

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»

Внедрение современных технологий обучения
в образовательных организациях в условиях реализации
ФГОС. От теории - к результату.

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

07 ноября 2015 г., ст. Кушевская, Краснодарский край



Краснодар 2015

УДК 37
ББК 74.00
Р

DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-11-1-134

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,

Игнотович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета

Доманский Евгений Витальевич, кандидат 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, раскрывающие широкую проблематику обучения и учитывающие совокупность требований, обязательных при реализации образовательных программ начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

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

УДК 37
ББК 74.00
Р

DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-11-1-134

Внедрение современных технологий обучения в образовательных организациях в условиях реализации ФГОС. От теории - к результату.

В сборнике публикуются статьи преподавателей и ученых из разных регионов России, раскрывающие широкую проблематику обучения и учитывающие совокупность требований, обязательных при реализации образовательных программ начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

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

Андрюшина Г.Ф.,
преподаватель экономических дисциплин отделения
«Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)»
ГБПОУ КК «Колледж Ейский», г. Ейск

РАЗВИТИЕ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Педагогическая работа требует внимания в вопросе развития познавательной активности обучающихся.

Наблюдая за группой обучающихся, можно сказать, что многие учатся далеко не в полную меру своих возможностей. Объясняется это тем, что преподаватели не всегда применяют формы и методы обучения, способствующие повышению активной работы обучающихся, хотя сами обучающиеся (особенно первых курсов) не проявляют должного внимания к учебному процессу.

Главная проблема, с которой постоянно приходится сталкиваться преподавателям в работе, – проблема стимулирования учебной активности обучающихся. Трудность решения этой проблемы обусловлена многими причинами: и пониженным интересом у обучающихся к изучению теоретических предметов, и некоторой инертностью, присущей деятельности многих преподавателей. Наблюдения показывают, что ошибкой большинства преподавателей является то обстоятельство, что они длительное время учебного процесса воздействуют на них одними и теми же приемами и методами. Между тем психика человека обладает мощными адаптивными свойствами, человек способен быстро приспособиться к любой системе внешних или внутренних стимулов, какими бы сильными они ни были, и в итоге снизить свою активность. Этот факт подтверждают результаты наблюдения за группой, имеющей средний уровень показателей в учебной деятельности.

С целью повысить активность обучающихся группы мы, наряду с существующей системой стимулирования, вводили дополнительные стимуляторы. Все оценки, которые получали студенты группы за устные и письменные ответы, переносили в электронный журнал, так что родители имели возможность познакомиться с успеваемостью группы. После введения электронного журнала активность обучающихся повысилась: они стали

внимательнее слушать объяснения преподавателя, добросовестно относиться к домашним заданиям, улучшилась дисциплина.

Метод межличностного соперничества применялся следующим образом: к ответу на поставленный вопрос привлекались два обучающихся, которые оценивали ответы друг друга. Преподаватель наблюдал за работой студентов и при необходимости оценивал работу каждого. При этом обучающимся необходимо было отметить, кто из них лучше справился с заданием. Это мнение учитывалось при выставлении оценок.

Внедрение межгруппового соперничества позволяет заинтересовать обучающихся, когда перед группами ставится задача: набрать как можно больше баллов (рейтинг активности группы), то есть получить как можно более высокие оценки в ходе промежуточной аттестации, участие обучающихся в научно-исследовательской деятельности, конкурсах, олимпиадах, открытых мероприятиях. Среднее арифметическое всех показателей принимается за показатель успешной работы группы. Итоги подводятся ежемесячно, оглашаются на линейке, и по итогу года выявляется лучшая группа.

Успехи в учебной деятельности немислимы без стимулирования активности обучающихся в процессе обучения, пробуждения у них любознательности, любопытства, познавательного интереса. Одновременно необходимо развивать у обучающихся чувство долга и ответственности, активизирующие желание учиться.

Результатом усилий преподавателя является переориентация сознания обучающихся [1, с. 23]. Таким образом, для поддержания активности обучающихся на должном уровне необходимо постоянно менять и обновлять приемы и методы стимулирования.

Список использованной литературы

Абдухацрова А.Т. Приемы активизации познавательной деятельности // Среднее специальное образование, 1989, №8.

© Андрияшина Г.Ф., 2015

Гасанова Рената Рауфовна,
кандидат психологических наук, старший научный
сотрудник ФГБНУ "Институт управления образованием
Российской академии образования", г. Москва

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дистанционное образование приобретает все большую популярность как современный вид образования. Отличие его от обычного образовательного процесса содержится в методике проведения занятий. Благодаря развитию интернет-технологий обучающийся и преподаватель общаются посредством электронных средств связи, когда преподаватель передает, а обучающийся получает знания, выполняет и сдает контрольные работы, экзамены, то есть происходит проведение учебного процесса на расстоянии в режиме реального времени. И, естественно, такое образование требует методических изменений:

- обучающемуся необходима определенного уровня самодисциплина для принятия лекции или иной обучающей информации, участия в интерактивном опросе, так как у него всегда есть возможность пользоваться различного рода подсказками;

- преподавателю необходимо разрабатывать пошаговые инструкции, чтобы обучающийся смог выполнить практические задания и предоставить результаты исследования самостоятельно, а также уметь контролировать и корректировать учебный процесс;

- для подведения итоговых результатов применяются тесты, написание эссе и пр.

Технологии дистанционного обучения включают в себя *локальные* (мультимедиа курсы, электронные книги и учебники, аудио- и видеокассеты) и *сетевые* (off-line: e-mail, телеконференция, вебинары, слайдовые презентации, видеолекции, видеотренинги; on-line: аудио и видеоконференция, электронная доска (whiteboard) для комментариев и тестовый чат).

Для реализации дистанционного обучения требуется техническое оснащение:

- доступная сеть интернет;
- устройства, принимающие и отправляющие информацию (текстовую, графическую), а также обеспечивающие звуковой и

визуальный контакт в реальном времени для осуществления преподавания вебинарных лекций, семинаров, проведения всякого рода обсуждений в виде дискуссий.

Можно привести как пример инструкцию обучающемуся о порядке изучения дисциплины проводимого дистанционно курса «Психология подросткового возраста» в вузе:

1) О занятиях

- Вебинарная система преподавания дисциплины предполагает проведение занятий в интернете КИС (корпоративной информационной системы) ...

Вы будете получать через эту систему КИС ... весь лекционный материал, задания, тесты, а также сами лекции.

- КИС предполагает самостоятельное изучение лекционного материала, а также высокую активность во время занятий в режиме on-line обучения. Один раз в неделю в режиме живого общения будет происходить обсуждение на форуме в интернете.

- Занятия по предмету курса «Психология подросткового возраста» проводятся в период сессии *с 1 апреля по 30 апреля 2015 года*. Всего в режиме on-line будет проведено *4 вебинарных занятия. Последний день сдачи всех работ 14 мая!*

- Занятия проводятся 1 раз в неделю по 2 ак. часа в интернете.

День недели и время занятий вам сообщат дополнительно.

- За неделю до 1-го занятия в интернете на сайте вуза в КИС ... будут для вас размещены лекционные материалы, с которыми необходимо будет ознакомиться, предварительно прочитав их до начала on-line занятия.

На первом занятии обсуждается первая лекция и даются ответы на вопросы.

- Далее преподаватель вывешивает первый тест, который рекомендуется пройти в течение недели и написать эссе. Результаты по теме студенты отправляют преподавателю.

- Через неделю следует 2-й блок лекций, а затем 3-й и 4-й цикл у них повторяется.

Для получения зачета вам будет предложено, параллельно с материалами лекции, слайдовыми презентациями, выполнить тесты и написать эссе. Все возникающие вопросы по лекции и вопросы организационного характера будут обсуждаться на форуме или посредством электронных писем, отправленных на почту преподавателя.

Важно знать!

Зачет будет проставляться по результатам прохождения промежуточных тестов и написания эссе.

2) По поводу содержания занятий

От вас потребуется:

- изучать своевременно размещаемый на сайте материал;
- участвовать активно в обсуждении этого материала на форуме;

- проходить тесты после каждого on-line занятия;

- писать эссе после каждого прохождения теста.

3) Основные требования к написанию эссе

Эссе – это доступная форма изложения своей позиции, собственных размышлений, индивидуальных впечатлений и соображений автора в письменном виде по конкретному поводу или предмету.

Ниже излагаются основные требования к написанию эссе по дисциплине «Психология подросткового возраста».

1. Эссе – письменные размышления на заданную тему.

2. Эссе выполняется объемом одна-две страницы печатного текста.

3. Размер шрифта – Times New Roman, кегль – 14.

4. В эссе должно быть отражено следующее:

- главная идея, проблема во внутреннем мире автора, связанная с конкретной темой;

- аргументированное изложение одного-двух основных тезисов;

- вывод.

4) Система оценок – балловая

За выполненные вами задания начисляются баллы. За определенное количество баллов ставится зачет.

Вопросов в каждом тесте 10. За каждый правильный ответ в тесте вы получаете 0,5 балла. Соответственно максимальное количество баллов за тест – 5. Максимальное количество баллов за эссе – 20 баллов, а за активность на форуме – 10 баллов.

Для зачета вам необходимо набрать 50 баллов.

Сдав только тесты, *нельзя* набрать необходимое количество баллов, поэтому в дополнение необходимо писать эссе и участвовать в форуме для того, чтобы набрать проходной балл [2].

Сетевая информационно-коммуникативная среда обладает достаточно богатыми возможностями, причем не только техни-

ко-технологическими, но и организационно-методическими, педагогическими, дидактическими...[1].

Итак, сделаем некоторые выводы о системе дистанционного образования:

- она предоставляет возможность обучения как всеобщую доступность в разных уголках мира, где есть коммуникативная связь;

- предполагает индивидуальный подход к каждому обучающемуся;

- ведет к развитию самодисциплины и получению дополнительного образования;

- лояльно подходит ко времени получения знаний, позволяя гибко использовать его и формировать график интерактивного обучения и пр.

В результате дистанционное обучение становится эффективным за счет лояльного подхода ко времени, усиления наглядности учебного материала: моделирования, хранения, использования и обработки больших учебных объемов информации, автоматизации управления и контроля учебной деятельности, имитации реальную профессиональную деятельность, дифференциации и индивидуализации процесса обучения, погружения обучаемого в информационно-образовательную среду., то есть позволяет использовать широкий спектр образовательных техник и возможностей.

Список использованной литературы

1. *Романов А.М.* Организация информационно-коммуникативной образовательной среды в образовательном учреждении. М., 2010
2. *Романов А.М.* Педагогические условия и средства формирования смыслообразующей мотивации студентов в информационно-образовательной среде // Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 400с.

© Гасанова Р.Р, 2015

Голубь М.С.,
доцент кафедры
дошкольной педагогики и психологи КубГУ, г. Краснодар

Голубь М.А.,
магистрант кафедры дошкольной педагогики и
психологии КубГУ, г. Краснодар

К ВОПРОСУ О ТРАКТОВКЕ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ И КАТЕГОРИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВИКТИМОЛОГИИ

Виктимология – это развивающееся комплексное учение о лицах, находящихся в кризисном состоянии (жертвах преступлений, стихийных бедствий, катастроф, различных форм насилия, аддиктивного поведения и др.), и мерах помощи таким жертвам [8].

К базовым понятиям виктимологии, как общей, так и криминальной, относятся виктимность и виктимизация. Виктимность, или виктимогенность, – приобретенные человеком физические, психические и социальные черты и признаки, которые могут сделать его предрасположенным к превращению в жертву (преступления, несчастного случая, деструктивного культа и др.). Виктимизация – процесс приобретения виктимности [3]. Виктимология разрабатывает методы диагностики виктимности личности, виктимогенности группы и микросоциума; определяет содержание, формы и методы профилактики и реабилитации жертв социализации, степень их эффективности; предлагает рекомендации по стратегии и тактике общества, государства, социальных институтов по отношению к различным категориям жертв. Виктимология на основе исследования типов виктимных личностей и физических, психических и социальных отклонений в развитии людей предлагает конкретные меры по коррекции этих отклонений и по предотвращению негативных влияний на развитие личности.

Современная виктимология реализуется в нескольких направлениях. Общая теория виктимологии описывает феномен жертвы социально опасного проявления, его зависимости от социума и взаимосвязи с иными социальными институтами и процессами. Основная идея общей теории виктимологии состоит в построении системной модели взаимодействия «социальное яв-

ление – жертва», описывающей и изучающей пути нормализации негативных социальных, психологических и моральных воздействий на человека со стороны природной среды, искусственной жилой и рабочей среды, социальной среды, а также кризисной внутренней среды самого человека с целью их коррекции и нейтрализации, повышения адаптивных способностей человека. При этом развитие общей теории виктимологии ведется, в свою очередь, по двум направлениям.

Первое исследует историю виктимности и виктимизации, анализирует закономерности их происхождения и развития вслед за сменой основных социальных переменных, учитывая относительную самостоятельность феномена виктимности как формы реализации девиантной активности.

Второе изучает состояние виктимности как социального процесса (взаимодействия виктимности и общества) и как индивидуального проявления отклоняющегося поведения посредством общетеоретического обобщения данных, полученных теориями среднего уровня.

Частные виктимологические теории среднего уровня (виктимология, деликтная виктимология, травматическая виктимология и др.) подвергают специальному анализу виктимность и особенности поведения отдельных видов жертв социально опасных проявлений. Эти теории происходят из опыта, накопленного при изучении социально опасных проявлений в иных социологических и смежных дисциплинах (экология, криминология, деликтология, травматология, медицина катастроф и др.)

Прикладная виктимология (виктимологическая техника) занимается анализом, разработкой и внедрением специальных техник превентивной работы с жертвами, технологий социальной поддержки, механизмов реституции и компенсации, страховых технологий и пр.

Вопросы виктимологии стали объектом криминологических исследований лишь со времен Второй мировой войны. Публикации по виктимологии как новому научному направлению появились в 1945 г.

Создание виктимологии связывают с именами Ганса фон Гентинга (1888–1974) и Бенджамина Мендельсона (1900–1998).

Необходимо отметить, что на современном этапе нет однозначной теоретической и операционной трактовки основных понятий и категорий виктимологии.

Л.В. Франк подчеркивает, что все категории виктимности существуют в двух формах: потенциальной и реализованной. По определению Л.В. Франка, «виктимность... это потенциальная или актуальная способность лица индивидуально или коллективно становиться жертвой социально опасного проявления» [9]. «Реализованная виктимность» в данном контексте означает «реализованная преступным актом личная "предрасположенность", вернее способность стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления» [9].

В.И. Полубинский связывает виктимность исключительно с внутренними качествами индивида, а внешним качествам он отводит роль реализаторов потенциальной виктимности. Ученый приходит к выводу, «что при определении виктимности конкретного человека речь должна идти не о всякой его повышенной способности стать жертвой, а лишь о такой, которая непосредственно связана с какими-либо особенностями личности и поведения самого пострадавшего или с его специфическими взаимоотношениями с причинителями вреда» [4].

Противоположной точки зрения придерживается Д.В. Ривман, утверждающий, что существует нормальная, средняя и потенциальная виктимность всех членов общества, обусловленная существованием в обществе преступности. По мнению Д.В. Ривмана, любой индивид потенциально виктимен, поскольку, находясь в определенной жизненной ситуации, может стать жертвой преступления, то есть не приобретает виктимность, а просто не может быть не виктимным [6].

Б. Холыст вводит в научный оборот понятие «виктимогенный потенциал», включающий в себя состояние индивидуальной и групповой виктимизации в конкретный исторический момент, процесс виктимизации, виктимологическую стимуляцию, функциональный механизм соотношения «жертва-виновник преступления» [10].

А.Л. Репецкая определяет виктимность как «определенный комплекс стабильных типичных социальных и (или) психологических (реже физиологических) свойств личности, которые в принципе могут подвергаться коррекции вплоть до полной

нейтрализации (устранения) и которые обуславливают во взаимодействии с внешними обстоятельствами повышенную "способность" человека стать жертвой преступления» [5].

При этом она выделяет четыре разновидности виктимности: виктимогенную деформацию личности, профессиональную виктимность, возрастную виктимность и виктимность-патологию. Под виктимной деформацией личности А.Л. Репецкая понимает совокупность социально-психологических свойств личности, связанных с неблагоприятными особенностями социализации последней, ее неудовлетворительной социальной адаптацией. В психологическом плане она выражается в эмоциональной неустойчивости, сниженной способности к абстрактному мышлению, повышенной конфликтности. В самом общем виде виктимогенная деформация личности определяется низкой культурой общения. Кроме того, она связана с другими дефектами и сдвигами нравственного и правового сознания.

Профессиональная (ролевая) виктимность – это объективная в данных условиях характеристика социальной роли человека, независимо от его личностных свойств повышающая опасность посягательств лишь в силу исполнения этой роли.

Возрастная виктимность есть биофизическое свойство личности. Речь идет о повышенном риске виктимизации людей, имеющих инвалидность, и некоторых возрастных группах населения, выделяющихся в связи с наличием личностных психических особенностей, проявления возрастной специфики, социализации и адаптации в определенных социальных условиях.

«Виктимность-патология» – это следствие патологического состояния личности: психической болезни, дефицитарности анализаторов зрения и слуха, иных тяжелых соматических расстройств [5].

Японский виктимолог Коити Миядзава выделял общую виктимность, зависящую от социальных, ролевых и гендерных характеристик жертвы, и специальную, реализующуюся в установках, свойствах и атрибуциях личности. Причем, по его мнению, при наложении этих двух типов друг на друга виктимность увеличивается.

В.А. Туляков рассматривает виктимность как отклонение от норм безопасного поведения, которое реализуется в совокупности социальных (статусные характеристики ролевых жертв и

поведенческие отклонения от норм индивидуальной и социальной безопасности), психологических (патологическая виктимность, страх перед преступностью и другими аномалиями) и моральных (интериоризация виктимогенных норм, правил поведения виктимной и преступной субкультуры, виктимные внутриличностные конфликты) проявлений [8].

Анализируя основные дефиниции, О.О. Андронникова приходит к выводу о необходимости комплексного, системного определения феномена виктимности как социального, биологического, психологического и морального деформационного отклонения, закрепленного в привычных формах человеческой активности (поведении), обуславливающих потенциальную или реальную предрасположенность субъекта становиться жертвой. При этом может быть выделен нормальный уровень виктимности, присущий личности, характеризующейся хорошей адаптацией, среднестатистический уровень, зависящий от конкретных социальных условий и принятой социокультурной нормы виктимности, и высокий уровень виктимности, связанный со специфическими качествами личности, повышающими степень ее уязвимости и значительно снижающими уровень адаптации [1].

Процесс накопления и реализации вовне присущей личности виктимности называют виктимизацией. Д.В. Ривман под виктимизацией понимает процесс превращения лица в жертву преступления (виктимизация как динамическая категория) и указывает на необходимость рассмотрения виктимизации в двух аспектах: индивидуальном (виктимизация отдельного субъекта от конкретного преступления) и массовом (множество, суммарное выражение актов виктимизации) [7].

Таким образом, анализируя виктимность как центральное, системообразующее понятие современной виктимологии, необходимо отметить, что существует несогласованность в терминах, определяющих виктимность как способность (Л.В. Франк), потенциальную способность (В.И. Полубинский), годность (Д.В. Ривман), жервопригодность (А.С. Волович), предрасположенность, уязвимость (В.Я. Рыбальская) или возможность стать жертвой. О.О. Андронникова рассматривает виктимность как совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, психологических и биофизических условий, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к

ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья, а виктимизацию – как динамическую категорию, процесс реализации вовне присущей личности виктимности [1].

Список использованной литературы

1. *Андронникова О.О.* Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: автореф.дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2005. 16с.

2. *Голубь М.С.* Виктимный подросток как объект и субъект педагогической профилактики насилия / Голубь М.С. // Новые технологии. Вып.1. Майкоп: изд-во МГТУ, 2011.

3. Виктимология. Психология поведения жертвы: новейший справочник психолога / И. Г. Малкина-Пых. М.: Эксмо, 2010. 864 с.

4. *Полубинский В.И.* Криминальная виктимология. Что это такое? М., 1977.

5. *Репецкая А.Л.* Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике. Иркутск, 1994.

6. *Ривман Д.В., Устинов В.С.* Виктимология. СПб., 2000. 620с.

7. *Туляков В.А.* Общая характеристика виктимологической политики в современных условиях. Одесса, 2000.

8. *Франк Л.В.* Виктимология и виктимность. Душанбе, 1972.

9. *Холыст Б.* Факторы, формирующие виктимность // Вопросы борьбы с преступностью. М., 1984. Вып. 41. С. 73–74.

© М.С. Голубь, 2015

Демьянова Е.Г.

преподаватель специальных дисциплин
ГБПОУ КК «Колледж Ейский» г. Ейск, Краснодарский край

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ГБПОУ КК «КОЛЛЕДЖ ЕЙСКИЙ»

«Воспитание – великое дело, им решается участь человека» – эти слова В.Г. Белинского приобретают в наше время большое значение. Поэтому основной целью воспитания в вверенной мне группе является подготовка специалистов, имеющих активную жизненную позицию, способных самостоятельно мыслить и принимать решение, пополнять и углублять полученные знания, сочетающих в себе духовное богатство, патриотизм и физическое совершенство.

В целом вся воспитательная деятельность педагога включает в себя несколько направлений: гражданско-патриотическое, нравственно-этическое, профессиональное, экологическое, физическое и трудовое.

В основе учебно-воспитательной работы кураторам необходимо руководствоваться аспектами духовно-нравственного и эстетического воспитания:

- любовью к избранной профессии;
- гуманным отношением к человеку;
- духовным развитием личности;
- воспитанием патриотизма и любви к Родине;
- созданием условий благоприятного климата для полноценной учебной деятельности.

В соответствии с системой воспитания куратор разрабатывает план воспитательной работы.

Для реализации этих целей в 2014/15 учебном году были проведены следующие мероприятия:

В целях духовного развития в колледже было организовано мероприятие «Масленица».

Большое внимание уделяется патриотическому воспитанию. В рамках празднования 70-летия освобождения Ленинграда от блокады в колледже была организована выставка рисунков «Блокада без красок», в которой приняли участие наши студенты.

Уделяется внимание трудовому воспитанию молодежи. С этой целью силами студентов специальности был организован студенческий трудовой отряд «Садовник», который занимался благоустройством клумб и парков нашего города. В течение двух трудовых недель студенты нашего колледжа, члены отряда, успели поучаствовать в оформлении центральных улиц нашего города (ул. Сведлова, ул. Ленина), в работах на территории парка им. Горького, а также подготовить саженцы и рассаду культурных растений в теплицах ООО «Ейскблагоустройство».

Беречь родную природу – это основная задача экологического воспитания. С этой целью проводилась акция «Собери макулатуру – сохрани дерево», в которой большинство групп колледжа приняло активное участие.

С целью профессионального воспитания, воспитания любви к избранной профессии была организована экскурсия в город Сочи, в дендрарий.

В рамках Всемирного дня писателя в группе проводилась встреча с писателем, бывшим преподавателем колледжа Трубачевым Григорием Дмитриевичем.

В колледже уделяется большое внимание развитию творческой активности студентов. С этой целью проводилась выставка творческих работ студентов, обучающихся по специальности «Садово-парковое и ландшафтное строительство», на которой были представлены работы студентов всех специальностей групп. Также все группы специальности приняли участие в конкурсе «Моя профессия – лучшая».

Для формирования гражданской позиции в колледже проводился конкурс «Антикоррупционный плакат».

Студенты колледжа проявляют интерес к здоровому образу жизни. Они с удовольствием участвуют во всех спортивных мероприятиях Дней здоровья. В рамках Дня спорта в группе проводилась встреча с известным спортсменом нашего города Прокопенко Владимиром Григорьевичем. Все проводимые мероприятия способствуют сплочению коллективов групп, установлению контактов между студентами и преподавателями.

Таким образом, можно сказать, что работа со студентами – это кропотливый, систематический труд. Объем работы колоссальный, требуется коллектив единомышленников. От этого зависит эффективность воспитательной работы, в том числе формирование и развитие общих компетентностей, таких как спо-

способность бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям народа, уважать социальные, культурные и религиозные различия; брать на себя нравственные обязательства по отношению к природе, обществу и человеку; работать в коллективе и команде, брать на себя ответственность за работу членов команды, за результат выполнения заданий, заниматься самообразованием и оказывать помощь в любой сложной жизненной ситуации.

Список использованной литературы

1. *Беспятова Н.К., Яковлев Д.Е.* Организация и содержание воспитательного процесса. М., 2006.
2. *Гавриловец К.В.* Воспитание человечности. Минск: Народная АСВЕТА, 1985.
3. *Галкина Т.И.* Справочник современного заместителя директора школы по воспитательной работе. М.: Феникс, 2008.
4. *Зиновьев А.В.* Ставропольский колледж связи им. Героя Советского Союза В.А. Петрова / А.В. Зиновьев, М.К. Терехин, К.Э. Голицева, Л.П. Болгак, Л.Н. Титова, В.М. Бекетова // Специалист. 2010. № 2. С. 7-11.
5. Управление воспитательным процессом в школе // Научно-методический журнал заместителя директора по воспитательной работе. 2010. № 5.

© Демьянова Е.Г.

Доманский Е.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии МИСАО, Москва

ПРОСТРАНСТВО РЕФЛЕКСИИ МЫШЛЕНИЯ И СОЗНАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ ПЕДАГОГА

Феномен рефлексии в образовании представляет собой многоплановое и многоаспектное явление, требующее от педагога некоторого самоопределения, вытекающего из различных представлений о ее месте в образовательном процессе. Позиция педагога чаще всего складывается под влиянием установок администрации учебного заведения, той или иной научной школы, число которых порой измеряется десятками, стандартов образования, господствующей идеологии и, конечно, некоторыми личностными особенностями восприятия рефлексии, которые у каждого человека индивидуальны. Для того чтобы понять, какой образ результата они предполагают, надо обладать солидным багажом не только своего опыта, но и научных знаний. В этом случае педагогу остается доверять ученому, который имеет хорошее научное обоснование предлагаемых методов и преимуществ их применения в образовании. Однако кроме доверия необходимо и понимание актуальности применения рефлексии в образовании. Разработчики рефлексивных подходов выделяют мотиваторы, которые, казалось бы, должны убрать все сомнения в целесообразности применения рефлексии в образовании. Однако, как показывает наша практика подготовки педагогов, проблема мотивации остается едва ли не главной. Возникает вопрос: почему? Возможно, на этот вопрос ответил С. Рубинштейн, который подчеркивал, что «...проблема рефлексии – это, прежде всего, проблема **определения своего способа жизни**» [1]. Жизнь, жизненность образования, не в этом ли корень понимания актуальности рефлексии в образовании? Там, где это бытие жизни ощущается, не возникает проблем с пониманием ее значимости. И тогда как крик души, уже с нашего времени, мы слышим в ответ голос учителя: «...Рефлексия растит учителя и ученика. Важно обнаружить смысл того, что осваивал. **О-сва-ива-л. О-сво-и-л!** Мы с вами, как филологи, знаем, что такое словообразовательный анализ. "**Свой!**" Это главное в этих словах. **Сделать знание своим, освоить.** Мы с девятиклассниками на прошлом занятии по «Мотивации» задумывались над смыслом слова «**побуждение**». И при помощи словообразовательного анализа дошли до

открытия: **будь! Будить! Пробудить!** Не это ли смысл и рефлексии – *пробудить* человека, чтобы он был и действовал!»¹. Приведем эту пространную цитату, как ответ на все вопросы об истинной актуальности рефлексии.

