










ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым "Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова" (Симферополь)

Номер: 2 Год: 2016

	Название статьи	Страницы
	ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА, КАК ПРЕДМЕТ ОСОБОГО ВНИМАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ <i>Тархан Л.Э.</i>	8-16
	ЧТО ТАКОЕ НАУЧНЫЙ ФАКТ? <i>Кропотова Н.В.</i>	17-26
	КРИТЕРИИ И ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ <i>Рашковская В.И.</i>	27-33
	ЭКСПЕРИМЕНТ В СПОРТИВНОЙ МЕДИЦИНЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ <i>Бобрик Ю.В., Масаев М.В.</i>	34-41
	ЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА <i>Масаев М.В.</i>	42-50
	БИНАРНАЯ ЛЕКЦИЯ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ <i>Журавлева О.И.</i>	51-58
	АБИТУРИЕНТ, ВОЛЬНОСЛУШАТЕЛЬ, СТУДЕНТ - ХУДОЖНИК <i>Колбасов В.В.</i>	59-66
	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ <i>Атик А.А.</i>	67-73
	СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА "СИСТЕМА СБАЛАНСИРОВАННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В УПРАВЛЕНИИ ПРЕДПРИЯТИЕМ": СОЗИДАТЕЛЬНО-ПРЕОБРАЗУЮЩИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ <i>Лукьянова Е.Ю.</i>	74-80
	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ВИДЕО (СКРИНКАСТОВ) НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНАМ КОМПЬЮТЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ <i>Сейдаметова З.Н.</i>	81-86
	ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ВЫБОР ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ <i>Умерова Г.А.</i>	87-95
	СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Волошина Т.А.</i>	96-103
	МЕТОДИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РАЗГОВОРНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ <i>Мустафаева Э.</i>	104-112
	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОГРАММИСТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Сейтвелиева С.Н.</i>	113-123
	КОМПОНЕНТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА <i>Сулейманова В.Р.</i>	124-131
	МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Ислямова Э.А.</i>	132-140
	ПРОВЕДЕНИЕ И ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА С ПОМОЩЬЮ ОБУЧАЮЩЕГО ВЕБ-РЕСУРСА <i>Падерин А.В.</i>	141-145

	РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА <i>Токарчук Е.Ю.</i>	146-151
	КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДВУЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ <i>Умерова Л.Р.</i>	152-159
	ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Хаялиева С.З.</i>	160-166
	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Абибуллаев Э.Э.</i>	167-173
	ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦДИСЦИПЛИН <i>Сулейманов Р.И., Низиров М.О.</i>	174-182
	АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В СПО <i>Усеинова Л.Ю., Аблязова З.С.</i>	183-189
	ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ РАБОЧЕЙ ПРОФЕССИИ <i>Шарипова Э.Р., Карапациян О.В.</i>	190-195
	ДИАГНОСТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ РАБОЧЕЙ ПРОФЕССИИ <i>Виненко Н.А., Усеинова Л.Ю.</i>	196-201
	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМЕТОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ СПО: КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА <i>Зайцева Н.А., Умерова Г.А.</i>	202-206

УДК 378:001.891

Тархан Ленуза Запаевна,
д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой
технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА, КАК ПРЕДМЕТ ОСОБОГО ВНИМАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные этапы организации педагогического эксперимента. Обращается внимание начинающих исследователей к корректному подходу в определении основных научных категорий педагогического исследования. Акцентируется внимание на точности использования терминов и понятий научного аппарата исследования.

Ключевые слова: педагогика, педагогический эксперимент, научное исследование, экспериментальные материалы, объект, гипотеза.

Tarkhan Lenuza Zapaevna

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT AS THE ARTICLE OF THE SPECIAL ATTENTION OF RESEARCHER

Annotation. The basic stages of organization of pedagogical experiment are examined in the article. Attention of beginnings researchers applies to correct approach in determination of basic scientific categories of pedagogical research. Attention is accented on exactness of the use of terms and concepts of scientific vehicle of research.

Keywords: pedagogic, pedagogical experiment, scientific research, experimental materials, object, hypothesis.

Постановка проблемы. Педагогика – одна из самых интересных и, вместе с тем, самых сложных наук. В каждой науке есть предмет и объект: педагогический объект связан с человеком, который весьма сложен и мало изучен. Эти сложность и недостаточная изученность, а также комплексность описания педагогических явлений и законов, определяют, с одной стороны, сложность педагогического исследования, с другой – его удивительный интерес, возможность получить абсолютно новый результат, тот, который еще никому не приходил в голову.

Анализ последних исследований и публикаций. Особенность педагогического исследования состоит в специфическом объекте, особой форме познавательной деятельности, специальных средствах научного познания, однозначной педагогической терминологии (в этом солидарны С.Я. Батышев, А.С. Белкин, А.П. Беляева, Ю.Г. Волков, Н.И. Загузов, В.В. Краевский, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин, Е.В. Ткаченко).

Целью статьи является акцентуация внимания начинающих исследователей на научно-исследовательских терминах и понятиях педагогического эксперимента, их содержательном наполнении и корректном использовании.

Изложение основного материала. Большинство педагогических исследований в педагогике носит комплексный характер. Например, исследователь, занимающийся организацией учебного процесса, может проанализировать исторический аспект развития методов обучения, как те или иные периоды истории (истории образования в том числе), связаны с появлением различных методов, форм обучения (например, классно-урочной системы или открытого образования).

Для образования, особенно профессионального, важен анализ его экономических аспектов. Например, исследователь, занятый мониторингом качества профобразования, не всегда может различить, с чем связано изменение качества обучения – с ростом профессионализма педагогов или с увеличением нормативного финансирования образовательных стандартов в учебном заведении. Еще раз подчеркнем, педагогические явления многофакторны, умение исследователя состоит в том, чтобы выделить решающие факторы, влияющие наиболее существенно на предмет исследования.

Главное для исследователя – формирование умения вести исследование, используя теоретические и эмпирические знания. Эмпирические – это знания о фактах, влиянии каких-либо фактов, теоретические – развитие понятийного аспекта, законов, связей и взаимодействия фактов, факторов (например, влияние фактора обученности на формирование профессиональных знаний).

Первый важный шаг исследования – описание педагогической действительности, включая результат наблюдений по выбранной проблеме. Тут может помочь небольшой эксперимент, тестирование, анкетирование, которое позволяет уточнить направление исследования, укрепит в уверенности, что его надо проводить.

Важный для исследователя фактор: как описать «разрыв» между целью и результатом педагогической детальности, сформулировать противоречие.

От точного выбора темы, но не только от него, зависит успех исследования. Тема должна быть актуальна, т. е. отвечать современным проблемам развития теории и практики образования.

Формируя актуальность, надо весьма конкретно доказать ту ситуацию в образовании, которая делает необходимым проведение данного исследования. В этом случае помогут педагогические факты, результаты предварительного эксперимента.

Новые тенденции развития образования (например, введение единого государственного экзамена, нормативного финансирования), которые пока имеют небольшое научное обоснование, требуют тщательного исследования. Наиболее точно можно сформулировать актуальность, через наличие противоречий между запросами педагогической практики и уровнем развития педагогической теории по этой проблеме.

В формулировке актуальности должна быть своя острота, своя терминология. Термины типа «совершенствование» или «дальнейшие пути развития...» весьма неудачные, т. к. совершенствовать или искать новые пути приходится всегда, а уже на этапе формулировки актуальности нужна ясность, четкость, динамизм.

Конечно, начиная исследование, особенно диссертационное исследование, надо хорошо понимать, что это направление работы актуально не только для вас, но и для педагогической науки. Решить это просто – просмотреть публикации на эту тему.

Доказывать актуальность исследования, надо цифрами и фактами, определить, что раньше эта проблема не была важна (или мимо нее прошли, не заметив). Нужно объяснить нынешнее состояние педагогической практики, что делает необходимым исследования сейчас именно этой темы и даст решение этой проблемы в системе образования. И это должно быть обоснованное, взволнованное доказательство.

За актуальностью должен следовать достаточно краткий, но емкий анализ научной разработанности этой проблемы. Нужны определения тенденций, идей, методик (с указанием их авторства), принципиально важных для этой темы.

Нужно избегать фраз типа «тенденции развития высшего образования рассмотрены в работах... следует список из 30 фамилий,

такие обобщения бессмысленны, в научных кругах их называют «братской могилой», так как они хоронят различные идеи и подходы авторов.

Необходимо указать конкретно, какие методы обучения взяты, например, из книг И.Я. Лернера, какие принципы менеджмента у В.П. Симонова, что именно из методики семейной педагогики взято у Ю.П. Азарова, какая тенденция социального партнерства, сформулированная И.П. Смирновым, важна для этой темы, что из методологии профобразования А.М. Новикова усиливает Вашу работу, как вы сможете скоординировать федеральную и региональную образовательную политику, пользуясь принципами регионализации профобразования Е.В. Ткаченко.

В самом начале работы надо задуматься: что Вы предлагаете, как описать эту модель, этот проект, эту методику, которую Вы разрабатываете.

Для описания важно давать точно основные термины исследования, например: *педагогическая система* – совокупность цепи, субъектов педагогического процесса (педагог, учащиеся), содержания, методов, форм, средств; *деятельностный подход* – цель и планирование учебной (трудовой) деятельности, т. е. организация и регулирование, контроль, оценка результатов [1, с. 100–101].

Различные виды подходов (*личностный, культурологический, антропологический, диалогический*) и разные педагогические категории (*инновационное образование, организация инновационного обучения, характер инновационной деятельности, учебная деятельность*) являются главными терминами для педагогического исследования и должны быть сформулированы в самом начале работы. Нельзя, например, при описании педагогической системы (определение приведено выше) пользоваться все время разными терминами – вы не получите точного результата. Но термины – не святое писание, они могут уточняться, развиваться и изменяться.

Появление нового содержания известных терминов или создание новых терминов – один из важнейших результатов исследования.

Существуют три типа познания – научное, эмпирическое, художественное: ученый мыслит научными понятиями, практик – фактами, художник – образами. Именно поэтому столь важны точные понятия, термины.

Сложность в том, что часто педагогика использует общеупотребительные понятия, что создает представление у ряда людей о ее мнимой легкости. На самом деле, в этом одна из главных трудностей педагогического исследования.

Именно поэтому признаки научности работы – это точное выделение противоречий, объекта, выбор средств исследования, точность терминов, ясная формулировка новизны.

Основа для начала работы – правильное выявление педагогических противоречий, противоречий между развитием теории и запросами практики образования.

Дальше в исследовании определяется объект – что рассматривается в исследовании и предмет – как рассматривается объект; какая его сторона, его отношения или его функции.

Объект, например, процесс технологической подготовки в УВПО; формирование дидактических компетенций; формирование профессиональных навыков; развитие творческой активности.

Предмет часто формулируется достаточно близко к названию темы исследования, но, конечно, не дословно.

Формулировка гипотезы – дело тонкое и неторопливое. В каждой гипотезе должно содержаться научное предположение допущения, истинность их не очевидна.

Общая формула гипотезы такова: если существует **A**, то возможно **B** при выполнении условий **C**. Надо ясно и достаточно однозначно описать сегодняшнее состояние предмета **A**, спрогнозировав, при каких условиях **C** это состояние **A** станет состоянием **B** [2, с. 11].

Задача любого исследования – доказать гипотезу.

Гипотеза – звено между известным и неизвестным. В гипотезе надо показать, что вы видите нового в объекте, что позволит разрешить противоречия. Гипотеза требуется в случае, если педагогическое исследование опирается на формирующий эксперимент и выдвигается на основе педагогической фактологии.

Гипотеза не может быть истинной или ложной, поскольку ее утверждение носит проблематичный характер. Но гипотеза может быть корректной или некорректной по отношению к предмету исследования. Гипотеза должна быть проверяема опытным путем.

Блестяще суть гипотезы изложил великий американский физик Ричард Фейнман: «...поиск нового закона ведется следующим образом. Прежде всего, о нем догадываются, затем вычисляют следствие этой

догадки и выясняют, что повлечет за собой это закон, если окажется, что он справедлив. Затем результат расчетов сравнивают с тем, что наблюдается в природе, с результатами специальных экспериментов или с нашим опытом... Если расчеты расходятся с экспериментальными данными, то закон неправилен» [2, с. 12].

Первый этап в построении гипотезы – формулировка проблемной ситуации, для разрешения которой сегодня нет научных доказательств. Гипотеза должна содержать точные и ясные понятия, которые уже были определены до того, как она сформулирована. Если нет четких терминов – нет и гипотезы, гипотезу без четкого обозначения, что есть что, нельзя проверить.

Гипотеза не должна быть очевидной, такой которую и проверять нечего, например, «если систематически формировать знания, то они будут прочными и глубокими». Такие гипотезы, настроенные по схеме «Крым полуостров в Черном море», не могут дать никакого нового научного знания. Надо отметить: окончательная редакция гипотезы делается и в самом конце работы. Это абсолютно правильно, но и без ясной гипотезы нельзя начинать работу.

Задачи исследования должны быть связаны с объектом, предметом, направлены на механизм доказательства гипотезы.

В конце исследования должны быть обязательно даны четкие ответы на сформулированные задачи. Задач не должно быть слишком много, обычно, гипотезу обеспечивает решение пяти-семи задач.

Методологические основы исследования, как правило, составляют ведущие философские концепции, например, открытое общество; ведущие общенаучные (системности, бесконфликтности, оптимизации); ведущие психологические теории (теория обобщения в обучении В.Н. Давыдова, психологии профессионализма А.К. Марковой, индивидуальная психология А. Адлера, культурно-историческая Л.С. Выготского); ведущие педагогические идеи и теории обучения.

Формулируя научную значимость, надо точно показать, какие педагогические теории, принципы, методики обогащены и в чем конкретно.

Научную новизну и теоретическую значимость составляют научное открытие; целостная педагогическая концепция; новая научная идея, обогащающая новую научную концепцию; новая научная идея в рамках известной научной концепции: обогащение соответствующей педагогической концепции новыми

доказательствами и фактами; оригинальная научная гипотеза, предлагающая новый научный взгляд, новую трактовку проблемы; обоснование теории; уточнение структуры педагогической науки; введение новых понятий или изменение старых их трактовок; спорное, но интересное суждение по какой-либо теме, проблеме; опровержение устаревших идей и позиций; рекомендации по применению в практике новых научных идей и подходов.

Формулируя новизну, необходимо быть предельно аккуратным с коварным словом «*впервые*». Написав его, надо быть уверенным, что этого действительно никогда и никем не было открыто до Вас как в стране, так и за рубежом. Но, если твердо уверены, смело пишите и защищайте то, что сделано вами первым среди исследователей.

Объясняя практическую значимость, необходимо показать, какие недостатки практики можно исправить на основе результатов этого исследования, в каких типах учебных заведений, для каких категорий обучаемых важны результаты этой работы.

Любое педагогическое исследование (даже самое теоретическое, методологическое) делается в конечном итоге для практической цели, развития образования. Нужно четко определиться, что Вы готовы защищать в этом исследовании: модель, комплекс средств, педагогические требования, концептуальные положения, педагогические условия.

