
ст. Брюховецкая, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Главная цель статьи – анализ влияния рейтингового контроля знаний на активность учащихся в получении знаний, а также оценка динамики уровня знаний на каждом этапе их усвоения при использовании следующих методов: лекционно-семинарского, эвристической беседы, проблемного обучения, целесообразных задач, элементарных и неэлементарных задач, решения задач по готовым чертежам, методики вовлеченного обучения.

Опыт автора позволяет сделать вывод, что представленная система контроля знаний дает возможность активизировать учащегося на уроках и в послеурочное время, развивает интерес к предмету, повышая, таким образом, качество знаний по дисциплине.

В настоящее время математика и ее методы широко используются при решении научно-технических проблем и народнохозяйственных задач. Имеет место математизация всех наук; математика глубоко проникает во все отрасли народного хозяйства. Математические методы позволяют решать проблемы планирования производства, проверять качество проектов, организовывать движение транспорта, обеспечивать эффективное функционирование предприятий.

Математика является одной из наук, развитие которых служит необходимым условием ускорения научно-технического прогресса и повышения эффективности других наук.

Проблема успешного усвоения конкретных дисциплин остается наиболее значимой не только для специалистов, но и дли всего российского общества. Специфика работы учителей естественно-математического цикла заставляет преподавателей искать пути, позволяющие сделать изучение этих предметов интересным и более доступным. Сущность изменений, происходящих сейчас в математическом образовании, можно определить как переход от унифицированного к дифференцированному обучению.

Преимущества, связанные с использованием рейтинговой системы контроля знаний как средства успешного усвоения дисци-

плины «Математика», очевидны, так как они позволяют значительно повысить эффективность как деятельности педагога, так и самих учащихся за счет целого ряда факторов.

Во-первых, стимулируется максимально возможный в данной ситуации интерес учащихся к конкретной теме урока, а следовательно, и к дисциплине в целом.

Во-вторых, процесс обучения охватывает всея учащихся, их поведение при этом контролируется преподавателем и одноклассниками.

В-третьих, дух соревнования и соперничества, изначально заложенный в человеческой природе, находит оптимальный выход в добровольной игровой форме, которая не вызывает негативной отталкивающей и, самое главное, болезненной стрессовой реакции.

В-четвертых, развиваются элементы творчества и самоанализа, включаются дополнительные резервы личности, обусловленные повышенной мотивацией учащихся, которые подготавливают почву для постепенного стирания жестких дистанционных границ между учителем и обучаемыми. Учащиеся стремятся переосмыслить те или иные математические понятия с учетом собственного опыта.

В-пятых, наблюдается поворот мышления и поведения учащегося в направлении более продуктивной и активно-поисковой деятельности.

Использование предлагаемого метода позволяет в наибольшей степени задействовать весь мотивационный блок и различные каналы приема-передачи учебной информации, воздействующие на обучаемых. При этом образуются и многократно усиливаются эффекты обратной взаимосвязи между всеми участниками такого интенсивного применения передовых технологий в образовании. В этом случае и сам учитель попадает под влияние таких эффектов, что требует от него высокой концентрации и соответствующего интереса.

Общеобразовательные дисциплины являются базисом для получения знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности и продолжения образования, поэтому современное общество предъявляет к ним следующее требование: не только дать знания, но и проверить степень их усвоения.

Формирование знаний происходит в процессе овладения учащимися опытом и достижениями всех предшествующих поколений путем воспроизведения в преобразованном, конечно, виде той деятельности, которая привела к этому опыту и достижениям.

Это воспроизведение деятельности, способностей, присвоение и овладение способами различных деятельностей осуществляется в процессе обучения и воспитания, которые возможны, прежде всего, благодаря тому, что они протекают в общении, в совместной деятельности со взрослыми. Однако важно учесть, что усвоение способностей возможно лишь тогда, когда взрослый руководит, помогает ученику в его собственной деятельности, но не подменяет его в равных реальных условиях для развития своих способностей в любом направлении.

Я остановилась на рейтинговой системе контроля знаний. Именно эта система, несмотря на ее недостатки (при отсутствии компьютера на рабочем месте затрачивается много времени на подсчет баллов и перевод их в общепринятую шкалу оценок; для обеспечения равных возможностей для студентов приходится готовить дифференцированно раздаточный материал с вариантами по количеству учащихся в группе), позволяет полнее раскрыться студенту, вызывает дух соревнования, повышает интерес к предмету, не вызывая зависти, поскольку все находятся в равных условиях с начала и до конца изучения предмета.

Оценка знаний в баллах не вызывает стресса, не оскорбляет. Студент, «оцениваемый» по рейтингу, похож на поднимающегося или опускающегося по лестнице. И если над некоторыми студентами и смеются сокурсники, то не как над «двоечниками», а как над спустившимися в «пропасть», в «подвал». Тут явно вспоминается пословица «Ученье – свет, а неученье – тьма». У студента появляется желание подняться на вершину знаний.

Главное назначение системы рейтингового контроля знаний – это ранжирование по успешности усвоения изученного материала.

Рейтинговая система – система накопительного типа, в которой индивидуальный коэффициент обучаемого (рейтинг) определяется по результатам всех видов занятий и вариантов контроля.

Рейтинг – это индивидуальный суммарный индекс студента, устанавливаемый на каждом этапе текущего, рубежного и итогового контроля знаний.

Основа рейтинговой системы – деятельностный подход к организации учебной работы студентов, поэтому я разбила дисциплину «Математика» на двенадцать внутрипредметных модулей. Затем были определены и вынесены на контроль конкретные цели обучения, ключевые понятия в каждом модуле. Разработаны системы текущего контроля по различным видам учебной деятельности (решение задач, индивидуальные занятия, контрольные ра-

боты, тесты). Определены максимальное и минимальное количество баллов рейтинга по каждому виду учебной деятельности, количество и формы рубежного контроля по окончании изучения тем. Установлены максимальное и минимальное количество баллов за каждый контроль и максимально возможное и минимально допустимое количество баллов за экзамен. Подсчитана максимальная сумма баллов, которую может набрать учащийся после прохождения всех видов контроля и минимальное количество баллов, при котором студент может быть допущен к экзамену. Разработана система «премиальных» и «штрафных» баллов. Оговорена шкала перевода рейтинговой системы баллов в традиционную систему оценок.

Разработана форма рабочего журнала и памятка для студентов.

На первом уроке рассказываю о методике работы, о рейтинговой системе, оговариваем каждый пункт «договора» (так условно названа памятка) и каждый получает такой «договор».

Па первом же родительском собрании я знакомлю родителей учащихся с методикой своей работы. Рассказываю о системе оценивания знаний, чтобы впоследствии, увидев в тетради сына или дочери вместо ожидаемой «двойки», например, 35%, они не удивлялись, а помогали ликвидировать имеющиеся пробелы в знаниях.

ПАМЯТКА СТУДЕНТУ,

работающему по рейтинговой системе контроля знаний

В отличие от привычной пятибалльной системы оценивания знаний, мы будем оценивать вашу работу по системе рейтинг.

Рейтинг – это индивидуальный суммарный индекс студента, устанавливаемый на каждом этапе текущего, рубежного и итогового контроля.

Ваша задача – набрать в течение двух семестров максимальное количество баллов:

I семестр — 395 баллов;

II семестр — 501 балл.

Минимальное количество в I семестре — 237 балл;

во II семестре — 301 балл.

Дисциплина «Математика» поделена на внутрипредметные модули, которые представляют собой несколько связанных между собой тем или разделов.

В I семестре изучается семь модулей (разделов).

Таблица 1. Модули первого семестра

Номер модуля	Максимальное число баллов (100%)	Минимальное число баллов (60%)	Обязательный минимум (в баллах)
1	25	15	5
2	90	54	50
3	25	15	5
4	70	42	40
5	100	60	60
6	45	27	15
7	40	24	15
Итого	395	237	190

Во II семестре изучаются пять модулей (разделов).

Таблица 2. Модули второго семестра

Номер модуля	Максимальное число баллов (100%)	Минимальное число баллов (60%)	Обязательный минимум (в баллах)
1	66	40	27
2	135	81	65
3	100	60	45
4	100	60	50
5	100	60	50
Итого	501	301	237

К экзамену считаются допущенными студенты, выполнившие ряд обязательных работ (контрольные и индивидуальные задания).

Вклад экзамена в общую сумму баллов рейтинга — 150 баллов.

Льготы

1. Если студент набирает 90% и более от суммы баллов за текущий контроль, он освобождается от экзамена и «автоматически» получает оценку «5».

Набравшие 70% и более — оценку «4».

Набравшие менее 70% сдают экзамен.

Студенты, набравшие 70% от максимальной суммы, при желании могут отказаться от «автоматической» оценки «4» и сдавать экзамен во время сессии.

2. Шкала перевода рейтинговой суммы баллов в традиционную пятибалльную систему оценок:

«5» – 90% – 100%;

«4» – 70% – 89%;

«3» – 50% – 69%;

«2» – менее 50% (требуется дополнительная отработка данной темы (раздела)).

3. За своевременность выполнение работы – 2 балла.

4. За досрочное выполнение работ (домашних контрольных работ, индивидуальных заданий) – 2 балла.

5. За аккуратное, систематическое ведение тетради – до 10 баллов.

ПОМНИ!

Свой рейтинг можно повысить с помощью творческих работ:

- *математическая газета — до 10 баллов;*
- *реферат – до 10 баллов;*
- *реферат с защитой – до 25 баллов;*
- *модель-макет – до 30 баллов;*
- *кроссворд – до 15 баллов;*
- *тест – до 15 баллов:*
- *работа в качестве консультанта – до 50 баллов.*

Пропущенная по уважительной причине работа может быть сдана в недельный срок без снятия штрафных очков.

Пропущенная по неуважительной причине работа тоже должна быть отработана, но уже со снятием штрафных баллов:

- в течение 1-й недели студент получает 75% от максимально возможного количества баллов;
- в течение 2-й недели – 50%:
- в течение 3-й недели – 25%.

В остальные сроки за сданную тему (раздел) баллы не начисляются вообще.

Задолженности сдаются во внеурочное время, назначенное преподавателем, но по инициативе студентов.

При получении за модуль оценки «2» студент его пересдает, но оценку получает не выше «3».

Штрафные баллы

1. За пропуски занятий без уважительной причины – минус 10 баллов.

2. За опоздание – минус 3 балла.
3. За неаккуратное ведение тетради – минус 5 баллов.
4. За несвоевременно выполненную работу – минус 2 балла.

Как было отмечено, памятка дается каждому студенту в начале изучения дисциплины. Все внимательно изучают все возможности, плюсы и минусы рейтинговой системы. Затем на протяжении нескольких недель я жестко соблюдаю все указанные требования. Три-четыре недели проходят быстро, студенты привыкают к предъявляемым требованиям и уже сами требуют от преподавателя большего внимания.

На первом уроке провожу контрольную работу по проверке уровня знаний вновь поступивших студентов. Таким образом, я осуществляю входной контроль. Выявленные пробелы ликвидируются в течение первых месяцев во время консультаций. Активность учащихся поощряется баллами.

Рассмотрим, например, модуль 2: «Уравнения, неравенства, системы уравнений». На тему отводится 22 часа, из них 4 часа – на самостоятельное изучение. Остается 18 часов, 2 часа — на обобщение и систематизацию знаний. Значит, 16 часов (8 пар) делим на 3 (так как каждые три-четыре пары у студента должна стоять оценка), получаем приблизительно 3. Умножаем на 5, получаем 15 баллов за устный опрос; контрольную работу я оцениваю в 50 баллов, творческую работу – 15 баллов, ведение тетради – 10 баллов. Итого по второму модулю – 90 баллов. Далее вывешиваю в кабинете математики экран рейтинга по теме для каждой группы, на который вместе со студентами после каждого занятия заносим полученные проценты разноцветными чернилами: красный цвет – «отлично», зеленый – «хорошо», синий – «удовлетворительно», черный – «неудовлетворительно». Отсутствие студента – прочерк. Когда тема изучена и выставлены все баллы, мы вместе со студентами подсчитываем сумму баллов, выставляем оценку за модуль и место, которое занял студент по данной теме.

Имеется также экран рейтинга за семестр, куда выносятся полученные баллы по каждому модулю и суммируются. Затем объявляются фамилии тех студентов, которые по сумме набранных баллов могут быть освобождены от экзамена.

Пятнадцатилетний опыт работы по рейтинговой системе контроля знаний в группах с разным уровнем знаний позволяет сделать вывод, что такая система дает возможность активизировать студента на уроках и в послеурочное время.

Написание докладов, выпуск математических газет, придумывание кроссвордов, тестов на математические темы (обязательно по изучаемому модулю) углубляет знания, расширяет кру-

гозор. Студенты, консультирующие своих товарищей, играют роль не обучаемого и даже не учащегося, а обучающего, что поднимает их на ступень выше. Защита рефератов, выступление с докладами развивает речь вообще и в частности математическую. У студентов, ранее не любивших математику в силу незнания и непонимания ее, появляется к ней устойчивый интерес, желание достигнуть успеха в различных видах деятельности, что, как следствие, приводят к знанию предмета.

В прошедшем учебном году я ввела лицевые счета, аккуратное ведение которых также оценивалось в 10 баллов ежемесячно.

Лицевой счет

Фамилия, имя _____

Таблица 3. Пример лицевого счета

№ п/п	Приход		Расход		
	Статья	Сумма	Статья	Сумма	Остаток
1					341
1	Заработная плата за 10.11.15	5			346
3	Премия за первое место в олимпиаде по предмету 07.12.15	25			371
4			Штраф за некорректный вопрос	7	364
	Премия за ведение тетради	10	374		

Такой лицевой счет – своеобразная сберегательная книжка, в которой баллы измеряются в условных единицах, – также является стимулом для повышения вклада, а значит и знаний по математике.

Считаю, что рейтинговую систему контроля знаний особенно важно применять в группах с низкими уровнем и качеством знаний.

Все изложенное позволяет сделать вывод, что рейтинговая система контроля знаний обладает достаточно мощным средством успешного усвоения дисциплины «Математика».

© Лебедь И.Н., 2015

Ляхницкая Т.Л.,
преподаватель профессиональных дисциплин,
Кореновский политехнический техникум (ГБПОУ КК КПТ),
г. Кореновск, Российская Федерация

АКТУАЛЬНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СПО

Учебное заведение системы среднего профессионального образования рассматривается нами как образовательное пространство, где концептуально построена система ценностей будущего специалиста, информационное содержание наполнено профессионально направленными целями и способствует формированию профессионального мышления, а профессиональное развитие, общая культура инициируют процессы самовоспитания, самосовершенствования и самореализации. Процесс обучения в техникуме строится на иных, нежели в школе, принципах: самостоятельности и творческой активности, познавательной инициативы и профессионально направленного интереса и ответственности.