Для удобства понимания, что есть рефлексивное пространство в образовании и чем оно заполняется, обратимся к некоторым методологическим ориентирам, которые будут показывать границы этого пространства, проблемы организации, полученные результаты и др. Другое – это личное отношение к нему. Прежде всего, ответить на вопрос себе самому: кто я в этом рефлексивном пространстве? Что становится предметом образования: жизнь или различные формы ее имитации, которые принимаются как результат обучения, воспитания и развития.

Введем некоторые понятия, которые позволяют лучше разобраться с проблематикой данной статьи. По отношению к системе это понятие «рефлексивное обучение», в границах которого только и организуется рефлексивное пространство субъектов образования. Отметим, что плоды образования в рефлексивном обучении определяются содержанием образования. Каково содержание, таковы и плоды образования.

РЕФЛЕКСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ - педагогический процесс, в котором действия педагога и учащегося, направленные на достижение целей образования, имеют рефлексивный характер.

Е.В. Доманский

Итак, первый ориентир – это кто является рефлексирующим субъектом образования.

В понимании этого простого ориентира скрыто много тонкостей, которые играют определяющую роль в формировании рефлексивного пространства в учебном заведении. Именно он разделяет и выделяет целые *направления* рефлексивного обучения. Несложный анализ по этому критерию показывает, что их три:

1. Субъект рефлексии – учитель.
2. Субъект рефлексии – учащийся.
3. Субъекты рефлексии – учитель и учащийся.

¹ Фрагмент высказывания педагога из г. Нефтекамска Г.М. Кулешовой взят из проводимого нами дистанционного мастер-класса «Как организовать рефлексию учащихся». Центр «Эйдос».

Этот простой критерий, однако, вызвал научные споры и дискуссии в нашем академическом институте РАО. В сознании многих исследователей, которые читали о рефлексии и могут рассказать о ней много интересного, но сами ее не организовывали, существует только одно направление. Чаще всего называется второе или третье. И то, что педагог не является рефлексирующим субъектом, никак не укладывалось в их сознании. Специфика наших пристрастий требовала доказательств. Многие из понятий рефлексии, введенные в обиход образования, не предполагают рефлексии учителя, а о рефлексивном взаимодействии, со-творчестве учителя и ученика говорят очень немногие теоретики. Найти описание практики такого взаимодействия – это результат большого везения. Для процесса передачи знаний такое рефлексивное взаимодействие может быть и не актуально, но процесс сопровождения, организации деятельности ученика также не бывает беспроблемным. Принято считать, что их порождает только ученик. Так ли это? Чтобы не отнимать слишком много времени у наших читателей, приведем небольшую табличку, которая наполнит их зримыми образами и даст некоторые представления о сути этих направлений.

Направления рефлексивного обучения	Субъекты рефлексии		Типы технологий обучения	Цели и содержание рефлексивной деятельности
	1	Педагог	Рефлексивное управление учебной деятельностью учащихся	Профессиональное развитие педагога. Рефлексивное осмысление затруднений и проблем в процессе педагогической деятельности. Например: учесть особенности своего «портрета» в глазах учеников, «я думаю, что он думает...» и т.д.
	2	Учащийся (группа учащихся)	Управление рефлексивной и учебной деятельностью учащихся	Развитие у школьников «умения учиться» Рефлексивная деятельность, направленная на осмысление и преодоление учебных затруднений
3	Педагог и учащийся (группа учащихся)	Организация рефлексивного взаимодействия педагога и учащихся	Личностное и образовательное взаиморазвитие педагога и учащихся. Рефлексивное осмысление ценностно-смысловых и образовательных результатов учебной деятельности	

А что учитель в этом процессе? Учитель чаще всего все тот же функционер. Правда, неплохо обученный². Нам приходилось присутствовать на хорошо организованных уроках, в которых можно было увидеть этапы по организации рефлексивной деятельности в ситуации учения ученика. Однако низовать собственную рефлексию в ситуациях собственных педагогических затруднений ни один из этих педагогов не смог. Как-то выпало из поля зрения, что ситуация затруднения – это проблема не только ученика, но и учителя. Следовательно, учащийся, если бы он знал о такой возможности, мог поинтересоваться рефлексией учителя по поводу создавшейся ситуации (если он сам этого не предложил), а фактически это было бы приглашение к сотрудничеству (взаимодействию) по решению создавшейся проблемы или учебного затруднения. Один прецедент со временем превратил бы это в обычное дело. Уверен, после такого взаимодействия у них вырастут крылья, на которых они выпорхнут из кабинета. Увы, по факту создана отчуждаемая технология организации рефлексии, которой сам учитель не владеет, что и создает основную проблему организации умения учиться. Она идет хорошо, показательно, пока присутствует внешний организатор процесса. Как только он исчезает, это умение тоже исчезает. Так же, как исчезает это умение и у педагога, как только он выходит из аудитории. Все дело в подготовке педагога. Его учат не *осваивать* рефлексию, а технологиям организации рефлексии. Очень небольшая и совсем незаметная подмена, а результаты удивительные. С этими удивительными результатами нам и приходится встречаться во время курсовой подготовки педагогов. Некоторые критично настроенные педагоги отмечали, что у учеников развивающего обучения при переходе в среднюю школу осталось только одно умение – умение приспособливаться. Педагог, не знающий рефлексии, ее эвристического торжества и транслирует на ученика

УПРАВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ученика (группы учеников) - процедура организации рефлексии результатов учебной деятельности, самооценки, достигнутых целей ученика, целей последующей деятельности и т.п. действий.

Е.В. Доманский

² Это наиболее типичные картинки. Есть, конечно, и хорошие исключения.

под видом рефлексии анализ, оценку, обобщение, подведение итогов и другое.

Если мы сравним понятия рефлексии с другими определениями понятий, принятых в педагогической деятельности и связанных с мышлением, например с анализом, обобщением, то такая работа даст возможность увидеть типичные заблуждения, связанные с пониманием сути рефлексии. Одно из таких отличий можно увидеть в том, что одни понятия выражают отношение человека к процессу, другие – нет. Отличаются они не только другим отношением, но и состоянием человека: анализирующего, обобщающего и рефлекслирующего.

В первом случае, если сложившиеся стереотипные представления и выводы подвергаются сомнению, то они вызывают желание уйти в знакомую всем позицию защиты, стремление **не изменять себя**. В рефлексии оно не бывает *безразличным* (этим она себя и обнаруживает), всегда наполнено личным смыслом и содержательными мотивами. Мышление и деятельность, ставшие объектом рефлексии, способны вывести человека на другой, интуитивный уровень постижения мира, приводят к новым творческим поискам и озарениям, в том числе и к стремлению **изменять себя**. Однако автор настроен оптимистично, так как не раз в системе повышения квалификации педагогов, если она проходит по типу рефлексивных практикумов, видел неподдельный интерес именно к освоению рефлексии, присвоению ее, как личного средства работы. И понятно почему: испытали на себе.

РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ – процесс отображения, преобразования и развития «внутренней картины мира» учащегося.
<http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/134-other-psychology/792-reflection-teacher-reflection>

Деятельностная цель на уроке рефлексии: формирование у учащихся способностей к рефлексии коррекционно-контрольного типа и реализации коррекционной нормы (фиксирование собственных затруднений в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта выхода из затруднения и т.д.).
Образовательная цель: коррекция и тренинг изученных понятий, алгоритмов и т.д.
<http://gigabaza.ru/doc/51033.html>

▪ **Второй ориентир – что является предметом рефлексии: деятельность или (и) морально-этические нормы по поводу этой деятельности.**

Раскрывая особенности нашей метки, пожалуй, начнем с краткой актуализации. Считанные десятилетия отделяют нас от провозглашения человека царем природы до титула самого страшного, «непредсказуемого суперхищника» на Земле. Человек не только сам себя поставил под угрозу существования, но и прихватил с собой сотни видов животных. Что-то с *деятельностью* человека не так. Впрочем, убедительный пример. *Образовательные* цели по уроку рефлексии: коррекция и тренинг... Самодостаточная ценность, только деятельность. Или деятельность во имя Деятельности. Небольшая подмена – цели обучения назвать целями образования – и такого ученика, запрограммированного на развитие деятельности, вряд ли остановит мысль о том, что он самая большая опасность для жизни на Земле. Для этого он слишком занят. То есть именно *избирательность* целеполагания – какие проблемы и способы их решения выбирает и будет выбирать в будущем – определяет образовательные плоды учащегося человека.

Виновата ли в этом теория деятельности, блестяще разработанная отечественными учеными? Скорее всего, нет. Ведь она разрабатывалась совсем в другое время, когда никто и не думал соединять ее с либерально-гуманистической теорией самореализации. Деятельность в советском обществе и олигархическом капитализме – это две разные деятельности при одной теории. Цели, ценности и, самое главное, среда – разные. Как ни маскируют самость самоактуализации, нацеленную на успешность любой ценой, ничего из этого не выходит. Среда **ненавязчиво** подправит убеждения в нужную сторону. И подправляет. Ненавязчиво и уверенно входит в нашу жизнь принцип утилитаризма Иеремии Бентама как высший принцип морали, согласно которому правильно делать все, что максимизирует полезность, производит удовольствие или счастье. Поэтому благие пожелания разработчиков деятельностного метода обучения, направленные на «...формирование направленности личности на созидание и развитие культурных ценностей общества, а не на их разрушение...» [2] могут таковыми и остаться.

Неоднозначность и сложность освоения рефлексии заключается и в том, что процесс познания и самопознания обеспечивается двумя разными рефлексиями: рефлексией мышления и рефлексией сознания. Для каждого конкретного человека их со-

четание может быть различно, что и формируют основные коллизии его существования. Более того, в обществе сложились *механизмы воздействия* (в том числе и в образовании), существенно влияющие на их соотношение. По отношению к образованию, с известной долей условности, функции этих двух рефлексий можно обозначить следующим образом:

– **Рефлексия мышления** позволяет вносить коррективы в учебную деятельность, анализировать способы и результаты своей деятельности, вырабатывать критическое к ней отношение. Обеспечивает развитие и преодоление затруднений в деятельности, оптимизирует общение, делает организацию познания более эффективной (О.С. Анисимов, Г.П. Щедровицкий и др.).

– **Рефлексия сознания** – это нравственные основания деятельности, стремление к истине, оперирование категориями добра и зла и тому подобные действия *по совести*, связанные с несвободой, ограничением, зависимостью от моральных оценок своих действий, в рамках нравственного сознания (И. Кант, М.К. Мамардашвили, В.А. Лефевр и др.).

Отмечено, что только посредством рефлексивной функции сознания возможно выйти на *предельные границы* осмысления жизни. В результате человек, воздействуя на мир, регулирует свои действия и поведение тем, что «...о-граничивает себя теми или иными предметами, действиями, поступками, мнениями. Его активность находит свой предел, воплощается в чем-то, ограничивающем человека» [3]. Рефлексивное сознание, свойственное для *«бытийствующего» человека*, преодолевает *границы* собственного существования, стремится к идеалу и полноте самораскрытия. Человеку, ориентированному на *«обладание»*, необходимо постигать тонкости технологии, организации мышления, деятельности и тому подобные процессы с результатом, ориентированным на утилитарное, прагматическое использование. Последнее в педагогике получает преимущественное развитие, связанное с решением проблем учебной деятельности. Результатом такого внимания стало нормирование, тщательная методическая и процедурная разработка наиболее специфической функции рефлексии мышления: преодоление затруднения в деятельности. Накапливаемый на этом уровне практический опыт освоения рефлексии, его совершенствование дает возможность переноса опыта рефлексивной деятельности с себя на других людей, что находит свое развитие в методических разработках по рефлексивному управлению. То есть, рефлексия мышления, позволяющая организацию познания сделать более эф-

фективной, получала и получает определенное преимущество перед рефлексией сознания, результаты которой проявляются не сразу, а по мере становления духовного опыта человека. Отдаленность результатов отодвигает процессы, связанные с сознанием, на периферию человеческой деятельности, поэтому развиваются те из них, что получают методологическую поддержку. По сути, происходит конкуренция двух целей образования. Первая – связана с либерально-гуманистическим мировоззрением, в ней личность и ее потребности должны стать центром любой системы образования и обучения. Она проявляет себя в однотипности трактовок рефлексии в личностно-ориентированном образовании, так как для личности действительно актуальны практикующиеся методологические подходы в организации рефлексии. Именно мышление и деятельность являются актуальными для развития личности, но не исчерпывают развития человека. Личность является лишь «...орудием этого развития и в качестве инструмента оценивается в зависимости от того, как служит своему назначению, т.е. способствует или нет приобщению человека к его сущности» [4]. Вторая – с антропологическими подходами, где образование рассматривается как процесс выращивания «собственно человеческого в человеке» [5].

Следовательно, организация той или иной рефлексии в образовании формирует разное отношение человека к миру, определяет во вновь создаваемом историко-культурологическом контексте выбор формы его существования. С учетом этих факторов мы и попытались составить устраивающее нас понятие рефлексии в образовании.

Задача разработки относительно доступного для педагогической практики методического обеспечения рефлексии сознания представляет собой значительную трудность. Призывами «Иванов, у тебя совесть есть?» здесь ничего не добьешься. Впрочем, отличить педагога, у которого получается работать с сознанием, особого труда не составляет. Задача в другом, можно ли как-то рационализировать этот процесс, «вооружить» педагога доступными средствами для актуализации рефлексии сознания.

РЕФЛЕКСИЯ – это форма организации образовательной деятельности, взаимодействия и кооперации субъектов образования в проблемных ситуациях, построенная на принципах организации *мышления и сознания*, предполагающих избирательность путей поиска решения по отношению к нравственным императивам, заложенным в генетическом коде нации.

Е.В. Доманский

В общем-то, можно. Автор с успехом применяет такие технологии, которые нарабатывает по ходу своей деятельности. Однако то, что остается справедливым для рефлексии мышления, будет таковым и для рефлексии сознания. Эти технологии не могут быть внешними по отношению к педагогу. Они должны быть присвоены. Проще говоря, совесть должна быть! Для автора этот непрехотливый вывод был как гром среди ясного неба. А есть ли? Мы попытались ответить на свой же поставленный вопрос экспериментом, в котором кроме этого пункта определялся и уровень онтогенетической (врожденной) рефлексии [6]. Судя по диагностической направленности данного теста, речь идет об особенностях рефлексии мышления. Таким образом, мы попытались выяснить наиболее общие взаимосвязи между этими двумя рефлексиями. Кроме педагогов в эксперимент были включены школьники и представители наиболее успешной предпринимательской среды – риэлторы Москвы. Результаты представлены в табличке. Некоторые из них для нас стали неожиданными.

Оказалось, что дары рефлексии от природы неравноценны. Те, кто получил способность к конструктивной рефлексии, смотрят в корень проблемы или, говоря научным языком, работают с причиной. Этот человек видит проблему, и в этом его огромное преимущество, так как такое видение позволяет ему адекватно строить планы выхода из нее. Сюда же – способности к хорошему планированию и предвидению собственного будущего, творческое отношение к собственной жизни и тому подобные качества. В среднем такую награду в популяции получают 15-25% людей. Нашей выборке педагогов, можно сказать, досталось щедро – 38%.

Группы	1		2		3	
	Уровень совестливости Шкала измерения 1-14 баллов	Конструк- тивная рефлексия Шкала измерения 0-50 баллов	Уровень совестливости Шкала измерения 1-14 баллов	Деструк- тивная рефлексия Шкала измерения 51-100 баллов	Уровень совестливости Шкала измерения 1-14 бал- лов	Отсут- ствие рефлексии Шкала измерения 100-140 баллов
	Сред. балл для этой группы		Сред. балл для этой группы		Сред. балл для этой группы	
Учителя	9,8	40,5	9,3	70,0	9,0	110,0
Ученики 13-14 лет	9,0	45,0	8,7	71,8	7,3	112,0
Риэлторы	6,0	38,8	5,5	71,0	Нет данных	Нет данных

Деструктивная рефлексия (на то она и деструктивная) успешно закрывает причину проблемы и подсовывает вместо нее следствия. Мы, например, видим, что человек злится на нас, и только это становится поводом для рефлексии, а не то, почему он на нас злится. Маленькая, но очень значительная деталь, о которую в нашей психолого-педагогической практике спотыкались очень многие педагоги. И таких педагогов, впрочем, как и всех людей, гораздо больше – 60%. Третья группа (2%) – это педагоги с нерефлексируемым опытом, поэтому тяготеющие к процедурным действиям, чувствующие себя комфортно в привычных ситуациях. Тяжкий педагогический крест, который они несут в силу различных сложившихся не в их пользу жизненных обстоятельств. Попытка включить педагогов этой группы в творческую ситуацию вызывает у них состояние профессионального и психологического дискомфорта, выраженного тем больше, чем больше сродство человека с формальными и процедурными процессами.

Среди учеников таковых тоже оказалось немного, всего 7%³. Немногие из учащихся способны работать и с причиной, то есть обладают конструктивной рефлексией, их всего 17%. Остальные 76% имеют сложности с различением и выделением истинных причин их проблем. Эти особенности, умноженные на детские и подростковые характерологические проявления, и создают основные проблемы воспитания. Несомненно, что они нуждаются и будут нуждаться в добром совете взрослых для их решения. Конечно, в разных классах и разных школах, в ситуации отбора, это соотношение будет меняться в ту или другую сторону, но разделение по этому признаку всегда останется. Есть с чем работать для того, чтобы правильно выбрать стратегию обучения и воспитания.

Следующее – это то, что педагоги и ученики с конструктивной рефлексией имеют и более высокий уровень совестливо-

³ Есть работы показывающие, что существуют нейрофизиологические механизмы затруднения целеполагания и рефлексии сформировавшиеся в результате неестественных родов ребенка (кесарево сечение). См. напр. работу Мишель Оден «Кесарево сечение»: http://www.babyblog.ru/user/lenta_cat/LybovZla/28981

сти⁴, чего не скажешь об успешных риэлторах, обладающих даже лучшими данными по этому показателю. Далее мы видим еще один обнадеживающий для педагогов факт: уровень совестливости не снижается критически в зависимости от особенностей рефлексии. Даже в случае отсутствия рефлексии совесть не торопится оставлять учителя и ученика. Причем, чем дальше от столицы, тем лучше⁵. А вот успешным риэлторам⁶ не повезло, что навевает грустные мысли о трудностях сочетания *успешности* с совестливостью.

Таким образом, взаимообусловленность и преобладание подходов, связанных с развитием деятельности, могут создавать условия для отчуждения человека от «...его сущности», создают свою временную культуру, которая и переносится в конечном итоге на учителя и ученика. Это позволяет выделить в образовании, как условие нашего самоопределения, две оппозиционные стратегии развития. Первая направлена на развитие деятельности, как условие развитие личности. Вторая – на развитие Человека и человечности, так и хочется дальше продолжить – как условие сохранения жизни на Земле. Мы не будем останавливаться на этом понятии, достаточно такой квинтэссенции. Желая углубить свое понимание этой непреходящей ценности, истинной и главной цели школьного образования, можно обратить внимание на работы К.Д. Ушинского, для которого главная цель образования – не наука, а сам человек (отсюда и название его главного труда "Человек как предмет воспитания"), последовательного продолжателя его идей академика Б.Г. Ананьева, написавшего книгу "Человек как предмет познания" (1968), работы В.И. Слободчикова, цитируемые в данном тексте, и других авторов, количество которых в отечественной теории и практике велико. И это, по нашему мнению, является **третьим и самым важным педагогическим ориентиром, то есть тем, что является ведущей целью организации рефлексии в образовании.**

⁴ Методика «Шкала совестливости» (В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольский) <http://vsetesti.ru/81/>

⁵ В эксперименте участвовали учителя из г. Уфы (Башкирия).

⁶ В основном это были молодые люди не старше 30 лет. Некоторые из них – студенты ведущих вузов Москвы.

В этом споре о триединстве обучения, воспитания и развития всегда остается вопрос о целях. Конечно, главным заказчиком образования остается государство, как бы явно или не явно оно отрещивалось от этого, перекладывая все заботы на муниципальные и региональные ведомства и управления образования. Но именно государство принимает основополагающие стандарты образования, так сказать, проект будущего поколения. Что-то остается за правом требования у администрации учебного заведения, но ключик от всего этого в руках у педагога. Он определяет качество полученного образования, поскольку только он непосредственно общается с учеником. И в этом плане как-то даже неудобно повторяться и обозначать приоритеты целей рефлексивного образования в России, в котором педагог свободен волеизъявляться при любом раскладе сил. Это - ?

Список использованной литературы

1. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2000. С. 712.
2. *Петерсон Л.Г.* Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...» / Л.Г. Петерсон / Построение непрерывной сферы образования. М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2007. 448 С.
3. *Шаров А.С.* О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А.С. Шаров. Омск: Изд-во Омского госуд. пед. унив., 2000. 358 с.
4. *Слободчиков В.И.* Антропология образования: ее возможность и действительность / В.И. Слободчиков // Школьные технологии. № 3. 2008. С. 3-9.
5. *Братусь Б.С.* К проблеме исследования человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 5-20.
6. *Фетискин Н.П.* Самооценка уровня онтогенетической рефлексии / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 244-245.

© Доманский Е.В., 2015

Земляная С.А.,
аспирант ФГБОУ ВПО «Южно-Российский государственный
политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова»,
г. Новороссийск

Земляной В.М.,
студент 1 курса стоматологического факультета Северо-
Осетинской государственной медицинской академии
г. Владикавказ, РСО-Алания

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ДОМИНИРУЮЩЕЙ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Главная проблема заключается в том, как обучать, не обучая, как малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для студентов путей развития, как обеспечить формирование и развитие доминирующей мотивации. Проблема также в том, как преодолевать хаос (неорганизованные и спонтанные мотивы и устремления студентов), не его преодолевая, а делая творческим, превращая его в поле, рождающее искры инноваций.

Как показали результаты исследований [4, с. 196], степень мотивации к обучению зависит не только от того, что человек убеждается в своей способности или неспособности повлиять на учебную ситуацию, решить конкретную задачу, достичь высокого уровня профессионализма, но и от сформированного в его сознании доминирующего мотива по приобретению и реализации полученных профессиональных знаний. Доминирующая мотивация определяется разностью ожидаемого положительного эффекта от сформированного идеала успешности специалиста в его сознании и субъективных прогнозных результатов, получаемых в процессе образования в профессиональном учебном заведении. И чем полученная разность выше, тем ниже доминирующая мотивация к достижению высоких результатов и в обучении, и в производственной деятельности. В принципе, такой внутренней установки достаточно, чтобы неудачи в образовательном процессе сказались на всем дальнейшем профессиональном становлении молодого специалиста. Так, если студент полагает, что неэффективное и малоинтересное образование не приносит высокого ожидаемого результата, в том числе и экономического, то такая позиция может привести не только к плохой успеваемости в про-

цессе получения профессиональных знаний, но и к низкой эффективности на производстве.

Нами разработана методика развития доминирующей мотивации профессионального становления студентов в учреждении среднего профессионального образования. Методика разделена на два этапа.

Суть первого этапа методики заключается в следующем: преподаватель создает такие педагогические условия организации профессиональной деятельности студентов, которые необходимо ведут к формированию у них заданного уровня доминирующей мотивации. Это направление означает, что преподаватель, опираясь на уже имеющиеся у студентов доминирующие мотивы, так организует педагогическую деятельность, чтобы она вызвала у них положительные эмоции удовлетворения, радости. Если эти чувства студенты испытывают в течение полугодия – учебного года (период зависит от индивидуального уровня доминирующей мотивации у конкретного студента), то у них возникает новая доминирующая мотивация – в самой этой деятельности, вызывающей у них приятные эмоциональные переживания. Доминирующая мотивация студентов трансформируется в то состояние, которое задано педагогическими условиями при профессиональном становлении студентов.

Один из примеров развития доминирующей мотивации с помощью разработанной нами методики. Задана цель развить у студентов третьего курса по специальности газосварщик доминирующую мотивацию определенного уровня к профессиональному становлению и эффективной адаптации на предприятии. Опираясь на имеющуюся у студентов доминирующую мотивацию, выявленную ранее при помощи тестирования, *стремиться к общению с однокурсниками*, преподаватель организует процесс обучения следующим образом: приглашает ведущих специалистов предприятия – ИТР (инженерно-технического работника) и бригадира, а также запрашивает на предприятии копию системы менеджмента качества (СМК). Приглашенные специалисты проводят разъяснительную работу со студентами. Освещают производственные вопросы, методы и способы их решения посредством имеющихся технических приспособлений и оснастки на предприятии согласно требованиям системы менеджмента качества и техники безопасности. Затем выдают «наряд» студентам для самостоятельного выполнения так, чтобы гарантировать полный успех для каждого студента, заведомо легкие задания. При этом преподаватель и привлеченные специалисты стимули-

ругают похвалой обучаемых за успешно выполненную работу и повторяют это до тех пор, пока студенты не обретут полной уверенности в своих возможностях в реализации поставленных задач. Затем преподаватель, предупреждая, что теперь он даст им сложные задачи, дает опять достаточно легкие, посильные для каждого студента в отсутствие специалистов предприятия. После их решения он приглашает на проверку ведущих специалистов смежных предприятий, которые также хвалят студентов за успешно выполненное задание. Тем самым у студентов постепенно крепнет уверенность в своих силах и возможностях, они сами просят давать им новые и новые задания, причем повышенной трудности. Тогда преподаватель начинает увеличивать степень трудности задания, и, таким образом, у студентов удается сформировать стойкую доминирующую мотивацию к решению задания любой трудности.

Суть второго этапа заключается в усвоении студентами предъявляемых ему в готовой «форме» побуждений, целей, идеалов, содержания профессиональной направленности профессионального становления личности, которые по цели задания должны у него сформироваться и которые сам студент должен постепенно превратить из внешне побуждаемых во внутренне принятую и реально действующую доминирующую мотивацию. Этот этап связан с методами убеждения, разъяснения, внушения, информирования, примера. Особую роль здесь играет коллектив, социальная среда, в которой действуют студенты, взгляды, убеждения, традиции, принятые в производственной среде. Когда студент видит, что окружающие его товарищи и производственный коллектив относятся к выполнению поставленного наряда как к особой ценности и направляют свою деятельность на эффективное выполнение этого задания, то и он перенимает этот взгляд на данное производственное задание. Тем самым у студентов возникает особое отношение к эффективному выполнению производственного задания как к некоей ценности, то есть возникает доминирующая мотивация. Для реализации второго этапа методики студенты направляются на производственную практику. На предприятии студент закрепляется за двумя специалистами: за инженерно-техническим работником (ИТР) и рядовым сотрудником. Инженерно-технический работник разъясняет студенту цели и задачи законченного трудового процесса и влияние эффективности труда бригады и ее членов на эффективность производства в целом. Рядовой сотрудник способствует расширению знаний и адаптации студентов в процессах и прие-

мах производства, используя имеющееся оборудование и оснастку. После прохождения практики студенты, получившие высокую оценку, получают рекомендации предприятия на предмет трудоустройства.