Границы в педагогике между теоретическим и эмпирическим уровнями познания условны, но эти уровни достаточно взаимосвязаны. На определенных этапах развития педагогики эмпирические данные, накапливаясь и получая теоретическое описание, становятся частью теории. С другой стороны, развитие теории переводит ряд «старых» теоретических знаний в разряд эмпирических. Педагогическая наука, особенно сейчас, в начале XXI века, развивается как динамическая взаимосвязь теоретического и эмпирического.

Заметим, что педагогический эксперимент – научный опыт, преобразующий педагогическую действительность. Его методы – способы изучения педагогических явлений. Сложность в том, что педагогические явления неоднозначны в своем протекании, неповторимы. Его цель – установление закономерности (закона).

Описывая педагогический эксперимент по проблеме исследования, лучше посвятить этому отдельную главу, но можно и отдельный, достаточно большой и детализированный параграф, в

котором должно быть расшифровано, какие экспериментальные методы проверяем или иные задачи. И в том, и в другом случае в экспериментальной части работы должно быть ясное описание экспериментальной и контрольной (если она есть по логике исследования) групп, их характеристик, важных для логики исследования.

Кроме этого должны быть описаны экспериментальные материалы, их назначение, соответствие методике и задачам, где необходимо указать авторство материалов.

Особого внимания требуют описание этапов и технологий проведения эксперимента, например, контроль качества профобразования осуществлялся на следующих этапах: входной, текущий, рубежный, итоговый, профадаптационный, с указанием какие материалы использовались на каждом этапе.

Результаты эксперимента подлежат обработке математическими методами и должны соответствовать сформулированным задачам.

В каждом эксперименте есть несколько этапов: определение гипотезы эксперимента, его план, фиксация результатов и формулировка выводов. При этом все факторы, кроме проверяемых, должны быть уравнены.

Как правило, используются три вида эксперимента: констатирующий, проверочный или уточняющий (гипотезу) и формирующий.

В эксперименте часто используются анкеты – методы массового сбора материала, заочный опрос. Первые вопросы в анкете должны быть интересны, потом усложняться.

Количественные методы связаны с очевидностью того факта, что педагогические явления не метричны.

В количественных методах используются регистрация (подсчет количества чего-то – оценок, правильных ответов выполненных заданий); ранжирование – расположение данных в определенной последовательности; шкалирование – присвоение данным цифровых показателей; важный метод педагогического эксперимента – моделирование.

Эмпирические методы включают в себя наблюдение – анализ явления с получением конкретных фактов, при этом проводится запись наблюдения.

Возможны и такие методы: беседы, интервьюирование, изучение работы учащихся, изучение учебной документации.

Таким образом, предметом особого внимания исследователя должна стать организация и проведение педагогического эксперимента, наиболее сложного и тяжелого метода исследования. Он должен характеризоваться достаточной длительностью, обоснованным выбором экспериментальных и контрольных групп, количеством участников, правильным определением статистической выборки эксперимента.

Список использованных источников

1. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография / Л.З. Тархан. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.
2. Глазунов А.Т. Педагогические исследования: содержание, организация, обработка результатов / А.Т. Глазунов. – М.: Издательский отдел НОУ ИСОМ, 2005. – 40 с.

УДК 378;001.1

Кропотова Наталья Викторовна,
канд. хим. наук, доц., проректор по научной работе
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

ЧТО ТАКОЕ НАУЧНЫЙ ФАКТ?

Аннотация. Статья посвящена проблеме дидактической адаптации философско-методологического понятия научного факта. Показано, что в данном контексте исторический подход является наиболее целесообразным.

В структуре научного факта выделено четыре взаимосвязанных компонента: онтологический, лингвистический, логико-рациональный и материально-практический.

Ключевые слова: научный факт, дидактическая адаптация.

Kropotova Natal'ya Victorovna

WHAT IS THE SCIENTIFIC FACT?

Annotation. The article deals with the problem of the didactic adaptation of philosophic and methodological concept of the scientific fact. In that context the historical approach is the most convenient. The concept of the scientific fact contents four components, namely the ontological, linguistic, logic and rational, material and practice components.

Keywords: the scientific fact, the didactic adaptation.

Постановка проблемы. Каждое научное исследование, и прежде всего – эксперимент, начинается со сбора, систематизации и обобщения информации. На основе научной информации выявляются эмпирические закономерности, формируются концепции, создаются теории и выводятся законы. «Квантом», первичной частичкой научной информации является научный факт.

Анализ последних исследований и публикаций. Советский философ, химик, логик, историк и методолог науки, член АН СССР Б.М. Кедров (1903–1985), указывал, что для науки факты имеют первостепенное, фундаментальное значение. Он рассматривал научный факт в качестве дискретного эмпирического материала, из которого и на основе которого строится здание науки [1, с. 227].

В методологическом контексте проблема научного факта обычно находится «в тени», на периферии исследовательского внимания, хотя по сути своей представляет собой достаточно тесное переплетение, по крайней мере, трех очень важных «мотивов», так как:

- является тем полем, на котором непрерывно происходит интерференция, наложение эмпирического и теоретического уровней знания;
- тесно взаимодействует с проблемой объективности и истинности результатов познавательной деятельности;
- обладает общими чертами для естественных и гуманитарных дисциплин, образуя необходимый «мостик» через исторически сложившуюся эпистемологическую пропасть, их разделяющую.

Данная особенность научного факта как особого философско-методологического феномена сама по себе заслуживает внимания [2–4], но вместе с тем создает значительные трудности при конструировании учебного материала в общенаучной подготовке студентов – будущих педагогов. Разрабатывая такие учебные дисциплины, как «Естественнонаучная картина мира», «Основы научных исследований» и др., педагог неизбежно сталкивается с необходимостью приведения научной информации в соответствие требованиям учебного процесса, т. е. с проблемой ее дидактической адаптации.

Логическая структура философско-методологических текстов не в полной мере соответствует целям образовательной программы, а также уровню общетеоретической подготовки студентов младших курсов, на которых, как правило, читаются указанные дисциплины. Возникает когнитивный диссонанс, противоречие между сложностью строго научной трактовки важных для развития методологической культуры студентов понятий и потребностью в их понимании и усвоении.

Перед педагогом стоит задача – так дидактически адаптировать научные конструкции, чтобы их восприятие стало доступным для

обучающихся как по содержанию, так в отношении понятийного аппарата, при максимально возможном сохранении их внутренней структуры.

Цель статьи – систематизировать философско-методологический материал по проблеме научного факта для последующего дидактического использования этого материала в общенаучной подготовке будущих учителей.

Изложение основного материала. Главный дидактический принцип гласит: от простого к сложному. По такому же вектору развивался методологический аппарат европейской науки. Поэтому именно исторический подход представляется нам наиболее эффективным в качестве платформы для дидактической адаптации философско-методологической интерпретации основных научных понятий, в том числе понятия научного факта.

Поставим перед собой задачу проследить в исторической ретроспективе процесс семантического развития понятия «научный факт», начиная с периода великой научной революции Нового времени.

Наука Нового времени – это, прежде всего, экспериментальное естествознание, в рамках которого научное познание строится на описательно-эмпирической основе. Поиск научных фактов в эту эпоху понимается как процесс простого наблюдения и описания реальных явлений, причем на первых стадиях развития естествознания эмпирические факты напрямую отождествляются с явлениями самой действительности.

Становление экспериментальной физики как ядра новой науки тесно связано с именем Галилео Галилея (1564–1642), который успешно осуществил переход к экспериментальному изучению природы и математической обработке результатов экспериментов, что позволило открыть законы движения свободно падающих тел. Галилей сформулировал понятия физического закона, скорости, ускорения. Его величайшими открытиями стали идея инерции и классический принцип относительности. Будучи прекрасным механиком, он сконструировал телескоп, с помощью которого

совершил целый ряд выдающихся астрономических открытий, в том числе открыл в 1610 году четыре спутника Юпитера («галилеевы спутники» – Ио, Европа, Ганимед, Каллисто).

Теоретическое обоснование экспериментальной науки было дано современником Галилея – английским философом и естествоиспытателем Фрэнсисом Бэконом (1561–1626). Бэкон предложил новый метод построения науки – «истолкование Природы» на основе индукции и эксперимента, придавая особое значение сбору и всестороннему анализу эмпирического материала. Созданное им философское учение, предполагающее, что источником знания является только чувственный опыт (эмпирия), а мышление способно лишь комбинировать эмпирический материал, не внося в него ничего нового, получило название «эмпиризм».

Как целостная гносеологическая концепция эмпиризм сформировался в XVII–XVIII веках и в качестве ведущего принципа безраздельно господствовал в научном познании почти до середины XIX века. Долгие годы в гносеологии превалировала идея, согласно которой объективность и предметность научного знания достигается только тогда, когда из описания и объяснения исключается всё, что относится к субъекту и процедурам его познавательной деятельности. Сами познавательные процедуры рассматриваются как раз навсегда заданные и неизменные. В этом контексте научный факт рассматривается как знание в форме утверждения, достоверность которого строго установлена, и важнейшими свойствами-характеристиками научного факта признаются новизна, объективность, точность, достоверность. Таким образом, суть и ценность научного факта заключаются в точном, истинном воспроизведении определенного фрагмента объективной реальности.

Успехи естествознания: создание классической физики, химии, биологии на основе развитой систематики и клеточной теории, обеспечили надежный фундамент методологическому подходу, разработанному сторонниками эмпиризма.

Идея построения знаний о мире на основе фактов, доступных процедурам эмпирической проверки, была подхвачена и развита

Огюстом Конт (1798–1857), социальным философом, создателем философии позитивизма. Основными задачами науки Конт так же считал описание опытных данных, их систематизацию и выявление закономерностей. Термином «позитивный» он характеризовал точное, практически полезное и конструктивное знание, полученное строго научным путем на основе достоверных, хорошо аргументированных фактов. Интересно отметить, что к числу позитивных наук, наряду с математикой, астрономией, физикой, химией и физиологией, он отнес и социологию, трактуемую в качестве «социальной физики», состоящей из двух разделов – социальной статики, которая путем накопления и анализа фактов изучает условия «порядка» в обществе, и социальной динамики, изучающей законы прогресса, «движения» общества.

Позитивизм оказал огромное влияние на европейскую науку, позитивистские воззрения проявляются иногда даже у современных нам ученых.

Степень воздействия позитивистских взглядов на состояние умов российского научного сообщества второй половины XIX века можно проиллюстрировать таким примером. В 1880 году Д.И. Менделеев, уже признанный автор Периодического закона и создатель Периодической системы химических элементов, выдвигался в академики Императорской Академии наук в Санкт-Петербурге, но был забаллотирован подавляющим большинством [5]. Действительным членом Академии был избран Ф.Ф. Бейльштейн, известный химик-органик, выполнивший значительное количество экспериментальных работ, прежде всего, в области химии ароматических соединений.

Понимание того, что научный факт – это не только фрагмент реальности, но и элемент субъективного начала, что нет готовых фактов в познании и факт всегда творится посредством взаимоналожения объективного и субъективного, стало формироваться только к началу XX века. Выявилась определенная двойственность факта:

- факт как реальность, как то, что человек непосредственно видит или измеряет в ходе эксперимента;

- факт как обозначенная реальность, реальность, артикулированная, сформулированная посредством языка.

Иными словами, эмпирический факт создается и может быть охарактеризован, по меньшей мере, двумя аспектами:

- экспериментом и непосредственным наблюдением, в процессе которого фиксируется научная информация (данные);

- лингвистическими процедурами, посредством которых осуществляется переход от эмпирических данных к сформулированному научному факту.

Таким образом, решая проблему структуры факта в познании, методологи и философы вышли на вопрос, как соотносятся между собой язык и внешний мир. Основоположником нового философского направления – лингвистической философии, или аналитической философии языка, стал Людвиг Витгенштейн (1889–1951), австрийский философ и логик. Основой его миропонимания стало убеждение в том, что язык отражает мир, потому что логическая структура языка идентична онтологической структуре мира [6–8]. Лингвистическая философия способствовала более полному пониманию логики развития науки в целом за счет получения новых знаний о сущности и назначении языка науки как особого способа бытия научного знания.

Накопление всё больших объемов научной информации, дальнейшая специализация и интеграция предметных областей в естественнонаучной и гуманитарной сферах, развитие теоретических систем науки в середине XX века существенно обострили вопрос о взаимосвязи эмпирического и теоретического уровней познания. Начиная с 60-х гг. XX века в рамках концепций постпозитивизма такие философы, историки и социологи науки, как Карл Поппер (1902–1994), Томас Кун (1922–1996), Пол Фейерабенд (1924–1994) и др. обращают внимание на зависимость научных фактов от их

теоретической интерпретации. Формируются и сосуществуют две основные точки зрения на отношение «теория – факт»:

- научные факты лежат вне теории и совершенно не зависят от нее;
- научные факты лежат в рамках теории и полностью детерминируются ею.

Сторонники первой точки зрения признают инвариантность фактов и языка наблюдения по отношению к сменяющим друг друга теориям: установленные факты нельзя отбросить или изменить, они могут лишь накапливаться, не устаревая. Так как факты и их совокупности существуют до процесса познания, то задача исследователя заключается в их выявлении и констатации. Иначе говоря, надежное, обоснованное, сохраняющееся знание – это ни что иное как совокупность неизменных фактов в их истинной интерпретации.

Однако более глубокое изучение процесса получения научной информации убеждает, что опыт, эксперимент, а зачастую и прямое наблюдение никогда – тем более в современной науке – не бывают «случайными»: они планируются, конструируются теорией. Это означает, что научные факты всегда частично или полностью теоретически «нагружены», предопределены теоретической концепцией, в рамках которой исследователь осуществляет свой поиск.

Приведем яркую метафору, с помощью которой Талкотт Парсонс (1902–1979), социолог-теоретик, один из создателей современной теоретической социологии, поясняет свою точку зрения на соотношение эмпирического и теоретического уровней познания: «Структура концептуальной схемы неизбежно фокусирует интерес на ограниченном количестве эмпирических фактов. Они могут быть представлены как вырванное из темноты, ярко освещенное прожектором пятно. До тех пор, пока луч прожектора не изменит направление, все, что лежит вне этого пятна, остается, по сути дела, «невидимым» (рис. 1). Может быть, известно значительное количество фактов вне этого центра, но они не будут научно

значимыми до тех пор, пока не будут поставлены в связь с теоретической системой» [9, с. 60].

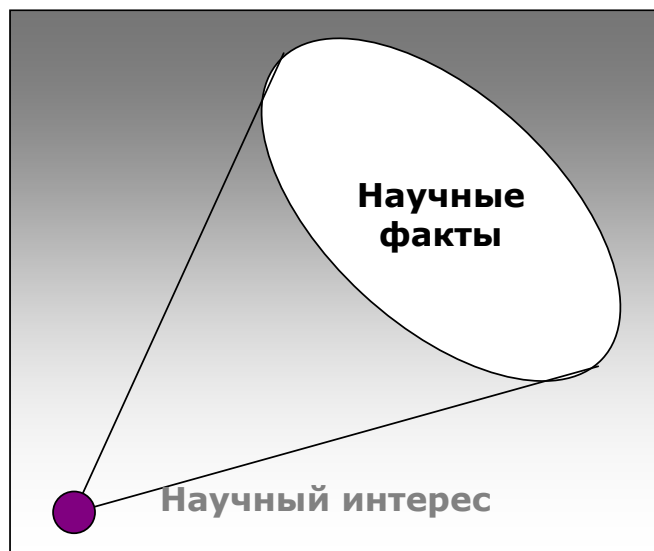


Рис. 1. Графическая модель, иллюстрирующая отношение «факт – теория» (по Т. Парсонсу)

«Вектор интереса в эмпирической области обычно направляется прежде всего логической структурой теоретической системы. ...Теория не только формулирует то, что мы знаем, но и говорит нам о том, что мы хотим знать, т. е. ставит вопросы, на которые необходим ответ» [9, с. 51].