Поиски идут в разных направлениях: разработаны приемы рациональной работы с книгой, принципы планирования и учета самостоятельной работы, обоснованы пути активизации самостоятельной работы, совершенствования умений и навыков обучающегося. Самостоятельная работа обучающегося – это деятельность по самообразованию. Социально значимый аспект самостоятельной работы в том, что главная задача СПО – научить будущего специалиста постоянно пополнять свои знания, привить вкус к непрерывному самообразованию. Психолого-дидактический аспект самостоятельной работы прежде всего в том, что мыслительная деятельность индивидуальна, она нуждается в активном самостимулировании и постоянном самопобуждении, приобретает ценностный смысл при высоком интересе к объекту познания и при условии прозрачности цели и ее субъективной значимости.

Самостоятельная работа – это качественно новый уровень взаимодействия преподавателя и обучающегося в процессе изучения дисциплины, когда доминирует учение, а не преподавание.

Мы рассматриваем *самостоятельную работу* как *вид познавательной деятельности,* при котором проявляются активность и независимость личности, инициатива, ответственность, способность действовать без посторонней помощи и руководства, как *про-*

цесс усвоения определенной суммы знаний и способов деятельности и как сформированный *элемент индивидуального опыта.* В нашем понимании СРС, с одной стороны, способствует эффективной работе обучающихся по усвоению знаний и овладению способами деятельности, входящими в содержание обучения определенному учебному предмету, с другой стороны, удовлетворяет потребность студентов в самосовершенствовании по предмету за пределами обязательного программного материала.

Самостоятельная работа студентов (СРС) предполагает максимальную активность студента в усвоении знаний, организации деятельности, использовании целенаправленного восприятия, применении знаний, в сознательном стремлении овладеть рациональными приемами умственной деятельности и превратить усвоенные знания в убеждения.

При рассмотрении сущности СРС можно выделить такие ее слагаемые:

- целевая установка;
- содержание предмета усвоения (познавательная задача);
- выбор средств достижения цели;
- определение сроков выполнения деятельности;
- конечный результат, определяемый с помощью контроля и оценки или самоконтроля и самооценки.

Организация деятельности обучающихся может быть различной. При *полной* («автономной») самостоятельности студент сам формулирует цель работы (дает себе установку), сам выбирает содержание, создает условия, сам ограничивает себя сроками и несет ответственность за качество своей работы. Данный вид самостоятельности проявляется в большей степени при усвоении предмета в таких условиях обучения, как экстернат, дистанционное, заочное обучение.

При *неполной* (частичной) самостоятельности функция определения цели, содержания деятельности, сроков выполнения задания, форм отчетности возлагается на преподавателя. Самостоятельность студента заключается в индивидуальном стиле осуществления заданной преподавателем работы.

Мы считаем, что усложняющийся характер учебных заданий, их поисковая, творческая, проблемная направленность вызывают у студента не только интерес к материалу, но и повышают исполнительскую ответственность и познавательную активность.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями)
2. Культура педагогического исследования. – Минск, 1996.
3. *Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г.* Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях. – М.: Academia, 2008. – 288 с.

© Ляхницкая Т.Л., 2015

Марюха Е.М.,
преподаватель профессиональных дисциплин
ГБПОУ КК КПТ,
г. Кореновск, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подростковый возраст особенный. Это период формирования «Я-концепции», своей системы ценностей, самоутверждения в среде сверстников. Для этого возраста характерно рискованное поведение, обусловленное «пробами взрослой жизни»: курением, употреблением алкоголя, наркотиков, сексуальными практиками.

К чему приводят пробы «взрослой жизни»? По данным Министерства здравоохранения и социального развития, в РФ ежегодно растет доля детей и подростков, употребляющих алкоголь и табак. В России курят более 3 млн подростков. Количество курящих среди учащихся профессиональных учебных заведений, составляет 64% девушек и 75% юношей. Ежедневно или через день пьют алкогольные напитки 33% юношей и 20% девушек. За 10 лет (с 2005 по 2015 г.) число подростков, больных наркоманией, выросло в 17 раз. Ежегодно от наркотиков в России умирают около 30 тыс. человек, 2/3 из них – молодые люди 17–20 лет.

Большую тревогу вызывает катастрофическое ухудшение репродуктивного здоровья молодых людей. На сегодня доля реально здоровых девушек в нашей стране составляет лишь 6,3%. Каждая 5–6 семья в России не может иметь детей и нуждается в медицинской помощи. Число абортов в РФ в три раза превышает таковое во всех странах Евросоюза. В России продолжает снижаться возраст начала половой жизни и в среднем составляет 15 лет. По данным ВОЗ, ежегодно 15 млн российских подростков в возрасте 15–19 лет рожают детей, 4 млн делают аборт и почти у 100 млн выявляют ИППП. В РФ продолжает увеличиваться число ВИЧ-инфицированных и больных СПИДом. Россия, согласно официальной статистике, входит в число стран, где число зараженных и скончавшихся пока не уменьшается, а, наоборот, растет. По последним данным, в Российской Федерации зарегистрировано 637 тыс. человек с ВИЧ-инфекцией, в том числе более 5,6 тыс. детей. Молодежь до 30 лет составляет 66% всех зараженных. По данным Департамента здравоохранения Краснодарского края, в крае, как и в целом по стране, наблюдается ухудшение эпидемической ситуации по ВИЧ-инфекции. За 6 месяцев 2015 г. на территории края

выявлено 715 чел. с ВИЧ инфекцией, что на 32% выше показателя за аналогичный период 2014 г.

Таблица1. Превышение среднекраевых показателей заболеваемости ВИЧ-инфекцией за 6 месяцев 2015 г. (на 100 тыс. населения)

Район, город	**Число инфицированных, %**
Выселковский	13,3
Анапа	14,2
Славянск-на-Кубани	14,7
Белореченск	15,1
Успенский	17
Абинский	18,5
Сочи	20,9
Северский	23
Туапсинский	25,3
Новороссийск	26,8

Все эти факты говорят о том, что формирование культуры здорового и безопасного образа жизни является актуальным направлением в процессе воспитания и обучения молодого поколения. Очевидно, что в учебных заведениях России необходима пропаганда здорового образа жизни среди подростков. Чтобы эта деятельность имела эффект, необходимо искать и использовать новые способы, формы, методы просветительской работы.

Относительно новым явлением среди российских НКО, занятых в сфере пропаганды здорового образа жизни, является использование программ РАВНОГО ОБУЧЕНИЯ, которое получило распространение в 2000-х гг.

Обучение по принципу «равный – равному» (peereducation) среди молодежи – это обучение, при котором сами молодые люди передают знания, формируют установки и способствуют выработке навыков среди равных себе по возрасту, социальному статусу, имеющих сходные интересы или подверженных сходным рискам. Такое обучение может носить формальный либо неформальный характер. Программа «Равный – равному» является оптимальной для пропаганды здорового образа жизни среди молодежи. По мнению психологов, для молодых людей мнение сверстника зачастую важнее мнения старших (чем и объясняется, например, быстрое распространение вредных привычек). Однако организовывать такой диалог должны специально подготовленные педагоги-тренеры.

Действия педагога – информирование – это процесс, направленный в первую очередь на передачу информации, повышение осведомленности целевой группы по какому-либо вопросу, основанный на принципе «равный – равному». Конечной целью тренинг-курса является подготовка подростков-инструкторов для распространения достоверной информации в среде несовершеннолетних. Включение подростков в просветительскую работу методом «равный – равному» способствует формированию у них чувства ответственности за свое здоровье и поведение, которое влияет на него (срабатывает принцип «уча – учусь»).

Хочу представить волонтерскую программу «Равный – равному».

Это тренинг-курс, разработанный в рамках программы «Содействия просветительской работе "Равный – равному" среди молодежи по здоровому способу жизни».

Цель: сформировать ответственное отношение к личному здоровью у подростков и молодежи.

Составные части:

1 модуль «Общаемся и действуем». Задача – сформировать у подростков навыки эффективной коммуникации.

2 модуль «Твоя жизнь – твой выбор». Задача – научить подростка оценивать ситуации с возможным риском для здоровья и правильно действовать.

3 модуль «Прояви заботу и осмотрительность». Задача – профилактика инфицирования ВИЧ и ИППП.

4 модуль «Твои права – твоя ответственность». Задача – научить подростка ответственности в ходе реализации своих прав.

Курс состоит из информационных сообщений и разнообразных практических заданий: проблемные вопросы для мозгового штурма, опросники, тренинговые упражнения, работа с раздаточным материалом, ролевые игры. Информационный материал и практические задания адаптированы для двух возрастных групп подростков (12–14 и 15–18 лет).

Применение приемов и методов программы возможно при проведении классных часов, на внеурочных мероприятиях, во время кружковой работы. Такие занятия проходят в форме неформального общения и способствуют сплочению учебного коллектива.

Так как я прошла обучение по Программе «Содействия просветительской работе "Равный – равному" среди молодежи Украины по здоровому способу жизни», которая реализуется Министерством образования и науки Украины, Академией педагогических

наук, ПРООН, ЮНЕЙДС. Я являюсь педагогом-тренером и на классных часах использую подобную форму работы. Эти занятия не только заставляют ребят задуматься о собственном здоровье, но и помогают им лучше узнать друг друга, учиться друг у друга.

Общая эффективность программ равного обучения в регионах является довольно высокой и имеет прямую корреляцию со степенью следования стандартам равного обучения.

Эффективность программ равного обучения проявляется в виде большей информированности учащейся молодежи, участвовавшей в мероприятиях «РОР», о путях передачи ВИЧ/СПИД (в среднем на 13% больше, чем среди неучастников «РОР»), контрацепции (на 12%), большей толерантности к ЛЖВ (на 14%), повышению коммуникативных навыков (на 8%), более ответственного отношения к своим партнерам (на 6%), негативного отношения к раннему началу половой жизни (на 10%) и наркотическим средствам (на 8%).

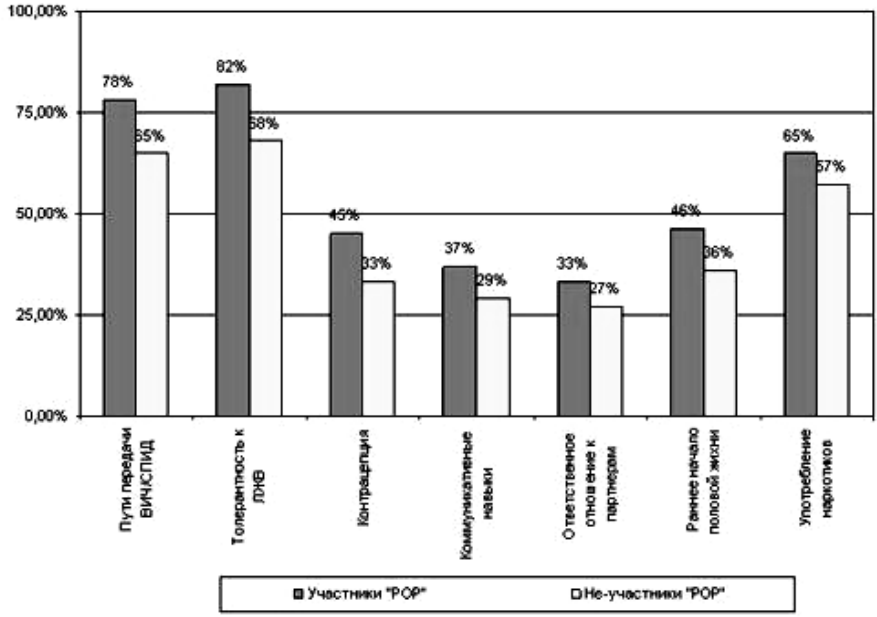


Рисунок 1. Диаграмма эффективности программ «равный обучает равного»

Мной был представлен один из методов пропаганды здорового образа жизни среди подростков. Для достижения цели формирования культуры здорового и безопасного образа жизни молодежи необходим комплекс мероприятий. Это работа спортивных секций, кружков профессионального мастерства, проведение внеурочных культурно-массовых мероприятий, участие в социальных программах.

Список использованной литературы

1. Государственный доклад о состоянии здоровья населения Краснодарского края в 2012–2013 году.
2. Справка об эпидемиологической ситуации по ВИЧ-инфекции в Краснодарском крае за 3 месяца 2013 года.
3. *Ворник Б.М., Голоцван О.А., Коломиец В.П.* Модуль «Прояви заботу и осмотрительность» : науч.-метод. пос. – К.: Учебная книга, 2002.
4. http://www.meddaily.ru/article

© Марюха Е.М., 2015

Назар М.М.,
преподаватель экономических дисциплин
ГБПОУ КК «БАК»,
ст. Брюховецкая, Краснодарский край, Р Ф

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ССУЗОВ

В системе современного образования актуальной является разработка и внедрение в учебный процесс педагогических технологий, повышающих интенсивность, качество, уровень мотивации, привлекательность процесса познания.

Одной из таких технологий является технология практико-ориентированного обучения, которая позволяет повысить эффективность и качество обучения.

Целью практико-ориентированного обучения является развитие познавательных потребностей, организация поиска новых знаний, повышение эффективности образовательного процесса.

Сущность практико-ориентированного обучения заключается в построении учебного процесса на основе приобретения новых знаний и формировании практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем.

Принципами организации практико-ориентированного обучения являются: мотивационное обеспечение учебного процесса; связь обучения с практикой; сознательность и активность учащихся в обучении, деятельностный подход.

В системе практико-ориентированного обучения формируется следующий практический опыт: сопоставления, оценки явлений, процессов, выявления причинно-следственных связей, постановки задач, потребности в дальнейшем пополнении предметных знаний. Реализация практико-ориентированного обучения предполагает рассмотрение практики как источника познания, как предмета познания при комплексном подходе к анализу фактов, как средство познания. Поэтому организация учебного процесса в рамках практико-ориентированного подхода способствует созданию такого уровня актуализации знаний, при котором осознается их социально-личностная необходимость в совокупности с наличием познавательных потребностей.

Использование практико-ориентированной технологии при преподавании экономических дисциплин обеспечивает активное использование постоянно расширяющегося интеллектуального потенциала общества, сконцентрированного в печатном фонде, в

научной, производственной и других видах деятельности его членов; интеграцию информационных технологий с научными, производственными технологиями, в свою очередь, инициирующих развитие всех сфер общественного производства, интеллектуализацию трудовой деятельности; высокий уровень информационного обслуживания, доступность для любого члена общества источников достоверной информации, визуализацию представляемой информации, существенность используемых данных.

Кроме того, практико-ориентированная технология оказывает решающее влияние на все этапы процесса обучения: от предоставления учащимся знаний, умений и навыков до контроля их усвоения, при этом обеспечиваются такие важнейшие характеристики обучения, как качество, избирательность материала, учет индивидуальности, постоянный контроль и самоконтроль усвояемости материала, высокий эффект использования ресурсов преподавателей. Кроме того, применение практико-ориентированной технологии дает преподавателю возможность индивидуализации процесса обучения через дифференциацию.