Из практики реализации полученных знаний видно, что в результате заказчиком определенного образования (носителя образования) являются предприятия, организации, а иногда и корпорации, которые нуждаются в исполнении определенных заказов специалистами, владеющими новыми, передовыми технологиями для достижения максимума прибыли. И максимум прибыли будет обеспечен, если «носитель образования» – в прошлом студенты среднего профессионального образования, – вступая в производственные отношения, будет незамедлительно реализовывать полученные знания, адаптируясь в новой, незнакомой производственной среде.

К сожалению, учебные программы не ориентированы на производственные отношения и знания конкретных передовых технологических схем и процессов производства и не осваиваются студентами ни на каком курсе: ни на первом, ни на последующих, вплоть до окончания учебного заведения. Овладение ими, как овладение любой технологией, требует не только знаний, но и определенного уровня доминирующей мотивации, как у студентов, так и у специалистов производственных предприятий.

Список использованной литературы

1. *Калугин Ю.Е.* Самообразование, готовность к профессиональному самообразованию. М., 1988.
2. *Сластёнин В.А., Каширин В.П.* Психология и педагогика. М.: Академия, 2001. 480 с.
3. *Маслов Е.В.* Управление персоналом предприятия. М.: Инфра-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1999. С. 46-47.
4. *Возженникова С.А.* Адаптация личности в социуме на основе феномена доминирующей мотивации / С.А. Возженникова // Психология образования: современное состояние и перспективы. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Славянск-на-Кубани, 2008.

© Земляная С.А., Земляной В. М., 2015

Конопелько А.А.,
преподаватель информатики ГАПОУ КККАТК,
Краснодарский край

МЕТОД ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

При совершенствовании образования отмечается, что важнейшими целями образования стали: развитие у учащихся самостоятельности и способности к самореализации; формирование высокого уровня правовой культуры; развитие способности к созидательной деятельности и сотрудничеству; терпимость к чужому мнению, умение вести диалог.

На сегодняшний день образовательная система России внесла изменения в содержание и формы педагогической деятельности преподавателей и обучающихся. Поэтому всем преподавателям стала интересна такая педагогическая технология, как проектный метод.

Метод проектов – это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов учащихся и дающий возможность учащемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо продукта или явления.

Метод проектов является исследовательским методом, который способен сформировать у учащегося опыт творческой деятельности. Когда студенты работают над проектом, у них вырабатывается устойчивый интерес, постоянная потребность в творческих поисках. В процессе подготовки проекта обучающиеся самостоятельно приобретают новые знания из разных источников, вместе с этим учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач, приобретают коммуникативные умения, работая в группах, развивают исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, анализ и т.д.), системное мышление.

Типология проектов:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная, пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий);

2. Предметно-содержательная область: моно проект (в рамках одной области знания); межпредметный проект;
3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов);
4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира);
5. Количество участников проекта;
6. Продолжительность проекта.

Семь основных этапов работы над проектом

1. Организационный;
2. Выбор и обсуждение главной идеи, целей и задач будущего проекта;
3. Обсуждение методических аспектов и организация работы учащихся;
4. Структурирование проекта с выделением подзадач для определенных групп учащихся, подбор необходимых материалов;
5. Работа над проектом;
6. Подведение итогов, оформление результатов;
7. Презентация проекта.

Вся деятельность учащихся сосредоточивается на следующих этапах:

Подготовка. На начальном этапе происходит определение проблемы и вытекающих из нее целей и задач. Далее выдвигается гипотеза решения поставленных целей и задач и обсуждение методов исследования.

Планирование включает в себя: а) определение источников информации; б) определение способов сбора и анализа информации; в) определение способа представления результатов; г) установление процедур и критериев оценки результатов и процесса; д) распределение задач (обязанностей) между членами команды.

Исследование: а) сбор информации; б) решение промежуточных задач.

Результаты и выводы: а) анализ полученных данных; б) формулирование выводов.

Характер педагогической деятельности в методе проектов

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих студентов. Изменяется и психологический климат в группе, так как преподавателю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

Проектная технология способствует формированию творческих, коммуникативных и организаторских умений, способности работать в группе, навыков практической деятельности. Ее результативность определяется через диагностику сформированности творческих, коммуникативных и организаторских умений обучающихся. Сравнительный анализ диагностических исследований показывает увеличение числа обучающихся, у которых наблюдается положительная динамика уровня сформированности творческих умений.

Список использованной литературы

1. *Гузев В.В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2010.
2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 2011.
3. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании. М., 2011.
4. Проблемы и перспективы теории и практики учебного проектирования / Сб. статей / Под ред. Пахомовой Н.Ю. М.: МИОО, 2010.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Уч. пособие. М.: Народное образование, 2010.

© Конопелько А.А., 2015

Кравченко О.В.,
преподаватель географии ГБПОУ КК «БАК»
ст. Брюховецкая, Краснодарский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ И ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ГЕОГРАФИИ

Быть здоровым – это естественное стремление человека. Здоровье означает не просто отсутствие болезней, но и физическое, психическое и социальное благополучие. Ориентация на идеи гуманизации и гуманитаризации в народном образовании неразрывно связана с проблемой комфортности личности, чувством удовлетворенности в реализации своих способностей и потребностей. Известно, к каким последствиям (психологическим и социальным) приводит не отвечающая способностям и возможностям обучающегося (подростка) учебная нагрузка (умственная и физическая): чрезмерная – вызывает перегрузку, перенапряжение организма и негативное отношение к процессу образования; заниженная – снижает интерес к учебной деятельности, не развивает в должной мере способности ученика. При этом невосвратно теряются задатки одаренности. Именно это наблюдается при унифицированных требованиях, единых образовательных программах по различным дисциплинам, не учитывающих индивидуальных особенностей обучающихся. В настоящее время принято рассматривать образовательный процесс параллельно с оздоровительным, поскольку гармоничное развитие подрастающего поколения подразумевает наряду с реализацией интеллектуального потенциала личности формирование духовности, нравственности и здоровья индивида. В последние годы накоплено достаточно много данных о том, что проблему здоровья нельзя решить только силами органов здравоохранения.

Основной задачей в своей работе я вижу дополнение образовательной программы по географии системой оздоровительных физических упражнений. Так, выполняя практические задания по географии, студенты специальностей «Земельно-имущественные отношения», «Монтаж и эксплуатация систем газоснабжения», выполняя задания по глазомерной съемке участка местности, где отрабатываются учебные навыки работы с компасом, находятся в течение 90 мин в постоянном движении

на свежем воздухе. Целесообразно учебную группу разделить на подгруппы, тем самым задействовать в работе каждого студента.

Зная, что активность работы головного мозга во второй половине урока начинает снижаться, я использую учебные задания с небольшими передвижениями по классу. Так, например, при изучении политической карты и типологии стран современного мира можно предложить эстафету на скорость мышления с перемещениями по классу. На доске размещены три магнитных планшета с указанием названий стран. Обучающиеся по желанию условно делятся на три команды. Каждая получает конверт с заданием, где могут быть наименования столиц, шаблоны самих государств, государственных атрибутов, условные знаки полезных ископаемых и т.д. По сигналу каждый участник эстафеты вскрывает конверт у доски и прикрепляет шаблон к указанному названию государства. Побеждает команда, которая быстро и правильно разместит шаблоны.

Особое место и значение имеют уроки-экскурсии, уроки-практикумы на местности, где главными целями являются уменьшение психологической нагрузки на учеников в связи с большой теоретизацией учебного материала, достижение усвоения учащимися особенностей природных компонентов и физико-географических процессов своей местности, в движении по маршруту.

Кроме того, на уроке используются географические физкультурминутки для разгрузки психофизического напряжения. Физкультурминутка во время урока может быть полезной и для здоровья, и для ума, если в нее вкладывается географический смысл.

Примеры упражнений

1. «Указатель». Обучающиеся выходят из-за парт и складывают впереди себя вытянутые руки в виде указателя. Преподаватель задает вопросы:

- В каком направлении находится Москва?
- Покажите, в какой стороне от нас Белое море?
- Куда течет река Волга?
- Где находится Северный полюс? и т.п.

Обучающиеся должны сориентироваться относительно сторон горизонта и повернуться, как указатель, в направлении искомого объекта. За минуту, стремясь выполнить задание как можно быстрее, обучающиеся поворачиваются 5—6 раз, что

вполне достаточно для снятия усталости. Попутно отрабатываются навыки ориентирования, знание элементарной географической номенклатуры, умение представлять карту, как образ пространства.

2. «Компас». Упражнение, подобно предыдущему, но выполняется с руками, разведенными в стороны на уровне плеч. Кроме того, совершаются повороты головы, так как лицо должно смотреть, как стрелка компаса, в сторону севера. Амплитуда и скорость движений увеличиваются за счет темпа заданий:

- Стрелка компаса смотрит на север.
- Азимут 180 градусов.
- Азимут 270 градусов.
- Магнитная аномалия (стрелка «беспокоится») и т.д.

3. «Флюгер». Обучающиеся поднимают руки вперед на уровне плеч и ладонями наружу, как флюгарка. Отрабатывается важное географическое понятие о том, что ветер называется по той стороне горизонта, откуда дует:

- Ветер дует с севера.
- Ветер юго-восточный.
- Штиль.
- Ветер переменных направлений и т.п.

4. «Географический театр». Обучающимся предлагается представить те или иные процессы и явления в динамике, как пантомиму: «Цунами», «Ураган», «Шторм», «Айсберг», «Ветровые волны», «Смерч», «Тропический ливень», «Землетрясение», «Извержение вулкана», «Снежная лавина» и т.д. Каждый старается изображать как можно артистичнее, в движение вовлекается все тело. Все географические физкультурминутки проходят энергично, нескучно, помогают учиться, играя. Происходит и физическая, и психологическая релаксация. Такая релаксация полезна различной возрастной категории обучающихся.

© Кравченко О.В., 2015 г.

Кузнецова С.Г.,
преподаватель иностранных языков ГБПОУ КК «БАК»
ст. Брюховецкая Краснодарского края

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДИК В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Внедрение современных образовательных технологий не означает, что они полностью заменят традиционную методику преподавания, а будут являться ее составной частью. Ведь педагогическая технология – это совокупность методов, методических приемов, форм организации учебной деятельности, основывающихся на теории обучения и обеспечивающих планируемые результаты. Преподавателю очень сложно преодолеть сложившиеся годами стереотипы проведения урока. Возникает огромное желание подойти к обучающемуся и исправить ошибки, подсказать готовый ответ. С этой же проблемой сталкиваются и обучающиеся: им непривычно видеть педагога в роли помощника, организатора познавательной деятельности. Современная система образования предоставляет учителю возможность выбрать среди множества инновационных методик «свою», по-новому взглянуть на собственный опыт работы. Именно сегодня для успешного проведения современного урока необходимо осмыслить по-новому собственную позицию, понять, зачем и для чего необходимы изменения, и, прежде всего, измениться самому. В своей педагогической деятельности я широко использую современные образовательные и информационно-коммуникационные технологии.

Личностно-ориентированная технология (систематическое применение этой технологии способствует формированию положительной динамики усвоения изучаемого материала). Данная технология способствует формированию положительной Я-концепции личности учащихся, выработке у учащегося индивидуального стиля познания. Применение данной технологии позволило мне увеличить качество знаний до 70%.

Игровые технологии (эффективность использования этих технологий способствует повышению интереса к изучаемому предмету, расширению кругозора, развитию познавательной деятельности, формированию определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности, развитию общеучеб-

ных умений и навыков). В результате использования этих технологий качество знаний обучающихся увеличилось на 7%.

Технология проблемного обучения. Применение этой технологии позволяет вызывать у учащихся активную поисковую деятельность в процессе решения ими проблемно-познавательных задач. Она подразумевает создание в учебной деятельности проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками, развиваются мыслительные способности. В качестве проблемного задания служат вопросы, практические задания. Применение данной технологии позволило увеличить качество знаний на 3%.

Технология проектного обучения. Применение информационных технологий в учебном процессе хотя и трудоемкий процесс, но он оправдывает все затраты, делает обучение более интересным, увлекательным и содержательным. Компьютерные технологии оказывают и определенное воспитательное воздействие на обучаемого: применение информационных технологий снимает у обучающегося страх самовыражения, стимулирует творческую активность, освобождает от физиологических ограничений и делает процесс воспитания эмоционально-позитивным и комфортным, а компьютерные технологии становятся инструментами дальнейшей профессиональной деятельности человека, поскольку образование интегрируется в жизнь на всем ее протяжении. Результатом деятельности обучающихся являются следующие студенческие презентации по темам:

1. «Моя семья»
2. «Мой дом»
3. «Моя квартира»
4. «Дом моей мечты»
5. «Свободное время»
6. «Времена года»
7. «Фрукты»
8. «Покупки и магазины»
9. «Продуктовый магазин»
10. «СМИ»
11. «Краснодарский край»
12. «Экономика Краснодарского края»
13. «Просторы Краснодарского края»
14. «Достопримечательности Краснодарского края»

15. «Столица Краснодарского края – Краснодар»
16. «Географическое положение Российской Федерации»
17. «Столица нашей Родины – Москва»
18. «Достопримечательности Москвы»
19. «Исчезающие животные Сибири»
20. «Географическое положение Объединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии»
21. «Лондон»
22. «Экономическая система Объединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии»
23. «Политическая система Объединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии»
24. «Парламент Объединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии»
25. «Директора и менеджеры»
26. «Судебная система Объединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии»
27. «Титаник»
28. «Дублин»
29. «Эдинбург»
30. «Северная Ирландия»
31. «В. Шекспир»
32. «США»
33. «Экономическая система США»
34. «Политическая система США»
35. «Манхэттен»
36. «Нью-Йорк»
37. «Калифорнийский университет»
38. «Колумбийский университет»
39. «Принстонский университет»
40. «Университеты США»
41. «Гольфстрим»

На мой взгляд, применение информационно-коммуникационных технологий играет огромную роль и для преподавателя:

- экономия времени на уроке;
- возможность глубже погрузиться в учебный материал;
- возможность создания своего собственного плана урока и соответствующего именно ему мультимедийного сопровождения;
- повышение мотивации к обучению;

- интегративный подход в обучении;
- возможность одновременного использования аудио-, видео-, мультимедиа-материалов;
- создание красочной печатной продукции, соответствующей своим собственным требованиям.

На практике убедилась, что внедрение компьютерных технологий на уроке просто необходимо для создания познавательной среды, соответствующей требованиям, предъявляемым к современному уроку иностранного языка.

Результатами использования современных информационных технологий на уроках иностранного языка являются:

- повышение познавательного интереса к предмету;
- положительная динамика успеваемости учащихся по предмету;
- формирование навыков самостоятельной продуктивной деятельности;
- создание ситуации успеха для каждого ученика;
- формирование коммуникативной компетенции учащихся, так как ученики становятся активными участниками урока не только на этапе его проведения, но и при подготовке, на этапе формирования структуры урока;
- привлечение разных видов деятельности, рассчитанных на активную позицию учеников, получивших достаточный уровень знаний по предмету, чтобы самостоятельно мыслить, спорить, рассуждать, научившихся учиться, самостоятельно добывать необходимую информацию.

Внедрение метода проектов способствует повышению личной уверенности в успехе у каждого участника проектного обучения, его самореализации, развитию в группе навыков коллективной работы, развитию исследовательских умений (анализ проблемной ситуации, осуществление отбора необходимой информации, умение строить гипотезы, обобщать, делать выводы). Работа по данной методике также дает возможность развивать индивидуальные творческие способности учащихся, более осознанно подходить к профессиональному и социальному самоопределению. У преподавателя появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному, реализуется желание сильных обучающихся быстрее и глубже продвигаться в образовании. Творческие проекты смогут не только развить интерес обучающихся к наиболее сложным дисциплинам, но и наглядно продемонстрировать межпредметные связи, подтолкнуть обуча-

ющихся к созданию нового, доселе неизведанного. Требование результативности особенно важно, так как получаемый результат вызывает положительный эмоциональный настрой, стимулирует творческую активность обучающихся. Эффективность применения этой технологии привела к повышению качества знаний обучающихся на 10%.

Все проводимые мной уроки включают в себя элементы современных образовательных технологий. Выбранные мной для эффективного применения в работе современные образовательные технологии помогают организовать индивидуальные образовательные траектории обучающихся с учетом их способностей, индивидуальных особенностей, мотивации. В инновационной системе все это ведет к формированию личности, освоению студентами оптимальных способов самостоятельной деятельности, практических навыков самообразования, развитию творческого потенциала каждого студента. А это именно то, к чему призывает нас ФГОС нового поколения. Активация творческой деятельности обучающихся по конкретным видам науки и техники – важнейшая задача преподавателей среднего профессионального образования.

Таким образом, с помощью систематического применения технологий обеспечивается возможность достижения эффективного результата в развитии личностных свойств обучающихся в процессе усвоения знаний, умений, навыков.

Список используемой литературы

1. *Бим И.Л.* Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // *Ин. языки в школе.* 2002. №2. С. 11.
2. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии // М.: Народное образование, 1998.
3. <http://festival.1september.ru/articles/411473/> – Проектная деятельность.
4. <http://www.bibliofond.ru/view.aspx> – Игровые технологии.
5. <http://kopsch45.narod.ru> – Проблемное обучение.

© Кузнецова С.Г., 2015

Куприян А.В.

Преподаватель экономических дисциплин и менеджмента,
ГАПОУ КККАТК, ст. Стародеревянковская, Краснодарский край

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

В последнее время получил распространение термин «интерактивное обучение». Он означает обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения (ведущим, учителем, тренером, руководителем). По существу, оно представляет один из вариантов коммуникативных технологий: их классификационные параметры совпадают. Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информации между ними.

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном профессиональном учебном заведении. Основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения.

Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» (*inter* – «взаимный», *act* – «действовать»). Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Интерактивные технологии обучения – это такая организация процесса обучения, в котором невозможно неучастие ученика в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания. Основные требования успешного обучения в режиме интерактивной технологии таковы:

Положительная взаимозависимость – члены группы должны понимать, что общая учебная деятельность приносит пользу каждому.

Непосредственное взаимодействие – члены группы должны находиться в тесном контакте друг с другом.

Индивидуальная ответственность – каждый ученик должен овладеть предложенным материалом, и каждый несет ответ-

ственность за помощь другим. Более способные ученики не должны выполнять чужой работы.

Развитие навыков совместной работы – ученики должны освоить навыки межличностных отношений, необходимых для успешной работы, например расспрашивание, распределение, планирование заданий.

Оценка работы – во время групповых собраний необходимо выделить специальное время для того, чтобы группа могла оценить, насколько успешно она работает.

Интерактивная модель своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации.

Понятно, что структура интерактивного урока будет отличаться от структуры обычного урока, это также требует профессионализма и опыта преподавателя. Поэтому в структуру урока включаются только элементы интерактивной модели обучения – интерактивные технологии, то есть включаются конкретные приемы и методы, которые позволяют сделать урок необычным, более насыщенным и интересным. Хотя можно проводить полностью интерактивные уроки.

Интерактивную работу можно применять и на уроках усвоения материала (после изложения нового материала), и на уроках по применению знаний, на специальных уроках, а также делать ее вместо опроса или обобщения.

Часто используется работа в парах, особенно она эффективна на начальных этапах обучения. Плюс этой работы заключается в том, что все дети имеют возможность высказаться, обменяться идеями со своим напарником, а только потом огласить их всему классу. Кроме того, никто из учеников не будет просиживать время на уроке, как это очень часто бывает, – все вовлечены в работу. Подобной работой является и деятельность учеников, которые объединяются в ротационные (изменяющиеся) тройки, таким образом, учитель может перемещать учеников сколько угодно раз, задавая при этом различные вопросы.

Проблема активности в обучении неразрывно связана с пониманием сущности познавательной деятельности человека. Пассивность в учении, когда в роли ведомого и смотрящего за тобой выступает учитель, не может привести к какому-либо раз-

виту объекта научения, а связана лишь с формированием разорванных друг от друга информационных кадров в сознании учащегося и воспитанием социальных навыков стандартного поведения. В отличие от этого активная познавательная деятельность субъекта есть смысл и условие любой учебной деятельности человека, который благодаря такой деятельности к концу обучения предстает в измененном виде. Эти изменения могут выражаться в знаниевом (знания, умения, навыки) и личностных приращениях личности. Однако результатом успешной (эффективной) учебной деятельности можно считать не все приращения. *Показателями успешной (продуктивной) учебной деятельности* может служить умение обучающегося мыслить, работать с информацией (искать, анализировать, отбирать, оценивать), творчески (нестандартно) решать познавательные и практические задачи, свободно и самостоятельно ориентироваться и решать проблемы, осуществлять рефлексии своей деятельности, четко излагать свои мысли и т.д.

Попытки противопоставить так называемые традиционное и активное обучение нельзя бы было считать объективными, если бы не проблемы современного образования. Именно это дало право А.А. Вербицкому говорить о том, что *активное обучение* знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении.

В чем заключаются отличия активного (интерактивного) обучения от традиционного?

В современной дидактике *основными отличиями* форм и методов активного обучения от традиционных считаются:

- принудительная активизация познавательной деятельности обучающихся;
- достаточно долгое время вовлечения обучающихся в активную деятельность;
- самостоятельный (индивидуальный или групповой) поиск решения проблемы на повышенном уровне усилий;
- создание эмоционально-волевого фона (напряжения) для активной деятельности;
- непрерывно действующие прямые и обратные связи между обучающей системой и обучающимися;

- изменение роли учителя на роль менеджера, организатора учебного процесса, консультанта;
- субъектно-субъектные отношения между учителем и учеником как напрямую, так и опосредованно через учебную группу, учебный текст, компьютер и др.

За долгую историю педагогики и образования было придумано и с успехом реализовано немало форм и методов активного обучения, некоторые из них именно в наше время получили признание (метод проектов), некоторые только сейчас стали относить к группе активного обучения, а раньше считались традиционными (эвристическая беседа, лабораторные работы и т.д.). Ряд подходов к обучению можно считать оформившимися лишь к концу XX в. (коллективный способ обучения, проблемное обучение, авторские школы). Из всего этого многообразия, для которого разными авторами предлагаются различные классификации, необходимо выделить понятие интерактивного обучения.

Как определяется понятие интерактивного взаимодействия в процессе обучения в психологии (педагогической психологии)?

Психологи выделяют три группы методов активного обучения: методы программированного обучения, методы проблемного обучения и методы интерактивного обучения. *Интерактивным*, по мнению Б.Ц. Бадмаева, является такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. С этим нельзя не согласиться, ведь одно из направлений психологии – интеракционизм – как раз и опирается на изучение межличностных коммуникаций («обмен символами»), важнейшими составляющими которых признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.

Соответственно, при интерактивном взаимодействии в процессе обучения педагог общается не напрямую с каждым учеником и не со всем классом сразу (фронтально), а опосредованно с каждым обучающимся через учебную группу и/или средство обучения. В ходе этого общения происходит не только процесс познания, процесс личностного роста обучающихся, но и *процесс взаимодействия личностей*, где каждый имеет право высказать свои точки зрения, отстаивать свою позицию, играть свою роль. В данном случае можно говорить, что происходит не столько «об-

мен символами», сколько «обмен смыслами» между участниками интерактивного взаимодействия.

Интерактивное взаимодействие способствует интеллектуальной активности субъектов обучения, созданию условий для конкуренции (соперничества) и для кооперации их усилий; кроме этого, действует такой психологический феномен, как заражение, и любая высказанная партнером мысль способна непроизвольно вызвать собственную реакцию по данному вопросу.

Использование интерактивного обучения должно включать действия, которые помогают обучающимся развивать оценочное и критическое мышление, попрактиковаться на реальных задачах и в выработке решений, приобрести навыки, необходимые для дальнейшей эффективной работы над аналогичными проблемами.

Таким образом, можно выделить следующие *характерные черты интерактивного обучения*.

Во-первых, интерактивное обучение подразумевает взаимодействие обучающихся между собой и преподавателем (непосредственно или опосредованно), которое позволяет реализовывать в обучении идеи взаимообучения и коллективной мыслительности.

Во-вторых, это процесс общения «на равных», где все участники такого общения заинтересованы в нем и готовы обмениваться информацией, высказывать свои идеи и решения, обсуждать проблемы и отстаивать свою точку зрения. Именно это отражает коммуникативную сторону интерактивного обучения, в том числе и с использованием современных информационных технологий (дистанционное обучение).

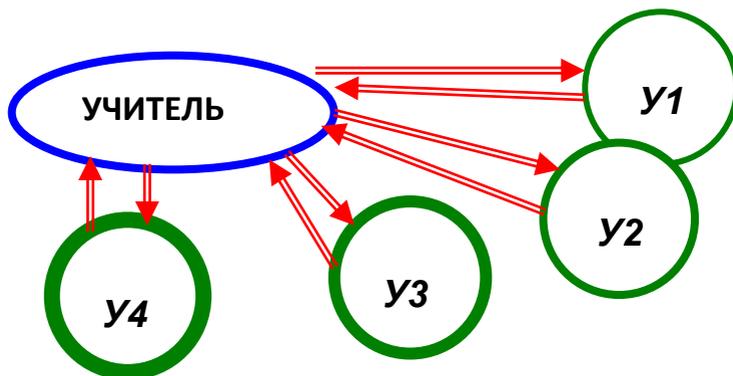
В-третьих, это обучение реальности, или, можно сказать, обучение, основанное на реальных проблемах и ситуациях окружающей нас действительности. Если это не так, то такое обучение нельзя в полной мере считать интерактивным, так как неинтересное (неактуальное, невостребованное в данный момент) учебное задание никогда не вызовет взаимный личностный отклик для активного общения и, соответственно, прироста личного опыта каждого субъекта обучения.

Все это говорит о том, что интерактивное обучение нельзя рассматривать как отдельный способ, метод обучения, это скорее *тип, режим обучения*, который позволяет наладить соответствующее взаимодействие в ходе учебного процесса. Такое взаимодействие возможно при использовании таких методов активного

обучения, как деловая игра, ролевая игра, организационно-деятельностная игра, дискуссия, коллективное решение конкретных ситуаций, а также при организации беседы, эвристического и проблемного обучения, групповой и парной работы и т.д.

Какие подходы к интерактивному обучению есть в педагогике и дидактике?