В качестве определенных «фильтров» для познавательного процесса в виде готовых схем мышления выступают также культурные и методологические нормы и идеалы эпохи.

По мнению Томаса Куна [10], развитие науки может быть интерпретировано как социально-психологический процесс формирования и смены парадигм, т. е. исторически и культурно обусловленных совокупностей убеждений, ценностей, технических средств научного познания, принимаемых на данном историческом этапе всеми или большинством ученых в качестве образца, эталона для построения научного знания (теорий). Каждое научное сообщество имеет свои специфические черты – психологические и социальные, оказывающие глубокое влияние на характер науки как познавательной деятельности.

На современном этапе развития науки исключительно важную роль и в большинстве случаев определяющее значение имеет материально-техническая база исследовательской деятельности. Не только естествознание, но и гуманитарные науки сегодня используют сложные инструментальные методы, хорошо разработанные методики, мощное техническое оборудование. Достоверность, точность, воспроизводимость научных фактов в значительной мере определяются возможностями и характеристиками используемых научных технологий и квалификацией исследовательского персонала.

Из всего вышесказанного следует, что научный факт представляет собой сложный многоуровневый феномен, в структуре которого можно выделить, по крайней мере, четыре взаимосвязанных блока (компонента):

- *онтологический* (факт устанавливается путем обращения к реальности);
- *лингвистический* (факт связан с некоторым высказыванием);
- *логико-рациональный* (факт всегда теоретически интерпретирован);
- *материально-практический* (факт устанавливается посредством использования совокупности приборов и инструментов, а также совокупности практических действий с этими приборами).

Поскольку факты образуют эмпирический базис науки, к их выявлению, обоснованию, систематизации и анализу необходимо относиться очень внимательно, независимо от того, в какой сфере – естественнонаучной или социально-гуманитарной – осуществляется исследовательская деятельность.

Подводя **итог** вышеизложенного, отметим следующее: факты становятся научными после процедур тщательного отбора, классификации, обобщения и объяснения, необходимых для понимания сути решаемой проблемы; основой для научного анализа является не единичный факт, а множество фактов, отражающих закономерность, которую исследователь старается выявить.

Список использованных источников

1. Кедров Б.М. Проблемы логики и методологии науки: избранные труды / Б.М. Кедров, П.М. Федосеев – М.: Наука, 1990. – 345 с.
2. Костин А.А. Научный факт как феномен когнитивной активности: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01 / А.А. Костин. – Ульяновск, 2008.
3. Мартынович С.Ф. Научный факт и его детерминация (философско-методологический аспект) / С.Ф. Мартынович. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1983. – 180 с.
4. Мелков Ю.А. Факт в постнеклассической науке / Ю.А. Мелков. – К.: ПАРАПАН, 2004. – 224 с.
5. Дмитриев И.С. Скучная история (о неизбрании Д.И. Менделеева в Императорскую академию наук в 1880 году) / И.С. Дмитриев // Вопросы истории естествознания и техники. – 2002. – № 2. – С. 231–280.
6. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн; перевод и параллельный философско-семиотический комментарий В. Руднева // Логос. Философско-литературный журнал. – 1991. – № 1. – С. 101–130.
7. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн; перевод и параллельный философско-семиотический комментарий В. Руднева // Логос. Философско-литературный журнал. – 1991. – № 3. – С. 147–173.
8. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн; перевод и параллельный философско-семиотический комментарий В. Руднева // Логос. Философско-литературный журнал. – 1991. – № 8. – С. 68–87.
9. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс; под общ. ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского – М.: Академический проект, 2000. – 879 с.
10. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 605 с.

УДК 378.14.034:246

Рашковская Валентина Ивановна,
д-р пед. наук, проф., проф. кафедры
общеузовских дисциплин Академии биоресурсов и
природопользования Крымского федерального университета
имени В.И. Вернадского (г. Симферополь)

КРИТЕРИИ И ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье изложено содержание разработанных четырех критериев духовного развития будущего учителя: готовность к духовному развитию; теоретическое осознание путей духовного развития; эмоционально-эстетическая чувствительность; критерий практического умения приобретения духовного опыта. Каждый из критериев охарактеризован соответствующими показателями, которые определяются с помощью предложенных диагностических методов.

Ключевые слова: духовное развитие, критерии духовного развития, показатели, диагностические методы, наблюдение, анкетирование, тестирование.

Rashkovskaya Valentina Ivanovna

CRITERIA AND DIAGNOSIS OF LEVELS SPIRITUAL DEVELOPMENT FUTURE TEACHERS

Annotation. The article described the content of four criteria developed by the spiritual development of the future teacher: the willingness to spiritual development; theoretical understanding of the spiritual paths of development; emotional and aesthetic sensitivity; the criterion of practical skills acquisition spiritual experience. Each criterion is characterized by relevant indicators, which are determined using the proposed diagnostic methods.

Keywords: spiritual development, spiritual development criteria, indicators, diagnostic methods, observation, survey, testing.

Постановка проблемы. Проблема духовного развития подрастающего поколения имеет чрезвычайно важную значимость. Ее можно назвать ныне как одну из приоритетных задач современной педагогики. Под духовным развитием понимается процесс содействия духовно-нравственному становлению личности. Методологической основой становится приобщение современной

педагогике к традициям отечественного образования и воспитания. Это направление связано с восстановлением традиций и форм национального опыта, возрождением изобразительного православного наследия [1]. Поэтому актуализируется проблема проведения педагогического эксперимента по данной проблеме.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема духовного развития педагога изучалась такими исследователями: А. Алексеенко, Ш. Амонашвили, Б. Вульф, В. Зеньковский, В. Кан-Калык, С. Пролеев, Л. Сурова, К. Ушинский, Т. Флоренская, Е. Шестун и др.). Вместе с тем, критериальная структура духовного развития разработана не в полной мере, что и определило тему данной статьи.

Цель статьи – разработать критерии духовного развития будущего учителя и соответствующие им диагностические методы.

Изложение основного материала. Нами изучены теоретические основы духовного развития, что дало возможность определить критерии и диагностику в проведении педагогического эксперимента [2, с. 39–40]. На их основе были проведены замеры и оценка духовного развития будущего учителя средствами изобразительного православного наследия. Нами выделены четыре критерия: готовность к духовному развитию; теоретическое осознание путей духовного развития; эмоционально-эстетическая чувствительность; критерий практического умения приобретения духовного опыта. Каждый из критериев характеризуется определенными показателями.

Критерий готовности к духовному развитию характеризуется следующими показателями: 1) осознание духовных основ жизни; 2) умение осмысливать ценность и направленность жизни; 3) мотивация к духовному развитию.

Критерий теоретического осознания путей духовного развития представлен такими показателями: 1) знания о духовно-педагогическом потенциале изобразительного православного наследия; 2) понимание содержания библейских сюжетов, изображенных на иконе.

Критерий эмоционально-эстетической чувствительности характеризуется следующими показателями: 1) способность к эстетическому и духовному измерению православного искусства; 2) переживание будущим учителем своего духовного несовершенства в процессе общения с иконописью.

Критерий приобретения практических умений имеет следующие показатели: 1) умение диалогически общаться с православной иконописью; 2) способность переносить приобретенный опыт духовного развития в профессиональную деятельность.

В соответствии с критериальной структурой были разработаны четыре блока диагностических методов.

I блок. Для диагностики уровней первого критерия – готовности к духовному развитию – использовались следующие методы: опрос студентов, преподавателей, учителей и беседы с ними. Опрос проводился по нижеизложенным вопросам:

1. Почему «духовную жажду» называют драгоценным и в то же время мученическим даром? Объясните.

2. Совершите Вы доброе дело, когда будете знать заранее, что благодарности не получите? Объясните.

3. Что такое имидж человека? Соответствует ли он внутренней сущности личности? Почему?

Сбор данных по второму показателю первого критерия проводился методом анкетирования. Анкетирование, как один из способов письменного опроса большого количества студентов и преподавателей, способствует сбору значительного объема эмпирического материала при минимальных затратах времени. Респондентам была предложена анкета со следующими вопросами.

1. В чем заключается смысл жизни? (продлить род; материально обогатиться; духовно усовершенствоваться; собственный вариант ответа).

2. Что является самым важным в жизни? (построить дом; посадить дерево; приобрести настоящих друзей; собственный вариант ответа).

3. Как Вы думаете, какой из перечисленных аспектов является наиболее важным в процессе воспитания детей? (вырастить здоровыми; дать хорошее образование; воспитать добросердечными людьми; собственный вариант ответа).

Кроме анкетирования, были предложены следующие темы для бесед.

1. Как Вы считаете, есть ли смысл говорить об общности духовных ценностей, когда в нашем обществе доминирует плюрализм ценностей?

2. Согласны ли Вы с тем, что умение «устроиться в жизни» обратно пропорционально вопросу о духовном смысле жизни?

3. Как Вы считаете, влияет ли зло, содеянное отдельным человеком, на его дальнейшую жизнь?

При выяснении данных по третьему показателю первого критерия использовался метод опроса. Ниже представлено содержание тематики опроса.

1. Известное Вам чувство «упреков совести»? Объясните.

2. Как Вы понимаете выражение о работе души, которая «обязана трудиться и день, и ночь»?

3. Ваше понимание выражения: «Настоящая красота – не внешняя, она заключается в глубине личности».

II блок. Для диагностики уровней духовного развития будущего учителя по второму критерию – теоретического осознания путей духовного развития – применялись методы тестирования, беседы и интервью. Тестирование предполагало выбор правильных ответов из ряда предложенных. Так, для сбора данных по первому показателю второго критерия был предложен тест.

1. Что такое «каноничность» искусства? (система запретов; аллегория; система обязательных художественных правил).

2. Что означает выражение «духовный свет» (свет свечей в храме; лучи солнца; внутреннее «сияние» человека).

3. Что такое иконостас? (перегородка между основной частью храма и алтарем; «окно» в духовный мир; композиционное расположение икон).

При сборе данных по второму показателю данного критерия использовался метод беседы по разработанным заданиям, представленным ниже.

1. Перед вами икона «Благовещение». Какой библейский сюжет в ней отражен?

2. Прокомментируйте события Библии: змей обольстил человека не открытым злом, а злом, прикрытым внешней красотой.

3. Перед Вами икона «Троица» и «Воскресение». Какая из икон отражает события Ветхого, а какая – Нового Завета.

III блок. Для диагностики уровней третьего критерия духовного развития – эмоционально-эстетической чувствительности к изобразительному православному наследию использовались следующие методы: анализ выполненных письменных творческих работ студентов; анализ творческих заданий; включение наблюдения за деятельностью студентов в ходе лабораторных занятий.

Выявление данных по первому показателю третьего критерия осуществлялось в процессе анализа выполненных студентами письменных творческих работ по следующим темам:

- 1) «Духовное измерение «обратной перспективы» на иконе»;
- 2) «Сравнительный анализ иконы “Рождества Христова” и картины А. Дюрера “Поклонение волхвов” по духовным и эстетическим “измерениям”»;
- 3) «Готический собор символизирует «иррациональность духовного взлета», а православный храм – «возвращение внутрь» личности».

Данные по второму показателю третьего критерия исследовались методом анализа творческих заданий и включенного наблюдения за деятельностью студентов в ходе лабораторных занятий. Тематика творческих заданий представлена следующим содержанием:

- 1) художественно-композиционные средства, способствующие развитию «пейзажного мышления»;

2) приведите примеры икон, которые способствуют Вашему стремлению подняться по ступенькам добродетелей в своем «внутреннем храме»;

3) приведите Ваше понимание мысли Г. Сковороды: «...краски на картине всякий видит, но чтоб рисунок и живопись усмотреть, требуется другое око, не имея оное, слеп в живописи».

IV блок. С целью диагностики показателей четвертого критерия – приобретения практических умений – применялись такие методы: анализ конспектов зачетных уроков, проведенных студентами на практике; моделирование педагогических ситуаций. В ходе анализа конспектов уроков обращалось внимание на следующие аспекты: ставит ли студент целью духовное развитие личности школьника, формирование духовно-нравственных ценностей и т. п.; использует ли практикант методы и приемы для достижения данной цели; как организует диалогическое общение школьников с православным искусством.

Данные по второму показателю четвертого критерия оценивались через опросы и в процессе моделирования педагогических ситуаций. Вопросы для опроса.

1. Как Вы считаете, духовно-педагогическое поле иконы может почувствовать каждый человек или для этого нужна специальная подготовка?

2. Какие художественно-композиционные средства иконописи наиболее действенные в духовном развитии личности?

3. Как вы понимаете выражение: «Икона – это философия в красках»?

Согласно разработанным критериям и диагностическим методам, нами проведен констатирующий этап педагогического эксперимента. Анализ результатов анкетирования профессорско-преподавательского состава, который определил три группы. Первая группа (28 %) – осознает необходимость духовного развития студентов, однако ей не хватает практических умений решить данную задачу в ходе педагогической деятельности. Вторая – (53 %) сочла первоочередной задачей образования интеллектуальное развитие

студентов, а духовное отнесла к второстепенной, не входящей в круг профессиональных обязанностей. Третья – (19 %) заняла нейтральную позицию, четко не осознавая, о чем идет речь.

Нами были обозначены экспериментальная и контрольная группы студентов. Анализ результатов диагностики уровней их духовного развития в процессе констатирующего этапа педагогического эксперимента засвидетельствовал низкий уровень в обеих группах. Самыми низким оказались показатели по первому критерию – готовности личности к духовному развитию и четвертому – приобретению практических умений.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента позволяют сделать следующие **выводы** о состоянии использования изобразительной православного наследия в духовном развитии будущего учителя. Большинство преподавателей не осознают необходимости духовного развития студентов. Часть преподавателей понимают целесообразность духовного развития средствами изобразительного православного наследия, однако не имеют навыков его использования на практике. Большинство студентов не понимает необходимости духовного самосовершенствования. Результаты диагностики позволяют констатировать надлежащие условия для последующей организации и проведения формирующего этапа педагогического эксперимента по духовному развитию будущего учителя средствами изобразительного православного наследия.

Список использованных источников

1. Шестун Е. Православная педагогика / Е. Шестун. – Самара: Самар. инф. концерн, 1998. – 576 с.
2. Рашковська В.І. Православний іконопис: мистецький, символічний та онтологічний виміри в духовному розвитку особистості / В.І. Рашковська // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 3. – С. 39–42.