Данную технологию я использую при преподавании учебной дисциплины ОП.09 Аудит, производственного модуля ПМ.05 Выполнение работ по профессии кассир, в осуществлении классного руководства и во внеклассной работе с членами кружка «Начинающий бухгалтер»:

1. Занятия-практикумы. Решение различного рода учебных задач практического характера. Это требует от учащихся умения анализировать предложенные данные, высказывать собственное мнение. Подобные занятия нацелены на получение информации из разнообразных источников, решение познавательных и практических задач, отражающих типичные жизненные ситуации, критическое осмысление общественных событий, умение отделять факты от их интерпретаций, формулировать на этой основе собственные оценочные суждения.

2. Организация умений работы в малых группах: конференции, ролевые игры. Игровые методы необходимы в рамках преподавания предметов, имеющих «практическую составляющую», то есть таких предметов, которые кроме развитой теории включают в себя нормы и процедуры практического действия. Применение игровых методов в обучении дает уникальную возможность приобрести опыт действия до столкновения с «настоящей» практикой (при условии, конечно, если обучающая игра построена корректно).

3. Организация профориентации учащихся через встречи, экскурсии, знакомство с профессиями, в том числе социальное партнерство.

Самым значимым социальным партнером ГБПОУ КК «БАК» является ООО «"УПХ" Брюховецкое». Учебный процесс в ГБПОУ КК «БАК» построен таким образом, что по завершении изучения каждого профессионального модуля обучающиеся закрепляют полученные теоретические знания во время прохождения учебной и производственной практики, в том числе работая в учебной бухгалтерии ООО «"УПХ" Брюховецкое» и в производственных подразделениях хозяйства. Заключительным этапом обучения в колледже является прохождение преддипломной практики, которая дает возможность выпускникам различных специальностей решить проблему с трудоустройством. На предприятии обучающиеся решают производственные задачи, заполняют первичную документацию. Это воспитывает чувство ответственности, формирует профессиональную самостоятельность. Обучающиеся привыкают к производственной обстановке, условиям труда, правилам поведения и внутреннему распорядку на предприятии, знакомятся с взаимоотношениями рабочих в процессе труда между собой и сотрудниками других подразделений предприятия, с жизнью производственного коллектива, «примеряют» себя к производственным условиям, вживаются в рабочий коллектив. Если в колледже воспитательное воздействие на обучающихся оказывали преподаватели, то на предприятии они находятся под влиянием производственного коллектива. Обучающиеся понимают интересы коллектива рабочих, дорожат оказанным им доверием, перенимают от старшего поколения лучшие традиции, поэтому важно, чтобы первый опыт профессиональной деятельности они приобретали под влиянием передовых рабочих предприятия, большинство которых – выпускники нашего колледжа.

Необходимость социального партнерства в образовании вызвана непрерывным процессом нарастания социального и культурного разнообразия в современном обществе. В современных социально-экономических условиях образовательные учреждения профессионального образования только в тесном контакте с работодателями, непосредственными потребителями образовательных услуг, смогут выполнять свою главную задачу – осуществлять подготовку высококвалифицированных кадров по специальностям, востребованным на рынке труда.

Но какую бы технологию не выбрали мы для использования в своей профессиональной деятельности, мы должны помнить, что

самое решающее звено этой новации – преподаватель. Из носителя знаний и информации он превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы.

Список использованной литературы

1. *Михеев В.А.* Основы социального партнерства: теория и политика, практика : Учебник для вузов. – М., 2007
2. *Солянкина Л.Е.* Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде / Л.Е. Солянкина // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1 (0,6 п.л.).
3. Модульно-компетентностный подход и его реализация в среднем профессиональном образовании / Под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. А.А. Скамницкого. – М., 2006. – 247 с.
4. *Брыкова О.В.* Проектная деятельность в учебном процессе / О.В. Брыкова, Т.В. Громова. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Управление школой». Вып. 5(11).
5. http://www ct-net.net
6. *Сазонов Е.В.* Деятельностный подход к инновациям / Е.В. Сазонов // Социальные факторы нововведений в организационных системах : тез. докл. науч.-метод. конф. – М.: Мысль, 1980. – С. 308
7. Сайт международного журнала о критическом мышлении «Перемена» http://www.ct-net.net/ru/rwct_tcp_ru
8. Фестиваль педагогических идей http://festival.1september.ru/2004_2005/index.php?subject=9
9. Газета «Первое сентября» http://ps.1september.ru/newspaper.php?year=2004&num=70

© Назар М.М., 2015

Перепелица А. Г.,
преподаватель математики и информатики
ГБПОУ СПО «БАК»,
ст. Брюховецкая, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

XXI век – это век глобального информационного общества. В эпоху модернизации и современного развития все больший интерес у преподавателей и студентов вызывают цифровые образовательные ресурсы. В настоящее время перед средним профессиональным образованием ставятся принципиально новые задачи. В связи с развитием научно-технического прогресса общество определяет социальный заказ на подготовку творческого специалиста, владеющего исследовательскими умениями и навыками, способного ориентироваться в потоке научной информации, современных информационных технологиях.

Чтобы шагать в ногу со временем, необходимы новые подходы к организации процесса обучения, опирающиеся на прогрессивные информационные технологии. Студенты нового поколения активно используют в своей повседневной жизни современные информационные технологии (персональный компьютер, сервисы Интернет, электронные книги и т.д.), они с раннего детства воспитаны на аудио-видеопродуктах, различных компьютерных играх и других составляющих компьютерной культуры. Именно поэтому внедрение цифровых образовательных ресурсов, в частности мультимедийных технологий, в структуру современного урока является одним из приоритетных направлений.

Для того чтобы студентам было интересно учиться, а нам, преподавателям, было интересно преподавать, необходимо повышать свою информационную культуру. На мой взгляд, учитель должен быть современным. Он должен сочетать в себе умения и навыки как традиционных, так и современных методов обучения.

В своей педагогической деятельности на уроках математики я активно внедряю цифровые образовательные ресурсы. Это помогает на разных этапах урока активизировать работу студентов различного уровня подготовленности. Для конкретных уроков созданы конспекты-презентации, содержащие основные формулы, определения, схемы, рисунки (рис. 1).

Заметим , что аналогично тому , как и на плоскости , в пространстве определяются смежные и вертикальные двугранные углы.

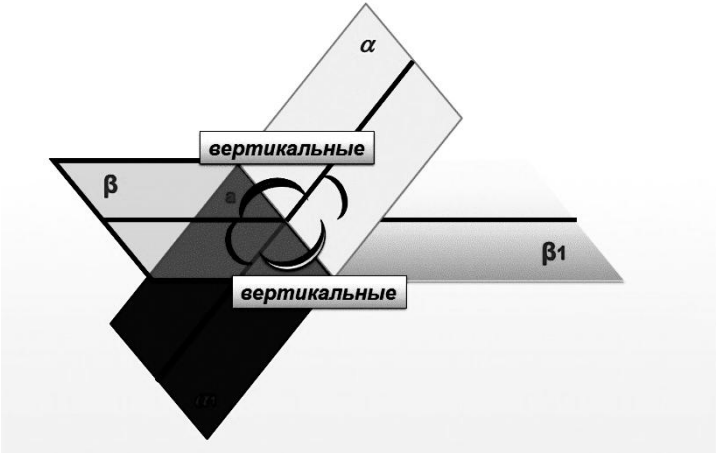


Рис. 1.

На таком этапе урока, как объяснение нового материала, мною применяются фрагменты видеоуроков. Так, например, на уроке геометрии при изучении темы «Сфера» целесообразно продемонстрировать студентам видеофрагмент урока для лучшего восприятия и запоминания предлагаемой темы. Это способствует развитию у студентов пространственного представления и мышления (рис. 2).



Рис. 2.

Для закрепления изученного материала на интерактивной доске отображаются условия и чертеж задачи, что позволяет экономить время на данном этапе урока. Такой же способ отображения задач на интерактивной доске осуществляется и при объяснении домашнего задания (рис. 3).

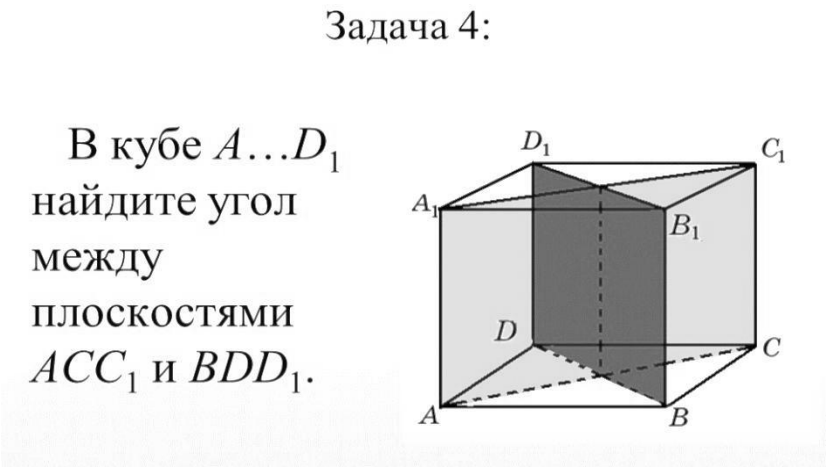


Рис. 3.

Применение цифровых образовательных ресурсов делает урок нетрадиционным, ярким, насыщенным. На этих уроках каждый студент работает активно и увлеченно, у ребят развивается мышление, любознательность и познавательный интерес.

С целью выявить, какое влияние на восприятие студентом информации, полученной на уроках математики, оказывают цифровые образовательные ресурсы, мною были разработаны анкеты и проведено исследование. В анкетировании приняли участие 100 студентов ГБПОУ КК «БАК» 1–2-х курсов.

Анкета

1. Ваш возраст.
А)14-15
Б)16-17
В)18 и старше
2. Отделение, на котором вы обучаетесь.
3. Какие способы восприятия информации вы предпочитаете?
А) письменный (конспектирование)

Б) визуальный (презентации, видео)
В) слуховой (лекции)
4. Считаете ли вы необходимым использование на уроках математики проектора, компьютера, интерактивной доски?
А) да
Б) нет
5. Какие уроки кажутся вам наиболее интересными?
А) традиционный (под диктовку)
Б) с применением цифровых технологий (мультимедиа)
6. Пожелания преподавателю в подготовке урока математики.

В подведении итогов анкетирования можно сделать следующие выводы: студенты возрастной группы в основном 16-17 лет, различных отделений высказали мнение о том, что легче всего воспринимается и усваивается визуальная информация, как считают 74% опрошенных. 90% опрошенных считают, что применение компьютера, проектора, интерактивной доски необходимо в процессе обучения математики.

Также 93% опрошенных считают урок с применением цифровых ресурсов наиболее интересным, и только 7% студентов предпочитают традиционный урок.

В своих пожеланиях к подготовке уроков математики студенты предложили проводить большее количество уроков в игровой форме с применением мультимедийных технологий.

На основании выводов исследования советую преподавателям математики применять на каждом уроке цифровые образовательные ресурсы. Это повышает уровень усваивания студентами предмета математики.

Список использованной литературы

1. Цифровые образовательные ресурсы как составляющая часть электронного образовательного пространства учителя. http://www.bestreferat.ru/referat-category-18-1.html;
2. Цифровые образовательные ресурсы. http://www.coolreferat.com/;

© Перепелица А.Г., 2015

Степаненко А.В.,
учитель географии МБОУ СОШ № 64 г. Ставрополя,
магистрант 1 года обучения,
г. Ставрополь, Российская Федерация

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ, ПОЗВОЛЯЮЩИЕ ПОВЫСИТЬ ЭФФЕКТИВНОСТЬ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Изменения в современном обществе, новые стратегические направления развития экономики, открытость общества, его информатизация и активное развитие в корне изменили требования к образованию. Главной целью нынешнего образования является не достижение определенных результатов, а формирование личностных, социальных и профессиональных компетенций. Ученик должен самостоятельно добывать, анализировать и рационально использовать полученную им информацию.

В условиях модернизации образования процесс обучения в школе требует повышения качества образования, создания условий для развития личности, предполагает прежде всего развитие интересов, внимания и познавательной деятельности учащихся.

Проблема интереса и активности учащихся на уроках географии не нова, но в последнее время она стала более актуальной, так как резко ухудшилось качество знаний у школьников. Для решения этой проблемы необходимо использовать различные методы, приемы и формы обучения на уроке географии, ведь именно при такой комплексной работе возможно повысить эффективность усвоения знаний, развить в школьнике индивидуальные особенности и интерес к познанию.

Особенностью обучения географии является взаимодействие знаний, относящихся к различным областям науки: экологии, страноведению, истории, астрономии и ряда других. В связи с этим возникает необходимость использовать такие формы обучения, которые бы способствовали эффективному усвоению знаний и развития интереса у ученика к предмету. В зависимости от дидактических целей урока используют различные формы обучения: уроки, учебные экскурсии, домашние задания, факультативные и индивидуальные занятия, предметные кружки, монологи и диалоги. Но помимо таких организационных форм обучения существуют еще и нетрадиционные, интерактивные, игровые формы, которые также необходимо включить в процесс обучения.

Учебная экскурсия как форма организации обучения позволяет проводить наблюдения в естественных условиях, способ-

ствует формированию познавательных интересов, подготовке школьников к практической деятельности и профессиональной ориентации. Большое внимание учебным экскурсиям уделяли прогрессивные педагоги прошлого. Н.К. Крупская в правильно организованных экскурсиях видела один из способов научить детей читать «книгу жизни». Учебные экскурсии широко применяются на практике и в настоящее время и являются обязательной составляющей образовательной программы.

Экскурсионная форма обучения в географии занимает особое место, так как благодаря ей у школьника развиваются познавательные интересы и мотивация к изучению предмета. Различная тематика урока предполагает выбор экскурсии, например посещение Ботанического сада, Зоологического музея, выход в лес или на берег водоема, археологическую экспедицию.

Домашняя работа является обязательной формой обучения, именно в основе этой составляющей образовательного процесса лежит самостоятельная деятельность ученика, самоорганизация и саморазвитие. Для формирования познавательного интереса детей необходимо разрабатывать творческие задания, позволяющие раскрыть индивидуальные особенности ученика, заинтересовать его и мотивировать на выполнение домашней работы. Примерами такого творческого задания по географии может служить разработка учеником виртуальной экскурсии на один из материков, плакат по географии экологического содержания «Проблемы морей России», проведение самостоятельных исследований погодных условий своей местности, составление занимательных фактов по определенной тематике и т.д. При составлении творческого задания также необходимо учитывать индивидуальные особенности и уровень знаний учащихся.

Некоторым ученикам порой требуется помощь в устранении пробелов в знаниях, либо, наоборот, у ребенка существуют потребности в углубленном изучении географии для участия в олимпиадах и конкурсах. В таких случаях используются такие формы обучения, как факультативные и индивидуальные занятия. Факультативные занятия обычно предполагают углубленное изучение материала для подготовки учащихся в связи с поступлением в высшее учебное заведение. Индивидуальное занятие позволяет раскрыть в учащемся личностные особенности, лучше усвоить материал, повысить интерес к изучению предмета.