В дидактике также есть подобные педагогической психологии подходы. Так, В.В. Гузеев, вводя понятие информационного режима обучения, говорит об экстрактивном, интроактивном и *интерактивном* режимах, возможных между обучающей системой и обучающимся. «Если информационный поток на протяжении всего сеанса связи направлен от обучающей системы к учащимся, мы имеем экстрактивный информационный режим обучения, при противоположном направлении потока – интроактивный режим. Если информационный поток в течение сеанса связи меняет свое направление, то информационный режим является интерактивным».



При этом В.В. Гузеев выделяет методы, с помощью которых создается тот или иной режим обучения. Экстрактивный информационный режим создается при использовании метода рассказа, лекции, диктанта; интроактивный – с помощью семинара, практикума, зачета, экзамена; *интерактивный* – посредством организации беседы, консультации, опроса, семинара-практикума, экзамена и др.

Таким образом, *интерактивное обучение* можно определить как такой режим обучения, который предполагает постоянно действующие и меняющие направление коммуникативные связи между обучающимися и обучающей системой в процессе их

продуктивного взаимодействия (обучения). Такие связи могут быть как прямыми (от ученика к ученику, от ученика к учителю, от ученика к компьютеру и т.д.), так и обратными (от учителя к ученику); как непосредственными (учитель–ученик, ученик–ученик, ученик–учебная группа), так и опосредованными (ученик–учебная группа–учитель, ученик–компьютер–учитель).

Под продуктивностью как принципе обучения понимается организация такого обучения, где главным ориентиром является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внешних (личностных) и внутренних (идея, эссе, проект, доклад) образовательных продуктов учебной деятельности (А.В. Хуторской).

Что же в современном обучении экономике можно отнести к интерактивному обучению?

Это – деловые и ролевые игры, дискуссии, диспуты, анализ конкретных ситуаций, беседы, лекции с элементами дискуссий, проблемного изложения материала, исследования, практикумы, работа в малых группах и парах сменного состава, различные формы взаимообучения и взаимоконтроля, лабораторно-исследовательские работы, проекты, эвристическое обучение, проблемно-поисковое обучение, элементы дистанционного обучения и т.д.

Какие условия должны способствовать организации интерактивного взаимодействия на уроке?

Можно выделить следующие обязательные условия организации интерактивного обучения на уроках экономики:

- доверительные, по крайней мере позитивные, отношения между учителем и обучающимися;
- демократический стиль преподавания;
- сотрудничество в процессе урока учителя и обучающихся, обучающихся между собой;
- опора на личный («экономический») опыт обучающихся, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;
- многообразии форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их регулярная и целеобусловленная смена;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации обучающихся.

В заключение хочется сказать, что интерактивное обучение вне зависимости от форм и способов его организации, содержа-

ния обучения будет активно развиваться как в теоретическом плане, так и в практическом. Это методическое веление времени, которое связано с новым (или, может быть, хорошо забытом старом) типом взаимодействия Учителя с Обучающимся, подразумевающее активный искренний интерес друг к другу, к познанию существующих в мире проблем, противоречий и загадок, к постижению смысла, поиску истины путем ОБЩЕНИЯ в процессе учебно-познавательной деятельности.

Список использованной литературы

1. *Бадмаев Б.Ц.* Методика преподавания психологии: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001.
2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
3. *Гузев В.В.* К построению формализованной образовательной технологии: целевые группы и целевые установки // Школьные технологии. 2002. № 2. С. 3-10.
4. *Гузев В.В.* К формализации дидактики: системный классификатор организационных форм обучения (уроков) // Школьные технологии. 2002. № 4. С. 49-58.
5. *Кортаева Е.В.* Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. М.: Сентябрь, 2003.
6. *Крутилин В.А.* Интерактивные методы в практике преподавания маркетинга: Методическое пособие. М.: РосНИИкадры, 2003.
7. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
8. *Травин Е.Н.* Уроки экономики в школе: Пособие для учителей экономики и обществознания. Ярославль: Академия развития. Академия Холдинг, 2003.
9. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001.

© Куприян А.В., 2015

Куфтерин С.М.,
преподаватель Ейского медицинского колледжа, г. Ейск

Попова Т.В.,
преподаватель Ейского медицинского колледжа, г. Ейск

Куфтерина Т.Р.,
преподаватель Ейского медицинского колледжа, г. Ейск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности.

Современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в условиях реализации ФГОС. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин и модулей переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения [5, с. 26].

Разработка и внедрение активных методов обучения представлена в разных областях научного знания и исследована многими педагогами и психологами, но недостаточно изучено использование активных методов обучения в условиях среднего медицинского учреждения, что предопределило актуальность данной темы.

Одним из методов, позволяющих активизировать познавательную деятельность студентов, формировать их практические навыки и профессиональные представления, является метод «деловой игры» и «ролевых ситуаций». Эти методы позволяют выстроить процесс профессионального обучения лично значимо и практически направлено.

Актуальность работы определена необходимостью разработки специальных педагогических методов, позволяющих интенсифицировать обучение в профессиональном образовании. Зачастую, обладая хорошей профессиональной подготовкой, медсестра может быть психологически не готова к действию, и все ее профессиональные навыки теряют свое значение, особенно в экстренных ситуациях, когда необходимо принять решение самостоятельно и реализовать его.

Гипотеза исследования: предполагалось, что использование игры как нетрадиционного метода в обучающем процессе позволяет активизировать познавательную деятельность, интенсивно формировать практические навыки и профессиональные представления студентов.

Цель работы определяется рядом входящих в нее задач:

1. Изучить игру как активный метод в педагогическом процессе.
2. Определить специфику и условия организации игры в обучающем процессе профессионального образования.
3. Сравнить две группы студентов, обучающихся по традиционным методикам и с использованием игр на практических занятиях профессионального модуля ПМ.02. Участие в лечебно-диагностическом и реабилитационном процессах специальности «Сестринское дело».

Методы исследования:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Методы наблюдения, сравнения, изучения передового педагогического опыта.
3. Педагогический эксперимент.
4. Результаты квалификационного экзамена.

Педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Именно в этом случае студенту предоставлена возможность моделировать свою будущую про-

фессиональную деятельность – вырабатывать быстроту действий, сообразительность, умение применять теорию на практике, осваивать профессиональные и общие компетенции, приобретать первоначальный практический опыт [3, с. 48].

Во время изучения модуля ПМ.02. для проведения эксперимента были взяты две группы студентов с одинаковым уровнем знаний. Практические занятия в одной из групп (№ 301) сестринского отделения проводились по традиционной методике, а в другой группе (№ 302) наряду с традиционным обучением систематически вводились элементы активных методов обучения.

В активные методы обучения включались ситуации инсценирования профессиональной деятельности, ролевые игры на практических занятиях и на учебной практике. Разрабатывались сценарии ролевых игр, раздавались роли студентам. Преподаватель не вмешивался в ход проигрываемой ситуации, но по окончании занятия проводился тщательный анализ совместно со студентами. Учитывались правильность алгоритма оказания помощи, полнота объема сестринской помощи, умение консультировать пациента и его окружения по применению лекарственных средств, грамотное осуществление фармакотерапии по назначению врача, правильность заполнения медицинской документации. Ролевое моделирование различных клинических ситуаций помогает имитировать обстановку и условия будущей профессиональной деятельности, тем самым совершенствуя умения и навыки медицинской сестры при проведении лечебно-диагностических и реабилитационных мероприятий. Ролевая игра помогает студентам преодолеть напряжение и развить активность в общении, обеспечивает максимальную активность студентов и творческий подход в подготовке ролей. Кроме того, на каждом практическом занятии решались проблемно-ситуационные задачи с составлением планов сестринского ухода за пациентами при различных заболеваниях.

Анализ успеваемости студентов обеих групп прослеживался в течение двух лет по результатам промежуточной аттестации и квалификационного экзамена, а также во время прохождения ими производственной и преддипломной практик. Анализ результатов текущей успеваемости, промежуточной аттестации и квалификационного экзамена показал, что в группе, обучающейся с преобладанием активных методов обучения, средний балл, качественный показатель были выше, чем в группе, где в процес-

се обучения преобладали традиционные методы. Интерес студентов, высокий уровень усвоения материала, умение самостоятельно находить выход в экстремальной ситуации во время прохождения производственной и преддипломной практик, отзывы непосредственных руководителей практик – старших медицинских сестер отделений – позволяют судить об эффективности исследуемой педагогической деятельности относительно использования «ролевой игры» как метода в практическом обучении студентов.

Заключение. Анализ психолого-педагогической литературы, педагогический эксперимент, анализ промежуточной и итоговой аттестации студентов, использование опросной методики позволили сделать заключение.

1. Игра является актуальным методом современного профессионального обучения.

2. Психолого-педагогические корни обучающей игры имеют своим объектом игровую деятельность ребенка.

3. Использование игры приближает процесс обучения непосредственно к профессиональной деятельности, вырабатывает стереотип поведения в экстренных ситуациях, сообразительность, быстроту действий, позволяет быстрее и эффективнее осваивать профессиональные компетенции.

4. Игра является средством личностного взаимодействия, позволяющего решить проблемные вопросы, конфликтные ситуации. В игре формируется коллектив, общая культура, коллективные установки студентов, осваиваются общие компетенции.

5. Игра является оптимальной, эффективной формой проведения обучающего процесса, формирующей высокую степень мотивации, высокую познавательную активность в учебной деятельности.

Использование данного метода позволяет интенсифицировать учебно-производственную деятельность студента, создать мотивации к плодотворной профессиональной деятельности, способствует приобретению первоначального практического опыта. Использование преподавателем современных технологий обучения в своей педагогической деятельности обеспечивает требуемое качество подготовки специалистов, помогает осуществлять компетентностный подход к профессиональному обучению студентов, что позволяет подготовить конкурентоспособ-

ного, мобильного специалиста, способного легко адаптироваться к условиям современного рынка труда

Список использованной литературы

1. *Бледных О.И.* Активные методы обучения // Проблемы современной науки и образования. 2014, № 12 (30).
2. *Гейхман Л.К.* Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход. Образование и наука. 2002, № 3.
3. *Григальчик Е.К., Губаревич Д.И., Губаревич И.И.* Обучаем иначе. Стратегия активного обучения. Минск, 2003.
4. *Косянчук Н.М., Черных А.В.* Формирование учебной мотивации студентов медицинского вуза //Здоровье и образование в XXI веке. 2014. № 9 (том16).
5. *Тараканов А.В.* Развитие креативности студентов при помощи активных методов обучения // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 8.

© Куфтерин С.М., Попова Т.В., Куфтерина Т.Р., 2015

К.А. Литвинов,

Преподаватель Северо-Кубанского гуманитарно-технологического колледжа, ст. Кушевская Краснодарского края

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ЦВЕТООБРАЗОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В психологических и педагогических исследованиях последних пяти лет отмечается, что реализация стратегической цели образования в педагогической практике все еще затруднена: цели обучения не «сдвигаются» в сторону обучающихся, а ведущий метод обучения – педагогическая поддержка – слабо структурирован (О. Грауманн, М.Н. Певзнер). В этой связи смысловая дидактика по праву является перспективным психолого-педагогическим направлением, поскольку в фокусе ее внимания – ресурсы смыслового развития обучающихся и технологии, обеспечивающие их сопровождение.

Один из таких ресурсов – цветообразы. Используемые активно в современном отечественном и зарубежном образовании, они выполняют множество функций: стилеобразующую, здоровьесберегающую, регулятивную, коммуникативную и смыслообразующую.

Подробнее раскроем их полифункциональность в психологическом и педагогическом образовании. В психологическом образовании цвет и образ как компоненты цветообраза рассматриваются в основном как две самостоятельные категории. Психологическая категория образа до недавнего времени была связана с образом мира, и лишь не так давно появились работы, посвященные изучению характеристик категории «образа», которые связывают с образной сферой личности [4]. И.А. Панкратова определяет цветообраз как устойчивое представление, орудие познания окружающего мира и формирования представлений о нем [11].

Цветообраз обладает различными свойствами: живостью, подвижностью, способностью расти и расширяться, соединяться с другими цветообразами в структуре личности, с одной стороны, с другой – для него характерно объединение, достраивание, комбинирование, ассоциативное воспроизведение, отражение буквального значения цветообраза, символизация, реинтерпретация и др. [11].

В проекции на самовыражение личности в общении важно отметить, что личность использует непроизвольные и произвольные средства, отражающие истинное и искаженное представление о своей личности в зависимости от осознанности, целенаправленности и соответствия экспрессивного поведения личности и ее внутреннего содержания. Т.А. Кубрак уточняет, что представления о способах выражения интенции самопрезентации могут способствовать развитию коммуникативных навыков, совершенствованию приемов, необходимых человеку для успешного достижения собственных целей и лучшего понимания смысла сказанного собеседником [8].

Коммуникативная функция цветообраза непосредственно связана с адаптационной и смыслообразующей функцией. Человек неосознанно использует цвета в целях оптимизации процессов эмоциональной регуляции и внутриличностной адаптации. Отношение к однотоновым зеленым сочетаниям может служить критерием различения субъектов, акцентирующих в своем актуальном Я-образе характеристики личностной позитивности и эмоциональной привлекательности, с одной стороны, и личностной активности – с другой [10, с. 17].

В рамках исследований возрастного развития личности отмечается, что современные подростки не осознают ценности субъективного отношения, у них утрачивается привычка «работать» с областью цветовых образов, собственных эмоций, опыта и, как результат, «открывать» свой внутренний мир для себя и других. Они боятся собственных эмоций и скрываются за обезличенными стандартными описаниями [2].

И.К. Арсеньев уточняет: подростки понимают перцептивную задачу как очень конкретное описание предмета [3]. Вследствие этого ассоциативные образы рационализируются, сознание отсеивает лишние образы, рационально не связуемые, с точки зрения подростка, что затрудняет процессы развития эстетического (художественного) восприятия действительности [3, с. 9]. Между тем субъективный образ, материализованный в изображении, в том числе цветовом, становится элементом интересубъектной реальности и интересубъективной ценностью [3, с. 24].

Е.А. Колтунова пишет о разных уровнях интерпретации символических образов в период ранней юности. Среди них: уровень осведомленности и понимания символических значений (не понимает символических значений; понимает межличностные

формы смысла; может наделить их личностной значимостью) и уровни личностно-смысловой интерпретации символа (символы-свойства, символы-композиции и символы-метафоры) [9, с. 12-13].

А.А. Астахова обращает внимание на зависимость образов от учебно-познавательного опыта личности в подростковом возрасте. При этом отмечается, что учащиеся по-разному представляют умственный образ содержания учебного текста. У подростков с признаками интеграции структуры опыта преобладают чувственно-сенсорные и метафорические образы. Содержание понятия передается через гамму сенсорных и эмоциональных впечатлений. Подросток фиксирует существенный признак на примере другого предметного образа [5, с. 20].

Ж.Ю. Кара раскрывает особенности ценностно-смысловой сферы младших подростков, влияющие на процесс художественного восприятия ими произведений искусства, который зависит от развития и согласованности интра- и интерперсональных критериев. В их основе лежит разнообразный личностный опыт реализации внутренних психологических ресурсов (интерперсональные критерии) при взаимодействии с произведением искусства и опыт, закрепленный в соответствующих навыках (интраперсональные критерии) создания творческой работы [7].

Таким образом, в психологических исследованиях в преломлении на специфику развития личности в подростковом возрасте подчеркивается момент «утраты» или «ослабления» умений прислушиваться к цветообразам, своему актуальному эмоциональному состоянию и опыту, что приводит к необходимости оказания психологической помощи на пути самораскрытия личности, в том числе и через цветообразы.

В педагогическом образовании существует огромное число работ по компьютерной дидактике, где рассматриваются обучающе-воспитательные возможности мультимедийных презентаций на уроках по самым разным видам научного знания (литературе, русскому языку, математике, биологии, химии, ОБЖ и др.) [6]. В частности, подчеркивается: презентация есть сжатая форма изложения материала посредством слайдов, представленная в виде таблиц, рисунков, схем, иллюстраций, видео- и аудиоматериалов, которые по своей сути и есть цветообразы. Исследователи дают рекомендации по использованию цветообразов в процессе создания презентаций с учетом психофизиологических осо-

бенностей восприятия цвета учащимися. Цветовая избыточность отрицательно сказывается на качестве усвоения материала. Цвет и шрифт должны контрастировать. Предпочтительнее использовать только один шрифт в тексте. Наиболее значимую часть информации предлагается располагать в центре слайда, при оформлении таблиц на слайде выделить ее части разными цветами. Анимационные эффекты нежелательны.

В период с 2002–2006гг. активизировался исследовательский интерес к создаваемым школьниками иллюстраций как индикаторов уровня нравственно-эстетической воспитанности школьников [12, с.12]. Основа для их изучения заложена в работах И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова, Г.А. Лобановой, И.А. Рудаковой, И.Г. Тищенко и др. Рассмотрены эмоционально-ценностный компонент содержания образования [1; 13]; предложена идея построения процесса обучения на эмоционально-образной основе [1, с. 7]; разработана многомерная классификация дидактических методов, направленных на запуск смыслообразования в учебном процессе, где методы самовыражения личности занимают одну из ведущих позиций [13].

Вместе с тем в педагогических исследованиях пока недостаточно работ, в которых, во-первых, закреплено представление о цветообразе как способе выражения личностно-значимого отношения обучающегося к учебному содержанию. Во-вторых, в педагогике цветообраз рассматривается применительно к художественному контексту и восприятию произведений искусства (картин, музыкальных и литературных произведений). Вместе с тем учебный процесс представляет собой не художественную действительность, а специально сконструированную реальность.

Как в учебном процессе проявляется личностно-значимое отношение обучающегося к учебному содержанию? Как включается функция самонастройки на смыслы другого, можно ли ее «удержать» и какими дидактическими средствами? Эти вопросы представляются нам весьма актуальными и способствуют дальнейшему изучению проблемы.

Список использованной литературы

1. *Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А.* Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006. 256 с.

2. *Адаскина А.А.* Художественное восприятие действительности у детей и взрослых / А.А. Адаскина // Психологический журнал. Том 21. № 4. 2000.
3. *Арсеньев И.К.* Эстетические закономерности и психологические механизмы художественного восприятия [Текст]: автореф. дисс. ... канд. философ. наук / И.К. Арсеньев. М., 2011. 28 с.
4. *Атюнина В.С.* Образ успешного человека в семантическом пространстве личности: дисс. ... канд. психол. наук / В.С. Атюнина. Хабаровск, 2007. 324 с.
5. *Астахова А.А.* Ментальные репрезентации учебных текстов подростками с разным учебно-познавательным опытом / А.А. Астахова: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2014. 23 с.
6. *Жукова Н.В.* Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н.В. Жукова. М., 2000. 23 с.
7. *Кара Ж.Ю.* Особенности смыслообразования младших подростков с разными стратегиями художественного восприятия: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Ж.Ю. Кара. Ростов н/Д, 2008. 20 с.
8. *Кубрак Т.А.* Интенция самопрезентации субъекта в вербальной коммуникации / Т.А. Кубрак: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.
9. *Колтунова Е.А.* Психологические особенности символизации у незлышаших в период юности / Е.А. Колтунова: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2013. 20 с.
10. *Лебедева Е.Н.* Личностная обусловленность предпочтений цветовых сочетаний (на примере профессии дизайнера). / Е.Н. Лебедева: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2010. 22 с.
11. *Панкратова И.А.* Взаимосвязь коммуникативной компетенции и самопрезентации у студентов-педагогов // Сборник научных трудов «Общество и экономика постсоветского пространства». Липецк, 2014. С. 127-130.
12. *Пивненко С.Н.* Особенности становления и развития дидактических иллюстраций, используемых для формирования безопасного поведения обучающихся: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.Н. Пивненко. Ростов н/Д, 2014. 20с.
13. *Рудакова И.А.* Современные дидактические методы: смыслообразование в учебном процессе / И.А. Рудакова / автореферат дисс. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2006. 45 с.

© Литвинов К.А., 2015

Лютая Л.Ф.,
преподаватель общепрофессиональных дисциплин
ГБПОУ «Брюховецкий аграрный колледж»,
ст. Брюховецкая Краснодарского края

ПРИМЕНЕНИЕ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА»

Развитие техники и внедрение новых технологий в современном производстве предполагает повышение образовательного уровня, профессионального мастерства и мобильности современных специалистов. Современному обществу нужна личность, способная самостоятельно и творчески приобретать, усваивать и применять знания в изменяющихся условиях производства. Анализ современной поурочной системы обучения позволяет обнаружить ряд недостатков и противоречий. Усвоение учебной дисциплины при такой организации обучения растягивается на длительное время, в абсолют вводится не умение видеть закономерности, а знание конкретных правил, отдельных формул, изучаемый на уроках учебный материал отличается большой пестротой: калейдоскоп новых понятий, законов, правил, принципов, дат, явлений обрушивается на студентов едва ли не на каждом уроке. «Следствием такого "содержательного винегрета" является распыление внимания студентов на ряд предметов. Постоянная смена предметов, кабинетов, педагогов не позволяет студентам ни в один из них погрузиться полностью, не дает возможности остановиться на чем-то, задуматься поглубже над заинтересовавшим вопросом, предметом» [3, с. 40]. Разрешение этого противоречия требует перехода к иной организации обучения, которая бы максимально сближала учебный процесс с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия, усвоения и запоминания информации. Этой задаче отвечает концентрированное обучение. «Цель концентрированного обучения заключается в ликвидации многопредметности учебного дня, калейдоскопичности ощущений и впечатлений при формировании знаний, раздробленности процесса познания. Эффективность учебного процесса при концентрированном обучении достигается благодаря реальному комплексованию всех компонентов процесса обучения: целевого, содержательного, контрольно-оценочного. Концентрированное обучение отвечает духу демо-

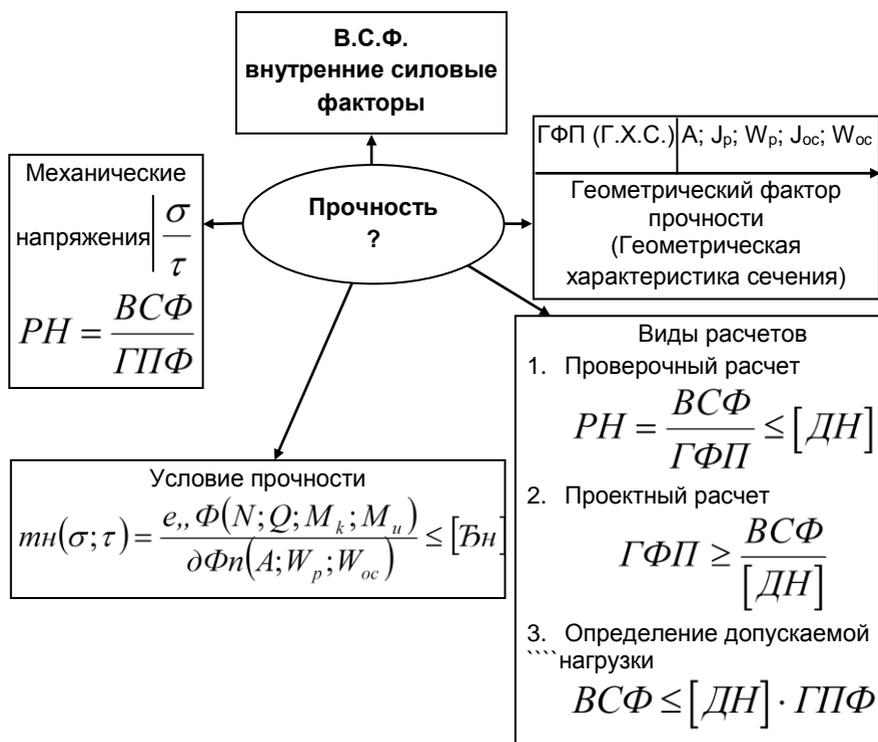
кратизации и гуманизации образования, объединяет все составные части педагогического процесса, соответствует потребностям современной средней профессиональной школы» [3, с. 41, 43].

Дисциплина «Техническая механика» играет важную роль в формировании технического инженерного мышления будущего техника-механика, способствует формированию навыков самостоятельно ориентироваться в стремительном потоке научной и технической информации. Все возрастающий объем информации, применение новых методов проектирования конструкций требуют отбора необходимых сведений для подготовки специалистов определенного профиля. Экстенсивный путь простого увеличения количества учебного времени исчерпан. Достижение при изучении «Технической механики» таких целей, как целостность, логичность процесса познания, заинтересованность в обучении, разнообразие учебной деятельности в рамках классно-урочной системы с ее многопредметностью и рассредоточенностью процесса изучения дисциплины не дает желаемого педагогического эффекта. Для достижения этих целей преподавателю необходимо: систематизировать учебный материал; выделить основное, главное; структурировать его, используя однотипность структуры формул и аналогичность законов, явлений; установить единство методов расчета в дисциплине «Техническая механика» и их практическую направленность; организовать самостоятельную работу студентов. «В вузах России накоплен положительный опыт концентрированного обучения отдельных дисциплин: педагогики (В.С. Безрукова, Екатеринбургский инженерно-педагогический институт); специальных предметов (В.М. Гареев и др., Уфимский авиационный институт; А.Т. Попов, Т.В. Давыдова, Магнитогорский горно-металлургический институт)» [2, с. 34]. Образовательная технология концентрированного обучения рассмотрена как один из подходов к организации обучения, позволяющий снять трудности, преодолеть которые в рамках традиционной классно-урочной системы организации обучения не всегда возможно.

«Концентрированное обучение – это технология организации обучения, при которой в течение короткого или длительного периода осуществляется концентрация энергии и рабочего времени учащихся на изучении одной или нескольких дисциплин» [3, с. 34]. Цель концентрированного обучения состоит в повыше-

нии качества обучения и воспитания учащихся (достижение системности знаний, их мобильности и т.д.) путем создания оптимальной организационной структуры учебного процесса. Цель концентрированного обучения заключается также в ликвидации многопредметности учебного дня, калейдоскопичности ощущений и впечатлений при формировании знаний, раздробленности процесса познания. Дидактико-методическое обеспечение процесса концентрированного обучения дисциплине «Техническая механика» включает: проектирование содержания дисциплины «Техническая механика» в условиях концентрированного обучения, методическое обеспечение концентрированного обучения дисциплине, подготовку педагога как условие реализации концентрированного обучения. Реализация в педагогическом процессе образовательной технологии концентрированного обучения дисциплине «Техническая механика» требует адекватного структурирования содержания учебной информации. Учебный процесс преподавания дисциплины проектируется модульным по содержанию и концентрированным по форме. Дидактические условия реализации концентрированного обучения дисциплине заключаются в подготовке содержания дисциплины к условиям концентрированного обучения по следующему алгоритму: анализ содержания предмета на необходимость и возможность систематизации и структурирования, выделение общих объектов изучения; узловых, стержневых вопросов; подготовка содержания предмета к условиям концентрации (построение структурной схемы предмета, формирование модулей (блоков) содержания); проектирование рабочей программы предмета (проектирование модулей изложения и понимания учебного материала и разработка временного аспекта концентрированного обучения); в разработке дидактико-методического обеспечения процесса концентрированного обучения. Основными средствами обучения являются блочно-модульная программа дисциплины, график погружения в дисциплину, дидактико-методическое обеспечение каждого блока. Модульная программа изучения дисциплины «Техническая механика» отражает содержательный компонент процесса обучения (содержание учебной информации), процессуальный компонент (формы и методы обучения), а также требования к умениям и навыкам студента по предмету и временной аспект. Изучение содержания модуля выстраивается в соответствии со структурной схемой модуля.