УДК 160.1+159.9(075)

Бобрик Юрий Валериевич,

д-р мед. наук, доц., проф. кафедры лечебной физкультуры и спортивной медицины, физиотерапии с курсом физического воспитания Медицинской академии ФГАОУВО «Крымский федеральный университет» имени В.И. Вернадского (г. Симферополь);

Масаев Михаил Владимирович,

д-р филос. наук, доц., проф. кафедры философии и социальных наук Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУВО «Крымский федеральный университет» имени В.И. Вернадского (г. Ялта)

ЭКСПЕРИМЕНТ В СПОРТИВНОЙ МЕДИЦИНЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Аннотация. В данной работе раскрыта роль эксперимента в спортивной медицине и описаны некоторые его особенности. Рассмотрено психолого-педагогическое измерение как необходимость чистоты и адекватности трактовок результатов эксперимента.

Ключевые слова: спортивная медицина, эксперимент, психолого-педагогическое измерение.

Bobrik Yuriy Valerievich,

Masayev Mikhail Vladimirovich

EXPERIMENT IN SPORT MEDICINE: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIMENSION

Annotation. In this paper, the experiment revealed a role in sports medicine and describes some of its features. Considered psychological and educational measurement as the need for cleanliness and adequacy of interpretations of experimental results.

Keywords: sports medicine, experiment, psychological and educational measurement.

Постановка проблемы. Эксперимент в спортивной медицине – явление не только сугубо узкопрофильного характера. Дело в том, что общеизвестен факт обращения врача (например, в ходе долгой реабилитации спортсмена) к основным положениям и педагогики, и психологии. В этих случаях врач выступает как в качестве педагога,

так и психолога. В связи с этим психолого-педагогическое измерение эксперимента в спортивной медицине так злободневно и актуально.

Новизна данной работы заключается в постановке проблемы психолого-педагогического измерения эксперимента в спортивной медицине с применением концепции парадигмальных образов и символов эпох, цивилизаций и народов [1–6], в раскрытии их роли в преподавании спортивной медицины, как дополнительного комплементарного фактора при наблюдении степени чистоты и адекватности результатов проводимого эксперимента. Поскольку спортивная медицина даёт достаточно много фактов эмпирического характера в контексте возможностей именно дальнейшего их экспериментального исследования, не подлежит сомнению факт дальнейшего практического использования данных экспериментальных наработок.

Анализ последних исследований и публикаций.

Методологической основой настоящего исследования послужили работы таких авторов как М. Бил, Р. Солсо, Х. Джонсон [7], А. Вербицкий [8], Р. Готтсданкер [9], Дж. Гудвин [10], В. Дружинин [11], В. Загвязинский [12], К. Заронченцев [13], Д. Кэмпбелл [14], Д. Мартин [15], В. Никандров [16], Ж. Пиаже, П. Фресс [17], С. Рубинштейн [18] и др. Впрочем, до сих пор не появилось фундаментальной обобщающей работы в данном направлении.

Необходимость всестороннего изучения такого феномена, как эксперимент в спортивной медицине, обусловлена, в частности, тем, что «...без решения проблемы обеспечения здоровья спортсменов и создания специальных центров мониторинга функционального состояния прорыв в результатах российского спорта невозможен. ...Вся спортивная медицина у нас свелась к клинической части – травматологии, лечению спортсменов. Между тем в Англии, Корее, Китае, Японии, Австралии уже созданы новейшие компьютерные технологии, которые позволяют в течение всего периода подготовки фиксировать функциональное состояние спортсмена, вырабатывать рекомендации» [19, с. 265].

Таким образом, действительно, с определённой долей закономерности следует вывод о том, что «без решения проблемы медико-биологического обеспечения подготовки спортсменов мы не сумеем остановить тот спад результатов, который наблюдаем сейчас, и никакой прорыв невозможен» [19, с. 265].

В частности, экс-президент и нынешний премьер-министр РФ Д. Медведев на заседании Президентского Совета по развитию физической культуры и спорта в Сочи 26 марта 2010 года, говоря об итогах выступления Олимпийской сборной России в Ванкувере, заявил: «Обнажились серьезные недостатки в системе подготовки спортсменов. Она должна быть ориентирована на самого спортсмена. Во всех развитых странах программы и методики тренировок составляются с учетом индивидуальных особенностей каждого будущего олимпийца – так чтобы на старт он выходил на пике своей формы. Здесь главным вопросом становится уровень медико-биологического и научного обеспечения сборных» [19, с. 265]. Значимым становится именно личностное измерение – то есть, перманентный медицинский эксперимент с учётом уникальности каждого спортсмена, его неповторимости. И проведение такого эксперимента (как это, может быть, нестандартно звучит) должно проходить через всю спортивную карьеру атлета.

И здесь, размышляя над широким контекстом эксперимента в спортивной медицине, трудно обойтись без такого явления, как математическое моделирование в контексте базовых основ педагогического моделирования.

Цель статьи – показ некоторых особенно значимых моментов в процессе постижения такого явления в спортивной медицине, как эксперимент.

Изложение основного материала. Среди специалистов в сфере спортивной науки, в последние время растёт понимание того, что математические методы, а именно математическое моделирование является уникальным инструментом в исследовании организма человека. Рассматривая организм спортсмена как систему, О. Соловьевой и В. Мархасиным описан метод математического

моделирования, позволяющий существенно углублять знания об изучаемых процессах в организме. Авторами статьи отмечено, что этот метод позволяет выявить широкий спектр откликов системы, изменяя параметры модели, формулировать конкретные количественные гипотезы, которые могут быть проверены в эксперименте и, наконец, предсказывать и выявлять принципиально новые классы явлений [20].

Более широкое и последовательное использование математических моделей (особенно в тесной связи с педагогическими) в интерпретации результатов экспериментов постепенно становится одним из необходимых требований ведущих периодических изданий, в частности, журналов по физиологии, биохимии, биомеханики и психологии.

Анализ научной статьи [20] показывает, что наряду с экспериментальной физиологией развивается отдельное ее направление – математическая физиология, которая согласно проведенному исследованию является источником новых знаний о природе физиологических процессов. Однако в России она находится в стадии становления. Впрочем, ликвидация данного пробела также может быть использована спортивной медициной будущего, поскольку коннекция физиологии экспериментальной и математической, безусловно, будет способствовать проведению более комплексного и содержательного эксперимента, его верификации и практической имплементации.

В этом контексте моделирование представляет собой способ опосредованного изучения реального объекта с помощью виртуальных объектов-заместителей. Здесь модель выступает как своеобразный инструмент познания, который исследователь ставит между собой и объектом и с помощью которого изучает интересующий его объект. Математическое моделирование имеет ряд важных преимуществ перед вербальным моделированием, традиционно используемым в теоретических дисциплинах, описывающих различные процессы, происходящие в организме спортсмена во время спортивных упражнений [20].

В медицине каждое новое открытие знаменует если не сохранение жизни, то хотя бы облегчение тяжких недугов для множества людей. Однако при изучении каждого нового открытия на определенной стадии исследования возникает необходимость проверить на человеке средство или метод, результаты действия которых достаточно проблемно с достоверностью предвидеть, т. е. сознательно подвергнуть человека или даже группу людей неизвестным, возможно, опасным воздействиям. Полностью избавиться от риска в таком медицинском исследовании невозможно. Именно исходя из этого правовые нормы призваны последовательно охранять человека, на котором испытываются новые средства или методы лечения, соответствующим образом снизить риск и обосновать его, чтобы человек не стал объектом недостаточно подготовленных опытов либо слишком долгой проверки методов с более вредными последствиями, чем первоначально предполагалось. Медицинский эксперимент включает целенаправленную медицинскую деятельность, в задачу которой входит верификация заранее разработанной гипотезы, предметом которой является живой человеческий организм. Целью или одной из целей этой деятельности является получение новых сведений, предназначенных для медицинской теории либо для профилактики, диагностики и терапии, новых методов медицинской науки [21].

Рассматриваемый эксперимент затрагивает охраняемые законом интересы граждан. Прежде всего, это связано с возможным риском для здоровья человека (лица участвующего в эксперименте или его потомков). Отметим, что одним из признаков медицинского эксперимента является его непризнанность. Однако, непризнанными в установленном порядке не считаются: методы, которые сложились в отечественной клинической практике; методы, которые сложились в клинической практике зарубежных учреждений здравоохранения, но не введенные в России; мелкие модификации уже известных методов, применение которых не вызывает неблагоприятных последствий. С правовой точки зрения медицинский эксперимент

можно охарактеризовать как вмешательство в личные права человека, совершаемое в связи с исследованием в области медицины [22].

Таким образом, постановка вопроса эксперимента в спортивной медицине обусловлена, в частности, тем, что общеизвестен факт обращения врача (например, в ходе долгой реабилитации спортсмена) к основным положениям и педагогики, и психологии. И в данных случаях врач выступает и в качестве педагога, и психолога. Показана роль спортивной медицины как дополнительного комплементарного фактора и его роли при наблюдении степени чистоты и адекватности результатов педагогического эксперимента. Поскольку спортивная медицина даёт достаточно много фактов эмпирического характера в контексте возможностей именно дальнейшего их экспериментального исследования, не подлежит сомнению факт дальнейшего практического использования данных экспериментальных наработок.

Список использованных источников

1. Масаев М.В. *Философия истории: учеб.-метод. пособие* / М.В. Масаев. – Симферополь: Доля, 2008. – 304 с.
2. Масаев М.В. *Curriculum vitae парадигмальных образов и символов эпох и цивилизаций: монография* / М.В. Масаев. – Симферополь: ДОЛЯ, 2011. – 512 с.
3. Масаєв М.В. *Парадигмальні образи і символи у трансформаційних процесах епох і цивілізацій (філософсько-історичний аналіз): автореф. дис. ... докт. філос. наук* / М.В. Масаєв. – Дніпропетровськ, 2013. – 36 с.
4. Масаєв М.В. *Заклик до сучасної української педагогіки не відходити від власних національних коренів (в руслі осягнення проблем філософії освіти та концепції парадигмальних образів та символів епох, цивілізацій та народів). Рецензія на монографію: Кузьміна С.Л. Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції XIX – початку XX ст. Монографія. – Симферополь: Н. Оріанда, 2010. – 552 с. / М.В. Масаєв // Гілея:*

науковий вісник. Збірник наукових праць / гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2013. – Вип. 70 (№ 3). – С. 870–873.

5. Масаев М.В. Православна спадщина, котра створює парадигмальні образи або про роль образотворчого мистецтва у духовному розвитку майбутнього вчителя. Рецензія на монографію: Рашковська В.І. Образотворча православна спадщина: педагогічний аспект духовного розвитку майбутнього вчителя. Монографія / В.І. Рашковська. – Сімферополь: Фенікс, 2008. – 402 с. / М.В. Масаев // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2013. – Вип. 71 (№ 4). – С. 940–942.

6. Масаев М.В. Феномен соотношения научной парадигмы и интервального метода в контексте понятий парадигмального образа и символа в философии истории / М.В. Масаев // Философские традиции и современность. – 2013. – № 1 (3). – С. 23–41.

7. Солсо Р.Л. Экспериментальная психология: практический курс / Р.Л. Солсо, Х.Х. Джонсон, М.К. Бил. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 528 с.

8. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

9. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента / Р. Готтсданкер. – М.: МГУ, 1982. – 464 с.

10. Гудвин Дж. Исследование в психологии: методы и планирование / Дж. Гудвин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 558 с.

11. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.

12. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

13. Заронченцев К.Д. Экспериментальная психология / К.Д. Заронченцев, А.И. Худяков. – М.: Проспект, 2005. – 208 с.

14. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – М.: Прогресс, 1982. – 392 с.

15. Мартин Д. Психологические эксперименты / Д. Мартин. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 480 с.
16. Никандров В.В. Наблюдение и эксперимент в психологии / В.В. Никандров. – СПб.: Речь, 2002. – 103 с.
17. Фресс П. Экспериментальная психология / П. Фресс, Ж. Пиаже. – М., 1966. – 430 с.
18. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике (практическое руководство) / С.Я. Рубинштейн. – М.: Медицина, 1970. – 448 с.
19. Павлов С.Е. Функциональный контроль в современном спорте и спортивной медицине / С.Е. Павлов, Т.Н. Павлова // Олимпийский бюллетень № 13 / сост.: Н.Ю. Мельникова, А.Ю. Эйнуллаев, А.В. Трескин, Н.С. Леонтьева, А.Ю. Никифорова. – М.: Сойпроект, 2012. – С. 265–271.
20. Соловьева О.Э. Математическое моделирование в физиологии / О.Э. Соловьева, В.С. Мархасин // Физиологический журнал. – 2011. – Т. 57. – С. 77–79.
21. Бобрик Ю.В. Актуальность применения эфирных масел в спортивной медицине для регуляции психо-эмоционального и психофизического состояния у спортсменов / Ю.В. Бобрик, В.А. Пономарёв, А.В. Кулинченко // Здоровий спосіб життя, фізична культура, спорт. Актуальні питання спортивної медицини. Реабілітація: фізична, медична, психологічна: тези І установчої наук.-практ. конф., Київ, 28–30 листопада 2014 р. – К., 2014. – С. 22–24.
22. Медицинский эксперимент [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://referatwork.ru/medicinskoe_pravo/section-62.html.

УДК 160.1+159.9(075)

Масаев Михаил Владимирович,
д-р филос. наук, доц., проф. кафедры философии
и социальных наук Гуманитарно-педагогической академии
ФГАОУВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация. Данная работа ставит проблему с применением концепции парадигмальных образов и символов эпох, цивилизаций и народов и раскрывает факт не только весьма существенной их роли в преподавании логики, но и показывает значение логики в чистоте и адекватности результатов педагогического эксперимента.

Ключевые слова: логика, педагогический эксперимент, парадигмальные образы и символы.

Masayev Mikhail Vladimirovich

THE LOGICAL PART OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Annotation. This work raises the problem with the concept of paradigmatic images and symbols of epochs, civilizations and nations, and revealed the fact not only substantial role of images and symbols in the teaching of logic, but also shows the role of logic in the purity and adequacy of the results of the pedagogical experiment.

Keywords: logic, pedagogical experiment, paradigmatic images and symbols.

Постановка проблемы. Одна из основополагающих предпосылок написания данной работы – это осознание причины, осложняющей усвоение предмета науки логики, которая состоит в незнании и преподавателями, и студентами приёмов изучения логики, в не совсем правильной организации самостоятельной работы; в отсутствии должного уровня методики преподавания и изучения этой дисциплины, особенно применительно к педагогическому эксперименту.

Действительно, логика – предмет трудный. И не только потому, что десятилетия советской эпохи он был в «загоне», он труден сам по себе. Серьёзной трудностью является и создание адекватных учебных

пособий, особенно в такой отрасли логики, как логика педагогическая. Особое значение приобретают логические проблемы проведения педагогического эксперимента. Без применения логики эксперимент теряет смысл и становится формальной подгонкой его результатов для подтверждения той или иной педагогической концепции, на что обращал в своё время на лекциях, прочитанных в Военно-педагогической академии родоначальник военно-педагогической школы, доктор педагогических наук, профессор, генерал-майор А. Барабанщиков [1].