Диалог как форму взаимодействия учителя и ученика использовали в своих школах Сократ, Платон, Аристотель. С началом же Нового времени в большей степени применялась такая

форма обучения, как монолог. В наше время в связи с изменениями, происходящими в обществе и системе образования, вновь возросла актуальность применения диалоговой формы. Она является неотъемлемой частью образовательного процесса, именно эта форма позволяет выстроить доверительные отношения между учителем и ребенком в процессе учебной деятельности, являющиеся залогом успеха в любом деле.

Если рассматривать практическое значение применения на уроках географии интерактивных и игровых форм обучения, то несомненно можно выявить положительные стороны данных видов образовательного процесса. При помощи интерактивных и игровых форм обучения стимулируется мотивация и интерес в области географии, повышается уровень активности и самостоятельности учащихся, развиваются навыки взаимодействия и коммуникации, происходит саморазвитие и активизация мыслительной деятельности.

Содержание школьной географии предполагает применение широкого спектра средств, методов, приемов, а также форм обучения, ведь именно при их использовании может быть положительная результативность, ученик будет получать необходимые знания и развиваться как личность, будет формироваться познавательный интерес. Только при условиях рационального использования учебного времени и различных форм обучения могут соблюдаться требования к уровню образования ученика в современном и быстро развивающемся обществе.

© Степаненко А.В., 2015

Фролова С.А.,
Преподаватель ГБ ПОУ КК КПТ,
г.Кореновск, Российская Федерация

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Метод проблемного обучения исследовался в работах Махмутова М.И., Маранцмана В.Г, Реза З.Я. и др., в которых раскрывается сущность элементов технологии проблемного обучения.

Обращение к данной теме продиктовано необходимостью подготовки обучающихся к дальнейшей самостоятельной деятельности.

Процесс проблемного обучения порождает различные интеллектуальные затруднения учащихся при изучении нового материала. На основании применения разных видов творчества, можно выделить три основных вида проблемного обучения.

Первый вид («теоретическая плоскость») – это теоретическое исследование, то есть поиск и открытие обучающимся нового правила, конструктивного решения конкретной ситуации. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем.

Второй вид («практическая плоскость») – поиск практического решения, то есть поиск способа применения знаний в новой ситуации (составление тезисного плана, цитатных характеристик героев и т.д.). Постановка и решение практических учебных задач находится в основе этого вида проблемного обучения.

Третий вид («художественная плоскость») – это художественное отображение действительности на основе личных впечатлений, творческого воображения, включающее в себя литературные сочинения.

Каждый из перечисленных видов проблемного обучения может проходить с различной степенью познавательной активности обучающегося. Сама же степень активности определяется сформированностью познавательной самостоятельности обучающихся.

Проблемная ситуация является основным понятием проблемного обучения. К выдвигаемой проблеме нужно предъявить несколько требований. Если хоть одно из них не выполнить, проблемная ситуация не будет создана.

1. Проблема должна быть доступной пониманию обучающихся.

2.Второе требование к выдвигаемой проблеме – это посильность выполнения.

3. Формулировка проблемы должна заинтересовать учащихся.

4.Немалую роль играет естественность постановки проблемы.

В связи с этим, следуя основным принципам проблемного метода обучения, уроки, посвященные жизнеописанию художников слова, называю «Литературной экскурсией». «Экскурсоводом» чаще всего бывает преподаватель. После лекции дается самостоятельная работа, которую называю «Путевые записки». Перед лекцией оговариваются условия, что все обучающиеся «отправляются» в путешествие и именно в той роли, которую они сами выберут. Задание имеет несколько вариантов:

1. Воспроизведение лекционного материала (можно использовать учебник). Это должны быть тезисы или конспекты.

2. «Путевые записки» с использованием дополнительной, заранее прочитанной учащимися литературы. Список книг рекомендует преподаватель.

3. Работа творческого характера «Мысли в пути».

4. Работа над иллюстрациями к биографии или произведениям писателя.

Урок по произведению М. Горького «Три правды» в пьесе «На дне» целесообразно, на мой взгляд, проводить в форме урока - суда, поскольку методика проведения занятия дает возможность более полно выявить позицию героев пьесы по отношению к вопросу о правде.

Создав проблемную ситуацию, побудить учащихся к высказыванию собственной точки зрения о жизненных принцип героев.

Работа над романом Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» привела к пониманию того, чтобы метод проблемного обучения наиболее целесообразный для раскрытия идейного содержания романа. В начале своей работы я следовала советам Маранцмана В.Г, который предлагал отдельные вопросы и задания для проблемного анализа романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», разделив их на три блока.

«Двоящийся мир»: найдите в романе сцены разоблачений, когда действия одного персонажа опровергают утверждения другого. Для начального примера проанализируйте сцену разоблачения Лужина Лебезятниковым и Раскольниковым, выступившим в роли судьи (ч. 5, гл. 3). Приведите примеры того, как меняется оценка людей в речах Катерины Ивановны.

Перечитайте 4 главу, часть 3 и объясните, почему Раскольникову приснился страшный сон о старушонке.

На мой взгляд, при рассмотрении второго блока «Явка без покаяния» на уроке может быть организована исследовательская работа над текстом. Учащимся предлагается пронаблюдать за развитием идеи Раскольникова в зависимости от его состояния. И как итог – оформление таблицы (Таблица 1).

Таблица 1 – Анализ развития идеи литературного героя

Развитие идеи	Состояние Раскольникова
Первая встреча с Аленой Ивановной	Брезгливость
Случайно подслушанный в трактире разговор студента и офицера	Мысли, которые были нечеткими и пугающими, совпали со словами студента, указав Раскольникову путь действия
Месяц мучительных раздумий в тесной комнатенке, похожей на гроб; сидя в углу, как паук	Нарастающая тоска
Детальный анализ, проба, новая встреча со старухой, ее облик	Отвращение к старухе и «предприятию», «неужели такой ужас мог прийти мне в голову?»
Сон, в котором сконцентрировалось все вселенское горе	Отвращение к убийству
Но идея сильнее. Случайная встреча с Лизаветой на Сенной	Час пробил

Также возможны вопросы проблемного характера:

Какие добрые дела Разумихин пытается сделать для Раскольникова и как они им принимаются?

Почему Свидригайлов добивается встреч с Раскольниковым?

Как Соня содействовала тому, что Раскольников сделал « явку с повинной»? Верите ли вы в воскресение Раскольникова к новой жизни?

Третий блок «На рубеже добра и зла» целесообразнее начинать с обращения к «вечной» проблеме «маленького человека».

Один из главных вопросов может звучать следующим образом: чем «маленький человек» в романе Достоевского отличается от Акакия Акакиевича и героев « Петербургских повестей » Гоголя?

На одном из уроков по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» «Христианская основа романа» проводится

кропотливая работа с текстом при обозначенной проблеме. Сопоставляя текст Евангелия и текст романа, озвучиваются преподавателем проблемные вопросы: « Как этот эпизод Евангелия связан с сюжетом романа? Какие детали связывают историю Лазаря и духовное воскресение Раскольникова?» Или, отвечая на проблемный вопрос «Можно ли Петербург считать действующим лицом романа?», учащиеся, анализируя текст, выполняют следующее задание: какие детали повторяются в описании Петербурга; какова их роль в создании образа в романе?

Были проведены уроки по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», общая цель которых - применение элементов проблемного обучения. Типы, темы, задачи всех проводимых уроков, а также методы и вопросы проблемного характера, можно наглядно посмотреть в таблице 2.

Таблица 2 – Структура урока, разработанного по методу «проблемного обучения»

Тема и тип урока	Задачи урока	Методы проблемного обучения	Вопросы проблемного характера
Ф.М Достоевский. Этапы жизни и творчества. Урок объяснения нового материала.	1.познакомить обучающихся с судьбой и творчеством Ф. М. Достоевского; 2. пробудить интерес к его творчеству; 3.выяснить, чем вызван громадный интерес к романам Достоевского в наше время.	метод монологического изложения, диалогический метод обучения, эвристический метод изложения.	Что является главной ценностью человека? В чем причины огромной популярности писателя в наше время? Почему Ф. М. Достоевский отказался от первоначального названия романа «Пьяненькие»?

В бинарном уроке (русский язык, Кубановедение) «Традиционная народная культура казаков. Кубанские говоры и литературная норма» были использованы элементы проблемного метода, благодаря которому обучающиеся, разбившись на группы и получив задания, детально изучили все особенности по шести микромодулям:

1. «С чего начинается Родина?»
2. «Жилище казаков»
3. «Кубанские говоры и литературная норма»

4. «Одежда казаков»
5. «Семейный и общественный быт казаков»
6. «Фольклор»

Таким образом, проблемное обучение имеет место быть на уроках литературы, так как оно не только способствует развитию логического мышления, творческих способностей учащихся, но и позволяет лучше, полнее понять главную мысль произведений, что отражается на развитии и качестве знаний учащихся.

Список использованной литературы

1. Жуйкова Н. В. Проблемно-диалогическое обучение на уроках литературы в 7-8 классах // Начальная школа плюс до и после. - 2010. - N 6.
2. Идиатулин В. С. Принцип проблемности в обучении // Школьные технологии. - 2010.
3. Маранцман В.Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе// Просвещение – 1977.

© Фролова С.А.,2015

Чухрай В.Г.,
Преподаватель, ГБПОУ КК «БАК»,
ст. Брюховецкая, Российская Федерация

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НОВОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ ИСТОРИИ

Возникновение интереса к учебной дисциплине история у значительного числа обучающихся зависит в большей степени от методики преподавания, от того, насколько умело будет построена учебная работа.

Каждый преподаватель должен позаботиться о том, чтобы на уроках каждый студент работал активно и увлеченно, и использовать это необходимо как отправную точку для возникновения и развития любознательности, глубокого познавательного интереса.

Немаловажная роль отводится на уроках истории играм – современному и признанному методу обучения и воспитания, обладающему образовательной, развивающей и воспитывающей функциями, которые действуют в органическом единстве. В играх различные знания и новые сведения обучающийся получает свободно.

Арсенал форм современного преподавателя истории должен не только обновляться под влиянием усиливающейся роли личности учащегося в обучении, но и трансформироваться в сторону необычных, игровых форм преподнесения учебного материала.

Перечислю наиболее важные методологические возможности игры, которые могут быть использованы на уроках истории: во-первых, игра – это мощный стимул обучения, это разнообразная и сильная мотивация учения; во-вторых, в игре активизируются психические процессы участников игровой деятельности: внимание, запоминание, интерес, восприятие и мышление; в-третьих, игра эмоциональна по своей природе и потому способна даже самую сухую информацию оживить, сделать яркой и запоминающейся.

Игра создает особые условия, при которых развивается творчество учащихся. Суть этих условий заключается в общении на равных, где исчезает робость, возникает ощущение «я тоже могу», то есть в игре происходит внутреннее раскрепощение. Игра позволяет сделать более динамичным и интересным процесс восприятия исторических фактов, имен, дат, названий географических объектов, с которыми связано то или иное историческое событие. Она исключает нежелательную зубрежку. В игре знания усваива-

ются через практику. Студенты не просто заучивают материал, но рассматривают его с разных сторон, раскладывают его на многообразные логические ряды. Для обучения очень важно то, что игра является классическим способом обучения действием. В ней органично заложена познавательная задача и осуществляется самостоятельный поиск знаний.

Овладение знаниями в игре – новое, уникальное условие сплачивания сверстников, условие обретения интереса и уважения друг к другу, таким образом в игре осуществляется и огромная воспитательная работа.

Предлагаемые варианты игр отличает занимательность для обучающихся и простота исполнения для учителя. Я предлагаю использовать их при изучении нового материала на комбинированном уроке истории. Учитель может использовать игру вместе с другими видами учебной работы.

Игра «Три предложения»

Преподаватель зачитывает короткий рассказ или документ. Обучающимся необходимо внимательно выслушать и передать содержание рассказа или документа тремя простыми предложениями. Побеждает тот, у кого рассказ короче и при этом точно передает содержание. Другой вариант игры – работа с печатным текстом. Это может быть отрывок из учебника. Три простых предложения студенты могут записать в тетради. В этом случае удобней выявить победителя. Эта игра помогает развивать очень важное умение – выделять главное, на котором основываются и навыки работы с прессой, и ориентирование в информационном потоке, а также умение составлять план, конспект, реферат.

Игра «Найди ошибки»

Эта игра может с успехом использоваться на уроках при изучении нового материала. Она строится на основе работы с текстом, прочитываемым в течение определенного времени (в зависимости от сложности текста и количества времени на уроке). Затем учитель собирает эти и раздает другие листы с похожим текстом. Только в нем будут ошибки, которые необходимо найти. Помимо занимательности, при регулярном использовании данной игры заметно улучшается зрительная память учащихся.

Игра «Зашифрованный текст»

Эта игра формирует одно из важных дидактических умений – умение составлять конспект. Как известно, конспект – это краткое

изложение материала. Во-первых, нужно научиться сокращать слова, выделять главное и опускать второстепенное; во-вторых, необходимо научиться расшифровывать конспект, то есть из краткой записи восстановить полный текст, максимально приближенный к исходному материалу.

Для игры на доске или на карточке пишется краткий конспект с сокращениями без точек и пропусками для общеупотребительных слов. Студентам необходимо восстановить текст.

Вариант игровой задачи: «Представьте себе, что вы военный разведчик и получили очень важную шифровку. Какие-то слова сокращены, некоторые пропущены. Вам нужно из минимального текста сделать максимальный». Игра может проходить по группам или индивидуально.

Игра «Живая картина»

Обучающимся дается задание изобразить какое-нибудь историческое событие: «Куликовская битва», «Восстание декабристов», «Ледовое побоище» и т.д. Учитель по ходу объяснения нового материала может «рисовать живую картину» с помощью студентов, раздавая им соответствующие роли.

Список используемой литературы

1. *Алексеева Н.М.* Игры на уроках истории // Преподавание истории в школе. – 2006. – № 4.
2. *Алапьева В.Г.* Методические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр. – Екатеринбург: Деловая книга, 2004
3. *Дайри Н.Г.* Как подготовить урок истории. – М., 2006.

Проблемные вопросы к гл. 4

«Использование различных методик обучения в обучении студентов среднего профессионального образования»

В статье **С.А. Фроловой** описывается опыт создания и применения проблемного обучения на уроках литературы. Цель создания таких ситуаций – «…побудить учащихся к высказыванию собственной точки зрения о жизненных принципах героев». Если заглянуть в конец статьи, то мы увидим, что эта цель потерялась и речь идет уже о развитии других качеств: «…логического мышления, творческих способностей учащихся», «…знаний учащихся». Что же происходит на самом деле? Для этого обратимся к проблемным вопросам, присутствующим в тексте статьи. Большинство из них актуализируют не проблему, а память ученика. Ученику надо вспомнить: какие добрые дела Разумихин пытается сделать для Раскольникова и как они им принимаются? почему Свидригайлов добивается встреч с Раскольниковым и т.д.? В тексте встречается только один вопрос, соответствующий цели, это: «Верите ли вы в воскресение Раскольникова к новой жизни?» Ответ предполагает личное отношение ученика. Мы видим, что для того, чтобы это произошло, необходимо перевести вопрос для всех в вопрос для одного. Если бы я был Разумихиным (Раскольниковым), то как бы я поступил, принимал, понимал и т.д. Есть вопросы, которые непросто перевести в такой залог, например: «Как этот эпизод Евангелия связан с сюжетом романа? Какие детали связывают историю Лазаря и духовное воскресение Раскольникова?», их можно оставить, но попытаться расширить сферу отношения до личного, для этого добавить к ним подвопросы, развивая следующую линию: сюжет романа – это действия его героев в определенном контексте. Относится ли это только к данному сюжету или его действие универсально? Если это так, то где я в этом сюжете? Их количество, встречаемость, выборочность (кому их можно задать) – это вопрос самоопределения педагога.