Структурная схема содержания учебного модуля раздела 2
«Сопротивление материалов»



Учебный материал структурируется на основе принципов целостности и системности. Выделяется «ядро» знаний (постулаты, законы, закономерности), вокруг которого формируется «оболочка» – материал прикладного характера. Структурированное таким образом содержание дисциплины требует и соответствующих средств для наглядного представления и формирования у студентов системных знаний. С этой целью широко используются опорные сигналы и конспекты, структурно-логические схемы, таблицы, учебные презентации. Концентрированное обучение позволяет в наибольшей степени разнообразить формы и методы изучения учебного материала, обеспечить целостность его усвоения. Основной учебно-организационной единицей при концентрированном обучении становится не урок, а учебный блок, который включает различные формы организации обучения. Модули разделяют на блоки. Блок – временная учебная еди-

ница, содержащая относительно самостоятельную часть учебного материала. В условиях кардинального изменения учебного процесса структурированные учебные блоки состоят из теоретического обучения (лекции), самостоятельной работы студентов над учебным материалом в различных формах, практических занятий, лабораторных работ, контрольных работ, зачетов, выполнения тестовых заданий. Необходимым условием реализации концентрированного обучения является подготовка педагога. Изменение формы обучения и структуры всего учебного процесса потребовали изменения содержания обучающей деятельности преподавателя, что, в свою очередь, предполагало не только переструктурирование учебного материала в укрупненные дидактические единицы, но и разнообразие видов деятельности и форм учебного взаимодействия со студентами в процессе обучения. Непременным условием успешности является переосмысление каждым педагогом своего места и роли в педагогическом процессе. В новых условиях каждый преподаватель должен быть готовым качественно провести не один урок в день, а «отработать» целую тему, выступать не просто в роли носителя учебной информации и контролера, а быть организатором учебно-познавательной деятельности обучающихся в различных формах, использовать широкий спектр методов и приемов в профессиональной деятельности. Концентрированное обучение позволяет обеспечить экономию учебного времени (изучается большой объем за более короткое время), обеспечивает интеграцию теории и практики; способствует реализации целостного процесса познания, знания и умения формируются в единстве; создает благоприятные условия для сотрудничества и общения преподавателей и студентов, создает благоприятный микроклимат; повышает уровень усвоения материала; активизирует познавательный интерес; формирует мотив учения.

Список использованной литературы

1. *Бильбас А.Н.* Предметно-групповая форма организации занятий // Народное образование. 1993. № 2. С. 20-21.
2. *Ибрагимов Г.И., Колесников В.Г.* Концентрированное обучение в средней профессиональной школе. Казань, 1998. С. 103.
3. Концентрированное обучение в системе среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 1996. № 3. С. 83-89.

4. *Клюева Г.А.* Концентрированное обучение теоретическим основам профессии в начальной профессиональной школе. Казань, 2000. 13 с.
5. *Лукьянова В.С., Остапенко А.А.* Школа самовыражения. Азовский экспериментально-педагогический комплекс: три года пути // Педагогический вестник Кубани. Краснодар. 1998. № 1. С. 20-25.
6. *Остапенко А.А.* Уроки-«погружения» по физике // Физика в школе. 1988. № 4. С. 25-28.
7. *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение: модели образовательной технологии. Краснодар: Департамент образования и науки, 1998, 56 с.
8. *Прохорова Н.Г.* Концентрированное обучение русскому языку в основной школе. Азовская: АЭСПК, 1997. 32 с.

@ Лютая Л.Ф., 2015.

Мирошниченко Т.В.,
Соискатель Южно-Российского гос. тех. Университета НПИ
им. М.И. Платова, г. Краснодар

Рудакова И.А.
Доктор педагогических наук, профессор кафедры
педагогики и психологии КубГУ, г. Краснодар

САМОРАСКРЫТИЕ КАК КРИТЕРИЙ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДИАЛОГА-ПЕРЕЖИВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Находясь на пороге взрослой самостоятельной жизни, старшеклассники решают сложнейшие акмеологические задачи самоопределения, выбора направления дальнейшего применения себя, своих устремлений и возможностей в социальной, профессиональной и личной сферах. В основе данных выборов лежит осознание личностных ресурсов, построение системы ценностей, отбор приоритетов жизнедеятельности. При этом старшеклассники сталкиваются с рядом трудностей, связанных с недостаточным знанием своих особенностей, неподготовленностью к самостоятельным решительным действиям [2, с. 3].

Одной из таких ярких особенностей, по нашему мнению, является склонность к самораскрытию. Самораскрытие представляет собой оптимальный психологический фон организации социальных контактов, который создает возможности для подлинной открытости, взаимопроникновения, личностного саморазвития и самосовершенствования человека на всем протяжении его жизненного пути. Истинное самораскрытие рассматривается как проявление диалога-общения, как его условие, предпосылка, а диалог, в свою очередь, как условие и содержательная характеристика самораскрытия [4]. Общение в такой ситуации самораскрытия представляет возможность более полного открытия себя и других, создает ощущение совместного переживания, соучастия в судьбе другого, отказ от ролевых масок и статусов, как в диаде, так и в группе.

В психологических исследованиях обнаруживается значимая позитивная связь между умением вызвать самораскрытие, выраженностью позитивных ожиданий от самораскрытия и конструктивностью поведения, когда возникает ситуация фрустрации, нарушения психологического комфорта общения.

Самораскрытие в учебном процессе является залогом

успешной реализации диалога-переживания. Диалог-переживание предполагает выведение диалога на смысловой уровень, где формируется единое смысловое пространство педагога и обучающегося, где формируются более сложные смысловые конструкты как компоненты смысложизненных ориентаций личности [3].

Кратко опишем результаты исследования способности обучающихся к самораскрытию и их эмоциональной эффективности. По методике Н.В. Амягой [1], 50% респондентов набрали от 20 до 30 баллов. 29% старшеклассников имеют в итоге от 10 до 20 баллов. 16,7% тяготеют к тому, чтобы самораскрыться перед другими, рассказать о себе. 4,3% практически закрыты для других, чтобы обсуждать предлагаемые десять тем. Общая интерпретация полученных данных такова: исследуемая выборка в целом в определенных ситуациях может «разворачиваться» к другим собеседникам таким образом, чтобы те получали информацию для обсуждения, например, общих проблем. Девушки, в отличие от юношей данной выборки, в большей степени закрыты для общения. Девочки набрали минимальное количество баллов: от 1 до 10. В то же время 20% юношей и 14% девочек от 30 до 40 баллов открываются в общении. Также девочек с баллами от 10 до 20 и от 20 до 30 больше, чем юношей.

Полученные данные не дают нам большей информации о способности к самораскрытию. Обратимся к содержанию предлагаемых автором тем для обсуждения. При этом сравним, согласно оценкам, обсуждались ли предлагаемые темы или вообще нет. Подсчитаем количество нулевых баллов по каждой теме обсуждения, затем количество максимальных баллов (4), свидетельствующих о том, что по предложенной теме были обсуждения: говорил полно и подробно.

По теме 1 «Мои привычки» всего 7% девочек поставили себе нулевые оценки и 18% говорили подробно и полно о своих привычках. По теме 2 «Мои поступки, за которые я переживал чувство вины» 18% человек не обсуждали проблематику. И 11% имеют высшие оценки «4». По теме 3 «То, что я не делаю при людях» 39% девочек не считают необходимым рассказывать о своих действиях. 7% человек охотно делятся с другими своими поступками при других людях. По теме 4 «Мои самые сокровенные чувства» 14% никогда не обсуждали проблему. 3,6% – откровенны. По теме 5 «Что мне не нравится в самом себе и что нравится» 21% человек обсуждают подробно вопросы, что нравится и что нет. Не

нашлось ни одного респондента, кто бы скрывал от других этот нюанс. По теме 6 «То, что в жизни является для меня важным» 36% человек считают, что этот вопрос не должен оставаться без внимания других людей. Лишь 3,6% девочек не согласны с этим. По теме 7 «То, что делает меня таким человеком, каков я есть» 36% человек полагают, что это требует широкого обсуждения. 14% не склонны к обсуждению очень личных для себя вопросов. По теме 8 «То, чего я боюсь больше всего» 11% не желают об этом говорить, а 21% – готовы к обсуждению. По теме 9 «Мои действия, поступки, которыми я горжусь» не имеют охоты обсуждать 7% человек и 18%, наоборот, не против поговорить на данную тему. По теме 10 «Мои близкие отношения с людьми» 25% подробно и полно рассказывают об этом. 3,6% не готовы к обсуждению близких отношений с людьми.

Таким образом, из содержания предложенных тем следует, что 39% девочек не считают нужным обсуждать тему с названием «То, что я не делаю при людях». 36% человек уверены в значимости для обсуждения темы «То, что в жизни является для меня важным» и готовы об этом говорить полно и подробно с другими старшеклассницами. 36% опрошиваемых также полагают, что требует широкого обсуждения тема «То, что делает меня таким человеком, каков я есть».

Проведем анализ ответов юношей исследуемой выборки. По теме 1 «Мои привычки» всего 10% юношей поставили себе нулевые оценки и 35% говорили подробно и полно о своих привычках. По теме 2 «Мои поступки, за которые я переживал чувство вины» 20% юношей не обсуждали проблематику. И 10% имеют высшие оценки «4». По теме 3 «То, что я не делаю при людях» отсутствуют юноши, кто не считают необходимым рассказывать о своих действиях. 20% человек охотно делятся с другими своими поступками при других людях. По теме 4 «Мои самые сокровенные чувства» 30% никогда не обсуждали проблему. 25% – откровенны. По теме 5 «Что мне не нравится в самом себе и что нравится» 35% человек обсуждают подробно, что нравится и что нет. Не нашлось ни одного респондента, кто бы скрывал от других этот нюанс. По теме 6 «То, что в жизни является для меня важным» 45% человек считают, что этот вопрос не должен оставаться без внимания других людей. Лишь 10% респондента не согласны с этим. По теме 7 «То, что делает меня таким человеком, каков я есть» 20% человек полагают, что это требует широкого обсуждения. 25% не склонны к обсуждению очень личных для

себя вопросов. По теме 8 «То, чего я боюсь больше всего» 25% не желают об этом говорить, а 20% готовы к обсуждению. По теме 9 «Мои действия, поступки, которыми я горжусь» не имеют охоты обсуждать 10% человек и 40%, наоборот, не против поговорить на данную тему. По теме 10 «Мои близкие отношения с людьми» 45% подробно и полно рассказывают об этом.

Таким образом, 45% юношей подробно и полно обсуждают темы «То, что в жизни является для меня важным» и «Мои близкие отношения с людьми».

Сравним процентное соотношение юношей и девочек, кто в большей степени не склонен к самораскрытию по предлагаемым темам обсуждения. Для этого сравним, каков процент старшеклассников оценил свои ответы оценкой «0», то есть никогда не говорил на предложенные темы. По теме 1 39% девочек и 10% юношей никогда не обсуждали предложенные темы и соответственно не раскрывали себя для собеседника. По теме 2 – соответственно 14% девочек и 20% юношей. По теме 3 и теме 5 – по нулям. По теме 4 – 3,6% девочек и 30% юношей. По теме 6 – 3,6% девочек и 10% юношей. По теме 7 – 14% девочек и 25% юношей. По теме 8 – 11% девочек и 25% юношей. По теме 9 – 7% девочек и 10% юношей. По теме 10 – 3,6% девочек и 0% юношей.

Наибольший разрыв наблюдается по следующим темам: «Мои привычки» (тема 1); «Мои самые сокровенные чувства» (тема 4); «То, что в жизни является для меня важным» (тема 6). При этом большинство девочек не обсуждает свои привычки; большинство юношей не раскрывает свои сокровенные чувства и важность в жизни для них. По теме 3 «То, что я не делаю при людях» и теме 5 «Что мне не нравится в самом себе и что нравится» вообще не зафиксированы ответы с оценкой «0». Можно считать, что они в большей или меньшей степени обсуждаются старшеклассниками, и это дает повод судить о степени их самораскрытия.

Проведем анализ процентного соотношения респондентов, кто охотно обсуждает предложенные темы, готов говорить полно и подробно, тем самым раскрывает область своих интересов в проекции на себя. По теме 1 18% девочек и 35% юношей полно и подробно обсуждали предложенные темы и соответственно раскрывали себя для собеседника. По теме 2 – соответственно 11% девочек и 10% юношей. По теме 3 – 7% девочек и 20% юношей. По теме 4 – 3,6% девочек и 25% юношей. По теме 5 – 21% девочек и 25% юношей. По теме 6 – 36% девочек и 25% юношей. По

теме 7 – 10% девочек и 45% юношей. По теме 8 – 21% девочек и 20% юношей. По теме 9 – 18% девочек и 40% юношей. По теме 10 – 25 % девочек и 45% юношей.

Наибольший разрыв наблюдается по следующим темам: «Мои самые сокровенные чувства» (тема 4); «То, что делает меня таким человеком, каков я есть» (тема 7); «Мои действия, поступки, которыми я горжусь» (тема 9). При этом большинство юношей охотно раскрывает свои сокровенные чувства (25%); обсуждает то, за что он гордится собой и своими поступками (45%); а также то, что делает его таким, каков он есть на самом деле (40%). Тему 6 «То, что в жизни является для меня важным» девочки обсуждают в большей степени, чем юноши.

Таким образом, можно сформулировать первый вывод о том, что тема 4 «Мои самые сокровенные чувства» является для респондентов наиболее дискуссионной. Она в одинаковой степени обсуждается девочками (3,6%), которые поставили оценку «0» и «4». Юношей, напротив, больше, кто также говорит и не говорит на эту тему. Второй вывод касается респондентов. Юноши, в отличие от девочек-старшекласниц, в исследуемой выборке обладают большей способностью к самораскрытию.

Список использованной литература

1. *Абакумова И.В.* Смыслодидактика: учебник. Ростов н/Д., 2008.
2. *Аветян А.М.* Особенности ценностно-смысловых центраций старшеклассников в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2011.
3. *Мирошниченко Т.В., Рудакова И.А.* Переживание как смысловая характеристика диалогового метода обучения: материалы российской науч.-практ. конф. с междунар. участием, «Бизнес. Наука. Образование : проблемы. Перспективы. Стратегии»: г. Вологда, 26 мая 2015 г. / под ред. д.э.н., проф. Л.С. Усова. Научное издание. Вологда : Вологодский институт бизнеса, 2015. 1452 с. С.758-761.
4. *Савин В.А.* Дидактические основы развития самопрезентации как компонента профессиональной успешности будущего специалиста // Российский психологический журнал. 2012. Т. 9. № 2.

@ Мирошниченко Т.В., Рудакова И.А., 2015

Митрущенко А.Н.
преподаватель кафедры английского языка № 1
Московского государственного юридического
Университета им. О.Е. Кутафина (МГЮА), Москва

ПРЕЗЕНТАЦИЯ В ФОРМАТЕ PechaKucha КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Умение осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке является неотъемлемой частью компетенций современного специалиста. Однако, чтобы коммуникация была эффективной необходимо умение уверенно разговаривать. В практике изучения иностранного языка существует множество средств, отвечающих цели развития навыков говорения. Одним из таких средств является выступление с презентацией. В данной статье рассматривается формат PechaKucha, который позволяет отрабатывать не только подготовленную речь, но и практиковать навыки спонтанной речи. Одним из преимуществ данного формата является опора на визуальный (а не текстовый) ряд, что служит дополнительным мотивирующим фактором при изучении иностранного языка, что особенно важно для студентов так называемого переходного поколения.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, навыки говорение, презентация PechaKucha, презентация, теория поколений.

Формирование и развитие продуктивных навыков, в частности навыков говорения, как правило, вызывает больше всего трудностей при изучении иностранного языка. Для того чтобы помочь студентам преодолеть эти сложности, преподаватель использует различные средства: работу в парах и группах, дискуссии, доклады, пересказы и т.п. Одним из наиболее популярных и эффективных средств обучения является презентация.

По мнению Л.Ф. Бологовой «презентацию можно рассматривать как процесс коммуникации, связанный с представлением подготовленного содержательного сообщения определенному кругу людей-аудитории». В своей статье она выделяет три вида презентаций: 1) презентация без использования демонстрационных материалов (устные сообщения); 2) презентация с использованием аудиовизуальных средств и 3) презентация в Интернете

[1, с. 57]. Все виды презентаций могут быть эффективно использованы в процессе изучения иностранного языка, однако наибольший интерес представляет именно второй вид презентации.

Стоит отметить, что, говоря о презентации, мы в основном имеем в виду программу Power Point, при этом презентация, как правило, представляет собой ряд слайдов, которые сопровождаются устным комментарием. Использование данного вида работы имеет большое количество преимуществ, связанных как с языковыми компетенциями, так и навыками широкого применения. Для подготовки подобного выступления студенту необходимо продумать цели выступления, собрать и проанализировать информацию по теме, переработать ее и составить текст презентации, продумать визуальный ряд и стилистическое оформление слайдов. С одной стороны, практика использования подобных презентаций доказала свою эффективность: помимо непосредственно развития языковой компетенции студент также отрабатывает умение и навыки выступления с презентацией, что является неотъемлемой частью компетенций современного специалиста. С другой стороны, повсеместное использование данного формата (начиная со школы) вносит демотивирующий элемент. Более того, студенты склонны перегружать слайды текстом, различными эффектами, иллюстрациями, которые часто не соответствуют цели высказывания. Однако самым существенным недостатком является то, что выступление с презентацией превращается в чтение текста со слайдов, что, очевидно, не отвечает поставленным целям обучения. В поисках решения мы пробовали различные виды и форматы презентаций, предлагали студентам различные требования к выполнению презентаций и различные критерии оценки. В чем-то студенты оказались более заинтересованы, что-то вызвало недоумение и равнодушие. Результаты варьировались от группы к группе, что, в первую очередь, связано с разными стилями обучения студентов, с разнонаправленностью их основных специальностей, а также их принадлежностью к разным поколениям: поколение у сменяет поколение z.

Основой этой теории являются ценности представителей среднего класса, которые формируются в возрасте до 10-12 лет. На формирование ценностей непосредственное влияние оказывают различные события (общественные, политические, экономические, социальные, технологические), а также воспитание.

Поколение у, к которому относят родившихся с 1984 по 2000 г, хотя и было сформировано под воздействием различных средств коммуникации, цифровых технологий и Интернета, все же более ориентировано на текст, чем поколение z, для которого текст – это набор букв и знаков препинания, а смысл несут именно картинки, образы.

Презентация в формате PechaKucha как нельзя лучше отвечает этому принципу. Сущность формата заключается в том, что студенту необходимо уместить сообщение в 20 слайдов, каждый из которых длится 20 сек., а затем автоматически меняется на следующий слайд. Следовательно, время презентации ограничено 6 мин. 40 сек. Стоит отметить, что на занятиях мы используем разные варианты – 10X10 для кратких сообщений, 10X15 и 15X15 для более подробных. Это также позволяет сократить время на само выступление.

При планировании работы очень важно обратить внимание студента на следующие этапы:

- 1) выбор темы и постановка цели выступления;
- 2) подготовка тезисов выступления;
- 3) сбор информации и подбор визуального ряда;
- 4) составление развернутого текста выступления.

Стоит отметить, что студентам ставится обязательное условие – никакой текстовой опоры. Они должны говорить. Максимум, что они могут сделать – это распечатать слайды, чтобы помнить, в каком порядке они следуют.

Такой формат обладает целым рядом преимуществ. Во-первых, это новизна. Практика показала, что с данным форматом знакомы не более 10% студентов. Поэтому появляется дополнительная мотивация. Переходному поколению нравится пробовать что-то новое, особенно если задействованы различные цифровые технологии.

Во-вторых, упор на использование визуального ряда не дает студентам возможности перегружать слайды текстом, а следовательно, оказывать демотивирующее влияние. Более того, текст не отвлекает как и самого выступающего от процесса говорения и не переключает его на чтение, так и аудиторию, что позволяет в большей степени включать навыки аудирования у слушателей.

В-третьих, студент развивает и совершенствует критическое и творческое мышление. Чтобы сделать подобную презентацию, необходима тщательная подготовка: постановка цели вы-

сказывания, сбор и анализ информации, ее переработка, создание логически выстроенного и структурированного высказывания. Визуальный ряд должен быть подобран таким образом, чтобы подкреплять речь спикера и создавать некий ассоциативный ряд.

Последним существенным преимуществом, но при этом не менее важным является развитие коммуникативных навыков. Студент должен не просто составить текст выступления таким образом, чтобы он соответствовал иллюстративному материалу, был ясным и четким, он также должен донести свои идеи и мысли до аудитории, быть услышанным и понятым.

Дополнительными плюсами использования презентаций в формате *PechaKucha* является ограниченное количество слайдов и строгий лимит времени, студентам не надо думать над оформлением текста (размер и стиль шрифта, применение анимации и эффектов, и т.п.). Более того, развивается умение работать в стрессовых ситуациях. В случае если студент забыл текст, то, имея опоры на текст, он учится импровизировать, находить выход из создавшейся ситуации, что особенно важно в профессиональной деятельности.

Тем не менее, у формата есть и недостатки. В первую очередь, это трудоемкость. Особенно на первом этапе студентам требуется довольно большое количество времени, чтобы подготовить такую презентацию, составить текст, выучить его и отрепетировать непосредственно само выступление. Студентам необходимо четко понимать цели и задачи данного вида работы, понимать, что неудачное использование иллюстративного материала приведет к потере смыслового содержания и вызовет недоумение у аудитории. Однако в дальнейшем на подготовку требуется все меньше и меньше времени, так как заучивание текста становится необязательным, опора на визуальный ряд помогает спикеру представить свою тему, а в случае необходимости – сымпровизировать.

В заключение стоит отметить, что презентация формата *PechaKucha* позволяет студентам избежать ошибок, которые они склонны совершать, выступая со слайдами Power Point, в частности неумение ясно и четко прокомментировать слайды, неуверенное владение материалом, а как следствие – стремление считать весь текст. *PechaKucha* позволяет устранить текст как отвлекающий фактор, давая возможность студенту сконцентрировать

свое внимание на процессе говорения, таким образом формируя и развивая языковые и речевые навыки.

Список использованной литературы

1. *Бологова Л.Ф.* Моделирование деловых презентаций на английском языке // Проблемы высшего образования. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет. Том 1, № 1. 2003. С. 57-58.
2. *Ежова Н.Ф.* Причины возникновения коммуникативных барьеров у студентов-магистрантов в поликультурной образовательной среде. Актуальные проблемы развития науки и образования: Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 5 мая 2014 г. В 7 частях. Ч.8. М.: АР-Консалт, 2014. С. 53-57.
3. *Митрущенкова А.Н.* Инновации в обучении английскому языку при переходе к двухуровневой системе высшего профессионального образования в России // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. М.: МГАДА, 2012. №1(13). С. 135-140.

© Митрущенкова А.Н., 2015

Некоз О.А.,
преподаватель общепрофессиональных дисциплин
ГБПОУ КК «БАК»,
ст. Брюховецкая Краснодарского края

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ АРМ WINMASHINE)

Сегодня уже общепринято, что использование компьютерных технологий в образовании неизбежно, поскольку существенно повышается эффективность обучения и качество знаний и умений. Использование компьютерных технологий при обучении студентов должно способствовать интенсификации учебного процесса, повышать мотивацию учения, повышать мысленную активность студентов, пробуждать их творческие способности.

Процесс информатизации современного общества требует от каждого человека умения пользоваться персональным компьютером, а в профессиональной деятельности – умения использовать различные специализированные приложения и программы. Выпускники технических специальностей, имеющие навыки работы с системами автоматизированного проектирования (САПР), становятся специалистами высокого класса, обладающими самостоятельным творческим мышлением, быстро адаптирующимися на современном производстве.

В соответствии с требованиями ФГОС и в свете Концепции модернизации российского образования выпускники технического колледжа должны не только владеть профессиональными умениями и навыками, но и быть готовыми к освоению новых знаний, обеспечивающих профессиональную конкурентоспособность и компетентность. Основу профессиональной компетентности дает базовое профессиональное образование, которое обеспечивает готовность личности осуществлять профессиональную деятельность. Владение навыками профессии, знание проблем своей профессиональной деятельности, умение организовать свой труд – все эти качества являются составляющими профессиональной компетентности специалистов среднего звена.

Среди существующих систем автоматизированного проектирования, активно применяющихся в образовании (AutoCAD,

SolidWorks, КОМПАС) система APM WinMachine – новейшее программное обеспечение, созданное в России, которое в полном объеме учитывает требования ГОСТ и СНИП, относящиеся как к оформлению конструкторской документации, так и к расчетным алгоритмам.

В отличие от других графических и расчетных программ APM WinMachine дает возможность не только производить расчеты, но и выполнять по этим расчетам чертежи (рисунок 1). Выполнение чертежей на компьютере имеет большое преимущество перед ручным выполнением чертежей (большая экономия времени, возможность редактирования чертежей без помарок и др.).

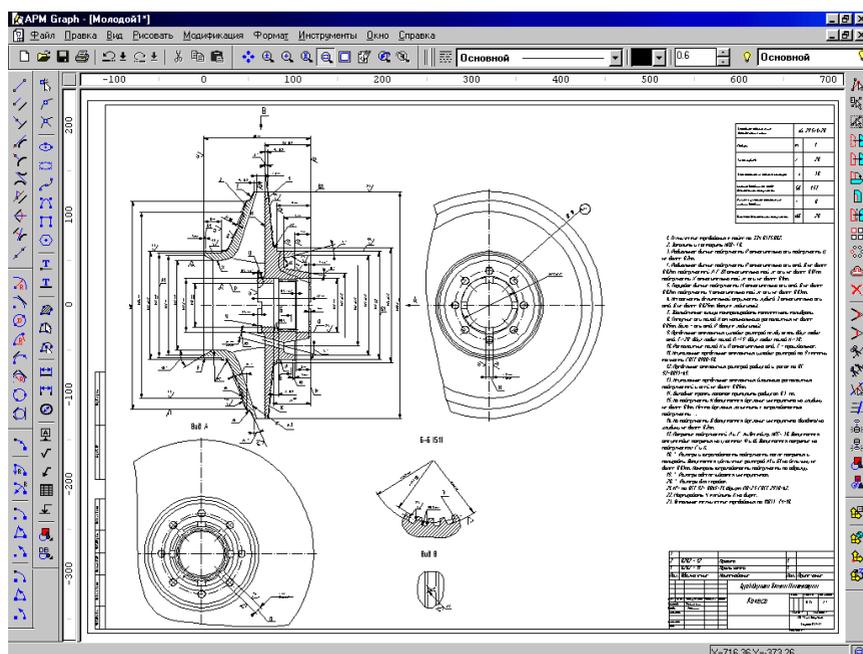


Рисунок 1. Окно чертежно-графического редактора APM Graph, входящего в систему APM WinMachine.