Анализ последних исследований и публикаций. Методологической основой настоящего исследования в контексте психолого-педагогического эксперимента послужили работы таких авторов как М. Бил, Х. Джонсон, Р. Солсо [2], А. Вербицкий [3], Р. Готтсданкер [4], Дж. Гудвин [5], В. Дружинин [6], В. Загвязинский [7], К. Заронченцев [8], Д. Кэмпбелл [9], Д. Мартин [10], В. Никандров [11], Ж. Пиаже и П. Фресс [12], С. Рубинштейн [13] и др.

Необходимо отметить работы А. Анисова [14], И. Бродского [15], Е. Войшвилло [16], К. Жоля [17], Л. Зборовской и А. Мелеховой [18], А. Ишмуратова [19], М. Масаева [20; 21], которые являются важными для нашего исследования.

Впрочем, до сих пор не появилось фундаментальной обобщающей работы в данном направлении.

Цель статьи. Работа предназначена, в частности, для того, чтобы, воспользовавшись в качестве инструмента логикой, педагоги не только правильно проводили педагогические эксперименты, но и верили результатам экспериментов, проводимых коллегами, могли дать им правильную с точки зрения логики оценку и не удивлялись, как это делал А. Барабанщиков [22, с. 3–12], тому, что у всех педагогических экспериментов в советской педагогике результаты всегда положительные, а отрицательные результаты почему-то не наблюдаются никогда.

В данной работе поставлена проблема не только в раскрытии факта весьма существенной роли применения концепции парадигмальных образов и символов эпох, цивилизаций и народов

[23–28] в преподавании логики, но и в показе значимости логики в чистоте и адекватности результатов педагогического эксперимента.

Изложение основного материала. К сожалению, господствующее в науке определение самого эксперимента также требует логики в уточнении этой дефиниции. «Советский энциклопедический словарь» возводит слово эксперимент к латинскому слову *experimentum* (проба, опыт) [29, с. 1532], называя эксперимент в широком смысле слова «чувственно-предметной деятельностью в науке» [29, с. 1532], а в узком смысле слова «опытом, воспроизведением объекта познания, проверкой гипотез» [29, с. 1532]. В отношении педагогического эксперимента однозначно может подойти, пожалуй, последнее – «проверка гипотезы». «Педагогическая энциклопедия» определяет педагогический эксперимент как «научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы, наблюдение исследуемого педагогического явления в созданных и контролируемых исследователем условиях» [30, с. 762]. Не всем экспериментаторам в области педагогики удаётся в этом определении усмотреть и понять, что существенным в педагогическом эксперименте является искусственное создание исследователем определённых условий наблюдения того или иного педагогического явления и контроль за этим наблюдением.

«Российская педагогическая энциклопедия» 1993–1999 гг. уже прямо указывает на необходимость при педагогическом эксперименте контрольных групп [31, с. 610–611], но даже при таком более ясном понимании, что такое педагогический эксперимент, эта энциклопедия не смогла дать даже такой дефиниции педагогического эксперимента, как энциклопедия 1968 года [30].

Наша работа не ставит перед собой задачи дать определение педагогического эксперимента. Она лишь пытается представить логически правильное направление поиска такого определения. То, что «Педагогическая энциклопедия» называет в числе педагогов-экспериментаторов А. Макаренко, который был скорее педагогом-новатором, свидетельствует о том, что авторы энциклопедии попросту не поняли того, чего они попытались представить в

качестве определения эксперимента в педагогике. Для этого им не хватило знаний логики.

Единственное доступное для крымчан методическое пособие по логике, – вышедшая в 1969 году в Свердловске работа А. Мелеховой и Л. Зборовской [18], мала по объёму и давно устарела. Из 68 страниц 38 отведено задачам и упражнениям. Безнадёжно устарела главная идея авторов – «изучение логики немыслимо без обращения к работам классиков марксизма-ленинизма» [18, с. 7]. Изучение логики, может быть, было и возможно без обращения к «классикам марксизма-ленинизма», а вот преподавание логики было действительно невозможно без цитирования банальности Ф. Энгельса о том, что формальная логика «представляет прежде всего метод для отыскивания новых результатов, для перехода от известного к неизвестному» [32, с. 126]. Многие цитаты из В. Ленина, которыми насыщены «Логика» советского полковника Е. Хоменко [33] и «Логика» издания Белорусского государственного университета [34] свидетельствуют о том, что оценка «4» по логике российской гимназии царских времён что-то да значит, но не больше. Не только основоположники марксизма-ленинизма, но и их великие немецкие философские предшественники, такие как И. Кант и Г. Гегель ничем не обогатили логическую науку. Как пишет киевлянин К. Жоль, «ни Кант, ни Гегель не обогатили логической науки, но скорее внесли страшную путаницу в философские умы, используя слово логика для указания на теорию познания» [17, с. 85]. Ошибочным было и преклонение перед диалектикой и диалектической логикой, которая, по К. Жолю, «фактически не относится к разряду логических дисциплин» [17, с. 85].

Без отказа от старых стереотипов нельзя научиться мыслить самостоятельно. А учиться «самостоятельно размышлять» призывали изучающих логику ещё в советское время авторы учебно-методического пособия по логике А. Мелехова и Л. Зборовская [18, с. 10]. При этом учить самостоятельно мыслить могли бы работы по самой молодой и самой умной части логики, а именно логики математической, или символической: это работы А. Анисова [14],

И. Бродского [15], Е. Войшвилло [16] и, наконец, К. Жоля [17], на работе которого хотелось бы остановиться подробнее. Эта книга построена сугубо методически правильно. Она излагает сложнейшую математическую логику в живых словесно-образных и наглядных портретах её создателей, а сложнейшие формулы и схемы предстают в занимательной наглядной форме, при этом все логические связи и отношения предстают в хорошо знакомых читателю литературных образах от героев А. Конан Дойла до Н. Гоголя.

Таким образом, напрашивается вывод о том, что проблема проведения педагогического эксперимента не ограничивается сферой математической, или символической логики. Она не может быть решена без переосмысления методики преподавания так называемой «философской логики», так логики-гуманитарии (в отличие от логиков-математиков) называют классическую формальную логику. Причём спектр вопросов здесь весьма и весьма широк. Это и временная логика (или логика времени), деонтическая и эпистемическая логика, логика норм и оценок, логика действий и логика взаимодействий, логика вопросов и ответов, логика принятия решений и т. д. Попыткой изложить эти проблемы можно назвать книгу А. Ишмуратова «Вступ до філософської логіки» [19].

Особенно важно правильное использование логики при педагогическом эксперименте. Например: в экспериментах и при опытной работе из единичных фактов делаются общие выводы, но само общее и само единичное логически рассматриваются неоднозначно. Иногда общее рассматривается как категория для обозначения исходного, а единичное – как категория для обозначения несущественного, различного в предметах и явлениях. В других случаях единичное отождествляется с отдельным и определяется как конкретный индивидуальный предмет или явление. И если единичное трактуется как отдельный предмет или явление, то общее должно пониматься как класс однородных предметов или явлений [35, с. 87–88].

При этом происходит произвольное смешение точек зрения и создаётся возможность для малозаметного произвольного толкования

результатов эксперимента в пользу той или иной, в том числе и противоположной, точки зрения.

Логических противоречий при анализе результатов педагогических экспериментов быть не должно. Получивший оценку «хорошо» по логике у директора гимназии Ф. Керенского (отца будущего министра-председателя временного правительства России А. Керенского, которого В. Ленин свергнет в 1917 г.) В. Ленин в своей деятельности частенько нарушал логику, но своим политическим и идейным оппонентам он нарушений логики не прощал. Резко критиковал за это В. Ленин И. Киевского (Ю. Пятакова), назвав его политический и экономический анализ обстановки «карикатурой на марксизм» [36, с. 75–130]. «Логической противоречивости», – при условии, конечно, правильного логического мышления – не должно быть ни в экономическом ни в политическом анализе» [36, с. 91], – утверждает В. Ленин. Логическая противоречивость, пишет далее В. Ленин, не допускает «всякий анализ» [36, с. 91]. К одному из этих «всяких анализов» следует, безусловно, отнести и анализ результатов педагогических экспериментов.

Вывод. Выбор адекватной позиции педагога-экспериментатора зависит от степени овладения им как общей логикой, так и особой педагогической логикой.

Рамки статьи не позволяют остановиться на всех логических проблемах педагогического эксперимента. Остаётся только подчеркнуть, что проблемы эти, как и проблема создания адекватной методики преподавания логики и адекватного методического пособия ждут своего разрешения, от которого они, к сожалению, пока весьма и весьма далеки.

Список использованных источников

1. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы: учеб. пособие / под ред. генерал-майора А.В. Барабанщикова. – М.: Издательство Военно-политической академии имени В.И. Ленина, 1980. – 280 с.

2. Солсо Р.Л. Экспериментальная психология: практический курс / Р.Л. Солсо, Х.Х. Джонсон, М.К. Бил. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 528 с.

3. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

4. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента / Р. Готтсданкер. – М.: МГУ, 1982. – 464 с.

5. Гудвин Дж. Исследование в психологии: методы и планирование / Дж. Гудвин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 558 с.

6. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.

7. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

8. Заронченцев К.Д. Экспериментальная психология / К.Д. Заронченцев, А.И. Худяков. – М.: Проспект, 2005. – 208 с.

9. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – М.: Прогресс, 1982. – 392 с.

10. Мартин Д. Психологические эксперименты / Д. Мартин. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 480 с.

11. Никандров В.В. Наблюдение и эксперимент в психологии / В.В. Никандров. – СПб.: Речь, 2002. – 103 с.

12. Фресс П. Экспериментальная психология / П. Фресс, Ж. Пиаже. – М., 1966. – 430 с.

13. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патапсихологии и опыт применения их в клинике (практическое руководство) / С.Я. Рубинштейн. – М.: Медицина, 1970. – 448 с.

14. Анисов А.М. Время и компьютер: негеометрический образ времени / А.М. Анисов. – М.: Наука, 1991. – 152 с.

15. Бродский И.Н. Элементарное введение в символическую логику / И.Н. Бродский. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 62 с.

16. Войшвилло Е.К. Символическая логика: классическая и релевантная. Философско-методологические аспекты / Е.К. Войшвилло. – М.: Высшая школа, 1989. – 149 с.

17. Жоль К.К. Логика в лицах и символах / К.К. Жоль. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 256 с.

18. Мелехова А.К. Логика: учеб.-метод. пособие / А.К. Мелехова, Л.М. Зборовская. – Свердловск, 1969. – 68 с.

19. Ішмуратов А.Т. Вступ до філософської логіки: підручник [для студентів та аспірантів вищих навчальних закладів] / А.Т. Ішмуратов. – К.: Абрис, 1997. – 350 с.

20. Масаев М.В. Логика: учеб.-метод. пособие / М.В. Масаев. – Симферополь: Доля, 2006. – 52 с.

21. Масаев М.В. Логика: учеб.-метод. пособие / М.В. Масаев. – Симферополь: Доля, 2007. – 52 с.

22. Основы военной психологии и педагогики: учеб. пособие [для пед. институтов] / А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.Ф. Феденко; под ред. А.В. Барабанщикова. – М.: Просвещение, 1988. – 269 с.

23. Масаев М.В. Философия истории: учеб.-метод. пособие / М.В. Масаев. – Симферополь: Доля, 2008. – 304 с.

24. Масаев М.В. Curriculum vitae парадигмальных образов и символов эпох и цивилизаций: монография / М.В. Масаев. – Симферополь: Доля, 2011. – 512 с.

25. Масаєв М.В. Парадигмальні образи і символи у трансформаційних процесах епох і цивілізацій (філософсько-історичний аналіз): автореф. дис. ... докт. філос. наук / Михайло Володимирович Масаєв. – Дніпропетровськ, 2013. – 36 с.

26. Масаєв М.В. Заклик до сучасної української педагогіки не відходити від власних національних коренів (в руслі осягнення проблем філософії освіти та концепції парадигмальних образів та символів епох, цивілізацій та народів). Рецензія на монографію: Кузьміна С.Л. Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст. Монографія. – Симферополь: Н. Оріанда, 2010. – 552 с. / М.В. Масаєв // Гілея:

науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2013. – Вип. 70 (№ 3). – С. 870–873.

27. Масаев М.В. Православна спадщина, котра створює парадигмальні образи або про роль образотворчого мистецтва у духовному розвитку майбутнього вчителя. Рецензія на монографію: Рашковська В.І. Образотворча православна спадщина: педагогічний аспект духовного розвитку майбутнього вчителя. Монографія / В.І. Рашковська. – Сімферополь: Фенікс, 2008. – 402 с. / М.В. Масаев // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2013. – Вип. 71 (№ 4). – С. 940–942.

28. Масаев М.В. Феномен соотношения научной парадигмы и интервального метода в контексте понятий парадигмального образа и символа в философии истории / М.В. Масаев // Философские традиции и современность. – 2013. – № 1 (3). – С. 23–41.

29. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.

30. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1968. – Т. 4. – 911 с.

31. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993–1999. – Т. 2. – 1999.

32. Энгельс Ф. Анти-Дюринг / Фридрих Энгельс. – М.: Госполитиздат, 1948. – 376 с.

33. Хоменко Е.А. Логика / Е.А. Хоменко. – М.: Воениздат, 1971. – 192 с.

34. Логика. – Минск: БГУ, 1974. – 336 с.

35. Штракс Г.М. О логических основах методики преподавания общественных наук / Г.М. Штракс, В.И. Кириллов // Методика преподавания общественных наук в высшей школе. – М.: Изд-во Московского университета, 1975. – С. 73–93.

36. Ленин В.И. О карикатуре на марксизм и об «империалистическом экономизме» / В.И. Ленин // Полное собрание сочинений. – М.: Издательство политической литературы, 1973. – Т. 30. – 562 с.

УДК 001.895:378:78.071.5

Журавлева Ольга Ивановна,
канд. искусствоведения, проф., проф. кафедры
музыкальной педагогики и исполнительства
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)
ФГАОУВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

БИНАРНАЯ ЛЕКЦИЯ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы реализации бинарной лекции как инновационной формы организации обучения музыкантов в условиях современной высшей школы.

Ключевые слова: бинарная лекция, дидактика высшей школы, способы, методы и технологии музыкального образования.

Zhuravleva Olga Ivanovna

BINARY LECTURE IN HIGHER EDUCATION MUSICIANS

Annotation. The article considers the problem of implementing binary lectures as an innovative form of the training of musicians in the conditions of modern higher school.

Keywords: binary lecture, higher school didactics, methods, techniques and technologies of music education.

Постановка проблемы. Организация форм обучения в системе современного высшего образования, в том числе и музыкального, в настоящее время является одной из наиболее актуальной. Причины этого явления обусловлены многими факторами, среди которых, прежде всего, необходимо назвать интенсификацию процесса обучения, внедрение новейших интегральных компьютерных программ, методики модульного обучения и многое другое. Однако, несмотря на это основополагающая модель аудиторных занятий остается основным фондом организации учебного процесса, среди которых лекции принадлежит особое место.

Анализ последних исследований и публикаций. Инновационные процессы в педагогике стали предметом

специального изучения зарубежом примерно с 50-х годов XX века. В российской образовательной системе заговорили об этих проблемах только с 80-х годов. На современном этапе, инновационные процессы в области форм организации учебного процесса прочно утвердились в современной отечественной педагогической науке. Среди наиболее крупных авторов необходимо назвать исследования Н. Кондратьевой, А. Коржуева, К. Кравченко, В. Попкова, В. Рогинского, Л. Савенковой, З. Степканя.