При чтении текста статьи преподавателя математики **И.Н. Лебедь** не престаешь удивляться энтузиазму, с которым автор внедряет полюбившуюся ей систему рейтинговой оценки знаний. Ни отсутствие компьютера, ни другие перипетии образования не останавливают по-бухгалтерски точного оценивания знаний по математике. Конечно, такая увлеченность не может не отразиться на студентах. Они безоговорочно принимают эту систему и на время

учебы превращаются сами в «бухгалтеров» своего образования, сводят «дебит с кредитом» и с удивлением замечают, что стали больше понимать и разбираться в математике. Понятно, что данный опыт, как и любой другой педагогический опыт, условно транслируем. Слишком много в нем замыкается на личности «нетранслируемого» педагога, однако это не умаляет значимости его описания. Увлеченность заражает, но такое «инфицирование» нами только приветствуется. Так что после чтения этой статьи число сторонников рейтинговой системы вполне может прибавиться. А всем, кто не захочет быть сторонником, минус 10 баллов.

Статья **М.Ф. Гамидовой** о применении метода проектов в школьном курсе географии. Можно было бы назвать еще одного увлеченного человека, если бы не «грабли», на которые увлеченно наступает педагог. В самом начале статьи традиционная педагогика объявлена несостоятельной, а метод проектов – инновационным, то есть лучшим, и приводятся на то веские основания, с которыми на первый взгляд и не поспоришь. Чтобы не тратить зря своего пороху, приведем мнение другого учителя Денисовой Ларисы Николаевны, учителя технологии, ИЗО, черчения и информатики. В своей статье по поводу проектной деятельности она, заглядывая в историю, пишет: «…НарКомПрос утвердил программы, которые были построены на основании зарубежных комплексов-проектов. В СССР в первые годы советской власти их применяли в практике опытные и некоторые массовые школы. Однако этот метод не давал возможности учащимся овладеть **системой знаний в области конкретных учебных курсов**. И век новации был недолгим. А в 30-е годы метод проектов был осужден в постановлении ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 года “О начальной и средней школе”. После этого постановления был сделан вывод о том, что этот метод не дает глубоких знаний по предметам. Советская школа была полностью переведена **на традиционное обучение**. В 60-70гг. XX века и в США тоже развернулась массовая критика метода проектов, вызванная нарушением **систематичности обучения и снижением уровня теоретических знаний** учащихся общеобразовательной школы по основам наук.»

И далее делает следующий вывод: «Не надо забывать, что метод проектов должен органично сочетаться с традиционной методикой обучения: с объяснением, инструктажем, показом, упражнениями и т.д., но выступать в качестве интегрирующего начала.

Иначе принцип проектного метода: “От идеи до готового изделия” – останется просто декларативным»[7].

С этим трудно не согласиться. Поэтому, когда «…на первый план выходят практические действия школьников», как бы нам опять не потерять системность обучения, которая, в конце концов, и сделала наше образование лучшим. ЦК ВКП (б) больше нет, некому осудить перекосы в образовании, ну а мы вместе с коллегой Ларисой Николаевной просто о них напоминаем.

Об этом же пишет в своей статье **А.Г. Перепелица**, что специалиста в области современных информационных технологий не подготовишь только средствами инновационной педагогики: «Он должен сочетать в себе умения и навыки как традиционных, так и современных методов обучения». На этом сходство наших мнений заканчивается. Несколько замечаний по поводу изложения материала. В научной статье не приводятся инструментарии (анкеты, тесты и т.п.), они обычно приводятся в приложениях к исследованию. Приведенная анкета ближе к социологическому инструментарию, чем педагогическому. Это должно отражаться в названии исследования. В научной статье также не приводятся иллюстрации описательного и объяснительного характера, если через них не представляется проблема исследования. Далее, аспекты внедрения и использования цифровых технологий широко исследованы, и если они повторяются, то необходимы научные основания, зачем они проводятся в контексте данной статьи. В статье должна быть научная новизна, даже если это касается опыта работы. Если в статье указывается на то, что «…у ребят развивается мышление, любознательность и познавательный интерес», то необходимо привести сравнительные данные этого развития. В списке литературы не принято приводить реферативные источники. Обычно в работе приводятся только первоисточники, их в статье нет. Без всего этого данный материал больше похож на отчет для педсовета, где требования к научности доклада не предъявляются. Там цели могут быть и другие.

[7] Полностью текст см.: *http://festival.1september.ru/articles/593388/*

В статье **М.М. Назар** можно найти описание в общем-то знакомых с советских времен форм работы, которые и сейчас обеспечивают хорошее качество подготовки специалистов среднего звена. Тогда преподаватель не был только носитель знаний, но и «…организатор деятельности, консультант и коллега по решению проблемы». Очевидно, что в данном учебном заведении сохранились эти традиции, что можно только приветствовать.

Текст **Т.Н. Дацковской «**Обучение технике запоминания иностранных слов путем опорных образов» сложнее всего отнести к жанру научной статьи, так как он скорее напоминает установочную инструкцию или алгоритмические предписания по технике запоминания иностранных слов. Чтобы больше не возвращаться к этому вопросу, приводим основные требования к написанию научной статьи: «…научность содержания и языка изложения; законченность, целостность раскрытия одного или нескольких вопросов; наличие размышлений и обсуждений; соответствие масштаба замысла и сделанных выводов; логичность и обоснованность; наличие выводов (кратких, емких смысловых положений); наличие ссылок»[8].

Это же в некоторой мере относится к тексту **Д.П. Трященко** «Применение мультимедийных презентаций с опорным конспектом на уроках технических дисциплин». Не совсем понятно, при чем здесь технические дисциплины, так как в тексте они легко могут быть заменены на любую другую дисциплину. Точно так же, как и выводы, озвученные в конце текста. То есть представлен некоторый шаблон для написания ненаучных статей в сборники. Кстати, у метода, нашедшего применение «на уроках технических дисциплин», есть весомое авторство, методика Шаталова, которое нелишне упомянуть в контексте статьи. Понятно, что нам представлен некоторый индивидуальный опыт применения такой практики, но и он должен быть оформлен в соответствии с требованиями к научному тексту.

[8] Полный текст, который необходимо прочесть прежде чем писать научную статью, находится по адресу: http://5fan.ru/wievjob.php?id=15741

Статьи преподавателей ГБПОУ КК БАК **А.С. Байракова, А.В. Петина, Е.В. Щетины** имеют также описательный характер. Эти описания предназначены для доверчивого читателя, который может поверить в то, что это действительно научные статьи. В них слишком много сослагательных и утвердительных наклонений, которые следует принять на веру. Но наука не религия, она базируется на точном установлении фактов. Статья приобретет научный характер, если каждый из перечисленных пунктов о росте «показателей качества образования специалистов среднего звена» будет подкреплен соответствующими исследованиями. Если увеличилось, то на столько-то процентов по сравнению с исходными показателями. Несколько слов о названии. Конкретику не принято выносить в название статьи. То есть установленные научные факты должны действовать не только в Брюховецком аграрном колледже. Такие данные, если это необходимо, приводятся в тексте или в сносках. Не совсем понятно назначение списка литературы, приведенного в конце данных работ. На все три статьи в тексте есть только одна ссылка: на протокол Межведомственной комиссии РФ. Присутствие остальных авторов в списке литературы объяснить сложно.

Анализ статей и проблемные вопросы подготовил к.п.н. **Е.В Доманский**.

5. СОВРЕМЕННОЕ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Розина О.Б.,
педагог-психолог
МБОУ «СОШ №6 с УИОП»
г. о. Реутов, Российская Федерация

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ВКЛЮЧЕНИЯ В КОМПЬЮТЕРНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

В последние годы наблюдается ускоренное развитие игорного бизнеса. Казино, игровые автоматы становятся необходимой принадлежностью мегаполиса. Особое место среди азартных игр занимают средства мультимедиа: игровые электронные автоматы и компьютерные игры на деньги (блек-джек, рулетка и т.д.), которым в отечественной психологической литературе было уделено недостаточно внимания, что, на мой взгляд, несоизмеримо с теми возможностями, которые они дают для обучения, тестирования, тренинга или психологической реабилитации. Западные исследователи и практики давно поняли, что азартные игры по сравнению с другими средствами имеют ряд преимуществ именно потому, что апеллируют к одной из древнейших потребностей человека – потребности играть.

Задачи данной статьи следующие:

а) рассмотреть данные о частоте занятий азартными играми, их предпочтении, возрастных и половых характеристиках игроков и др.;

б) обсудить проблему влияния азартной игры на подростка, которая в последнее время приобрела широкий общественный резонанс. Информация об этой проблеме поступает преимущественно из двух источников – средств массовой информации и эмпирических исследований. Как будет показано, каждый из них обладает своей спецификой, которую необходимо учитывать при вынесении окончательных суждений.

Технологическое развитие цивилизации привело к широкому использованию компьютеров в повседневной жизни, и человечество вступило в «эру пользователей». Их применение внесло и продолжает вносить очевидные преимущества в профессиональную и учебную деятельность, однако оказывает и негативное влияние на психическое функционирование человека.

В обществе формируется целый класс людей-фанатов компьютерных игр. Общение с этими людьми показывает, что многим из них увлечение компьютером отнюдь не идет на пользу, а некоторые серьезно нуждаются в психологической помощи. Большинство из них – люди с известными психологическими проблемами: несложившаяся личная жизнь, неудовлетворенность собой и, как следствие, утрата смысла жизни и нормальных человеческих ценностей. Единственной ценностью для них является компьютер и все, что с этим связано.

Опасность, проявляющаяся в болезненной зависимости от игр, состоит в бесконтрольной компьютерной игровой деятельности. Установлено, что своего рода побочными эффектами видеоигр являются чрезмерная вовлеченность, нарастание агрессивности, особенно у детей более младшего возраста, повышенный уровень тревожности в отсутствие возможности реализовать игровое пристрастие.

Активными потребителями компьютерной продукции являются дети. Нижняя возрастная граница возможности использования компьютера опустилась до 4-летнего возраста. Регулярное самостоятельное взаимодействие с компьютером ребенок может осуществлять уже в младшем школьном возрасте (при условии доступа к компьютеру). Если рассмотреть взаимодействие компьютера и ребенка с позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его последователей, то можно увидеть качественные изменения в этой системе. С этой позиции развитие ребенка в обществе рассматривается в системе «ребёнок в обществе», где существуют взаимосвязанные подсистемы «ребёнок–вещь» и «ребёнок–взрослый».

Возникновению зависимости от сверстников по сети у детей способствует хорошо известный специалистам по психологии развития феномен «воображаемого друга», характерный для игрового возраста. Развитие символической игры и активного воображения в это время приводит к появлению (по некоторым данным у 65% детей) «воображаемых друзей» (животных, сверстников, живых или неживых существ), которые выполняют несколько функций: являются компаньонами в игре воображения, появляются в отсутствие реальных друзей или в ситуациях вынужденного или добровольного уединения, становятся конфидентами для выражения детьми своих сокровенных чувств и оказываются вовлеченными в обсуждение моральных норм и санкций.

Многими современными учеными проведен ряд исследований, направленных на выявление особенностей детей и подрост-

ков, проводящих большое количество времени за компьютерными играми.

Классификация компьютерных игр в западной литературе является достаточно размытой в силу большой субъективности критериев, используемых авторами. Практически отсутствует собственно психологическая классификация компьютерных игр, в основе которой лежали бы психологические функции, включенные в процесс игры. Такая классификация позволяет хотя бы в первом приближении оценить степень и качество воздействия компьютерной игры на пользователя. А. Шмелёвым была предложена первая классификация, созданная им в 1988 г. [16, с. 16-84]. Однако это скорее жанровая, нежели психологическая классификация компьютерных игр; кроме того, мы вынуждены отметить, что она не является полной даже как жанровая – в ней отсутствуют игры типа «стратегии», которые в настоящее время получили очень большое распространение.

Увлечение детей и подростков компьютерными играми оценивается двояко: с одной стороны, оно сопряжено с восхищением общества по поводу возможностей компьютера, с другой стороны, в средствах массовой информации появляется большое количество сообщений, предупреждающих об опасном влиянии компьютера в целом и компьютерных игр в частности на психику детей и подростков. Многие авторы высказывают мнение, что занятия с компьютером – это своего рода зависимость, которая выражается в таких психопатологических симптомах, как неспособность подростков переключаться на другие развлечения, чувство мнимого превосходства над окружающими. Отмечается и такая опасность, как оскудение эмоциональной сферы ребенка. Некоторые компьютерные игры провоцируют, по мнению авторов, агрессивное поведение, возвеличивание войн и насилия.

По данным С.А. Варашкевича, почти каждый подросток в возрасте от 13 до 16 лет хотя бы один раз пробовал играть в азартную игру [3, с. 206]. Около половины опрошенных, однако, играют достаточно редко (не более одного раза в месяц), и только около 6% играют каждый день. Большинство пользователей (82,1 %) тратят на игру не более часа. Сходные данные были получены также в исследовании других авторов. Так, по данным Шмелева, процент «заядлых» игроков несколько выше: 10-14 [15, с. 195]. Мальчики занимаются компьютерными азартными играми гораздо более интенсивно, чем девочки; частота и продолжительность игры снижается с возрастом и по мере повышения образовательного

уровня игрока. Кроме того, мальчики тратят на игры в среднем в два раза больше времени и денег.

В качестве наиболее распространенных указываются так называемые азартные игры, за ними следуют игры на ловкость и компьютерные варианты спортивных игр; логические игры являются наименее распространенными.

И как отмечает Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В., «некоторые данные наводят на мысль о том, что выбор подростком азартных игр в качестве хобби в большой степени обусловлен позицией родителей [13, с. 27-39]. Так, оказалось, что родители подростков, которые имеют доход больше среднего, имеют более высокий образовательный уровень, чем родители подростков, которые увлекаются другими видами хобби». Видимо, высокообразованные и с хорошим доходом родители и создают благоприятную атмосферу для занятий этим видом хобби.

Названные проблемы сделали необходимыми исследования, направленные на выявление особенностей подростков, проводящих большое количество времени за играми.