Имеющиеся в системе APM WinMachine возможности инструментального обеспечения делают возможным решение обширного круга прикладных задач:

– проектировать механическое оборудование и его элементы с использованием инженерных методик;

- проводить анализ напряженно-деформированного состояния (с помощью метода конечных элементов) трехмерных объектов любой сложности при произвольном закреплении, статическом или динамическом нагружении;

- создавать конструкторскую документацию в соответствии с ЕСКД;

- использовать при проектировании поставляемые базы данных стандартных изделий и материалов, а также создавать свои собственные базы под конкретные направления деятельности предприятия.

Если использовать системы автоматизированного проектирования, в частности АРМ WinMachine, при изучении инженерной графики, то:

- активизируется процесс обучения;
- формируются навыки работы с компьютером;
- формируются умения использовать информационные технологии в повседневной жизни и профессиональной деятельности;

- экономится время урока,
- сокращается время на выполнение чертежей, курсовых и дипломных работ.

Практическую интеграцию знаний, умений и навыков студентов можно отрабатывать не только на уроках инженерной графики, но и на бинарных уроках по инженерной графике и технической механике с использованием АРМ WinMachine. Бинарные уроки при изучении тем «Передачи», «Разъемные и неразъемные соединения» и др. позволяют преподавателям решить следующие цели: развитие сотрудничества педагогов; формирование у студентов убеждения в связности предметов, в целостности процесса освоения профессии или специальности, создание условий мотивированного практического применения знаний, навыков и умений, предоставление студентам возможности увидеть результаты своего труда и получить от него радость и удовлетворение.

Итак, можно сделать вывод, что применение системы автоматизированного проектирования АРМ WinMachine в графической подготовке студентов даст возможность молодым специалистам приобрести больше навыков практического использова-

ния прикладных графических программ, и конкурентоспособность таких специалистов на рынке труда будет выше.

Список использованной литературы

1. *Ершов А.П.* Основы информатики и вычислительной техники. М., 1986.
2. *Замрий А.А.* Практический учебный курс САД/САЕ система АРМ WinMachine. Уч. пособие. М.: АПМ, 2007. 144 с.
3. *Локташина Е.А.* и др. Компьютеры в учебно-воспитательном процессе школы и вуза. Волгоград, 1996.
4. *Миронов Б.Г., Миронова Р.С.* Инженерная графика. М: Высшая школа, 2008.
5. *Шелюфаст В.В., Чузунова Т.Б.* Основы проектирования машин. Примеры решения задач. М., 2007: АПМ. 240 с.
6. <http://www.apm.ru/rus/machinebuilding/>

© Некоз О.А., 2015

Овод Елена Сергеевна,
преподаватель иностранных языков
ГБПОУ КК «Брюховецкий аграрный колледж»,
ст. Брюховецкая Краснодарского края

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время, несмотря на возрастание понимания значимости внеклассной работы для достижения общих образовательных целей, многие методисты и учителя по-прежнему недооценивают возможности внеклассной работы, считая ее второстепенной, вспомогательной и даже развлекательной.

Внеклассная работа по иностранному языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знания иностранного языка, но и способствует также расширению культурологического кругозора школьников, развитию их творческой активности, эстетического вкуса и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны.

При организации и проведении внеклассного мероприятия от преподавателя требуется тонкое и умелое наблюдение и изучение интересов студентов.

Целью обучения иностранному языку является развитие у студентов способности использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира, формирование иноязычной коммуникативной компетентности – готовности и способности к иноязычному общению, формирование и развитие личности средствами иноязычной культуры.

Массовая работа является доминирующей во внеклассной деятельности студентов, благодаря ее познавательному, практическому и воспитательному значению. Проведение массовых мероприятий в содержательной и интересной форме создает благоприятные условия для развития лингвистической и социокультурной компетенции, формирования личностных качеств студентов.

Условиями эффективности внеклассной работы являются следующие условия:

- добровольность участия;
- сочетание самостоятельности и инициативы студентов с направляющей ролью преподавателя;
- четкая организация и тщательная подготовка мероприятий;
- широкое использование методов педагогического стимулирования активности студентов.

Организация и проведение внеклассных мероприятий позволяют реализовать разнообразные познавательные, воспитательные и развивающие цели:

- воспитывать у студентов чувство уважения к истории и культуре англоязычных стран;
- развивать творческие начала студентов и преподавателей;
- совершенствовать технологию коллективных творческих дел, педагогику сотрудничества, игры и проектов;
- воспитывать умение работать в коллективе, развивать взаимовыручку, взаимопомощь при выполнении групповых заданий.

В нашем колледже внеклассные мероприятия по английскому и немецкому языкам проводятся в рамках «Недели предметной цикловой комиссии иностранных языков», которая традиционно проводится в феврале.

Преподаватели иностранных языков нашего колледжа тщательно планируют и проводят различные мероприятия, участие в которых принимают студенты всех специальностей. Все мероприятия подготавливаются в рамках организации кружковой работы по дисциплине. К таким мероприятиям относятся конференции, олимпиады, викторины, сценарии праздников.

Кроме этого, студенты принимают активное участие в конференциях, олимпиадах, конкурсах. В рамках работы кружка «По дорогам Германии» мы со студентом подготовили научно-исследовательскую работу «AUDI – история создания» и поучаствовали в конференции «Германия рядом». В результате студент получил Диплом победителя.

В настоящее время студент группы 521 ГБПОУ КК «БАК» Смоленский Александр принимает участие в Международном проекте «Немецкий в моей профессии», который проводит Немецкий культурный центр им. Гёте в рамках Года немецкого языка и литературы в России 2014/2015 и в контексте реализа-

ции соглашения между правительством России и Германии об изучении немецкого языка. Для участия был снят видеоролик о будущей профессии и озвучен на немецком языке.

Опыт работы показал, что те студенты, которые хоть один раз приняли участие в проведении «Недели иностранного языка», начинают более активно работать на уроках, более уверенно чувствуют себя во время выполнения различных заданий и видов контроля знаний.

Таким образом, участие во внеклассных мероприятиях не только развивает творческий потенциал студентов, но также создает мотивацию изучения английского языка и является стимулом для его дальнейшего изучения.

Наметившийся в последние годы личностно-ориентированный подход к обучению иностранным языкам позволяет активно внедрять в учебный процесс результативные технологии обучения, такие как обучение в сотрудничестве, проектная деятельность и другие.

Список использованной литературы

1. *Акопян Э.Г.* Из опыта работы над международными проектами учащихся старших классов. ИЯШ № 4, 2009.
2. *Дзюина Е.В.* Игровые уроки и внеклассные мероприятия на английском языке. М.: ВАКО, 2007.
3. Серия «Учение с увлечением». Внеклассные мероприятия по английскому языку. М.

Овод Е.С., 2015

Пузина Юлия Андреевна
преподаватель иностранного языка ГБПОУ КК «БАК»
ст. Брюховская, Краснодарский край

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современная ситуация диктует не только необходимость использовать новейшие технологии в процессе обучения иностранным языкам, но и требует от преподавателя изменения методики преподавания и умения внедрять новейшие инновационные технологии в процессе обучения иностранному языку. Именно преподаватель с высоким уровнем профессионализма является лицом, которое реализует на практике основы нововведения. Внедрение технологического подхода связано с расширением проникновения информационных технологий в педагогическую практику.

Проведенные исследования педагогической работы показали, что обучение иностранным языкам сегодня невозможно без инновационной составляющей. В свете современных требований к целям обучения иностранному языку меняется статус как обучаемого, так и преподавателя, которые переходят от схемы «преподаватель – студент» к инновационным технологиям. Преподаватели иностранного языка в неязыковом профессиональном учебном заведении призваны выполнять социальный заказ общества – подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком. Добиться поставленной задачи – научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить, понимать, извлекать информацию различного характера из оригинальных источников – можно, сочетая традиционные и инновационные методы обучения, опираясь на принципы коммуникативного общения. Традиционное обучение иностранному языку в неязыковом профессиональном учебном заведении было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, включая изучение грамматических особенностей научного стиля. В настоящее время акцент решительно переместился на развитие навыков и умений устной коммуникации. Устная речь включает в себя слушание или чтение, понимание и репродуктивное воспроизведение прослушанного или прочитанного как в устной (диалогической или монологической),

так и в письменной форме. Схема обучения устной речи по специальности может строиться с учетом следующих положений: определения моделей коммуникации; определения коммуникативных признаков устной речи и средств их выражения; сопоставления средств выражения и отбора моделей для пассивного и активного использования; выработки системы упражнений; анализа текстов, ориентированных на коммуникацию по специальности, и разработки эффективной системы упражнений для тренировки отобранных структурных единиц; отбора словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для чтения, понимания, аудирования и говорения; использования аудио- и мультимедийных средств для осуществления устной коммуникации с применением задач проблемно-поискового характера. Применение мультимедийных технологий хорошо сочетается с технологией развивающего обучения, а также с проблемным и дифференцированным обучением.

При работе с компьютерными технологиями меняется роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества.

Приоритетными направлениями в обучении иностранным языкам являются коммуникативность, интерактивность, аутентичность, изучение языка в культурном контексте, которые развивают межкультурную компетенцию. Конечной целью обучения иностранным языкам является свободное ориентирование в иноязычной среде, и этому в большой степени способствуют новые мультимедийные инновации, которые определяются как «информационные технологии обучения, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализующие интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации».

В процессе обучения иностранному языку применяются разнообразные цифровые образовательные ресурсы, такие как презентации в Power Point, On-line тесты, обучающие программы, электронные учебники, учебные интернет-ресурсы, которые мотивируют и нацеливают учащихся на успешные результаты. Преимущества применения информационных технологий по сравнению с традиционными методами выражаются в сочетании аудио-

и видеонаглядности, возможности использования интерактивной доски, обеспечении эффективности восприятия и запоминания учебного материала, экономии учебного времени. Программы Power Point и Microsoft Office позволяют создавать качественные учебные материалы для реализации конкретных учебных задач наряду с обучающими отечественными и аутентичными компьютерными программами и электронными учебными пособиями. Мультимедиа-технологии заняли подобающее место и в учебной аудитории, и в самостоятельной работе студентов. Для занятий закуплены самые современные учебники и учебные пособия ведущих мировых издательств, имеющие в комплекте диски с мультимедийными материалами и программным обеспечением для аудиторной и самостоятельной работы; практически все аудитории колледжа оснащены проекторами; в аудиториях установлены интерактивные доски с современным программным обеспечением, позволяющим, в частности:

- демонстрировать студентам аудио- и видеоматериалы;
- объединять обучающихся в пары и группы для совместной работы;
- эффективно осуществлять контроль знаний, умений и навыков обучающихся средствами встроенной подсистемы тестирования.

Преподаватели разрабатывают и собственные интерактивные упражнения, задания, тесты. Для этого используется такая компьютерная программа, как Microsoft PowerPoint.

Цифровая мультимедийная среда решает, в частности, следующие задачи:

1. Учебно-методическое обеспечение процесса обучения (разработка и хранение цифровых мультимедийных учебных материалов, учебных программ, методических рекомендаций; создание баз данных тематических информационных ресурсов).
2. Обучение иностранным языкам на основе современных информационных технологий (предоставление преподавателям и студентам доступа к цифровым учебно-методическим материалам, организация смешанного обучения иностранным языкам, активизация самостоятельной работы студентов).

Информационная инфраструктура цифровой мультимедийной среды представлена:

- прикладным программным обеспечением общего назначения (текстовые и графические редакторы, программы для обработки звуковой и видеоинформации);

- программно-методическим обеспечением для организации учебного процесса;

- информационными ресурсами по иностранным языкам (цифровые мультимедийные учебные материалы, предназначенные для обучения иностранным языкам, банки тестовых и тренировочных заданий, базы данных тематических информационных ресурсов).

Можно констатировать, что использование современных информационных технологий позволяет существенно повысить успешность студентов, их интерес к изучению иностранных языков, а компьютер по праву занимает одно из важнейших мест в учебном процессе колледжа.

Таким образом, технические средства позволяют привнести в образовательную деятельность возможность оперирования с информацией разных типов, таких как звук, текст, фото- и видеоизображение. Эти средства в ряде случаев оказываются очень сложными в техническом и технологическом отношении и вполне могут рассматриваться как средства мультимедиа. Благодаря применению в мультимедийных продуктах и услугах одновременного воздействия графической, аудио- (звуковой) и визуальной информации эти средства обладают большим эмоциональным зарядом и активно включаются как в индустрию развлечений, в практику информационных учреждений, так и в домашний досуг. Использование мультимедиа-средств в системе образования изменяет механизм восприятия и осмысления получаемой пользователем информации. Мультимедиа-средства в состоянии обеспечить лучшее понимание и усвоение учебного материала в процессе обучения. Однако важно понимать, что чем выше уровень мультимедиа-систем, тем больше труда должно быть вложено в их создание, тем совершеннее должны быть технические средства информатизации, доступные учителям и студентам.

В своей деятельности учитель должен решать не только учебные задачи, но и создавать условия учащимся для самостоятельного творческого поиска, побуждения их к исследовательской деятельности, формирования навыков ориентирования в огромном информационном пространстве и самостоятельного

принятия решений. И как необходимое условие в решении поставленных задач рассматривается внедрение инновационных технологий в учебный процесс. Постоянно развивающаяся система информационного обеспечения в сочетании с техническим сопровождением обеспечивает качество образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. *Андронкина Н.М.* Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб., 2001. С. 150-160.
2. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии : Учебное пособие для педагогов вузов и институтов повышения квалификации / Г.К. Селевко. М., 2008.
3. *Пассов Е.И.* Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам : Хрестоматия / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.С. Коростелев. М.: Просвещение, 2001.

@ Пузина Ю. А., 2015

Пустозерова О.В.,
заведующая кафедрой «Дизайн среды» УВО МХПИ, Москва

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ДИЗАЙН СРЕДЫ»

На основе анализа изменяющегося учебного процесса, изменений внешней среды и требований к профессиональной деятельности дизайнера, предъявляемых обществом, очерчиваются как проблемы, так и намечаются пути их решения.

Учитывая возрастающую социально-культурную роль дизайна в современном обществе, его значимость при создании комфортной среды обитания человека, качества его жизни, формирования с помощью инструментов дизайна имиджевых составляющих деятельности, развиваются новые подходы к обучению специалистов в области художественного проектирования.

Стремительный рост потребностей общества в проектировании пространственной и бытовой среды, быстроизменяющиеся тенденции, использование новых технологий, материалов, результатов исследования науки диктуют необходимость в организации обучения дизайнеров с учетом постоянного обновления в области художественно-проектной деятельности.

Анализ системы обучения будущих дизайнеров позволяет понять некоторые проблемы, препятствующие более эффективному обучению.

Междисциплинарные связи при отсутствии согласованности содержания предметов не работают, хотя формально прописаны в учебных программах. Решением проблемы может стать разработка комплекса учебных пособий по общим дисциплинам с учетом специфики дизайна.

Не удовлетворяют современным требованиям и специфике дизайна академические курсы рисунка, живописи и скульптуры.

Учебные программы этих дисциплин должны быть ориентированы на развитие проектного мышления. Это повысит эффективность каждой дисциплины, даже при условии сокращения аудиторных часов.

Дизайн-проектное обучение в школе и подготовка педагогов для этого необходима. Она должна повысить уровень поступающих в высшую школу дизайна абитуриентов, но в комплексе с

движением навстречу, в начальную и среднюю школу, преподавателей высшей школы.

Также необходимо повышать квалификацию практикующих дизайнеров, занимающихся преподавательской деятельностью в области педагогики и психологии, гуманитарных аспектов дизайна.

Современная высшая школа сегодня исповедует концепцию непрерывного образования и воспитание личности, способной гармонично встроиться в общество, понимать и чувствовать его потребности. Проектная культура, ее методы и средства, распространилась на все области человеческой деятельности: появился социальный дизайн, проекты политического развития общества, проектирование персонального имиджа и имиджа организации, региона, страны.

В то же время любой проект организации или мероприятия начинается с визуализации профессионалом в области дизайна миссии, идеи-концепции, формирования образа, разработки фирменного, корпоративного стиля, проектирования социально-культурного пространства методами дизайн-проектирования.

Дизайн присутствует повсюду, практически в любом материальном объекте, созданном человеком. Даже в булочках с маком: они должны выглядеть привлекательными – вкусовые ощущения зависят и от формы продукта (еще Леонардо да Винчи рисовал торты для королевского стола).

«Вторая природа», которую создает человек, воздействуя на него постоянно, обновляется и наполняется новыми идеями и смыслами. Взаимосвязь внутреннего содержания социальной жизни и ее внешнего выражения в предметно-бытовой и пространственной среде всегда была очевидной и привлекала внимание ученых и исследователей. Вопросы духовности и бездуховности созданного людьми материального мира (например, книга, скульптура, прикладное искусство, картина), проблемы поиска равновесия между материальными потребностями и потребностями души привлекали и привлекают пристальное внимание общества с древнейших времен.

Воздействие предметного мира на человека никем не отрицается, и ответственность за позитивность этого воздействия сегодня во многом возлагается на дизайнера. Дизайн как никогда прежде в постиндустриальном обществе стал социален. Дизайну

придается важная социальная, культурная и политическая значимость.

Сегодня дизайнеру недостаточно отлично рисовать, необходимо еще и осмысливать все грани общественной жизни, улавливать возникающие потребности, формировать эстетику и стиль жизни, соответствующие ожиданиям людей, но при этом не внося зло и деструктивность в образы объектов дизайна.

В этом контексте очевиден разрыв между теми требованиями, которые общество предъявляет к дизайнеру, и тем, насколько способно современное российское образование в области дизайна соответствовать им.

Современный дизайнер не может обойтись без знания научных методов и навыков постановки цели и задач, сбора информации, ее анализа, выстраивания и разработки путей достижения цели с применением художественных методов композиции, колористики, абстрактного искусства. Дизайнеры в своем творчестве используют методы художников, но по-своему, на ином уровне, соотнося свои проектными целями и задачам. Отвлеченные структуры беспредметного искусства получают свое предметное выражение, связанное с утилитарными функциями.

На предварительном этапе дипломного проектирования часто выясняется, что студенты испытывают затруднения при написании первой части диплома, в которой они должны продемонстрировать свое умение в области научного анализа, хотя в свое время сдали экзамены по философии, социологии, культурологии, этике, эстетике, истории культуры и искусства, маркетингу, менеджменту, получив положительную оценку.

Несмотря на то, что они осваивали их в соответствии с необходимой последовательностью и учетом междисциплинарных связей, эти дисциплины и их содержание не стали необходимой частью творческого поиска идеи-концепции проекта.

Предпроектный анализ, особенно в области проектирования среды социально-культурных объектов, формирование идеи-концепции на основе анализа информации и аналогов, дается многим дипломантам особенно тяжело. Приходится заново осваивать и вспоминать полученные на первых курсах знания по предметам, понимая только теперь их неразрывную связь и систему, которую они образуют. Без понимания и исследования этих связей, без учета их специфики и требований потребителя

проект рискует стать нерентабельным и нефункциональным, при всей его креативности и новизне формы.

Дизайнер должен понять потребности заказчика, в роли которого может выступать не только отдельная личность, но и различные социальные, профессиональные, этнические группы и представители субкультур (например, существуют магазины, центры и кафе для фанатов, хиппи, байкеров, эмо).

Для этого необходимы не только анализ потребностей, но и очень тонкое понимание и навык превращения в эстетически приемлемый дизайнерский продукт объекта проектирования, который бы был исполнен профессионально с точки зрения эстетики и красоты, но в то же время был близок и понятен заказчику. Это должны быть чувства и желания потребителя, воплощенные дизайнером в желаемой вещи. Она должна быть такой, какой бы создал ее заказчик, если бы профессионально владел навыками и знаниями дизайнера. Для понимания и общения с заказчиком дизайнер осваивает в вузе такие дисциплины, как психология, маркетинг, реклама, где подробно рассказывается, как проводить исследование по изучению потребностей целевой группы или индивида.

Анализ учебных пособий и учебников по общим дисциплинам показал, что у нас давно существует философия для технических вузов и другие учебники по общим предметам, написанные с учетом специфики будущих профессий студентов, но такой комплекс учебников по гуманитарным дисциплинам отсутствует у дизайнеров.

У нас много великолепных исследований на тему философии дизайна, которые сводятся в конечном счете к тому, каково в идеале должно быть соотношение в дизайне объекта полезного, функционального, эстетичного, художественного, технического. Достаточно и разработок психологов в области восприятия цвета, света и пространства. Культурологи рассматривают все грани дизайна и находят все новые и неисследованные. Искусствоведы пишут о конкретных исторических моментах становления различных направлений дизайна и исследуют творчество дизайнеров. Но все эти литературные источники будут необходимы студенту тогда, когда он уже выйдет на рынок труда.

В процессе обучения студентам с учетом того, что у нас всего четыре года бакалавриата, необходимы такие учебные пособия, которые позволят им усвоить больший объем знаний при

минимуме времени и помогут понять взаимосвязи содержания всех дисциплин, как и их неоспоримую необходимость в овладении профессией дизайнера.

Слишком часто мы слышим от студентов вопрос: «А зачем нам это надо?».

Дизайнер создает в своем воображении объект, которого еще не существует, и с помощью графических средств начинает воплощать свою идею на бумаге, прорабатывая детали, идя от общего к деталям. При этом он должен обладать не только навыками в области изобразительного искусства, но и навыками инженера, знаниями психологии и физиологии человека.

Он может проектировать форму, жестко согласуя ее с требованиями заказчика, и может в своем проектном творчестве рожденную интуитивно и спонтанно форму последовательно гармонизировать с целью и задачами, свойствами материалов, спецификой ситуации, сохраняя при этом новизну идеи будущего объекта.

Анализ специфики художественного проектирования предметно-бытовой среды, пространственных комплексов приводит исследователей к выводу, что у дизайнера существуют свои особенные пути познания, отличные как от сугубо технического творчества, так и от творчества в области изобразительного искусства.

Дизайнер должен обладать особым типом мышления. Он думает в эскизных формах, превращая техническое задание и требования потребителя в конкретный образ будущей вещи. И здесь умение мыслить образами, развитое творческое воображение дизайнера неотделимы от умения донести замысел в совершенной художественной форме, но в форме, выражающей и подчеркивающей конструкцию объекта проектирования.

Здесь в образовательном процессе мы сталкиваемся с другой проблемой.

Специалистам-педагогам в области преподавания художественных дисциплин не хватает собственной практики и знаний в области дизайн-проектирования, они не являются практикующими дизайнерами – отсюда часто непонимание задач, стоящих перед дизайнером при обучении рисунку и живописи.

Будущий дизайнер должен уметь великолепно рисовать, быть практически идеальным колористом, но при этом задачи художника и дизайнера разные. Художник может самовыражать-

ся, пробуждать ответные чувства у зрителей, передавать свое видение, чувствование и отношение к объекту, а дизайнер создает с помощью графических средств образ будущей вещи, которая должна будет очаровать потребителя и стать желанной для него. Дизайнер должен обольстить формой и образом предмета, сохраняя при этом гуманистичность и эстетичность образа, то есть образ не должен быть агрессивным, а должен сформировать позитивное настроение, доставить удовольствие. Недаром Мальдонадо писал, что «наше общество не довольствуется тем, что делает из каждого произведения искусства товар, оно хочет большего. Оно хочет, чтобы каждый товар был произведением искусства».

Из сказанного выше следует, что классические курсы академического рисунка, скульптуры и живописи, преподаваемые будущим дизайнерам, требуют корректировки.

Сегодня желательно, с одной стороны, сократить длительность освоения постановочной композиции, но, с другой – усилить с помощью овладения рисунком понимание студентом конструкции и формы предмета, при постоянном тренинге – рисовании с натуры, по памяти и по воображению. Особую роль здесь должна играть согласованность и взаимопроникновение друг в друга таких дисциплин, как рисунок, скульптура и живопись.

Задача цвета в дизайне среды заключается в умении гармонизировать цветовые соотношения, как в объеме, так и на плоскости, в уравнивании композиции с помощью колористических решений, в коррекции недостатков плоскости и объемов объекта, в создании нужного настроения и стиля.

Для создания таких программ и тренингов необходим более тесный контакт преподавателей общепрофессиональных и профессиональных дисциплин через семинары, участие в совместных творческих проектах, в написании совместно учебных и методических пособий, в проектировании выставок и музеев, в разработке и изготовлении учебных пособий, участии в качестве членов комиссии на просмотрах и защитах дизайн-проектов.

Еще одной серьезной проблемой является уровень подготовки абитуриентов в школе. Резкий переход от требований конкретных знаний по тем или иным предметам к требованиям мыслить самостоятельно, анализировать и собирать информацию, создавать новое для многих студентов является шоковой терапией.

Теоретических научных работ по методикам развития творческих способностей написано много, но разработаны они в основном для школы и носят характер скорее развития ремесленных навыков, чем стимулирования творческой деятельности. В основном в школе на творческих дисциплинах школьники работают по образцам, повторяя или копируя чей-то рисунок или работу, в лучшем случае используют японскую методику рисования вместе с учителем одного и того же предмета, если учитель владеет навыками в области рисунка, живописи или скульптуры. Такие методики скорее тормозят творческое развитие, хотя и знакомят школьников с элементами создания предметов прикладного искусства.

Девиантное, отклоняющееся поведение не приветствуется в школе, а профессия дизайнера как раз предполагает позитивную девиантность – создание нового, выход за рамки стереотипов.

Хотя за последнее десятилетие был проведен эксперимент и предпринята попытка ввести на протяжении всего обучения в школе педагогов-дизайнеров. Их было решено готовить на педагогических факультетах вузов. Преподавание ими дизайна велось в 15 школах страны, но результаты пока что неясны.

На наш взгляд, более эффективным будет внедрение преподавателей высшей школы в начальную и среднюю. Намного быстрее профессиональные дизайнеры, которые сочетают практику художественного проектирования с преподаванием, могут освоить 500 часов занятий, семинары и курсы в области возрастной педагогики и психологии, чем ждать результатов эксперимента по подготовке педагогов-дизайнеров для школы. Срок, пока педагогическое образование вберет в себя элементы дизайн-проектирования и вырастет новое поколение педагогов, которые подготовят нам абитуриентов, непрерывно до высшей школы занимающихся творчеством, творческими дисциплинами в детском саду, начальной и средней школе, может растянуться на десятилетия.

Дизайн – один из самых активных источников постоянных изменений и обновлений в мире, приносящий новые образы, стили, решения. Он ориентируется на новые технологии и материалы, разрабатывает экологически сбалансированные проекты, по-новому использует старые технологии и вещи. Направления в дизайне постоянно меняются, и поэтому дизайн-образование не

может себе позволить стать академическим или классическим, оно должно постоянно обновляться и идти вслед за новыми тенденциями, которые всегда в своей основе содержат старые истины, на которые взглянули по-новому, по-дизайнерски.