Цель статьи – рассмотреть вопросы теории и практики бинарной лекции как одной из перспективных форм организации учебного процесса в современной высшей школе.

Изложение основного материала. Демократические перемены последних лет в отечественной школе, законодательно закрепили право на свободу педагогического творчества, открыли перспективы развития инновационных процессов в перспективе ближайшего будущего. В современной педагогике стало аксиоматичным положение о том, «...что все осмысленные реформы осуществляются не столько ради изменения настоящего, сколько – во имя будущего повышения уровня подготовки специалиста, а значит и культуры в целом [1, с. 156]. Данные процессы затронули и сферу музыкального образования, обеспечивая студентам оптимальный путь овладения знаниями в области музыкального искусства.

Сегодня, подготовка музыканта – профессионала различного уровня и профиля происходит не только в рамках классического консерваторского образования, но и в университетах, педагогических вузах, гуманитарных академиях и других типах учебных заведений, что создает определенные трудности в создании единой педагогической системы. Однако, существенное отличие в программах подготовки, открывают для преподавателя возможности экспериментирования, используя достижения смежных областей современной педагогики в сфере инновационных методов, технологий и форм организации учебного процесса. В данных условиях организация аудиторных занятий, и, в первую очередь, лекции, является важнейшим дидактическим звеном. Ее цель –

создание теоретической базы для последующего усвоения студентами учебного курса. Отметим наиболее важные требования, предъявляемые к методике проведения современной вузовской лекции:

- аргументированность, предполагающая логику раскрытия темы, через последовательность излагаемых вопросов;
- объяснение вновь вводимых терминов и понятий в разделе глоссарий (терминологический словарь);
- акцентуация главных положений в изложении материала лекции, концентрирование внимание на выводах, повторяя их в различных формулировках;
- изложение лекции доступным и, одновременно научным языком, используя терминологический аппарат раскрываемой темы;
- разработка и использование в лекции достаточного количества ярких, эмоциональных форм изложения, направленных на активизацию мышления слушателей;
- широкое использование в лекции современных компьютерных технологий на уровне аудио-, медиа- и программного обеспечения.

Большое значение в лекции приобретает личность педагога, эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия аудитории. Закрепляя мысли и идеи в виде ассоциативных образов, лектор формирует, в конечном итоге, представления и взгляды студентов. Эмоциональное воздействие лекции играет важную роль в преподавании гуманитарных дисциплин, в том числе и в музыкальном образовании.

Коснемся еще одной, очень важной проблемы – актуализации лекторского мастерства в условиях свободного выбора студентами преподавателя, читающего определенную дисциплину. В модульной системе вузовского образования, студентам, изначально, предлагается несколько альтернативных вариантов чтения дисциплины и, в первую очередь, проведения лекций, из которых они должны выбрать одну

(или несколько по желанию). Одновременно с этим, процесс обучения, начинаясь на лекции, продолжается на практических занятиях, которые ведут ассистенты.

В условиях сложившихся традиций и современных норм организации вузовского обучения, эта модель оказалась не приемлемой. Тем не менее актуальность ее не исчезла, а проблема осталась открытой.

Многими педагогами принято считать, что одной из задач лектора является то, чтобы хорошо знать предмет и ясно (доступно) его излагать. Но поставим вопрос – что значит «ясность (доступность) изложения»? Это сложнейшая педагогическая проблема: это и последовательность, и наглядность изложения, и сознательное активное усвоение излагаемого слушателями, и, как результат, понимание всего комплекса поставленных и рассмотренных вопросов.

Так, традиционная лекция основана на репродуктивном (объяснительно-иллюстративном, повествовательном) изложении учебного материала с помощью различных информационно-рецептивных методов. Однако современные тенденции развития образовательных систем требуют совершенствования познавательной, творческой, деятельности студентов. В связи с этим наибольшее предпочтение следует отдавать таким продуктивным методам, как проблемное, диалогическое, персонифицированное изложения. Именно они активизируют восприятие и сознание студентов. Так возникает весьма сложная взаимосвязь выбора альтернативных подходов в определении формы и методов проведения лекционного занятия. Путь решения их должен быть выбран самим преподавателем и в этом должен проявиться его опыт и талант.

Однако, несмотря на всю сложность выбора формы, адекватной проблемному содержанию форм, методов и технологий проведения лекции, в современном вузе можно обнаружить и общие закономерности данного поиска. Так среди новых моделей лекционных занятий были определены *проблемные лекции, лекции*

визуализации, лекции пресс-конференции и бинарные лекции. Практически все они позволяют вводить профессиональные задачи в любой блок дисциплин учебного плана, придавая им деятельностный характер. Исключения не составляет и музыкальное образование. Однако именно оно отличается специфичностью, так как отражает ассоциативно-образный склад мышления студентов, способность их воспринимать и отражать содержание излагаемого материала через эмоциональную природу восприятия, а также семантику звучания музыкальных образов.

В этих условиях большое значение приобретают разнообразные иллюстрации музыкального материала. Чаще всего они представляют собой клавишные иллюстрации партитур, а в настоящее время широкую возможность прослушивания и просмотр средствами аудио- и медиатехнологий. В данном случае мы используем достаточно традиционную форму лекции-визуализации, которая предполагает подачу лекционного материала техническими средствами обучения (ТСО) современной аудио-видеотехники, сопровождаемую развернутым или кратким комментарием лектора.

Проведение подобной лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. При этом важна определенная логика и ритм подачи наглядного материала. Такие подходы в музыкальной педагогике не новы и используются и в настоящее время (даже в техническом отношении) считаются традиционными.

Другое дело, когда студенту предоставляется непосредственное общение с живым звучанием отдельных эпизодов или произведения в целом, в исполнении солиста или ансамбля музыкантов, что сразу создает возможность выйти на уровень проблемного, диалогического, и персонифицированного изложения. С точки зрения современных инновационных форм организации учебного процесса именно такая возможность заложена в форме *бинарной лекции*.

Коснемся некоторых теоретических положений специфики данной формы.

Бинарная лекция, как определяют большинство исследователей, – разновидность лекции, являющаяся продолжением и развитием проблемного изложения материала в диалоге двух преподавателей [2, с. 112]. В ней моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами. Например, представителями двух различных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического решения и т. д.

Бинарная лекция способствует формированию комплексного и системного видения изучаемой проблемы и реализуется в виде диалога двух преподавателей или преподавателя и студента. Использование данной лекции позволяет продемонстрировать культуру научного диалога преподавателей в дискуссии с аудиторией студентов.

При проведении данного типа лекции могут моделироваться реальные профессиональные ситуации, обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например, теоретиком и практиком, сторонником или противником той или иной точки зрения, концепции и т. п. При этом нужно стремиться к тому, чтобы диалог преподавателей между собой демонстрировал культуру совместного поиска решения проблемной ситуации, с вовлечением в обсуждение студентов, которые задают вопросы, высказывают свою позицию и свое отношение к обсуждаемому материалу лекции, демонстрируя эмоциональный отклик на происходящее.

Преимущества бинарной лекции:

- в согласованности диалога преподавателей, демонстрирующих культуру дискуссии, совместного решения проблемы: демонстрации материала, его анализа и выводов;
- в создании проблемной ситуации, выявлении альтернативных точек зрения и позиций (для музыкантов – исполнительских подходов и творческой интерпретации), развертывание системы доказательств и т. д.;

- в актуализации имеющихся у студентов знаний и компетенций, необходимых для понимания диалога и участия в нем;
- в создании ситуации выбора, позволяющей сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из них, формировать свою;
- в выработке студентами наглядного представления о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска и принятия решений;
- в проявлении профессионализма педагога, раскрывающего ярче и глубже его личность.

Подготовка к лекции такого типа предполагает предварительное обсуждение теоретических вопросов плана лекции ведущими педагогами, к которым предъявляются определенные требования:

- у них должна быть интеллектуальная и личностная совместимость;
- они должны владеть развитыми коммуникативными умениями и способностями;
- они должны иметь быструю реакцию и способность к импровизации (для музыкантов это крайне важно).

Особую уникальность и значимость бинарная лекция приобретает в методике преподавания музыкально-исторических дисциплин сегодня. Она дает возможность реализовать непосредственный контакт студентов с музыкальным произведением, а через него со стилем эпохи и возможностями музыкально-исторической параболы различных эпох. Никакая аудио- или медиазапись не может раскрыть тайны непосредственного рождения интонации средствами ее исполнительского прочтения. Более того, комментарии и анализ преподавателя – исполнителя и лектора – дают возможность раскрыть различные подходы и решения содержания музыкального произведения.

Опыт подобного проведения лекционного занятия был реализован в курсе «Музыка второй половины XX века – начала XXI века». Очень сложная тема, связанная с анализом эволюции

композиторской техники XX–XXI веков (на примере произведений И. Брамса, И. Стравинского, А. Берга, Л. Берио, Э. Денисова), была интерпретирована через камерно-инструментальную музыку для кларнета. В процессе проведения бинарной лекции студенты активно участвовали в процессе анализа, воспринимая непосредственное звучание отрывков музыкального произведения. И, как результат, слуховой и ассоциативный ряд образов создал и закрепил индивидуальный почерк каждого композитора и техники письма в целом.

Выводы. Предлагаемый вариант бинарной лекции может успешно дополнять традиционную лекцию-информацию, будучи использованными в полном объеме лекционного времени на одном или нескольких занятиях либо как элементы традиционной формы занятия. Одновременно с этим, подобная форма проведения занятий даст возможность комплексного решения нескольких важных дидактических задач: преодоления сугубо теоретического изложения и раскрытия материала лекции, пассивности восприятия студентов; активизация их мышления и творческой деятельности; формирование инновационной профессиональной техники лекторского мастерства современного преподавателя, позволяющей раскрыть его личностные качества.

Список использованных источников

1. Инновационные подходы в организации учебного процесса в вузе: материалы вузовского методического семинара-конференции (г. Нижневартовск, 29-30 марта 2011 года) / отв. ред. Г.А. Петрова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 184 с.
2. Кравченко К.А. Пути совершенствования современного художественно-педагогического образования / К.А. Кравченко // Философия образования. – 2014. – № 5 (56). – С. 117–127.

УДК 378.1

Колбасов Валерий Викторович,
заслуженный деятель искусств Украины,
заслуженный деятель искусств АР Крым,
доц., доц. кафедры изобразительного искусства
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

АБИТУРИЕНТ, ВОЛЬНОСЛУШАТЕЛЬ, СТУДЕНТ – ХУДОЖНИК

Аннотация. В статье освещаются проблемы вольнослушателя при поступлении в высшие специализированные художественные учебные заведения по специализациям изобразительное, декоративно-прикладное искусство и предложение улучшения качества его подготовки.

Ключевые слова: абитуриент, подготовка, композиция, натура, практика, художник, дизайнер, студент, эксперимент, индивидуальность, культура.

Kolbasov Valery Viktorovich

APPLICANTS WHO VOLUNTEER, THE STUDENTS – ARTIST

Annotation. The article highlights the auditor issues when entering higher specialized art schools by specialization fine, arts and crafts and a proposal to improve the quality of its training.

Keywords: applicant, preparation, composition, nature, practice, artist, designer, student experiments, personality and culture.

Постановка проблемы. Выбор профессии художника, дизайнера, монументалиста, скульптора, художника декоративно-прикладного искусства – задача ответственная. Выбор специализации и подготовки вольнослушателя к вступительным экзаменам в стенах высшего учебного заведения, в котором он собирается учиться, зависит от качественного уровня его подготовки.

Цель статьи – осветить практический опыт создания на базе Крымского инженерно-педагогического университета (кафедры изобразительного искусства) групп вольнослушателей, которые могут являться гарантией максимального привлечения абитуриентов к

конкретным специализациям и обеспечить качественный набор в академические группы.

Изложение основного материала. Как показывает опыт высшей школы художественных вузов, абитуриент, который не прошел по рейтинговым баллам, очень часто, прежде чем сделать новую попытку поступления, желает поступить на курсы подготовки по специализации вольнослушателем. Как правило, из них формируется группа, к которой прикрепляется педагог, определяется время и предметы подготовки, организовывается натура, или ставится натюрморт, гипсовая голова или торс – в зависимости от поставленной задачи. Часто эти задачи зависят от степени подготовки самих вольнослушателей и программы.

Для поступления в художественную академию или специализированные факультеты (кафедры университета) абитуриенту обязательно (желательно) иметь специальную подготовку. При поступлении абитуриент сталкивается с тем, что ему на вступительных экзаменах необходимо уметь нарисовать обнаженную натуру (экзамен «Рисунок», 12 часов), написать обнаженную полуфигуру маслом или акварелью (24 часа), в зависимости от специализации, сделать композицию в двух вариантах, на которую выделяется шесть часов. Задания, опять-таки, в зависимости от специализации, требуют владения масляными технологиями, опыт работы с акварелью, темперой, тушью. И если в одном случае задание сформировано заранее, оно находится в одном из нескольких конвертов, то второе формируется из предметов, которые представляются абитуриентам прямо у них на глазах, из совершенно неожиданных бытовых вещей, которые и будут формировать идею самой композиции, например, задания графического дизайна.

Когда абитуриент приступает к рисунку, на который ему выделено 6 дней по 2 часа на сеанс, и он сталкивается с совершенно незнакомой фигурой натурщика, то он четко понимает, что решение подобной задачи без специальной подготовки – практически не возможно.

Тоже происходит и с живописью. Шесть дней по 4 часа после рисунка, опять-таки, незнакомая натура и нехватка практики или способностей, что сводит все старания поступающего на нет. И это при условии, что они уже прошли отборочную комиссию по допуску к экзаменам, где рассматривались их домашние работы, этюды, композиции или учебный материал подготовительных структур. Абитуриент получает рекомендации от членов комиссии, на какой факультет ему лучше поступать и есть ли смысл поступать вообще, если подготовка у абитуриента неудовлетворительная, или наоборот, много работ, но отсутствуют способности.

К счастью, талант не покупается и не продается: он либо есть, либо его нет, и только абитуриент, который фанатично любит своё дело, при этом имеет невероятную работоспособность, имеет шанс на поступление, на будущее, как художника, так и дизайнера любого направления.

Формирование и подготовка талантливых специалистов начинается еще с детства, будучи еще учениками, они проходят 6-ти, 8-ми летнее обучение, подготовку к профессиональной жизни в творчестве.

Следующая ступень – это художественное училище, где учащиеся проходят новый этап подготовки, более подробный, систематизированный, где они имеют право выбирать направление своего творчества в определенную специализацию. На приобретение этого опыта и подготовку у них уходит еще четыре года жизни (раньше было пять). Этот этап заканчивается защитой дипломной работы и принятием ее государственной комиссией.