Для проверки положения о том, что интенсивное занятие азартными играми ведет к обособлению личности и нарушению контактов с окружающими, были опрошены игроки в возрасте от 10 до 20 лет. Оказалось, что они гораздо чаще играют в игры, находясь в компании друзей, чем в одиночку. По другим данным, групповые формы игр характерны только для опрошенных старшей возрастной группы (от 14 до 20 лет); подростки в возрасте от 10 до 13 лет чаще играют в одиночку. В обоих исследованиях большинство респондентов сообщали, что они гораздо охотнее играют в компании (или играли бы, если бы у них была такая возможностью). Подростки из «компьютерной» группы чаще, чем их сверстники из контрольной группы, посещают молодежные центры, дискотеки и спортивные мероприятия, устраиваются на разовую работу курьерами или разносчиками газет.

По данным Шпанхеля, всего 10–14% игроков являются «заядлыми», то есть предположительно находятся на стадии психологической зависимости от компьютерных игр.

Особого внимания заслуживает 5-месячное лонгитюдное исследование пользователей 9–16 лет, которое показало, что введение компьютерных азартных игр в структуру увлечений изменяет предпочтения других видов досуговой активности и их интенсивность лишь на несколько недель; в течение трех месяцев у большинства пользователей восстанавливается прежняя структура хобби.

Следует отметить также, в психологическом аспекте, очень важной нам представляется та социальная ситуация, в которой происходит процесс игры. Так, воздействие компьютерной игры на пользователя будет, вероятно, разным, если он:

1) играет с компьютером дома, в отдельной комнате;

2) пользуется видеоприставкой к телевизору, стоящему, как правило, в общей комнате (зале, гостиной), то есть взаимодействует в процессе игры с членами семьи;

3) играет с автоматом в игровом зале, где присутствуют другие игроки или случайные зрители. Практически ни одно из процитированных исследований не рассматривало влияние фактора «социального окружения».

Под «компьютерными играми» подразумевают широкий класс программ и технических устройств, на которые они инсталлированы. Выводы о влиянии азартных компьютерных игр не учитывают в полной мере такие важные параметры, как содержание компьютерной игры и ее сложность, то есть те когнитивные и моторные навыки, которых требует игровая деятельность. Даже начинающему пользователю ясно, что простые компьютерные копии традиционных карточных игр или лото имеют совершенно иное психологическое воздействие, чем игры, симулирующие реальную ситуацию (полет на самолете, путешествие по неизвестной стране и т.п.). Создание четкой классификации компьютерных игр по их психологическому содержанию могло бы приблизить нас к пониманию механизмов воздействия конкретной игры на пользователя.

Представление о компьютерных играх как о причинах повышения агрессивности у детей и подростков также кажется во многом спекулятивным. Анализ литературы показал, что большая часть наиболее популярных игр не имеет агрессивного содержания. Таким образом, их возможное влияние на агрессивное поведение подростков следует считать сильно ограниченным. Единственным достаточно хорошо доказанным фактом остается повышение агрессивности у младших школьников, игравших в компьютерные игры с элементами насилия. Большая же часть авторов сообщает об отсутствии связи агрессивного содержания игр с агрессивностью в поведении пользователей.

В настоящее время крайне редки исследования пролонгированного влияния компьютерных игр. Не ясно, существует ли кумулятивный эффект занятий с компьютерными играми или мы можем говорить только о краткосрочном позитивном или негативном эффекте.

Работы, которые были процитированы, носят, за редким исключением, корреляционный характер, взаимосвязь компьютерных игр с агрессивностью можно трактовать двояко: либо агрессивное поведение игрока вызвано агрессивным содержанием компьютерной игры, либо, наоборот, агрессивные дети и подростки предпочитают компьютерные игры с агрессивным содержанием.

Наконец, следует сказать о том, что исследования в области азартных компьютерных игр связаны преимущественно с анализом их воздействия на психическую деятельность человека и в меньшей степени – на возможности их использования. В основе такого подхода лежит, видимо, ложное представление о подростке как о пассивном потребителе мультимедийных продуктов и объекте экспансии с их стороны. Одновременно происходит недооценка активности самого пользователя в области выбора компьютерных игр и способов взаимодействия с ними. Нам представляется, что в настоящее время необходимо перенести акцент на прикладные исследования в этой области, которые открывали бы новые возможности компьютерных игр как средства тренинга, обучения, тестирования, а также коррекции нарушений отдельных психических функций.

Список использованной литературы

1. *Белавина И.Г.* Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 62-69.
2. *Будунов Г.М.* Компьютерные технологии в образовательной среде: «за» и «против». – М.: АРКТИ, 2005. – С. 192.
3. *Варашкевич С.А.* История конверсии компьютерной игры. – М.: ИП РАН, 2001. – С. 206.
4. *Гребенюк Г.А., Шмелев А.Г.* Диагностика менеджерского стиля с помощью компьютерной игры // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1994. – № 2. – С. 59-66.
5. *Горбов Ф.Д.* Экспериментальная групповая психология // Проблемы инженерной психологии. – М. – 1966. – Вып. 4. – С. 252-260.
6. *Григоренко Е.Л., Рутман ЕМ.* Диагностика готовности к школе с помощью индикатора устойчивости внимания // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 1. – С. 68-71.
7. *Гурьева Л.П.* Психологические последствия компьютеризации: функциональный, онтогенетический и исторический аспекты // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 5-16.
8. *Доронина О.В.* Страх перед компьютером: природа, профилактика, преодоление // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 68-78.
9. *Лысенко Е.Е.* Игра с ЭВМ как вид творческой деятельности. Дис. … канд. психол. наук. – М., 1988.

10. *Прохоров А.О., Серёжкина А.Е.* Особенности психических состояний пользователей ЭВМ в процессе компьютеризированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 53-61.
11. *Смирнов А.В.* Технические средства в обучении и воспитании детей. – М.: Академия, 2005. – С. 208.
12. *Фёдоров Ф.В.* Школьники и компьютерные игры с «экранным насилием» // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 45-49.
13. *Фомичева Ю.В., Шмелёв А.Г., Бурмистров И.В.* Психологические корреляты увлеченности азартными играми // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 2001. – № 3. – С. 27-39.
14. *Шапкин С.А.* Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. – 1999. Том 20. – № 1. – С. 86-102.
15. *Шмелев А.Г.* Психодиагностика и новые информационные технологии // Компьютеры и познание. – М.: Наука, 2000. – С. 195.
16. *Шмелёв А.Г.* Мир поправимых ошибок // Вычислительная техника и ее применение. Компьютерные игры. – 1998. – № 3. – С. 16-84.
17. www.naritsyn.ru

© Розина О.Б., 2015

Романова Ю.Н.,
преподаватель специальных дисциплин
отделения прикладной информатики ГБПОУ КК «БАК»,
ст. Брюховецкая, Российская Федерация

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГБПОУ КК «БРЮХОВЕЦКИЙ АГРАРНЫЙ КОЛЛЕДЖ»

В современных условиях обучения одной из актуальных задач является формирование гибкой распределенной системы непрерывного образования, с помощью которой студент будет иметь доступ к мировым информационным ресурсам и непрерывному повышению профессиональных навыков. Эта система позволит студенту быть мобильным и творчески активным. Эту возможность обеспечивает дистанционное обучение, которое по-прежнему является активно развивающимся направлением.

Эффективность данного обучения определяется двумя подходами. При первом подразумевается обмен информацией между обучающим и обучаемым (учитель–ученик). Обучаемому присваивается роль получателя некой информации и заданий по ее освоению. Результаты его самостоятельной работы высылаются обратно обучающему, который оценивает уровень и качество усвоения материала [1, с. 1].

При втором подходе главной целью дистанционного обучения является личная деятельность обучаемых, которая осуществляется с помощью современных средств коммуникаций. Этот подход предполагает взаимодействие информационных и педагогических технологий для продуктивности учебного процесса. Обмен информацией является лишь вспомогательной средой для удобной организации учебного процесса. Обучение может быть как в on-line режиме (чат, видеосвязь, «виртуальные доски» и т.д.), так и в dead-line (тематические списки рассылки, электронная почта и т.д.) [1, с. 1].

Кроме общедоступных средств существует и большое количество специального программного обеспечения, позволяющего комплексно решать поставленные задачи.

В колледже работает инновационная площадка «BAKdistantion», руководителем которой я являюсь. Одной из задач инновационной площадки является реализация дистанционного обучения студентов заочного отделения. Я как педагог несколько расширила возможности инновационной площадки, используя ее

возможности при обучении студентов очного отделения. В статье я хотела бы поделиться своим опытом использования элементов дистанционного обучения на примере ГБПОУ КК «БАК».

На базе ГБПОУ КК «Брюховецкий аграрный колледж» я использую несколько элементов дистанционного обучения, как общедоступных, так и специальных. Вид моего занятия зависит от специфики дисциплины, вида урока и формы обучения (очная/заочная). Личный опыт показывает продуктивность использования следующих видов занятий:

1. *Чат-занятие* всегда провожу в реальном времени. Оно требует четкой формулировки вопросов от студентов, в основном используется при выполнении заданий на практических или лабораторных работах, когда возникают сложности при выполнении работ.

2. *Дистанционная конференция* по электронной почте имеет четкий регламент обсуждения проблемы, используется для пересылки домашнего задания, контрольных и самостоятельных работ. Дистанционная конференция позволяет отследить выполнение учебного плана по дисциплине в рамках самостоятельной работы индивидуально для каждого студента.

3. *Веб-занятие* может иметь несколько вариантов:

I. Веб-квест – специально подготовленные страницы со ссылками по изучаемой теме.

II. Веб-конференция или веб-семинар.

III. Дистанционные деловые игры.

IV. Виртуальные экскурсии.

V. Посещение недоступных объектов – общение со специалистами производства для решения конкретных задач.

4. *Индивидуальное занятие-консультация* проводится в различных формах, с учетом особенностей каждого студента.

5. *Социальные сети* использую для общения со студентами, в частности, существует группа по интересам, в которой мы выкладываем и обсуждаем последние новости и события, происходящие в ГБПОУ КК «БАК».

6. *Teachbace-система видеоконференцсвязи* пока используется только для студентов заочной формы обучения. В ней можно видеть одновременно всех удаленных учащихся, каждый из которых может говорить и слышать друг друга. Занятия проводятся

через Интернет, материал объясняется в общей рабочей области. Также есть возможность вести трансляцию – захват рабочего стола для более детального объяснения темы. Параллельно используется текстовый чат для общей беседы с учащимися или конфиденциально с каждым из них. Система имеет электронную библиотеку, в которую загружаются электронные лекции, задания по дисциплинам, электронные книги, видеоуроки и т.д. Каждое занятие записывается, поэтому студент, который его пропустил по какой-либо причине, может просмотреть запись урока.

Миссия педагога – помочь тем, кто хочет учиться у него, и в этом ему помогают дистанционные технологии. Применение такой формы обучения уже показало свое плодотворное влияние на качество обучения, также заметно повысился интерес студентов к освоению дисциплин по профилю специальности.

Источник: https://ru.wikipedia.org

© Романова Ю.Н., 2015

Саакян А.А.,
Учитель истории и обществознания МОБУ СОШ № 3,
г. Лабинск, Российская Федерация
Саакян М.В.,
к.с.н., доцент кафедры конституционного
и административного права
Адыгейский государственный университет,
Юридический факультет (АГУ),
г. Майкоп, Российская Федерация

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие «Дистанционное обучение» достаточно прочно вошло в нашу жизнь и в буквальном смысле означает совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала удаленно, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы при освоении изучаемого материала, а преподавателям – при контроле этого процесса [1, с.237].

Таким образом, исходя из представленного определения, можно выделить как минимум четыре важные взаимосвязанные характеристики процесса дистанционного обучения: технологическую, интерактивную, самомотивационную, контролирующую. Для того чтобы обучаться удаленно, очевидно, необходимо иметь соответствующую технологическую базу, посредством которой можно налаживать прямую и обратную связь с преподавателем и аудиторией и глубокую мотивацию для вовлечения в процесс обучения, а преподавателю – возможность и желание отслеживать и корректировать процесс обучения [1, с. 289].

Современное дистанционное образование полностью осуществляется посредством компьютерной техники и установленного соответствующего программного обеспечения, а также за счет применения телекоммуникационных технологий. Ранее также существовали формы дистанционного (заочного) обучения, в которых удаленная коммуникация осуществлялась посредством почтовых отправлений.

Периодически поднимается вопрос о роли преподавателя в процессе дистанционного обучения. На наш взгляд, процесс удаленного получения знаний никоим образом не принижает этой роли. Применение современных технологий позволяет наладить достаточно эффективный процесс обучения с большим, по сравне-

нию с традиционной моделью, количеством учащихся и снижением необходимого объема затрачиваемых усилий для передачи знаний каждому конкретному ученику. К примеру, некоторые высшие учебные заведения в России практикуют следующий подход: преподаватель записывает видеолекцию, которую каждый студент может посмотреть в удобное для себя время. Во время просмотра обучаемый фиксирует возникающие у него вопросы, которые затем обсуждаются в открытом (могут просмотреть все студенты) или приватном (взаимодействие преподаватель – студент) режиме. По окончании обучения производится тестирование, либо выполняются задания для проверки усвоения полученных знаний, после которых также может проводиться коллективное обсуждение.

Таким образом, роль преподавателя в процессе дистанционного обучения остается вполне традиционной, но к ней добавляются необходимость овладения новыми технологическими средствами взаимодействия с обучаемыми и навыки работы в новом режиме. Плюсы такого решения очевидны: масштабировать и накапливать знания гораздо проще, стираются временные и географические границы, снижается стоимость цикла овладения знаниями.

Можно выделить как минимум две модели становления современной вузовской системы удаленного обучения в России. Первая модель – миграция от традиционной системы образования к дистанционной модели. Другой путь демонстрирует историю развития «Интернет-университета Информационных Технологий», который начинался как огромная профессиональная открытая база знаний (многие курсы доступны для самообразования любого желающего и сейчас) по самым различным направлениям, а сегодня является одним из наиболее интересных вузов, предлагающих собственную систему дистанционного образования или в сотрудничестве с другими высшими учебными заведениями. Таким образом, Интернет-университет двигался со стороны дистанционности в сторону традиционности.

Сегодня с применением дистанционного подхода можно получить самообразование, повысить квалификацию, получить высшее образование в России и за рубежом пройти другое специализированное или отраслевое обучение, в том числе без отрыва от основной трудовой деятельности... И все, что для этого необходимо — это компьютер, доступ в Интернет, некоторые финансовые ресурсы и запас терпения и самодисциплины [2, с. 70].

Как правило, не имеет смысла рассматривать дистанционное обучение в отрыве от других, более традиционных, форм, по-

скольку они являются заметно пересекающимися областями, успех применения которых зачастую зависит от органичного развития обеих. Более того, на наш взгляд, наиболее правильным является именно сочетание очных и дистанционных форм обучения, поскольку именно при этом возможно задействовать наибольшее количество способов получения/передачи информации и снизить возможности некорректной ее интерпретации.