Список использованной литературы

1. *Глазычев В.* О дизайне. Очерки по теории и практике дизайна на Западе. М.: Искусство, 1970. 108 с.
2. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. (ОПД.Ф.02 - Педагогика) / И.Г. Захарова. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2008.
3. *Новиков А.М.* Профессиональное образование России. Перспективы развития / Новиков А.М. М., 1997.
4. *Рунге В.Ф.* Основы теории и методологии дизайна: Учеб. пособие / В.Ф. Рунге, В.В. Сеньковский. М.: МЗ-Пресс, 2003.
5. *Смирнов И.П.* Человек. Образование. Профессия. Личность / Смирнов И.П. М., 2002.

© Пустозерова О.В., 2015

Репич Е.Б.,
преподаватель английского языка ГБПОУ КК «БАК»,
ст. Брюховецкая Краснодарского края

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одной из актуальных проблем в преподавании иностранного языка в колледже сегодня является необходимость применения полученных знаний студентами на практике. Для достижения результатов необходимо применять в учебном процессе метод проектов. Метод проектов – это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов студентов, дающий возможность студенту проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве, проблемным и исследовательским методами обучения.

Иностранный язык обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления студентов. Социальный заказ общества в области обучения иностранным языкам выдвигает задачу развития личности студента, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала предмета применительно к индивидуальности каждого обучающегося. Поэтому не случайно, что основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе развития образования является личность студента, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности.

Поэтому при обучении иностранному языку я использую личностно-ориентированный подход, в основе которого лежит метод проектов и обучение в сотрудничестве. Это помогает создать положительный настрой к изучению английского языка, дать возможность учиться с увлечением и раскрыть потенциальные возможности каждого студента. Применяя на практике данную методику, я руководствуюсь методическими рекоменда-

ми исследователя в области современных технологий обучения учащихся, доктора педагогических наук С.Е. Полат.

При организации проектной деятельности студентов необходимо знать о некоторых критериях, которые нужно учитывать в работе. Работая над проектом, автор должен быть соответственно готов. Проект разделяется на три этапа: подготовительный, основной и заключительный. В соответствии с признаком доминирующего в проекте метода можно обозначить следующие типы проектов: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные.

Рассмотрим каждый из них.

1. Исследовательские проекты – эти проекты должны быть с продуманной структурой, целями, актуальностью предмета исследования, источниками информации, результатами. Они приближены к научному исследованию. А также студенты должны соответствовать уровню языковой подготовки на определенном этапе обучения.

2. Творческие проекты – эти проекты не имеют проработанной структуры и должны оформляться соответствующе (видеofilm, сочинение, газетная статья, ролевая игра и т.д.).

3. Ролево-игровые проекты – эти проекты с открытой структурой, в которых студенты принимают на себя роли, обусловленные содержанием проекта и особенностью решаемой проблемы (литературные персонажи, выдуманные герои и т.д.). Результаты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут проявляться лишь к его окончанию.

4. Информационные проекты – эти проекты изначально направлены на сбор информации о каком-либо объекте или явлении. Структура такого проекта может быть обозначена следующим образом: цель проекта, предмет информационного поиска, источники информации. Такие проекты часто интегрируются с исследовательскими проектами и становятся их органичной частью, модулем.

5. Практико-ориентированные проекты – эти проекты различаются четко обозначенным результатом деятельности студентов проекта, который обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников.

Такой проект требует четко продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функции каждого из них.

6. Монопроекты – эти проекты проводятся в рамках одного учебного предмета, из которого выбираются наиболее сложные темы с социальной, исторической или страноведческой тематикой. Как правило, работа над такими проектами предусматривает применение знаний из других областей.

7. Межпредметные проекты – эти проекты выполняются во внеурочное время и могут затрагивать несколько предметов, чтобы решить какую-либо задачу, значимую для всех участников проекта. В таком проекте могут принимать участие много творческих групп, имеющих определенные исследовательские задания.

8. Проекты с открытой, явной координацией – в этих проектах принимает участие непосредственно координатор проекта, ненавязчиво направляя работу студентов, организуя в случае необходимости отдельные этапы проекта, деятельность отдельных его участников, например если нужно договориться о встрече в каком-то официальном заведении, провести анкетирование, взять интервью.

9. Проекты со скрытой координацией – в этих проектах координатор выступает как полноправный участник проекта. Примером их могут служить известные телекоммуникационные проекты. Что касается характера контактов, то проекты могут быть внутренними или региональными, международными.

10. Внутренние или региональные – это проекты, которые организуются внутри одного учебного заведения, на уроках по одному предмету, либо между учебными заведениями, внутри региона, одной страны.

11. Международные проекты – в этих проектах участвуют представители разных стран. Они представляют исключительный интерес, поскольку для их реализации требуются средства информационных технологий.

Конечно, на практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих. Каждый тип проекта имеет тот или иной вид координации, сроки исполнения, этапы, количество участников. Поэтому при разработке проекта следует иметь в виду признаки и характерные особенности каждого из них.

В проектной методике заложены большие возможности для решения таких задач, как преодоление инертности, боязни говорить на иностранном языке из-за возможных ошибок в речи.

Проектная методика развивает у студентов самостоятельность, творчество, активность, так необходимые им в процессе обучения. Использование этого метода реально превращает студента из объекта обучения в субъект учебной деятельности. Преподаватель же выступает в роли помощника и консультанта. Очень важно также и то, что в работе над проектом студенты учатся сотрудничать, а обучение в сотрудничестве воспитывает в них такие нравственные ценности, как взаимопомощь, желание и умение сопереживать, формируются творческие способности, то есть идет непрерывный процесс обучения и воспитания. Метод проектов формирует и совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом.

Список использованной литературы

1. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. № 2, 3. С. 37-45.
2. *Сокол И.А.* Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. 43 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии / Под ред. Е.С. Полат. М., 1999.
4. *Душеина Т.В.* Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. № 5. С. 38-41.
5. *Побокова О.А.* Новые технологии в обучении языку: проектная работа / Новые возможности общения: достижения лингвистики, технологии и методики преподавания языков. Иркутск: Пресс, 2003. 140 с.

© Репич Е.Б., 2015

Сергеева А.Ю.

Преподаватель иностранного языка ГБПОУ КК «БАК»,
ст. Брюховецкая, Краснодарский край

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В наше время, в век информационных технологий, современное обучение направлено на поиск различной методики, новых форм и приемов обучения, которые бы помогли не только качественно обучить и активизировать деятельность учащихся, как на начальном, так и на более высшем этапах обучения в профессиональной деятельности, будущих специалистов СПО, но и развить потенциал личности каждого студента. Современное обучение подготавливает учащихся в той или иной профессиональной направленности не только приспосабливаться, но и активно осваивать ситуации социальных перемен. Иностранный язык, как учебный предмет, имеет огромные возможности для создания условий культурного, личностного и профессионального становления обучающихся.

К началу XX в. существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранного языка в России. Значительно возросли образовательные и самообразовательные функции иностранного языка, их профессиональная значимость на рынке труда, что повлияло на усиление мотивации в изучении языков международного общения.

Владение иностранным языком для профессионального общения является важным условием конкурентоспособности специалиста на рынке труда. Любой специалист в процессе профессиональной деятельности испытывает необходимость в получении новейшей информации по своей специальности, значительная часть которой представлена на иностранном языке. Профессиональная деятельность любого специалиста требует умения пользоваться базами данных, осуществлять информационный поиск, оформлять различные документы, редактировать тексты, а также умения пользоваться и понимать технические характеристики различного оборудования. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению также должно

быть нацелено не только на процесс, но и на результат общения, то есть быть не только грамотным, но и продуктивным.

За основу своей преподавательской деятельности я беру игровой подход к обучению иностранному языку, который направлен на практику общения. В общении реализуется учебно-познавательная деятельность, активизируется мыслительная деятельность обучающихся, тем самым позволяя сделать учебный процесс привлекательным и интересным. Активизация деятельности учащихся является одним из путей совершенствования урока иностранного языка.

При подготовке урока необходимо учитывать: сферы деятельности и ситуации, в которых предстоит общаться студентам; в какие профессиональные контакты им придется вступать; какие задания им придется выполнять; какова будет тематика их деятельности; как наилучшим образом подготовить студентов к использованию иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Подготовка будущих специалистов СПО заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

Объективно сложившиеся условия и факторы профессиональной среды требуют от современных специалистов умения решать проблемные, творческие, внезапно возникающие задачи.

Игровой метод является эффективным в обучении и обладает уникальной особенностью воспроизводить реальную жизнедеятельность в той или иной ее модели. В игре, как и в реальности, осуществляется выбор способа и выполнения действия. В процессе игровой технологии студент сталкивается с ситуациями выбора, в которых он проявляет индивидуальность, свободу в выборе заданий, содержания и организационных форм деятельности. Включение в урок игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у обучающихся бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала, повышает интерес учащихся к

предмету. Уроки иностранного языка должны быть психологически комфортными и создавать ощущение радости. Являясь отдыхом, развлечением, игра способна перерасти в обучение, в творчество. Важно, чтобы обучающий проявлял интерес к процессу овладения иностранным языком, был активным участником этого процесса, учился с удовольствием. И эти цели успешно преодолеваются при помощи игровых методов.

Я стараюсь сделать свои уроки интересными и увлекательными. Не видя цели своих действий на занятиях, учащиеся воспринимают иностранный язык как некую «вещь в себе» до тех пор, пока для каждого речевого или языкового действия, для выполнения упражнения или задания у них не появится мотив. С помощью игры активизируется лексический и грамматический материал, хорошо отрабатывается произношение, развиваются навыки аудирования, устной речи. В игре развиваются творческие, мыслительные способности обучающихся. В ней предполагается принятие решения: что сказать, как поступить, как выиграть. Чувство равенства, атмосфера увлеченности дают возможность обучающимся преодолеть скованность, стеснительность, усталость, снять языковой барьер. Я использую игровые методы в процессе обучения иностранному языку с первых уроков. Игры могут быть грамматические, лексические, фонетические, орфографические. Все они способствуют формированию речевых навыков. Каждому виду речевой деятельности соответствует определенный вид учебной игры, нацеленной на обучение аудированию, монологической и диалогической речи, чтению и письму.

В своей педагогической деятельности я стараюсь использовать игровые методы на разных этапах урока: от введения новых лексических единиц по теме, объяснения грамматических конструкций – до закрепления пройденной лексики, отработки грамматического материала и подготовки к тесту. Я охотно применяю дидактические, сюжетно-ролевые игры, загадки и викторины, что способствует расширению кругозора учащихся, развитию их познавательной деятельности, формированию определенных умений и навыков, необходимых в практической профессиональной деятельности.

Таким образом, как показывает опыт работы, использование игр на уроках иностранного языка помогает мне как преподавателю глубже раскрыть личностный потенциал каждого обу-

чающегося, его положительные личные качества (активность, трудолюбие, самостоятельность, инициативность, умение работать в команде и т.д.). Игра также благотворно влияет на формирование ответственного отношения к учебной деятельности, повышает требовательность к себе и развивает профессиональные качества будущего специалиста.

Поэтому я с большим удовольствием при планировании моих уроков подбираю разнообразные игровые методы, стараясь учитывать уровень развития моих студентов, возрастные категории и профессиональную направленность каждого студента, что положительно сказывается на процессе обучения иностранному языку.

Список использованной литературы

1. *Будакова О.В.* Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 152-154.
2. *Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Технология игры в обучении и развитии. М.: РПА, 1996.
3. *Шмаков С.А.* Игры учащихся – феномен культуры. М., 1994.
4. *Морева Н.А.* Технология профессионального образования: Уч. пособие для студентов вузов.

Источники: М.: Академия, 2005.

1. <http://nsportal.ru>

2. <http://collegu.ucoz.ru/publ/67-1-0-12581>

3. <http://pandia.ru/text/77/130/332.php>

© Сергеева А.Ю., 2015

Сердюк Е.В.,

преподаватель информатики

Сердюк Э.С.,

заведующий отделом компьютерного обеспечения ГБОУ
СПО «Ейский медицинский колледж», г. Ейск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭОР В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Современное Российское образование в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) предполагает воспитание гражданина информационного общества и предъявляет высокие требования к оптимизации учебной и внеучебной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и электронных образовательных ресурсов (ЭОР) [2]. Сегодня от выпускников требуется способность самостоятельно ориентироваться во всех видах обширной информации, решать многочисленные задачи, требующие умения разбираться в любой ситуации и находить рациональные решения, ориентироваться во всех видах профессиональной деятельности. Удовлетворить потребности обучающихся помогает использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР), обладающих инновационными качествами [3].

Под ЭОР понимается такой учебный материал, для воспроизведения которого необходимо использовать различные электронные устройства (компьютеры, ноутбуки, коммуникаторы и др.) Предшественниками ЭОР являются цифровые образовательные ресурсы (ЦОР). Главным отличием ЭОР от ЦОР является их интерактивность и мультимедийность [1, с. 32].

ЭОР подразделяются на:

- мультимедийные продукты;
- программные продукты;
- тестовые продукты;
- электронные учебные пособия.

В ГБОУ СПО «Ейский медицинский колледж» на лекционных занятиях преподавателями используются мультимедийные презентации, что позволяет удобно и эффективно представлять информацию с применением инновационных технологий. Презентация сочетает в себе динамику, звук и изображение, то есть

факторы, которые наиболее долго удерживают внимание. Одновременное воздействие на два важных органа восприятия (слух и зрение) позволяет достичь гораздо большего эффекта при усвоении студентами теоретического материала.

В отношении практических занятий наибольший интерес вызывает использование электронных учебных модулей, представляющих собой законченные интерактивные мультимедиа-продукты, нацеленные на решение определенных учебных задач и созданные с использованием специализированного программного обеспечения. В настоящий момент в сети Интернет доступно значительное количество готовых модулей, рекомендуемых к использованию и размещенных на официальных ресурсах, таких как Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (ФЦИОР) (<http://fcior.edu.ru>), Единое окно доступа к образовательным ресурсам (<http://window.edu.ru>), Федеральный портал «Российское Образование» (<http://www.edu.ru>).

Часть практических занятий проходит с применением электронных образовательных ресурсов, созданных на базе открытых модульных систем (ОМС). По каждой теме возможно использование следующих типов электронных модулей:

- модуля получения информации;
- модуля практических занятий;
- модуля контроля.

Каждый модуль автономен. На сайтах цифровых образовательных ресурсов представлено несколько вариантов модулей по одной и той же теме, отличающихся друг от друга характером учебной деятельности, технологией представления учебного материала, вариантами содержательной основы.

Для воспроизведения учебного модуля на компьютере требуется предварительно установить специальный программный продукт – ОМС-плеер. В кабинете информационных технологий установлено программное обеспечение Windows 2012 Server с подключением тонких клиентов на рабочих местах студентов. Однако данный модуль не позволяет в такой конфигурации запускаться в терминальных сессиях. Учитывая это, при работе с практическим модулем ЭОР применяется групповая форма организации работы. Группа получает определенное задание и выполняет его сообщая на отдельном персональном компьютере с

применением проекционного оборудования, под непосредственным руководством лидера группы или педагога.

Подведение итогов практического занятия проходит в виде индивидуального тестирования студентов.

На базе ГБОУ СПО «Ейский медицинский колледж» в отделе компьютерного обеспечения разработан программный комплекс тестирования. Он позволяет проводить тестирование в форме опроса с выбором вариантов ответов. И вопросы, и ответы могут быть представлены в текстовом, графическом или форматированном виде, что позволяет использовать в тестировании различный медиа-контент. Программа тестирования построена на клиент-серверной технологии, что позволяет проводить тестирование из любого рабочего места, подключенного к локальной сети колледжа. Результаты тестирования хранятся в единой базе данных. При определенной настройке сетевых устройств тестирование можно производить из другой локальной сети, например из филиала учебного заведения.

Как разновидность ЭОР преподавателями колледжа совместно с отделом компьютерного обеспечения были созданы электронные учебные пособия на основе HTML-учебников, выполненные в виде набора файлов, которые связаны между собой с помощью индексного файла. Каждый раздел учебника имеет теоретическую часть, используя основные преимущества гипертекстового документа (гиперссылки, картинки, разметка). В конце раздела имеются ссылки на тесты по данному материалу. Тесты выполнены в виде простого HTML-документа, в котором на языке JAVA-скрипт написаны процедуры проверки ответов тестируемого. После нажатия соответствующей кнопки скрипт подсвечивает неправильные ответы и выдает оценки по тесту. Тестируемый при желании может повторить изучение теоретического материала или теста.

В перспективе на полномасштабное оснащение различных дисциплин электронными образовательными ресурсами с учетом всех пожеланий преподавателей и индивидуального подхода, самому преподавателю необходимо ознакомиться и изучить основные принципы разработки ЭОР для их самостоятельного создания или плодотворной работы совместно с отделом технических средств обеспечения. Это позволит со временем сформировать базу хранимых ресурсов, на которую преподаватель может легко опереться в процессе обучения, а при разумной систематизации и

каталогизации – сделать ее доступной как для самого педагога, так и для студентов.

Список использованной литературы

1. Использование ЭОР в обучении: опыт, проблемы и перспективы: материалы научно-практической конференции / Сост. Ю.А. Каверин. 2012. 62с.
2. Факультет мультимедиа технологий образовательного портала "Мой университет" <http://moi-mummi.ru/>
3. *Осипова Л.Г.* Использование и разработка ЭОР в условиях реализации ФГОС / Л.Г. Осипова // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). СПб.: СатисЪ, 2014. С. 44-46.

© Сердюк Е.В., Сердюк Э.С., 2015

Токарева М. Н.,
аспирант 2-го курса ЮРГПУ(НПИ), г. Новочеркасск

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛОВОГО ПОГРУЖЕНИЯ

Смысловое погружение представляет собой специфический метод обучения, непосредственно связанный с личностью обучающегося, системой ценностей, его эмоциями, смыслами, опытом, с одной стороны, и, с другой – предполагает смыслотворческую деятельность, обусловленную достаточно высоким уровнем развития эмпатических и рефлексивных способностей обучающегося [2, с. 40].

Для реализации данного метода в практике образовательного процесса обратимся к особенностям эмоционально-чувственной сферы личности раннего юношеского возраста. Эмоционально-чувственная сфера личности – это не конгломерат и даже не система структурных образований (то есть самих эмоций и чувств), а еще и система специфических процессов – как «первичных» (лежащих в основе эмоций), так и «вторичных» (лежащих в основе чувств). Причем эти процессы не всегда протекают гладко и безболезненно, гармонично. Реальная палитра человеческих эмоций и чувств такова, что в них, как правило, противоборствуют разнонаправленные и «разнотональные» эмоциональные тенденции, установки, отношения, порождающие многочисленные коллизии, внутриличностные конфликты и даже драмы. В едином чувственно-оценочном отношении к какому-либо объекту синтезирован ряд эмоций, нередко слабо согласуемых между собой. Само же их «несоответствие» друг другу порождает процессы его переживания, которые, в свою очередь, являются мощными стимулами для ряда известных психологических феноменов – психологических защит, компенсации, рационализации, сублимации и мн. др. [1, с. 29].

В рамках изучения общей эмоциональности личности в раннем юношеском возрасте вопрос состоял не столько в выяснении уровня чувствительности студентов первого курса, сколько в уточнении, в каких ситуациях наблюдается повышенная или пониженная эмоциональность. Потому для анализа полученных данных нами были выписаны все вопросы методики и напротив

каждого ответа подсчитаны баллы, совпадающие с ключом. И после этого подсчитан итоговый балл.

Согласно методике, у респондентов отсутствует повышенный и высокий уровни общей эмоциональности. В выборке преобладают баллы в пределах от 4 до 6, что соответствует пониженному уровню эмоциональности, которая включает в себя впечатлительность, чувствительность, импульсивность и т.д. Максимальное число опрошенных с пониженным уровнем общей эмоциональности составляет 65,4%. Общее число первокурсников уровня средней эмоциональности – 13,5% от общего количества опрошенных. Число студентов с низким уровнем эмоциональности – 21,1% респондентов от общего их количества.

Эмоции (от лат. *emovere* – волновать, возбуждать) – психические состояния как человека, так и животных, связанные с инстинктами, потребностями, мотивами и выражающие в форме переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на человека ситуаций. Эмоции участвуют в регуляции внешней и внутренней деятельности, а также состояний организма, всех его систем. Если учесть вышесказанное, то у исследуемой выборки не фиксируется значимость действующих на них ситуаций. О каких ситуациях идет речь? Проведем анализ содержания вопросов, изложенных в методике. Сначала подсчитаем количество баллов, полученных респондентами по каждому вопросу методики, и зафиксируем максимальные баллы. Как следует из простого подсчета, на разные вопросы получены утвердительные ответы студентов. Минимальное число студентов – 30,77%, 32,69%, 34,62% и 36,53% – ответили утвердительно на вопросы 6, 11 и 16.

Содержание этих вопросов: наблюдается ли у вас сухость во рту при сильном волнении? садится ли у вас при этом голос? часто ли вы раздражаетесь и возмущаетесь? можете ли, рассердившись на ребенка, сгоряча наказать его? в моменты волнения или смущения вы становитесь излишне суетливы? при волнении у вас возникают боли в области солнечного сплетения?

Судя по содержанию вопросов, у студентов физические реакции эмоциональности не выражаются в виде суетливости, сухости во рту, применения физических действий, боли в области солнечного сплетения. Обращает также на себя внимание увеличение количества студентов (31 и более), ответивших утвердительно на вопросы 3, 4, 8, 9.

Содержание этих вопросов: часто ли вы смущаетесь, свойственна ли вам застенчивость? легко ли вы плачете от обиды, несчастья, сопереживания или даже от радости? могут ли у вас появиться слезы от эстетического удовольствия, когда слушаете музыку, читаете стихи? не замечали ли вы дрожание пальцев рук при сильном волнении или смущении, не бывает ли у вас внутренней дрожи и ознобopodobного состояния («мороз по коже»)? вы действительно перед каждым выступлением так волнуетесь, что вам кажется, что вы все забыли?

Судя по характеру предлагаемых вопросов, речь идет об эмоциональности, связанной с участием респондента в какой-то творческой деятельности, а именно: выступлением, например, на концерте и получением эстетического наслаждения. Физически эмоциональность проявляется в виде слез, дрожания конечностей. При этом появляются психологические характеристики эмоциональности – смущение и застенчивость. 65,38% студента испытывали ознобopodobные состояния, 59,61% студента – смущение, 61,53% студента забывали обо всем на свете перед выступлением.

Можно выделить студентов, набравших свыше 20 баллов. В содержании вопросов 2, 5, 7 и 14 также подчеркиваются физиологические проявления эмоциональности: бледность, скованность конечностей, суетливость, пот. В то время как вопросы 10 и 12 содержат такие психологические характеристики эмоциональности, как потеря мысли во время выступления или экзамена, чувство несправедливости порождает необходимость ссоры с близкими или другие чувства.

44,23% студента ответили утвердительно на вопрос «Приходилось ли вам бледнеть от страха или огорчения?». 40,38% студента ответили «да» на вопрос «Прошибал ли вас пот в неприятной или трудной обстановке?». 48,07% студентов согласны, что в моменты сильного волнения или смущения они ощущали скованность конечностей, когда ноги становятся негнуцимися, «ходульными» или «ватными» и подкашиваются, и могли во время ответа на экзамене, публичного выступления потерять мысль, растеряться и замолчать. 46,15% студента ссорились с близкими людьми, если видели несправедливость их поступков, и часто плакали, приходили в уныние и раскаивались. 50% студентов в моменты волнения или смущения становились излишне суетливыми.

Максимальное число респондентов в исследуемой выборке – 82,69% – утвердительно ответили на вопрос: «Можете ли вы сильно покраснеть от смущения или стыда так, что сами ощущаете, что щеки пылают и слезы навертываются на глаза?». Содержание вопроса отражает психологическую характеристику эмоциональности, связанную с чувством стыда.

На основании проведенного анализа можно утверждать, что студенты исследуемой выборки, во-первых, испытывают чувство застенчивости во время публичных выступлений; они обладают совестью, у них имеется чувство несправедливости. Все это проявляется в тех или иных физиологических ощущениях. Вместе с тем полученные итоговые баллы свидетельствуют о пониженной общей эмоциональности студентов. Возникает противоречивая ситуация: исследуемая выборка при ответах на задания методики была искренней или нет?

Список использованной литературы

1. *Карпов А.В.* Метаэмоциональные процессы как предмет психологического исследования // Психология XXI столетия. Т. 1 / Под ред. В.В. Козлова. Ярославль: МАПН, 2008. 376 с.
2. *Токарева М.Н., Рудакова И.А.* Смысловое погружение: постановка проблемы исследования: материалы Международной научно-практической конференции «Роль психологии и педагогики в развитии общества» (23 апреля 2015). Уфа: РИО МЦИИ «Омега Сайнс». С. 37-40.

© Токарева М.Н., 2015

Холодная А.Д.,
кандидат психологических наук кафедры дошкольной
педагогике и психологии ФППК КуУБГУ, г. Краснодар

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

С каждым годом во всем мире растет число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Детский невролог Министерства здравоохранения Российской Федерации А. Петрухин назвал аутизм одной из самых распространенных детских болезней; по его мнению, в России им страдает один ребенок из тысячи, другие российские эксперты называют еще большие цифры [1].

Сочетание высокой частоты встречаемости с разнообразием клинической картины, значительным процентом тяжелых и осложненных форм, сложностью коррекционной работы делают расстройства аутистического спектра не только сугубо медицинской, но и серьезной социальной проблемой. Аутизм рассматривается как отклонение в психическом развитии личности, главным проявлением которого являются нарушение процесса общения с внешним миром и трудности в формировании эмоциональных контактов с другими людьми [4].

Практически всем аутичным детям присущи те или иные особенности развития речи при недостаточности ее коммуникативного пользования. Коммуникативные нарушения при аутизме варьируют: дети могут быть и полностью неговорящими, и бегло говорящими, но имеющими особенности прагматической стороны речи [3, 5]. Это проявляется в следующем: отсутствие реакции на речь других людей (ребенок может не реагировать на собственное имя); стереотипное использование речи; использование обычных слов в необычном контексте; трудности с пониманием смысла и употреблением понятий; неспособность начать и поддерживать диалог; нарушения просодики; замена местоимений; задержка или остановка речевого развития; нарушения невербальной коммуникации.

Как известно, у здоровых детей диалог предшествует монологу и именно диалог имеет социальную значимость для ребенка. У аутичных детей эта последовательность искажена и в

ряде случаев при наличии монологической речи диалог отсутствует.

Коммуникативные нарушения обусловлены нарушениями социального взаимодействия, которые проявляются в следующем: аутичные дети не могут регулировать внимание другого человека и отслеживать направление его внимания: они не способны показывать на вещи, которые привлекли их внимание, чтобы разделить свою заинтересованность с другим человеком; могут быть определенные трудности с подражанием и имитацией движений по образцу; у них затруднено опознавание эмоционального состояния других людей [2].