После прохождения этой профессиональной школы выпускник выбирает себе высшее учебное заведение и направленность дальнейшего творчества. Дело в том, что обучаясь, например, по специализации живопись, он может неожиданно для окружающих поменять свою симпатию, на графику или графический дизайн, скульптуру, и наоборот. Во многом срабатывает мода, иногда учащийся начинает понимать, что данное направление ему не совсем нравится, или ему не хватает способностей для дальнейшего

продолжения обучения выбранного им направления. Таким образом, придя абитуриентом в высшее учебное заведение, он стоит перед серьезным выбором – где он может максимально раскрыться как художник в дизайне, живописи, скульптуре, декоративно-прикладном или монументальном искусстве.

Рассмотрим предлагаемую новую форму подготовки вольнослушателя. Абитуриент становится вольнослушателем тогда, когда он недобирает баллы и не проходит по конкурсу в академию, университет или институт. Нами проведен экспериментальный набор вольнослушателей, распределив их в группы к студентам первых и вторых курсов разных специализаций. Отметим, что обучение «штучное», 7–8 человек, распределение в действующие академические группы осуществляется по 2–3 человека, тем самым не отягощая ее в целом. Студенты доброжелательно воспринимают вольнослушателей, помогают, подсказывают, показывают: происходит человеческий и профессиональный контакт. Вольнослушатели более легко адаптируются в таких группах, более быстро и эффективно учатся, тем более, что педагоги работают с ними как со студентами, по полноте всех требований к выполнению поставленных заданий.

Они выставляют свои работы совместно с академической группой и получают оценки на просмотрах, предусмотренные общими требованиями к поставленным видам работ для студентов. На общем уровне отчетливо видна степень подготовки вольнослушателя, его ошибки и рост, как правило, они быстро прогрессируют. Четко видно, что оценка их труда объективна, отсутствует любое пристрастие. Они морально чувствуют себя студентами, тем более, что есть возможность посещать все специальные дисциплины: «Рисунок», «Живопись», «Композиция», «Перспектива», «Проектная графика», «Анатомия», «История искусств» и т. д. Когда подготовка вольнослушателя происходит по перечисленным дисциплинам, качественный уровень знаний у вольнослушателя становится намного выше, чем при создании специальных отдельных подготовительных курсов. Сам диапазон

знаний в более широком спектре предоставляет им совершенно другие возможности, при этом, к нему относятся, как к студенту. Доброжелательная атмосфера в академической группе способствует к качественному усвоению предоставленной ему информации. Опыт показывает, что три вольнослушателя из четырех имеют реальную возможность поступления, подготовка значительно улучшается и соответствует выдвигаемым требованиям приемной комиссии и высшей школой.

Есть и экономический эффект данного предложения: экономия на дополнительной натуре; не требуется отдельный педагог, который бы читал занятия в группе; дополнительная оплата труда; не требуется отдельно оборудованного помещения.

Учитывая высокие требования к профессиональной подготовке, как студентов, так и к качеству подготовки вольнослушателей, мы считаем, что предложенный опыт может быть использован для подготовки будущих абитуриентов. Высшим учебным заведениям это даст стабильность и уверенность в качественном и количественном материале под названием – студент.

Экономический эффект очевиден – минимум финансовых затрат. Загрузка педагогов происходит согласно установленной норме. Лимит природы не превышает. Дополнительные аудитории не используются, моральный климат стабилизируется, качество заметно улучшается. Для будущих студентов создаются нормальные условия для подготовки, условия, в которых он может максимально готовиться и развиваться, получая так необходимый ему опыт, и знания для поступления в конкретное учебное заведение.

Если дана возможность студентам, обучающимся на коммерческой основе, учиться рядом со студентами-бюджетниками, то почему мы не можем предоставить возможность вольнослушателям, которые оплачивают свою подготовку, так же получать знания рядом с этими студентами.

Конец XX – начало XXI века показали печальный факт размытия и уничтожения реалистического изобразительного искусства, как в Европе, так и во всем мире. Его стирание начато еще

экспрессионизм, который своей экспрессией во многом снисвелировал форму и рисунок. Когда академическое образование заменила новая плеяда художников, считавшая, что можно своими эмоциями сменить веками сложившуюся школу познания формы и композиции в построении станковой картины, знания которые передавались от мастера ученикам веками, произошел развал классической школы, методики, познания.

Мы и сейчас наблюдаем то же самое состояние в современных проектах, в параллельных видах искусства, когда рождаются в течение нескольких месяцев новые звезды шоу бизнеса. Звезды одной или нескольких песен, которые зачастую даже не знают нотной грамоты, а что будет с ними дальше? По нашему мнению, это мало кого интересует. Наверное, можно рисовать, писать, петь и играть, не зная нот, но это называется – дилетантством или примитивизмом. Однако это явление тоже может существовать, как одна из форм самовыражения.

Поэтому, когда мы говорим о профессионализме и сохранении реалистического академического искусства, мы невольно возвращаемся к вольнослушателям, к их отбору и подготовке, к их поиску и созданию им определенных условий для развития. Вырастить даже из сотни одного настоящего художника – дело очень не легкое, часто не предсказуемое. Когда это случается, и такой художник появляется, значит, академия или университет, институт выполнил свою задачу, подарив миру новое имя в изобразительном искусстве.

Возникает вопрос, а как же все остальные? Дело в том, что вырастить просто хороших художников такая же сложная задача, как и вырастить художника с мировым именем. Хорошие художники формируют эстетический вкус не только своей нации, как известно, искусство границ не имеет. Это люди, которые ежедневным своим трудом делают нашу жизнь более интересной, более тонкой и изысканной, наполняя мир цветом и новыми идеями, а распространяясь по планете в галереях, музеях и частных коллекциях, монументальных комплексах, архитектуре, дизайне, невольно

рассказывают и напоминают миру о своем государстве, которое их готовило. Поэтому, сохранить и преумножить еще пока живущее в нашей стране реалистическое академическое образование – задача академии, университета, института, которые обучают академической грамоте и тонкостям мирового изобразительного искусства. Продолжение творчества в жизни может происходить только через молодых и одаренных людей, называемых пока вольнослушателями. Учитывая то, что штучное обучение исключает массовую подготовку, то и подготовка вольнослушателей должна быть гармоничной.

Почему вольнослушателю предлагается комплексная подготовка, например анатомия. Это связано с тем, что без знания строения скелета человека, его мышечной массы он не сможет правильно строить фигуру не только в движении, но и выполнять самую стандартную постановку без динамики. Поскольку знания анатомии человека является основной базой понимания грамоты для дальнейшего обучения. Мерой всему является человек. Изучение Экорше Гудона наглядно показывает, как и какие мышцы крепятся, их возможность заставлять работать скелет человека, осуществлять всевозможное движение или фиксировать статику. Как наша кожа и жировая прослойка нивелирует, смягчает мышечное напряжение. Как знание рисунка определяет грамоту всей работы, отображает характер и сюжет, формирует композиционное решение, создает ее глубину и конструктивный слой. Как цвет насыщает полотно или плоскость и со всеми своими закономерностями создает эмоциональный ряд восприятия произведения, усиливая или смягчая восприятие.

Изучение перспективы объясняет основу основ, как двухмерное пространство, за счет построения превращается в трехмерное. Как рисунок, живопись и композиция зависят от перспективного построения. Точнее, не может существовать без перспективы, поскольку весь окружающий нас мир – это и есть перспективное восприятие от самых близких предметов расположенных рядом с нами до исчезающих на горизонте или растворяющихся в плоскости.

Как проектная графика помогает создавать проекты и находить образное решение, поскольку каждый проект имеет как свой индивидуальный образ, так и индивидуальную подачу, отличительную от всех других. Как только это исчезает – происходит нивелировка, то есть все становится одинаковым, неинтересным.

Как история мирового изобразительного искусства помогает разобраться в цивилизациях и культурах разных народов, какой произошел синтез искусств в мировой практике, как зарождались стили эпох, и каких выдающихся личностей выдвигало каждое время. Кто создавал и кто разрушал. Невозможна серьезная работа над композицией, без знания всемирной истории.

Поэтому, предлагаемая подготовка вольнослушателя, для того и нужна, чтобы он лучше и эффективней развивался. Она базируется на конкретных знаниях в развитии. Без этих знаний он будет просто копировать, срисовывать увиденное, потеряет возможность анализировать и сравнивать, творить и создавать новое.

Вывод. Проведенная экспериментальная работа по подготовке вольнослушателя как итог всех вышесказанных аргументов, имеет следующие преимущества: ускоряет подготовку за счет интенсивности организации их учебного процесса; расширяет диапазон профессиональной подготовки, влияющей на время и результат подготовки; улучшает качество подготовки; нивелирует дискриминацию между вольнослушателями и студентами; создает здоровый и устойчивый моральный климат, как у вольнослушателя, так и во всей группе в целом; подготавливает вольнослушателя в абитуриента с высоким процентом гарантии поступления; академия, университет, институт имеет четкое представление о творческом и личностном потенциале будущего абитуриента.

УДК 37.013.75:316.7:378.091

Атик Аниса Ахмедовна,
канд. филос. наук, доц. кафедры философии и социальных наук
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)
ФГАОУВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной работе рассмотрены результаты проведенных исследований и экспериментов по развитию у студентов межкультурной компетенции, позволяющей молодым специалистам адаптироваться как в профессиональном обществе своей страны, так и за ее пределами.

Ключевые слова: диалог, коммуникация, культура, межкультурная компетенция, образование.

Atik Anisa Ahmedovna

EXPERIMENTAL DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS

Annotation. In this work we considered the results of research and experiments on the development of students' intercultural competence, which allows young professionals to adapt in a professional society of their own country and abroad.

Keywords: dialogue, communication, culture, intercultural competence, education.

Постановка проблемы. В результате интеграции нашей страны в мировое информационное и социально-экономическое пространство в обществе произошли радикальные изменения практически во всех сферах жизнедеятельности.

Можно сказать, что уже ушло в прошлое время замкнутых и закрытых культур. Сегодня нам необходимо сосуществовать в мировом сообществе и быть готовыми и способными вести конструктивный диалог с его субъектами.

Современное мировое сообщество не может обойтись без контактов и взаимообмена между людьми, сообществами и

культурами в мировом пространстве. Данное обстоятельство породило широкий интерес к процессу взаимодействия и взаимовлияния культур, обусловивший зарождение теории межкультурной коммуникации еще в середине прошлого века.

Так, термин «межкультурная коммуникация» впервые появился в 1954 году в работе Г. Трейгера и Э. Холла «Культура как коммуникация». В дальнейшем Э. Холл развил идею межкультурной коммуникации и показал связь между культурой и коммуникацией и пришел к выводу, что если культуру можно изучать, то ее можно и преподавать [1]. Так ученый положил начало пониманию межкультурной коммуникации как учебной дисциплины.

Становление межкультурной коммуникации как учебной дисциплины начался в 60-е годы прошлого столетия, когда этот предмет стал преподаваться в ряде университетов США. В отечественной науке и системе образования инициаторами изучения межкультурной коммуникации, как отмечает А. Садохин, стали преподаватели иностранных языков, которые осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно одного владения иностранным языком [2]. Исследователь также указывает на то, что для формирования практических навыков и умений для понимания своего поведения и поведения представителей иных культур необходимо учитывать культурные различия в ходе коммуникации [2, с. 54].

Таким образом, межкультурной коммуникацией называется взаимодействие индивидов или групп, принадлежащих к различным культурам. Значимым здесь является проблема культурных различий, способность понять их, осознать и учесть в процессе коммуникации. Для достижения успеха в этом процессе необходимы определенный комплекс знаний, навыков и умений, которые получили в теории межкультурной коммуникации название межкультурной компетентности.

С развитием процессов глобализации, охвативших практически весь мир, становится неизбежным и необходимым взаимодействие различных стран, их народов и культур, происходит взаимовлияние,

которое осуществляется посредством культурных обменов и контактов между государственными и социальными институтами через торговлю, туризм и научное сотрудничество. Общение с представителями других культур стало обычным явлением в нашей повседневной и профессиональной жизни. Учебные заведения осуществляют обмен студентами, преподавателями, которые проходят стажировку за рубежом и организуют совместные проекты, участвуя, таким образом, в межкультурном диалоге. Достижению взаимопонимания в процессе межкультурного диалога способствует межкультурная компетенция.

Целью статьи является оценка состояния проблемы межкультурной компетенции и степень ее разработанности в теории и практике высшего образования на сегодняшний момент, а также выявление условий и форм эффективного развития межкультурной компетенции у студентов как один из базовых компонентов их образования.

Изложение основного материала. В начале XXI века в лингводидактической и социально-гуманитарной науке нашей страны довольно интенсивно разрабатывается проблема исследования межкультурной профессиональной компетенции у студентов языковых и неязыковых вузов (Н. Алмазова, М. Евдокимова, Е. Желтова, Н. Зыкова, М. Корочкина и др.). Сформировано научное представление о данной проблеме и разработаны технологии формирования межкультурной компетенции применительно к таким направлениям подготовки как «Журналистика», «Юриспруденция», «Экономика» (О. Дигина, Т. Емельянова, Г. Пендюхова, Т. Грабой, И. Плужник, О. Сыромясов и др.) [3].

Однако необходимо отметить, что данные разработки по формированию межкультурной компетенции до сих пор остаются на уровне педагогического эксперимента и не внедряются как один из ее базовых компонентов в систему высшего образования нашей страны.

В настоящее время можно выделить несколько направлений исследования проблематики межкультурной компетенции в отечественной науке:

- во-первых, концепция диалога культур в образовании и в обучении иностранным языкам (В. Библер, С. Курганов, Е. Пассов);
- во-вторых, основы межкультурной и языковой коммуникации (Е. Верещагин, Г. Елизарова, Э. Шубин);
- в-третьих, формирование межкультурной компетенции (И. Зимняя, С. Муреева, И. Соловьева, Т. Парфенова, Т. Пермякова, Т. Ткаченко, В. Воробьев, А. Литвинов);
- в-четвертых, межкультурная коммуникативная компетенция студентов в процессе профессиональной подготовки (И. Плужник, В. Сафонова, Н. Васильева, М. Лукьянчикова).

В зарубежной науке понятие «межкультурная компетенция» возникло во время становления межкультурной коммуникации как самостоятельной научной дисциплины. В контексте отношения к другой культуре, преодоления этнокультурного центризма межкультурная компетенция стала рассматриваться как «комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры» [4, с. 90].

Ряд зарубежных исследователей полагает, что компетенцию при коммуникации с представителями иных культур составляют именно поведенческие качества личности, среди которых выделяются:

- уважительность и непредубежденность по отношению к представителю иной культуры;
- способность к эмпатии;
- толерантность;
- способность к адекватному поведению в непредвиденной коммуникативной ситуации [4, с. 91].

Межкультурную компетентность М. Лукьянчикова определяет как «способность членов некой культурной общности добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры с использованием компенсаторных стратегий для предотвращения конфликтов «своего» и «чужого» и создавать в ходе

взаимодействия новую межкультурную коммуникативную общность» [5, с. 289].

Соглашаясь с данным пониманием межкультурной компетентности, А. Садохин уточняет, что понятие «межкультурная компетентность», прежде всего, связано с объемом и качеством информации о явлениях и ценностях другой культуры, которые в совокупности с приемами и способами, позволяющими участникам коммуникации достигнуть поставленных целей, образуют основу межкультурной компетентности [4, с. 94].

Ученый полагает, что межкультурная компетенция представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с субъектами иных культур, как на обыденном, так и на профессиональном уровне.