Единственное, чего пока не может полностью заменить технология дистанционного взаимодействия, так это «живое общение» между людьми, которое порой играет решающую роль и не может быть заменено на общение посредством компьютера. Поэтому вообще мы – за разумный баланс между очными и дистанционными способами обучения, который отлично вписывается в рамки концепции «умного» бизнеса, все больше набирающей силы в современной России и не чуждой бизнесу образовательному. Управленцы уже пришли к мысли, что содержание значительных объемов материальных активов и неэффективное управление человеческим капиталом обходятся слишком дорого. В то же время опора на знания и нематериальные активы могут приносить значительные выгоды. И здесь, как, впрочем, и везде, необходимо соблюдать разумный баланс между этими составляющими.

Технологии дистанционного образования развиваются семимильными шагами, однако до сих пор нет единого понимания технологической основы данного процесса. Практически в каждом вузе применяются собственные наработки: кто-то издает учебные диски и распространяет их среди студентов, кто-то уже полностью перенес все учебные курсы в сеть и даже как-то использует это глобальное пространство, некоторые банально оцифровывают учебную литературу и считают, что это и есть их собственный подход к дистанционному образованию [1, с. 311].

Вузы не являются единственным местом применения наработок в сфере дистанционного обучения. Такие системы внедряют и активно применяют также крупные географически распределенные организации для целей адаптации, повышения квалификации, тестирования знаний собственных сотрудников. За последнее время (это было особенно заметно в годы экономических спадов) такие методы обучения персонала стали заметно превалировать над личными встречами.

В зависимости от целей процесса дистанционного обучения могут видоизменяться и формы подачи и представления материала. К примеру, очевидно, что для того, чтобы обучить пилота летать, необходимо дать ему некоторую вводную информацию, а затем пересадить на тренажер, то есть некоторым образом смоде-

лировать реальность, что также является одной из возможностей современного дистанционного обучения. Аналогичным образом медику можно дать возможность препарировать виртуальную лягушку, а астроному – изучить виртуальную вселенную. Интересные демонстрации подобных возможностей показала небезызвестная корпорация Google, представившая (но затем, к сожалению, закрывшая) трехмерные анатомические модели человека и коровы, позволяющие визуально изучить строение организмов. Согласитесь, гораздо приятнее изучать эти предметы на виртуальных, а не реальных прототипах.

Сегодня рядовой пользователь при получении информации посредством компьютерных систем может задействовать следующие основные органы чувств: зрение и слух. Работы по привлечению оставшихся (вкус, обоняние, осязание) активно ведутся, и часть из имеющихся наработок вполне можно использовать уже сегодня, но пока они не имеют повсеместного распространения. С другой стороны, часто ли задействует традиционная система образования наши обоняние, осязание или вкус?!

Рассмотрим роль искусственного интеллекта. По определению Джорджа Ф. Люгера, это область компьютерной науки, занимающаяся автоматизацией разумного поведения [2, с. 71]. Хотя, по его мнению, это определение также не раскрывает всей специфики рассматриваемого явления. Для упрощения в рамках настоящего издания можно определить ИИ (искусственный интеллект) как компьютерную программу, выполняющую некоторую работу по схожим принципам и результатам, как если бы эта работа была поручена человеку (эксперту) или группе лиц. По большому счету, программа с элементами ИИ – это попытка повторения и использования (в некоторой степени, алгоритмизации) некоего экспертного опыта в какой-то ограниченной области. Программа с элементами ИИ может содержать модули самообучения, накапливать некоторые «знания» в процессе своего функционирования и использовать их в дальнейшей работе.

Наше мнение о применении ИИ в дистанционных образовательных системах можно определить следующим образом: несмотря на увеличение трудоемкости создания программ с использованием элементов ИИ, во многих случаях внедрение этих элементов может играть весьма позитивную роль. ИИ может принимать на себя часть рутинных операций преподавателя, самообучаться, адаптироваться, обрабатывать значительные массивы данных (без вмешательства человека) и на основе результатов обработки давать некоторые оценки, оперировать методами нечеткой логики и пр. Сегодня на рынке уже представлено некоторое

число обучающих программ, содержащих элементы ИИ. Это в первую очередь программы по изучению иностранных языков, подстраивающиеся под конкретного ученика, понимающие контекст употребления того или иного термина и соответственно определяющие его смысловую составляющую. Системы на базе ИИ некоторое время использовались в медицине для обучения студентов и практикантов-медиков диагностированию отдельных заболеваний, поддающемуся формализации. В систему вводился разветвленный алгоритм по выявлению заболеваний, исходя из множества симптомов пациента, а она на основании имеющихся данных выдавала значение вероятности (в некотором интервале) того, что данный человек имеет то или иное заболевание. Как отмечали исследователи, диагнозы ставились с приемлемой точностью, а человек перенимал заложенный ранее в память машины экспертный опыт.

ИИ, несомненно, может быть полезен и при разработке систем контроля усвояемости материала обучаемыми. Такая система может автоматически учитывать уровень подготовленности ученика или специфику его обучения и в зависимости от этого выбирать из базы вопросов именно те, которые позволили бы оценить наличные знания наиболее полно и объективно. При последующем обращении того же обучаемого система сможет учесть предыдущий опыт взаимодействия и, исходя из собственных алгоритмов, скорректировать процесс текущего взаимодействия. На наш взгляд, интерес к ИИ в последнее время, к сожалению, несколько поутих из-за чрезвычайной сложности алгоритмизации интеллектуальных процессов, но, по-видимому, это затухание имеет временный характер, и в будущих образовательных системах без него нельзя будет обойтись.

Необходимо сказать еще несколько слов о роли традиционной бумажной книги в процессе обучения. Этот вопрос особенно актуален в свете недавних инициатив на уровне властей отдельных государств. К примеру, Южная Корея планирует полностью отказаться от использования бумажных книг в процессе обучения. Мы считаем этот шаг достаточно логичным с точки зрения экономической составляющей процесса обучения, однако он вызывает ряд вопросов с учетом результатов некоторых исследований. Нам представляется верным не принимать таких скоропалительных решений и проследить за естественным ходом процесса. Постепенно внедряя электронные учебные пособия и дистанционные методы обучения, необходимо оценивать степень усвояемости материала, удобство их использования. В конечном счете за обучаемым должен оставаться выбор средств достижения целей обу-

чения (получение новых знаний, умений, навыков и пр.). Таким образом, мы вполне допускаем, что одну часть учебного материала можно брать из обычных бумажных учебников, а другую – из электронных. Эти средства не являются конкурирующими, а могут прекрасно дополнять друг друга в процессе приобретения новых знаний.

Результаты многочисленных исследований подтверждают, что человек транслирует совершенно разные модели потребления информации в зависимости от ее источника. Этот факт также необходимо учитывать при разработке электронных учебных пособий для дистанционного освоения материала. Электронный учебник не может быть банальным повторением своего бумажного аналога!

В последнее время все чаще встает вопрос о замене бумажной книги на некоторое электронное устройство (ридер, читалку, планшет и т.п.), на котором ученику будут доступны как специализированные подготовленные электронные учебники, так и оцифрованные и адаптированные под данное устройство бумажные. Как правило, приводятся следующие доводы: носить только одно устройство вместо комплекта учебников легче, проявляется забота об экологии и сбережении лесных массивов, можно предложить и иные... Вспомним, что бумага победила папирус, глиняные таблички и другие средства накопления и передачи опыта прошлого. Аналогичным образом, в случае столь же удобного (или даже более удобного) применения электронных устройств (как на программном, так и на аппаратном уровнях) по сравнению с бумажной книгой и другими атрибутами современного образования (которым сегодня пытаются приклеить ярлыки атавизмов), произойдет постепенный переход к новым, более прогрессивным, лучше выполняющим функции и задачи учебного процесса средствам обучения. А наша задача – несколько приблизить этот момент, сделав такие средства более удобными и подходящими в использовании.

Список использованной литературы

1. Непрерывное образование: вызовы, компетенции, гибкость и последствия для образовательных структур / Международная научно-практическая конференция : Материалы конференции. – М.: Общественная палата Российской Федерации, 2012. – 370 с.
2. *Собчак А.П., Кот М.Г.* Применение искусственного интеллекта в мехатронных системах // Электротехника и электромеханика. – № 3. – 2013. – С. 70-73.

© Саакян А.А., Саакян М.В., 2015

Шестакова О.О.,
преподаватель информатики,
Кореновский политехнический техникум (ГБПОУ КК КПТ),
г. Кореновск, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Современный мир подвергнут сильному влиянию быстрого развития компьютерных технологий. Эпоха развития современного общества на данный момент тесно связана с развитием глобального информационного пространства. Современные компьютерные технологии проникли во все сферы деятельности человека, в том числе и в сферу образования. Эти аспекты диктуют новые правила качественного развития человека как личности именно в нашем современном информационном обществе. В настоящее время, чтобы быть успешным и востребованным на рынке труда, человек должен не только обладать высшим образованием, но и иметь возможность получать непрерывное образование. Для успешного осуществления любой деятельности необходимо постоянно повышать квалификацию, но тут встает вопрос о том, где найти большие средства на обучение и, главное, время на его получение. Современное дистанционное образование стало выходом в этом вопросе. Работающий человек может без отрыва от рабочего места осуществлять обучение в удобное для него время. Дистанционное образование позволяет самому не только варьировать сроки и темпы обучения, но и постоянно участвовать в конференциях, получать помощь специалистов и преподавателей в режиме онлайн. Все это возможно благодаря использованию современных сетевых технологий в дистанционном образовании.

В дистанционном обучении используется сочетание информационных и коммуникационных технологий. Для получения идеальных результатов при получении дистанционного обучения важно наличие хорошего доступа к интернету у обучающихся, а также наличие у образовательного учреждения опыта дистанционного образования и качественных образовательных ресурсов (уроков, учебников и т.д.). На данный момент сетевые технологии настолько развиты, что для получения образования дистанционно даже не обязательно иметь дома персональный компьютер и обучаться только дома или в офисе. Современные сотовые телефоны, смартфоны и планшеты дают возможность всегда быть в сети. Из

этого следует, что, где бы человек ни находился, он всегда может прослушать курс лекций преподавателя, поучаствовать в научной конференции, пройти онлайн-тестирование по предмету, выполнять различные научные проекты и получать консультации. Также сетевые технологии позволяют и самому образовательному учреждению создать такую специализированную информационную среду с благоприятным психологическим климатом, в которой обучающемуся комфортно получать знания.

Под интернет-технологиями подразумеваются технологии, основанные на использовании глобальных и локальных компьютерных сетей для обеспечения доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам образовательного учреждения. При использовании сетевых технологий в дистанционном образовании независимо от географической отдаленности образовательного учреждения и места проживания обучающегося формируется совокупность методических, организационных, технических и программных средств реализации учебного процесса.

Для реализации дистанционной формы обучения с использованием сетевых технологий перед образовательным учреждением встают следующие задачи:

1. Иметь в наличии сервер, подключенный к глобальной сети Интернет для размещения программного обеспечения, электронных библиотек, видео- и аудиоматериалов, либо использовать внешний источник, под которым здесь понимаются услуги аутосорсинга (образовательное учреждение использует сервера специализированной компании-провайдера).

2. Предоставлять обучающимся выбор способа получения учебной информации с теми технологиями, которые больше ему подходят:

а) синхронные учебные системы – системы в режиме on-line, предполагают одновременное участие в процессе учебных занятий обучаемых и преподавателя. Наиболее часто используемые сетевые технологии: web-чаты, Skype, Telnet, ip-телефония, интерактивное TV, телеконференции NetMeeting;

б) асинхронные учебные системы – системы off-line, позволяющие обучающемуся самостоятельно выбирать план занятий и время. Используемые технологии: электронные библиотеки, аудио- и видеоматериалы на различных носителях или отправленные по электронной почте, различные web-страницы, web-форумы и т.д.;

в) смешанные системы – включают в себя перечисленные выше системы вместе.

3. Иметь тщательно разработанный высококачественный информативный, доступный, иллюстрированный учебный ресурс.

Как мы видим, роль сетевых технологий в дистанционном обучении велика. Благодаря быстрому развитию сетевых технологий образовательным учреждениям дана уникальная возможность повысить эффективность профессионального образования. В настоящее время самой современной и универсальной формой обучения является дистанционное обучение на основе новейших сетевых технологий. Обучающийся может получить то образование, которое соответствует его запросам и специализации. Все желающие имеют возможность постоянно повышать свой профессиональный уровень за счет создания автоматизированной обучающей системы. Как мы видим, система дистанционного образования базируется на современных информационных и сетевых технологиях и позволяет обеспечить принципиально новый уровень доступности образования, сохраняя его качество на высшем уровне.

Список использованной литературы

1. *Полат Е.С.* Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
2. *Соловова Е.Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: Монография. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
3. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. Серия "Учебник нового века". – СПб.: Питер, 2001. – 544 с. с илл.

© Шестакова О.О., 2015

Проблемные вопросы к гл.5

«Современное дистанционное образование»

Статьи этого раздела мы открываем с некоторым волнением и интересом: а что там внутри? Автор занимался ДО еще в начале 90-х, когда оно только начинало зарождаться и сеть Интернет была не так доступна, как сейчас. Если она, например, до Якутска доставала, то дальше дискетки с информацией в отдаленные поселки доставлялись только на оленях. Теперь такая романтика осталась в прошлом, хотя сочетание дистанционных технологий с оленями было крайне плодотворно. Однако такой полезный опыт не только не мешает, но скорее помогает и в настоящее время участвовать в процессе становления современного ДО. Остается только понять, что значит это сочетание «современное ДО» и как оно соотносится с понятием «человек», «ученик», «учитель». Попытка такого анализа сделана в статье **А.А. Саакян, М.В. Саакян** «Дистанционное обучение в сфере образования», статье, дающей несколько поводов для размышлений.

Первое, на что мы обратили внимание, что уже в названии статьи дистанционное обучение позиционируется только как разновидность обучения, но не образования. Однако это не становится проблемой, скорее воспринимается как определенная норма становления ДО. И мы бы согласились с такой позицией, если бы в тексте статьи эти понятия не отождествлялись. Чуть ниже мы уже читаем о современном дистанционном образовании. И это есть первый повод. Плоды обучения и образования отличаются или должны отличаться, это очевидно из самого понятия, которое авторы привели в самом начале текста. Отсюда возникает вопрос, не является ли такое размывание границ между понятиями вплоть до их отождествления своеобразным прикрытием по уплощению образования, о чем мы писали по поводу статьи д.ф.н. С.В. Кущенко. Вторая важная для нас мысль – о традиционной роли преподавателя в процессе дистанционного обучения. То есть в формальном обучении (но не образовании) поменялись средства, но не сами принципы обучения. Третья – последствия, вытекающие из этого обстоятельства. С учетом того, что технологии дистанционного обучения развиваются «семимильными шагами», такими же семимильными шагами растут и последствия. Печально, но последствия нас заботят меньше всего, хотя они по степени своего влия-

ния могут превзойти все ожидаемые эффекты от их удобства[9]. Человек не только «…транслирует совершенно разные модели потребления информации в зависимости от ее источника», но и совершено разные модели потребления, что может указывать на скрытый проектный замысел. Однако весь пафос нашего отношения к данному тексту необходимо отнести к образу результата обученного человека. Дистанционное обучение и его разновидности, представленные в тексте, не только удаляют субъектов обучения друг от друга, но и от своего образа человека, так как воспитание и развитие сложнее поддается «оцифровке», поэтому данную трудность стараются незаметно пропустить. Впрочем, нами применяется именно технология дистанционного образования, в которой взаимодействию учителя и ученика, его воспитанию и развитию не мешает ни один из вышеперечисленных факторов. При этом взаимодействие воспринимается более реально, чем это происходило бы в классе. Многие из педагогов России, и Краснодарского края в частности, могут наши слова только подтвердить[10].