При овладении навыками у детей с расстройствами аутистического спектра возникает целый ряд трудностей, связанных с особыми нарушениями коммуникации и организации произвольного поведения. Часто такому ребенку легче научиться делать что-либо самому, нежели через подражание или по инструкции. Отмечаются сложности освоения программы действий: трудность ее самостоятельного запуска, перехода от одной операции к другой. Препятствием обучению служат и особенности сенсорной сферы: сверхизбирательность в еде или одежде, повышенная брезгливость, повышенная чувствительность к тактильному воздействию, страхи; наблюдается сверхреакция на неудачу, стремление отказаться от обучения при возникновении малейшей трудности. Аутичный ребенок, даже освоив навык, с трудом применяет его в реальной жизни.

Существуют различные подходы к развитию коммуникативных способностей детей с аутизмом: поведенческая терапия (оперантный подход); ТЕАССН-подход; эмоционально-уровневый подход и др. [2, 4, 6]. Однако в настоящее время в России испытывается острый недостаток практических разработок по социально-бытовой реабилитации, которые позволили бы детям с аутизмом адаптироваться в повседневной жизни.

Вышеизложенное актуализирует проблему специально организованного психолого-педагогического сопровождения, способствующего формированию и развитию коммуникативных способностей у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образовательного учреждения.

В качестве объекта исследования, проведенного в период с сентября 2014 по май 2015 г., выступили дети с расстройствами аутистического спектра в возрасте от 5 до 7 лет, посещающие в

Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении муниципального образования г. Краснодара «Детский сад комбинированного вида № 214» группы кратковременного пребывания для детей-инвалидов «Особый ребенок». Выборка испытуемых составила 15 человек. Методы исследования: стандартизированное наблюдение (включенное и невключенное), констатирующий эксперимент.

В процедуру наблюдения нами были введены протоколы наблюдения, позволяющие определить уровень сформированности вербальных и невербальных коммуникативных навыков.

Анализ полученных данных, показал, что более сформированными являются невербальные коммуникативные навыки, где дети способны: здороваться и прощаться (производит ли определенный звук или жест, когда в поле зрения оказывается знакомый человек); указывать на заинтересовавшую их картинку хлопыванием по книге или вопросительным взглядом); могут давать предметы другим людям; приносить по просьбе или без нее предметы; просить (требовать) нужные им вещи (взглядом, звуком); просить (требовать) помощи (жестом, звуком, криком); отказываться от предметов (оттолкнуть руку, отрицательно покачать головой) или помощи (оттолкнуть руку, если забирают желанный предмет). Дети реагируют на протянутую руку или музыку.

Трудности в освоении невербальных коммуникативных навыков выявлены при выполнении следующих параметров: несогласие с высказанным суждением (протест жестом, звуком); игра со звуками, «подпевание», «озвучивание» игрушки (машина гудит и т.д.). У некоторых детей отмечается неспособность: показывать игрушку или предмет; водить хоровод (может находиться в непосредственной близости к другим детям); выполнять поручения (вытереть стол тряпкой, полить цветок и т.д.); ждать своей очереди; проявлять симпатию к другим; радостно идти навстречу; помогать одеть себя или принести вещи.

Сформированность вербальных коммуникативных навыков остается на достаточно низком уровне. Однако некоторым детям доступны навыки приветствия и прощания, иногда в трудных ситуациях они могут попросить о помощи. Трудности отмечаются при освоении таких навыков, как комментирование картинок, несогласие с высказанным суждением, название себя по имени или «Я» и др. Развитие вербальных коммуникативных

навыков представляет большую сложность и требует более длительного периода времени и сугубо индивидуального подхода к ребенку.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что аутизм – особое расстройство психики, при котором выражена неспособность вступать в контакт с окружающими, что, в свою очередь, резко искажает весь ход психического развития, страдают все стороны психической деятельности, направленные на овладение социальными отношениями.

Список использованной литературы

1. *Иванова Л.С.* Как помочь ребенку с расстройством аутистического спектра. [Электронный ресурс]. - elinahealthandbeauty.com›forum/viewtopic.php?p
2. *Ихсанова С.В.* Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. 208 с.
3. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
4. *Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* и др. Дети с нарушением общения. М.: Просвещение, 1989.
5. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей. М.: Теревинф, 2003.
6. *Хаустов А.В.* Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма // Дефектология. 2004. № 4. С. 69-74.

© Холодная А.Д., 2015

Шабанова Т.Н.,

магистрантка факультета педагогики и психологии КУБГУ,
г. Краснодар

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: СУЩНОСТЬ И НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

Одно из направлений «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года», ориентирующей на создание необходимых условий достижения нового качества образования, связано с осуществлением индивидуализации образования на базе вариативности образовательных программ.

Категория индивидуализации образования активно применяется в последние годы в сфере образования и характеризуется неоднозначностью трактовки. Ряд ученых идентифицируют индивидуализацию образования с индивидуальным подходом в образовании и трактуют ее как учет особенностей студента, свойств его характера, темперамента в процессе обучения и воспитания (Н.В. Асташкина, Ю.К. Бабанский, О.А. Ефремова, Н.А. Жукова, К.А. Вольхин, М.И. Махмутов, Д.А. Морозова, И.А. Рудакова, М.Л. Соколова и др.).

Ученые определяют индивидуализацию образования в образовательной школе как:

– «персональную дорогу реализации личностного потенциала каждого учащегося в образовании» (Е.А. Александрова, Н.В. Боброва, А.В. Глушенкова, О.Г. Селиванова, А.А. Тоболкин А.В. Хурторской), причем под личностным потенциалом ученика понимается совокупность его организационных, деятельностных, познавательных, творческих и других способностей [1];

– «определенную последовательность элементов учебной работы каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующих его возможностям, мотивации, интересам, осуществляемую при координирующей, организующей, консультирующей работе педагога во взаимодействии с родителями»;

– «разработанную учащимся совместно с педагогом программу собственной образовательной деятельности, в которой отражаются осознание им целей и ценностей общества, образования в целом и личного образования, предметной направленности образовательных интересов» [2].

Следовательно, в основе индивидуализации образования лежит личная роль и ответственность ученика в определении

структурных компонентов учебной деятельности, их логики для достижения образовательных целей и задач, соответствующих его возможностям, образовательным потребностям, мотивации, стилю учебной деятельности.

Особенности индивидуализации образования в образовательной школе определяет его структура. Можно выделить эти структурные составляющие, которые определяются совместно педагогом и учащимся при проектировании индивидуальной образовательной траектории учащегося: содержательный (определение образовательных потребностей обучающегося и инвариантной части в согласовании с ФГОС, организационный (технологии, средства, свои формы и методы, определенные индивидуализацией образования) и аналитический (непрерывный анализ и самоанализ работы учителем и учащимися и на их основе корректировка индивидуальной образовательной траектории).

Индивидуализация образования в образовательной школе подразумевает не только создание персонального учебного плана с какой-либо определенной целью для отдельных учащихся, но и всевозможные пробы разных видов деятельности. Такая программа у обучающегося может быть разработана и реализована только лишь при условии, когда достижение ближайших целей становится средством достижения последующих [3].

Таким образом, индивидуализация образования в образовательной школе считается первичной категорией и понимается как особенная организация учебного процесса, в рамках которого осуществляется учет индивидуальных особенностей учащихся, отбор на их основании педагогических средств, форм, методов и технологий.

Список использованной литературы

1. *Абакумова И.В., Рудакова И.А.* Дидактика: современные методы и технологии обучения. Германия, 2012.
2. *Анчуков С.В.* Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута в системе многоуровневого художественно-педагогического образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 30.
3. *Вурста Н.И.* Особенности организации учебной деятельности старшеклассников на исследовательской основе: автореф. дис... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2008.

© Шабанова Т.Н., 2015

Шевцова О.И.,
преподаватель истории и обществознания ГАПОУ КККАТК,
ст. Стародеревянковская

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОБУЧАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Информатизация современного образования дает все новые возможности для обучения и развития личности, главной целью которых является подготовка специалистов к работе в условиях современного общества с высокоразвитой информационной средой и возможностями получения дальнейшего образования с использованием современных информационных технологий.

Жизнь непрерывно предъявляет все новые требования как к квалификации педагогов, так и к качеству подготовленности обучающихся, требует от них должного уровня компетентности, позволяющего преуспевать в дальнейшей деятельности.

Обществу требуется специалист, который вступает в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-нравственным опытом. Следовательно, будущий специалист должен обладать следующими качествами:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания и применяя их в практической деятельности;
- принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, самостоятельно определяя стратегию поведения, и нести за них ответственность;
- критически и творчески мыслить, четко осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в окружающей действительности;
- заниматься самообразованием, работать над развитием собственного интеллекта, физического состояния, культурным уровнем;
- использовать информационно-коммуникативные технологии и грамотно применять их (уметь собирать, анализировать, сопоставлять, обобщать, устанавливать закономерности, формулировать выводы и т.д.);
- быть коммуникабельным, эффективно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности в различных группах.

Традиционное обучение было развито в трудах Я.А. Коменского и долгие годы выступало как технология передачи учебного материала. В рамках именно этой идеологии им была создана «Великая дидактика», являющаяся большим культурным наследием, в котором сосредоточено много педагогических знаний и человеческой мудрости. Изменение контрольно-оценочного процесса предполагает организацию учебного процесса с использованием тестирования для психологического восприятия обучающимися нового вида контроля и развития у них набора характеристик, к которым можно отнести:

- самостоятельность, актуализирующую внутренние возможности, желания, интересы и переводящую их в сферу интеллектуальной, поведенческой и предметной деятельности (самоконтроль, самонаблюдение, самовоспитание);
- любознательность как свойство личности интересоваться окружающим миром;
- восприимчивость к новому знанию, поиск новых смыслов и представлений обретенной информации;
- целеустремленность и настойчивость при выполнении поставленных задач;
- вербальное мышление (речь), связанное с возможностью выразить словами мысль;
- память как средство хранить информацию длительное время;
- воображение как способ воспроизведения образов объектов в сознании;
- выносливость – свойство человека продуктивно трудиться длительное время;
- внимательность как сосредоточенность на выделенном объекте;
- ответственность как способность принимать решения, делать выбор, отвечать за свои поступки и действия.

Наличие подобных характеристик у обучаемого позволяет ему эффективно усваивать содержание учебных дисциплин, качественно выполнять задания педагога и самостоятельно продвигаться по пути самосовершенствования.

Оценить деятельность студента, используя классическую систему оценки, становится все труднее. Поэтому многие преподаватели стараются применить более гибкую систему оценивания, используя различные способы оценки учебных показателей

обучающихся. Это может быть фронтальный опрос, самостоятельная работа, написание конспекта, выполнение индивидуального проектного задания, взаимоконтроль, самоконтроль, контрольная работа, зачет по теме и т.д.

Одной из современных технологий оценки учебных достижений обучающихся является форма контроля в виде тестовых заданий – тестовая технология. Наилучший эффект дает сочетание тестов с традиционными формами контроля.

Данная технология имеет несколько преимуществ. Во-первых, она обеспечивает объективность контроля, исключает субъективный фактор (за одну и ту же работу студенты получают разные оценки). Во-вторых, легко обрабатываются результаты (проверять гораздо легче, чем контрольные работы), экономится время преподавателя. В-третьих, развивается логическое мышление студентов, внимательность.

Новый интерес к такой форме контроля знаний, как тестирование, определяется двумя факторами:

- социальным заказом, связанным с распространением тех форм обучения, которые относят к международным стандартам;
- развитием информационных технологий, которые позволяют интегрировать работу методистов в рамках некоторых простых образовательных технологий.

Тестовая технология может с успехом применяться также и для текущей проверки знаний. Тогда, оперативно проверив работы, преподаватель сможет своевременно откорректировать изложение материала следующего урока, уделив больше внимания слабо усвоенным разделам. Отсутствие трудоемкой проверки письменных работ позволяет достаточно часто проводить контрольные мероприятия, создавая у обучающихся ощущение тотального контроля знаний.

Тестирование как психосберегающая технология, снимая тревожность, стимулирует стремление обучающихся к получению более высоких результатов, настраивает их на самоподготовку.

Однако следует иметь в виду, что тестирование не является совершенной формой контроля. Оно, как и всякий процесс и инструмент, имеет свои границы применимости, недостатки и погрешности:

- затруднена проверка глубинного понимания материала, хотя и возможна;

- невозможно проконтролировать случайные ошибки: невнимание обучающегося, непонимание задания.

Системное использование различных видов опроса в сочетании с тестированием для проверки, закрепления и обобщения учебного материала является одним из стимулов активизации познавательной деятельности обучающихся и способом объективизации итоговой отметки, выявления преподавателем действительного уровня подготовленности студентов.

Список использованной литературы

1. *Аванесов В.С.* Основы теории разработки заданий в тестовой форме. М.: ИЦПКПС, 1989.
2. *Бальхина Т.М.* Словарь терминов и понятий тестологии. М.: Изд-во РУДН, 2000.
3. *Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977.
4. <http://www.xliby.ru/>

© Шевцова О.И., 2015

Ясенко Ю.А.,
преподаватель иностранного языка, ГАПОУ КККАТК,
ст. Стародеревянковская, Краснодарский край

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СПО

Современные требования к системе профессионального образования требуют нового подхода и поиска методов обучения. Иностранец в колледже имеет особый статус. Образовательные программы предусматривают овладение студентами профессиональным английским языком. Общеизвестно, что в настоящее время потребность в специалистах, владеющих иностранным языком, значительно возросла. Эту задачу возможно реализовать, применяя различные педтехнологии, что помогает преодолеть трудности при обучении студентов с разным уровнем владения иностранным языком [3, с. 260]. В своей профессиональной деятельности я применяю следующие педагогические технологии.

Педтехнология разноуровневого обучения позволяет создать педагогические условия для включения каждого студента в деятельность, соответствующую зоне его развития. Необходимость применения этой технологии обусловлена тем, что в профессиональное образование приходят студенты с разным уровнем обученности. В образовательном процессе преподаватель имеет дело с индивидуальностями, имеющими различные склонности, интересы, потребности и мотивы, особенности темперамента, свойства мышления и памяти [2, с. 62].

В начале учебного года я традиционно провожу срезовые контрольные работы по грамматике, чтению и переводу. Так, в группе №149 качество обучения было низким – два студента изучали в школе французский, а в колледже начали изучать английский. Некоторые студенты имели замедленные динамические характеристики личности и были обречены на неизбежные затруднения при работе в едином для всей группы темпе. Считаю, что эта проблема могла быть решена посредством уровневой дифференциации. Я осуществляла подготовку учебного материала в соответствии с условным делением всей группы студентов

на две-три подгруппы. В каждой группе я добивалась своих уровней усвоения материала. Например:

- знание материала (запомнил, воспроизвел);
- понимание (объяснил, перевел с английского на русский язык);
- применение (составил диалог по фразам-клише или монолог по опорным фразам).

Разработаны различные виды контрольных и тестовых заданий. Как преподаватель я обязана:

- создать познавательную мотивацию и стимулировать познавательную деятельность студентов;
- организовать внеаудиторную работу студентов на различных уровнях.

Например, в группах по подготовке квалифицированных рабочих и служащих студенты подготавливают тематические медиапрезентации, мини-рефераты по теме будущей профессии. В группах по подготовке специалистов среднего звена студенты разрабатывают диалоги с использованием профессиональной лексики, составляют тексты и монологи о будущей специальности.

- свести фронтальные и аудиторные формы работы к необходимому минимуму.

В условиях применения технологии разноуровневого обучения необходимы парные уроки, что в системе профессионального образования абсолютно доступно. Парный урок позволяет реализовать полный цикл по системе усвоения.

Применение данной педтехнологии позволяет мне выделить основные этапы урока. Например, *этап создания целевой установки*. Чаще всего я практикую тест, диктант, проговаривание опорных определений по лексике и грамматике и т.п. Здесь обязательна взаимопроверка, коррекция пробелов, неточностей и прослушивание лучших ответов. *Этап усвоения знаний*: материал подается в компактной форме, что позволяет перейти к самостоятельной отработке учебной информации большинству студентов. Более слабые студенты получают дополнительное объяснение и по мере усвоения включаются в обсуждение, диалог, выполнение упражнения. *Этап закрепления* строится на взаимо-

проверке, что мотивирует студентов на активное участие в работе [1, с. 149].

Итогом применения данной педтехнологии является повышение качества обученности по итогам дифференцированного зачета, а также изменение в отношении студентов к самой дисциплине. Например, в группе № 149 по профессии «Автомеханик» качество знаний студентов по итогам входного контроля составило 10%, а на момент сдачи дифференцированного зачета качество знаний повысилось до 25%. Из разряда неинтересных и ненужных предметов, на их взгляд, английский язык стал более понятным для применения в будущей профессиональной деятельности.

Технология адаптивного обучения – разновидность технологии разноуровневого обучения. Применяя технологию адаптивного обучения, я отвожу центральное место студенту, его деятельности, его личностным качествам. Обучение рассматривается как процесс, в котором формируются учебные умения. Это возможно при активной самостоятельной деятельности студентов: чтение дополнительного материала по страноведению, реферативное чтение, выполнение упражнений различной сложности, практические занятия по формированию речевых навыков и др. [2, с. 63].

Применяя данную педтехнологию, я организую урок в три этапа:

- объяснение материала;
- индивидуальная работа преподавателя со студентом на фоне самостоятельно занимающейся группы;
- самостоятельная работа студентов.

Особенностью применения данной педтехнологии является необходимость оптимизации этапа объяснения нового материала: как преподаватель, я должна вычлнить тот материал, которому я обучаю фронтально, научить фиксировать информацию. Как можно быстрее я должна переходить к этапу самостоятельной работы студентов [3, с. 263].

Работая с будущими технологами, я предлагаю такой план работы, например, по теме «Британская кухня» – прочитать рассказ о блюдах британской кухни, самостоятельно составить тематический словарь и перейти к активной фазе усвоения, запо-

минания через составление вопросов по тексту. Этапом демонстрации усвоения материала будет диалог о британской кухне по схеме преподаватель-студент, студент-студент. Такая технология учит приемам самостоятельной работы, креативному мышлению и творчеству. Создается необходимая эмоциональная атмосфера.

Главное достоинство технологии адаптивного обучения – на фоне самостоятельно работающей группы преподаватель занимается с некоторыми студентами индивидуально (преподаватель-студент) по адаптивным заданиям трех уровней, требующих репродуктивной, частично-поисковой и творческой деятельности. Для повышения мотивации при изучении дисциплины я стараюсь подобрать тексты исключительно профессиональной направленности. Так, для будущих парикмахеров я предлагаю познавательное чтение о современных салонах красоты, подбираю видеоматериал о недавно прошедших конкурсах парикмахерского искусства, использую медиапрезентации о последних достижениях парикмахерского искусства. Считаю, что соединение материала профессионального модуля и изучение терминов на английском языке приводит к лучшему усвоению материала и никогда не бывает скучным для студентов.

Технология адаптивного обучения предполагает гибкую систему организации учебного занятия с учетом степени обученности. В некоторых группах объяснение материала может занимать весь урок или часть урока. Это же относится к самостоятельной работе студентов. Эта педтехнология дает возможность варьировать продолжительность и последовательность этапов обучения [1, с. 153].

Студенты находят оптимальный способ обучения, дающий результат, создается ситуация успеха, проходит тревожность, неуверенность, развиваются коммуникативные навыки.

Результатом для меня как преподавателя является изменение отношения студентов к дисциплине «Иностранный язык», ощущение уверенности о применении знаний в будущей профессиональной деятельности.

Технология проблемного обучения предполагает поиск резервов умственного развития студентов и, прежде всего, творческого мышления, формирование способности к самостоятельной познавательной деятельности [2, с. 65].

Применение данной педтехнологии мною, как преподавателем иностранного языка, обусловлено необходимостью привлекать студентов к участию в научно-практических конференциях исследовательского характера. Считаю, что суть проблемного обучения заключается в создании проблемных ситуаций и их решении в процессе совместной деятельности студента и преподавателя при максимальной самостоятельности первого и под общим руководством последнего. Студентка группы №164 Пазухина Елизавета представила на конференцию «От идеи – к инновации» в Брюховецком многопрофильном техникуме работу по теме «Заимствования в современной русской речи». Работа над интересной темой по истории лингвистики способствовала не только приобретению студенткой необходимой системы знаний, умений и навыков, но и повышению уровня умственного развития, формированию способности к самообразованию. Именно технология проблемного обучения помогает усваивать учебный материал, материал по внеаудиторной работе в ходе активной поисковой деятельности. Формируется особый стиль умственной деятельности и исследовательской активности. И как итог – диплом победителя конференции в номинации «Лучший исследовательский проект в области лингвистики».

На уроках иностранного языка я использую технологию проблемного обучения в общем виде: например, студентам – будущим работникам сферы общественного питания предлагается самостоятельно составить меню для вегетарианцев, меню лечебных и диетических блюд, меню для приверженцев теории раздельного питания и т.д. Я, как преподаватель, организую эту работу по поиску творческого решения, рассуждаю вместе со студентами, то есть показываю путь творческого мышления. Но иногда моя роль может быть минимальной, если группа довольно высокой степени обученности хорошо владеет профлексикой. Но и здесь я не занимаю пассивную позицию, а незаметно направляю мысль студентов. Иногда на моих уроках студенты могут столкнуться с чем-то неизвестным и неожиданным, например с терминами, которые заимствованы из итальянской, французской, еврейской кухни (названия закусок, супов, десертов и т.д.). И первым признаком проблемной ситуации является как раз трудность, преодолеть которую студент может только в результате

собственной мыслительной активности. В таких случаях я не тороплюсь подсказывать, а тем более, если это связано с профессиональным интересом и определенным опытом студентов (уже отработаны 1-2 вида практик). Применение данной педтехнологии обязывает меня, как преподавателя, работать над своим самообразованием, знать дополнительную информацию, видеть проблему и самой владеть методикой креативного мышления.

Студенты-выпускники сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике. Например, будущие технологи на уроках по темам «Практика на предприятии общественного питания», «Специальное обслуживание в ресторане», «Разговор с посетителем ресторана» готовят материал для ролевых игр. На таких уроках используются костюмы (спецодежда), предметы сервировки, аутентичные меню ресторанов. Чтобы вызвать творческое отношение студентов, я предлагаю спонтанные диалоги, например «Клиент на диете», «Капризный клиент», «Клиент-иностранец» и т.д. Такой прием позволяет студентам раскрыться и попытаться решить неожиданно возникшую проблему.

В рамках данной педтехнологии я использую прием спонтанного вмешательства в диалог студентов. Например, составляется ролевая игра «Официант-посетитель». При обсуждении меню возникает какая-либо проблема, к решению которой подключаюсь я в роли менеджера ресторана. Этот прием достаточно результативный, так как я умышленно усложняю диалоги заставляю активизировать коммуникативные возможности студентов.

Иногда я вижу, что студенты затрудняются выполнить задачу, тогда я помогаю дополнительной информацией и тем самым снижаю степень проблемности.

Большое значение в данной педтехнологии имеет креативное отношение и мотивация на решение проблемной задачи. Важен эмоциональный фон урока, элементы театрализации, так как на таком уроке отрабатываются поведенческие стереотипы, так необходимые в будущей трудовой деятельности. Результатом применения данной педтехнологии явилось успешное участие студентки группы №135 Могилы Светланы в краевой олимпиаде профессионального мастерства обучающихся по специальности

СПО 43.02.01 «Организация обслуживания общественного питания», номинация «Лучший практик по специальности», в марте 2015 г.

По моему мнению, только через применение разнообразных педагогических технологий может формироваться коммуникативная грамотность современного студента. Обществу нужны творческие, грамотные специалисты. В условиях высокой конкуренции рынок труда диктует свои требования. Готовить конкурентоспособного выпускника для будущей профессиональной деятельности – главная задача, которую ставит действительность перед образовательным учреждением и предо мной как преподавателем иностранного языка.

Список использованной литературы

1. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий / Материалы для специалистов образовательных учреждений. СПб.: КАРО, 2002. С. 149-216.
2. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М.: Народное образование. С. 62-88.
3. *Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Развитие личности в обучении. М.: Академия, 2000. С. 260-268.

© Ясенко Ю.А., 2015 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Андрюшина Г.Ф., РАЗВИТИЕ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	3
Гасанова Р. Р., СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	5
Голубь М.С., Голубь М.А., К ВОПРОСУ О ТРАКТОВКЕ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ И КАТЕГОРИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВИКТИМОЛОГИИ	9
Демьянова Е.Г. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ГБПОУ КК «КОЛЛЕДЖ ЕЙСКИЙ»	15
Доманский Е.В., ПРОСТРАНСТВО РЕФЛЕКСИИ МЫШЛЕНИЯ И СОЗНАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ ПЕДАГОГА	18
Земляная С.А., Земляной В.М., МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ДОМИНИРУЮЩЕЙ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	30
Конопелько А.А., МЕТОД ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	34
Кравченко О.В., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ И ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ГЕОГРАФИИ	37
Кузнецова С.Г., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДИК В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	40
Куприян А.В. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ	45
Куфтерин С.М., Попова Т.В., Куфтерина Т.Р., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	53
К.А. Литвинов, ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ЦВЕТООБРАЗОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	58
Лютая Л.Ф., ПРИМЕНЕНИЕ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА»	63
Мирошниченко Т.В., Рудакова И.А. САМОРАСКРЫТИЕ КАК КРИТЕРИЙ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДИАЛОГА-ПЕРЕЖИВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	69

Митрущенко А.Н. ПРЕЗЕНТАЦИЯ В ФОРМАТЕ РЕСНАКУСНА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	74
Некоз О.А., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПРОЕКТИРОВА- НИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРО- ГРАММЫ АРМ WINMASHINE)	79
Овод Е. С., РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ОРГАНИЗА- ЦИИ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	83
Пузина Ю. А., ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	86
Пустозерова О.В., ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОД- ГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ДИЗАЙН СРЕДЫ»	91
Репич Е.Б., МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	99
Сергеева А.Ю. ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	103
Сердюк Е.В., Сердюк Э.С., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭОР В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	107
Токарева М. Н., РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛО- ВОГО ПОГРУЖЕНИЯ	111
Холодная А.Д., ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	115
Шабанова Т.Н., ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: СУЩНОСТЬ И НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ	119
Шевцова О.И., ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОБУЧАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ	121
Ясенко Ю.А., СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СПО	125

Внедрение современных технологий обучения
в образовательных организациях в условиях реализации ФГОС.
От теории - к результату.

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

07 ноября 2015 г. ст. Куцевская

Подписано в печать 12.11.2015. Формат бумаги 60x84/16.
Печать RIZO Тираж 50 экз.

Тираж изготовлен на полиграфической базе
Северо-Кубанского гуманитарно-технологического колледжа

г. Краснодар, мкр. Пашковский, ул. Заводская, 32.