Следующая статья **О.Б. Шестаковой** – это неспешный разговор о том, каким видится мир дистанционного образования преподавателю информатики. Из него можно понять, что дистанционное образование **может** буквально все: догнать студента в любом месте и предложить сдать зачет или послушать лекцию, «обучающийся **может** получить то образование, которое соответствует его запросам и специализации», «**позволяет** обеспечить принципиально новый уровень доступности образования, сохранения его качество на высшем уровне», «чтобы быть востребованным на рынке труда и быть успешным». То есть в дипломе такого выпуск-

[9] Об этом наша статья: Доманский Е.В. Информационное общество и образование: мифология и реальность // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 261-268. http://domanskiye.ru/main/i39-informacionnoe-obshchestvo-i-obrazovanie-mifologiya-i.html

[10] Описание подобного опыта можно найти в книге: Доманский, Е.В. Проектирование эвристических заданий с рефлексивным компонентом в дистанционных эвристических олимпиадах. Методика. М. : ИСМО РАО, 2007.- 99 с.*http://domanskiye.ru/main/i73-proektirovanie-evristicheskih-zadanij-s-refleksivnym.html*

ника надо написать одно-два слова: **может все**. Это и будет полное признание приоритета дистанционного образования и его выпускников над выпускниками с дипломами МГУ или Гарварда. **Когда-нибудь, может!**

Статья **Ю.Н. Романовой** о влиянии дистанционного обучения на студентов аграрного колледжа. Нам представлен некоторый опыт использования современных телекоммуникационных средств. Однако не совсем понятно, чем он отличается от обычно применяемых в таких случаях. Своей последовательностью перечисленных в статье видов занятий или их содержанием? Только ли наличие этих средств автоматически обеспечивает современное дистанционное обучение или что-то другое? Поэтому нам предлагается поверить в то, что «…заметно повысился интерес студентов к освоению дисциплин по профилю специальности». В статье также некорректно приведена ссылка на литературу. По этой ссылке открываются статьи о датском **геологе** и полярном исследователе Лауге Кох, заговоре Катилины в Риме до нашей эры и другие любопытные сведения, к коим аграрный колледж и дистанционное обучение не имеют отношения. **Или имеют?**

Анализ статей и проблемные вопросы подготовил к.п.н. **Е.В. Доманский**

6. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Жимбаева Ц.Ч.,
доцент Агинского института профессионального образования Бурятского государственного университета,
п. Агинское, Российская Федерация,
Суборова Х.М.,
главный специалист Министерства образования и науки Республики Бурятия,
г. Улан-Удэ, Российская Федерация,
Ринчинова Т.М.,
учитель Бурятской гимназии № 29,
г. Улан-Удэ, Российская Федерация

ВЛИЯНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

Процесс становления у подростков социокультурной идентификации представляет значительный интерес для исследования в связи с важностью развития новообразований индивидуального самосознания, среди которых главными являются идентификационные структуры.

Вопросами развития идентификации у подрастающего поколения занимались различные ученые (М. Кле, Ш. Бюлер, А. Фрейд, Э. Эриксон, Ф. Дольто). Многие авторы – как классические, так и современные – в качестве важнейшего свойства обычного развития личности рассматривают развитие автономии и индивидуации детей подросткового возраста, то есть их независимости от родителей, самостоятельности и ответственности. Значимость данного аспекта личного развития подчеркивали еще классические авторы – Э. Фромм, К. Юнг, А. Адлер, В. Франкл и др. [2].

К примеру, Э. Фромм считал, что любые формы человеческой активности обязаны порождаться самим человеком, его «продуктивные схемы ориентации и поклонения» формируются при активном участии самого человека [8]. По мнению К. Юнга, обычная социализация личности связана с действием индивидуации, или самостановления и самоосуществления человека, когда человек живет сам, свободно, организуя свою жизнь и неся за нее ответственность [10]. А. Адлер подчеркивал значимость активности самого человека в формировании своей личности. Установление

гармоничного сочетания рвения к личному превосходству и чувства общности, по мнению А. Адлера, может быть при активном, сознательном и разумном участии самого человека [1]. В. Франкл считал, что обычное развитие личности предполагает осознание самим человеком ответственности за осмысленность собственного существования; осмысленная позиция по отношению к своей жизни обязана формироваться только без помощи других [7].

Ф. Райс и другие современные авторы разглядывают индивидуацию и автономию как главные составляющие развития личности в подростковом возрасте. При этом под индивидуацией предполагается процесс, при котором подросток равномерно отдаляется от родителей, становясь самостоятельной личностью. Индивидуация включает в себя процесс самосознания и самоидентификации. При переходе от детства к зрелости подросток нуждается в определенной автономии и самоидентичности, чтоб иметь возможность принять на себя права и обязанности взрослого человека [6].

Процесс индивидуации может протекать в здоровой или болезненной форме. Сравнительное исследование здорового и нездорового процесса индивидуации, проведенное Ф. Райсом, показало, что подростки с обычной индивидуацией обретают самосознание взрослой личности, оставаясь в то же время функциональными членами семьи. Также им свойственно осознание жизненных ценностей и рвение к самостоятельности. Подросткам с нездоровой, нефункциональной индивидуацией свойственны обособленность, уход в себя, импульсивное поведение, отторжение от семьи и публичных норм и возможная склонность к суициду.

Автономия понимается Ф. Райсом как независимость, либо свобода, подростка. Автор выделяет два аспекта автономии: поведенческий (обретение независимости и свободы в той мере, чтоб действовать и воспринимать решения без помощи взрослых, без излишнего управления извне) и эмоциональный (освобождение от эмоциональных уз, связывающих дитя с родителями). Исследования показывают, что в подростковом возрасте резко растет рвение к поведенческой автономии, причем в определенных ситуациях дети упорно добиваются права без помощи других воспринимать решения (к примеру, при выборе стиля одежды или круга общения), но в то же время охотно подчиняются управлению родителей в серьезных вопросах (к примеру, касающихся образования). Как пишет Ф. Райс, подростки нуждаются в таковых родителях, которые предоставляют им свободу не сходу и в полном объеме, а равномерно – по мере того как они обучаются пользоваться ею.

Полная свобода может восприниматься подростком как отторжение от семьи; у него может появиться чувство волнения, так как он не знает, как пользоваться данной свободой [9].

Переход к эмоциональной автономии в подростковом возрасте не столь драматичен, как к поведенческой. Доминирование родителей и культивирование в подростке чувства зависимости от них, вплоть до взрослого возраста, препятствует формированию социальной зрелости у подростка, который вырастает инфантильным, то есть неспособным без помощи других воспринимать решения и принимать себя как взрослого и самостоятельного человека. В противоположной ситуации – при эмоциональном отторжении – подростки не получают никакой эмоциональной поддержки со стороны родителей. По мнению Ф. Райса, в данном вопросе, как и во многих остальных жизненных ситуациях, нужно отыскать «золотую середину» [6].

Важно отметить, что именно в подростковом возрасте происходит определенная консолидация самохарактеристик и усвоенных образцов социального поведения. Расширение социоролевого репертуара, заимствование моделей социального поведения, присущих более старшему поколению, достижение равновесия между зависимостью и независимостью, развитие персональной системы ценностных ориентаций и многие другие социально-психологические «приобретения» подростка впервые становятся для него предметом рефлексии, результатом которой является, по выражению Э. Эриксона, «обретение идентичности» [9].

В данном возрасте особенно ярко выступает стремление к собственной идентификации. В этом случае центральным конфликтом подросткового этапа в формировании идентичности является, по мысли Эриксона, конфликт между становлением индивидуальности и диффузией (размыванием) идентификации. Задача рефлексии себя и своего места в социальном мире, попытки первых ответов на вопросы «Кто я? Зачем я живу?» могут быть разрешены в сторону позитивного полюса (привести к структурно-динамически оформленной Я-концепции), а могут – и в сторону отрицательного: к неуверенности в понимании собственного «Я», к неспособности сформулировать свои цели, ценности, идеалы, к трудностям социального, полоролевого, этнического, возрастного, профессионального и прочих самоопределений, то есть к диффузной идентификации [9].

Неразрешенный кризис подросткового этапа поиска идентификации способен вызвать в дальнейшем регрессивные тенденции: инфантилизм, желание как можно дольше оттянуть обретение

социального статуса взрослого, тревожность и депрессию, трудности межличностной коммуникации (прежде всего в ситуации публичности и в общении с лицами противоположного пола) и т.д. [4].

Сформированная идентификация включает в себя выбор целей, ценностей и убеждений. Она актуализируется в период кризиса идентификации и является основанием для дальнейшего определения смысла жизни. Подход к исследованию особенностей идентификации в подростковом возрасте характеризуется пониманием идентификации как комплексного, конструируемого феномена, включающего самоидентификацию и осознание принадлежности к особой социальной группе, в частности этнической, гендерной, возрастной общности. Причем лояльность по отношению к своей группе проявляется на когнитивном и эмоциональном уровнях.

В целом общая характеристика процесса идентификации в подростковом возрасте включает:

– становление и постоянное соотнесение саморазвития подростка с существующими культурными традициями и реальной мультикультурной средой;

– постоянное социокультурное самоопределение и творческий поиск подростка, активное накопление им разнообразного социального и культурного опыта; это означает, что культурная идентификация не может быть направлена на присвоение ценностей какой-либо одной субкультуры в ущерб другой, хотя здесь могут преобладать традиции и формы его родной культуры.

Изучая особенности становления идентификации в подростковом возрасте, необходимо отметить, что она происходит в большинстве случаев в среде сверстников. Семья, школьный класс, друзья, сверстники и профессиональный коллектив – наиболее значимые для личности социальные среды. Они в силу своей устойчивости оказывают значительное влияние на характер личностного развития и социальную адаптацию субъекта.

Необходимо отметить: характерной особенностью подростков по сравнению с младшими школьниками является усиленное стремление к общению с товарищами, к среде сверстников. И.С. Кон пишет, что общение со сверстниками – это «специфический вид деятельности и межличностных отношений» и «специфический вид эмоционального контакта». Оно обеспечивает подростку чувство эмоционального благополучия и устойчивости, а также облегчает «автономизацию от взрослых» [3, с. 88].

Подростка невозможно удержать в рамках узкого семейного коллектива. Особую роль в его жизни начинают играть складыва-

ющиеся в группе (или коллективе) сверстников взаимоотношения. Подросток хочет заслужить уважение и признание сверстников, пользоваться среди них авторитетом. Коллектив предъявляет ребенку высокие требования, и завоевать авторитет и уважение товарищей он сумеет лишь в том случае, если будет отвечать этим требованиям.

Общение со сверстниками становится чрезвычайно важным фактором развития личности подростка. Оно делает его жизнь эмоциональнее, насыщеннее, богаче и интереснее. Отношения со сверстниками дают подростку эмоциональное тепло, спасение от скуки, признание собственной значительности, незаменимый опыт социального общения, практику жизни в коллективе. В ходе всего этого у подростка формируются коммуникативные умения, очень важные для его будущей жизни.

Именно в подростковом возрасте коллектив сверстников во всей сложности отношений встает перед ребенком, возникает необходимость в них разобраться и возможность ответить их требованиям. Нередко подросток начинает ориентироваться в этих требованиях, подражая товарищам, иногда заимствуя не только хорошее, но и плохое. Он старается чаще бывать с товарищами и все перенимает у них: интересуется тем, чем интересуются они, ходит туда, куда ходят они, читает то, что читают они. Как правило, друзья подростка бывают для него и «самыми умными», и «самыми красивыми», и «самыми веселыми». Словом, у подростка появляется образец, ориентирующий и направляющий его поведение. Каждому подростку важно иметь уважение, признание товарищей, быть «не последним» среди них, знать, что тебя ценят, с тобой считаются.

Исследователи отмечают, что «в группе функционирует компенсаторный механизм: деятельность группы выступает полем самоутверждения, компенсации тех неудач (комплекс неполноценности), которые постигли его в обществе. Ощущение "защищенности", приобретаемое в группе, повышает самооценку подростка и уверенность в себе» [5, с. 105].

Таким образом, понятие «идентификация» фиксирует черты постоянства, тождественности самосознания (самости), главной из которых является социально-культурная идентификация как система свойств, благодаря которым человек становится социально-культурным индивидом, членом определенной культуры и общности. Процесс идентификации в подростковом возрасте включает следующие характеристики. Во-первых, происходит постоянное соотнесение саморазвития ребенка с существующими социокуль-

турными традициями и реальной социальной средой. Во-вторых, происходит социальное самоопределение и творческий поиск подростка, активное накопление им разнообразного социального и культурного опыта, что означает возможность формирования бикультурной идентификации, ориентированной на присвоение ценностей разных культур и субкультур сообщества, и успешной социализации подростка в современном обществе. При этом позитивная, правильная социокультурная идентификация подростков способствует формированию у них необходимых коммуникативных умений.

Подход к исследованию особенностей идентификации в подростковом возрасте характеризуется пониманием идентификации как комплексного, конструируемого феномена, включающего самоидентификацию и осознание принадлежности к особой социальной группе, в частности к возрастной общности.

Список использованной литературы

1. *Адлер А.* Очерки по индивидуальной психологии. – М.: Когито-Центр, 2002. – 220 с.
2. *Жимбаева Ц.Ч.* Подростковая субкультура: специфика идентичности. – М.: URSS, КРАСАНД, 2010. – 160 с.
3. *Кон И.С.* Психология старшеклассника. – М.: МОДЭК, 2002. – 352 с.
4. *Осинский И.И., Суборова Х.М.* Современная бурятская семья: подростки и родители. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2008. – 188 с.
5. Острые проблемы воспитания: поиски решения / под ред. К.Е. Игошева, Г.М. Миньковского. – М.: Новый учебник, 2003. – 204 с.
6. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – М.: Мастера психологии, 2002. – 624 с.
7. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 368 с.
8. *Фромм Э.* Бегство от свободы. – М.: АСТ., 2009. – 285 с.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006. – 352 с.
10. *Юнг К.Г.* Сознание и бессознательное. – М.: Академический проект, 2007. – 188 с.

© Жимбаева Ц.Ч., Суборова Х.М., Ринчинова Т.М., 2015

Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

12 декабря 2015 г., ст. Кущевская, Краснодарский край

Подписано в печать 18.12.2015. Формат бумаги 60х84/16.
Печать RIZO Тираж 50 экз.

Тираж изготовлен на полиграфической базе
Северо-Кубанского гуманитарно-технологического колледжа

г. Краснодар, мкр. Пашковский, ул. Заводская, 32.