Обзор многочисленных определений понятия межкультурной компетенции позволяет заключить, что межкультурная компетенция – это знания и навыки, на основе которых появляется способность и умение эффективно действовать в неординарных ситуациях межкультурной коммуникации (И. Гришина, Л. Долгова, Ю. Кричевский, Л. Митина, Т. Степанов и др.).

В своей исследовательской работе И. Соловьева представила «межкультурную компетенцию», как интегративное свойство личности. Такое свойство характеризуется наличием толерантного и открытого отношения к представителям различных языковых сообществ, способностью творчески подходить к выполнению своего дела, а также общим умением мобилизовать свой культурный и языковой опыт, межкультурные знания для решения задач в ситуациях межкультурного общения [6].

Как отмечает В. Аитов, компетенция, являясь частью целого и достигая необходимого уровня развития в результате обогащения новыми знаниями, умениями и навыками, превращается в компетентность как интегративное качество личности. При этом как компетенция, так и компетентность рассматриваются как результат развития личности в образовательном процессе [7, с. 14].

Следует также указать, что межкультурная компетенция имеет многогранный характер, который проявляется в разном уровне овладения ее компонентами. Так если молодой специалист в недостаточной степени владеет языком, но знает нормы этического поведения, проявляет доброжелательность и открытость в общении, то эти знания помогут в определенной степени восполнить имеющиеся лингвистические пробелы [8].

Вывод. Все изложенное выше позволяет нам сформулировать теоретическую значимость данной проблематики и оценить ее как недостаточно изученную и разработанную на данный момент для внедрения в систему высшего образования как одного из ее базовых компонентов. Выявлена необходимость дальнейшей разработки и апробации технологий и научно-методического обеспечения для эффективного развития межкультурной компетенции у студентов на основе наработанного теоретического материала.

Список использованных источников

1. Красильникова О.С. Межкультурная коммуникация и диалог культур как метод познания чужой культуры / О.С. Красильникова // Система ценностей современного общества. – 2015. – № 40. – С. 90–94.
2. Садохин А.П. Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации / А.П. Садохин // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 3. – С. 39–56.
3. Дикова Е.С. Методика формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов на материале рекламных текстов: дис. ... канд. пед. наук / Елена Сергеевна Дикова. – Иркутск, 2010. – 216 с.
4. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А.П. Садохин // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М., 2007. – Вып. XI – С. 86–98.

5. Лукьянчикова М.С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции / М.С. Лукьянчикова // Россия и Запад: диалог культур. – 2000. – Т. 1, № 8. – С. 281–293.

6. Соловьева И.С. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ирина Саввична Соловьева. – Якутск, 2007. – 20 с.

7. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Валерий Факильевич Аитов. – СПб., 2007. – 48 с.

8. Гальскова Н.Д. Межкультурная компетенция как показатель сформированности вторичной языковой личности / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез // Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – С. 72–80.

УДК 663.25: 65.012.32

Лукьянова Елена Юрьевна,
канд. экон. наук, доц. кафедры менеджмента
и туристского бизнеса Института экономики и управления
Гуманитарно-педагогической академии (филиала)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «СИСТЕМА СБАЛАНСИРОВАННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В УПРАВЛЕНИИ ПРЕДПРИЯТИЕМ»: СОЗИДАТЕЛЬНО- ПРЕОБРАЗУЮЩИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Аннотация. В ходе преподавания курса «Система сбалансированных показателей в управлении предприятием» был проведен созидательно-преобразующий эксперимент, включающий, помимо лекций и практических занятий, работу студентов в научной проблемной группе, формализацию и решение управленческих задач с помощью дифференциальных уравнений, работу студентов по участию в конференциях и написанию статей, анализ возможностей различных программных комплексов и их применения в деятельности предприятия, также для улучшения наглядности использовались сервисы по составлению презентаций и онлайн-тестированию. Результаты, полученные в ходе эксперимента, показали большую адаптивность специалистов по управлению при прохождении практики на предприятиях, их способности отстаивать свою точку зрения, лоббировать необходимость внедрения современных управленческих методологий и достаточный уровень сформированности компетенций по внедрению ССП.

Ключевые слова: созидательно-преобразующий эксперимент, система сбалансированных показателей, предприятие, управление.

Lukyanova Yelena Yuryevna

«BALANCED SCORECARD FOR ECONOMIC UNIT'S MANAGEMENT» COURSE TEACHING PECULIARITIES: CREATIVE AND TRANSFORMING PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Annotation. It was made creative and transforming pedagogical experiment for «Balanced Scorecard for economic unit's management» course teaching. Besides lectures and practical studies course also included students work in scientific problem group, management problems formalization and solving using differential equations, students' participation in conferences and article writing, different

economic units software systems and their applications possibilities analysis, presentations and online testing services. Course experiment obtained results showed management specialists great adaptability with economic units' internship, their ability to defend their point of view, modern management methodologies lobby and competence sufficient level formation for BSC implementation.

Keywords: creative and transforming experiment, Balanced Scorecard, economic unit, management.

Постановка проблемы. В настоящее время существует большое количество современных методических подходов к совершенствованию систем менеджмента на предприятиях, к которым относятся: система сбалансированных показателей, теория ограничений Э. Голдрата, процессный подход и управление бизнес-процессами, создание системы менеджмента качества, изменение подходов к измерению, контролю и управлению рисками, управлению и обслуживанию IT-сервисов, внедрение экологического менеджмента и т. д. В то же время практически не проводятся педагогические исследования того, как обучать данным подходам студентов вузов, чтобы, придя на предприятия, они могли самостоятельно внедрить там управленческие инновации.

Анализ последних исследований и публикаций. Исследованиям различных методик преподавания посвящены работы таких авторов, как О. Арефьев, Г. Балл, Г. Бухарова, А. Верлань, М. Жолдак, М. Кларин, Е. Коваленко, В. Кремень, Н. Молодцова, Е. Пехота, И. Подласый, В. Сластенин, С. Смирнова, Л. Старикова, М. Ярмаченко и других. В то же время особенностям преподавания дисциплин управленческого цикла уделено недостаточное внимание, особенно мало разработок в области современных методологий менеджмента, что и помогло определить цель данной публикации.

Цель статьи – показать специфику преподавания курса «Система сбалансированных показателей в управлении предприятием» в фазе созидательно-преобразующего педагогического эксперимента.

Изложение основного материала. В ходе созидательно-преобразующего эксперимента проводилось преподавание указанного курса с учетом не только стандартного материала

лекционных и практических занятий, но и занятий научной проблемной группы, решения управленческих задач с помощью дифференциальных уравнений, комплекса информационных технологий, интерактивных презентаций и онлайн-тестирования.

Лекционно-практический блок включал работу по следующему тематическому плану:

1. Понятие, сущность и содержание системы сбалансированных показателей (ССП).

1.1. Система сбалансированных показателей как концепция переноса и декомпозиции стратегических целей предприятия для планирования его операционной деятельности и контроля их достижения.

1.2. Отличие системы сбалансированных показателей от других систем управления.

1.3. Четыре группы структурных групп показателей.

1.4. Элементы формирования системы сбалансированных показателей: перспективы; стратегические цели, показатели, целевые значения, причинно-следственные связи, стратегические инициативы.

2. Создание организации, ориентированной на стратегию.

2.1. Активизация изменений как результат активного руководства топ-менеджеров.

2.2. Создание стратегического соответствия организации.

2.3. Стратегия как повседневная работа каждого сотрудника.

2.4. Стратегия как непрерывный процесс.

3. Разработка сбалансированной системы показателей.

3.1. Детализация разработки ССП по этапам.

3.2. Разработка системы ССП с применением инструментальной среды.

4. ССП для различных типов организаций.

5. Внедрение ССП.

5.1. Пять этапов внедрения ССП.

5.2. Построение ССП системы в практической деятельности предприятия.

6. Управление и сопровождение ССП.

6.1. Интеграция ССП в систему управления.

6.2. Каналы взаимодействия систем управления с ССП.

6.3. Системы финансового контроля.

6.4. Задачи системы показателей.

7. Использование IT-систем и программных комплексов при формировании ССП.

7.1. Реализация методологии ССП на примере IT-инструментальной среды.

7.2. Технологии применения методологии ССП.

7.3. Средства анализа и генерации отчетов.

7.4. Шаблоны графических диаграмм ССП.

В подкрепление курса «Система сбалансированных показателей (ССП) в управлении предприятием» проводилась работа проблемной группы «Развитие системы сбалансированных показателей (ССП) для оптимизации управления предприятиями гостиничной, курортной и туристской деятельности». Группа собиралась два раза в месяц для решения поставленных задач исследования. Тематические направления работы были следующие:

1) обоснование необходимости создания ССП для оценивания деятельности и управления предприятием;

2) концепция ССП предприятия;

3) элементы ССП предприятия;

4) принципы ССП предприятия;

5) методический подход к формированию ССП предприятия;

6) оптимизация управления экономическими субъектами за счет использования ССП предприятия;

7) формирование офиса стратегического менеджмента предприятия;

8) программные комплексы, используемые для создания, внедрения, использования и технической поддержки ССП предприятия;

9) использование ССП предприятия в условиях изменяющейся среды;

10) ССП предприятия и тенденции регионализации и глобализации;

11) проблемы и тенденции развития ССП предприятия на современном этапе и возможные пути их преодоления;

12) зарубежные и отечественные примеры успешных проектов реализации ССП предприятия;

13) практическая реализация ССП предприятия для оптимизации управления субъектами гостиничной, курортной и туристической деятельности.

Анализировались сертифицированные BSCol программные продукты:

- Oros Scorecard (ABC Technologies, приобретена SAS);
- CorManage (CorVu);
- Crystal Decisions Balanced Scorecard (Crystal Decisions);
- FlexBI (FlexBI Technology);
- Open Ratings Balanced Scorecard (Open Ratings);
- Hyperion Performance Scorecard (Hyperion Solutions Corp.);
- Performance Plus (InPhase Software);
- Oracle Balanced Scorecard (Oracle);
- Pviews (Panorama Business Views);
- Strat&Go (Procos);
- Balanced Scorecard Manager (ProDacapo);
- QPR Scorecard (QPR);
- SAP SEM (SAP AG);
- SAS Solution for Balanced Scorecard (SAS Institute);
- Strategos (Vision Grupo Consultores).

В рамках изучения курса проводилось участие студентов в разнообразных конференциях в отечественных условиях и за рубежом, а также осуществлено написание статей студентами, что дало им опыт публичных выступлений, отстаивания своей точки зрения.

Для совершенствования абстрактного мышления студентов, скорости реакции и быстроты обработки информации использовалось

моделирование с помощью дифференциальных уравнений, в которых неизвестной величиной являлась некоторая функция. При этом в самом уравнении участвовали не только неизвестная функция, но и различные ее производные. Дифференциальным уравнением описывалась связь между неизвестной функцией и ее производными. Такие модели достаточно эффективны при исследовании эволюции экономических систем на длительных интервалах времени, и они являются предметом исследования экономической динамики.

Математические модели социально-экономических процессов предполагают решение уравнений, которые кроме независимых переменных и зависимых от них искомым функций содержат также различные производные или дифференциалы от неизвестных функций, то есть дифференциальных. Дифференциальные уравнения широко используются в моделях экономической динамики, в которых исследуются не только зависимость переменных от времени, а и от их взаимосвязи во времени.

Модели, использующие дифференциальные уравнения и используемые в курсе «Система сбалансированных показателей в управлении предприятием»:

- модель рекламной кампании Нерлова-Эрроу;
- модель естественного роста выпуска;
- модели динамики цен, объема продаж и запасов товара на складе;
- динамическая модель Кейнса;
- неоклассическая модель роста;
- модель развития туризма Р. Касагранди и С. Ринальди;
- модель динамики популяций (Вольтерра-Лотка);
- модель процесса обучения;
- модель выравнивания цен по уровню актива и т. д.

Для привлечения внимания студентов использовались презентации, сделанные с помощью сайта prezi.com и онлайн-тестирование.

Выводы. Построенная таким образом в процессе

педагогического эксперимента комплексная система преподавания курса «Система сбалансированных показателей в управлении предприятием» показала увеличение его эффективности. Она увеличила адаптивность специалистов по управлению при прохождении практики на предприятиях, их способность отстаивать свою точку зрения, лоббировать необходимость внедрения современных управленческих методологий. Также эта система смогла выявить и достаточный уровень сформированности компетенций по внедрению ССП и построению модели для использования в квалификационной работе по улучшению деятельности предприятия. В дальнейшем планируется проведение такого исследования для курсов «Теория менеджмента» и «Управление нематериальными активами».

УДК 378.14

Сейдаметова Зарема Нуриевна,
канд. пед. наук, ст. преп. кафедры технологии
и дизайна одежды и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ВИДЕО (СКРИНКАСТОВ) НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНАМ КОМПЬЮТЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье изложен опыт использования учебного видео (скринкастов) на занятиях по дисциплинам компьютерной направленности. Обозначены положительные стороны данного опыта и его преимущества перед классическим (текстовым) изложением методических рекомендаций для студентов.

Ключевые слова: методические рекомендации, лабораторные занятия, дисциплины компьютерной направленности, программное обеспечение.

Seydametova Zarema Nurievna

USE INSTRUCTIONAL VIDEOS (SCREENCASTS) ON EMPLOYMENT ON DISCIPLINE COMPUTER ORIENTATION

Annotation. The article describes the experience of using the training videos (screencasts) in the classroom in the disciplines of computer orientation. Marked positive aspects of the experience and its advantages over classic (text) setting out guidelines for students.

Keywords: guidelines, laboratory classes, computer oriented disciplines, software.

Постановка проблемы. Содержание современного высшего образования сегодня невозможно представить без дисциплин компьютерной направленности. Причем активно используются программные компьютерные средства в преподавании специальных дисциплин связанных с проектированием промышленных изделий (CAD или САПР системы). Доля дисциплин компьютерной направленности в содержании подготовки будущих инженеров, в том

числе и швейного профиля, постоянно растет и меняется. При этом возникает необходимость ежегодно обновлять и дополнять содержание этих дисциплин до 60 %. Объясняется это спецификой области компьютерного проектирования промышленных изделий, которая развивается интенсивнее относительно других дисциплин.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемы совершенствования процесса проектирования одежды с использованием компьютерных технологий рассматривались такими учеными, как А.В. Новикова, Е.Ю. Струневич, М.А. Гусева. Вопросами внедрения САПР в образовательный процесс занимались М.Н. Ерохин, С.П. Казанцев, А.С. Дорохов.

Цель статьи – освещение опыта использования учебного видео (скринкастов) на занятиях по дисциплинам компьютерной направленности.

Изложение основного материала. Одной из существенных сложностей в преподавании дисциплин компьютерной направленности является разработка методических указаний для лабораторных работ, которые предполагают выполнение работы за компьютером в различных пакетах прикладных программ для автоматизации процесса проектирования.

Так, за два года обучения (3–4 года обучения) студенты профиля технологии и дизайна одежды изучили инструментарий и овладели навыками работы в следующих компьютерных программах специального назначения:

1) система автоматизированного проектирования одежды «Julivi» для решения задач компьютерного конструирования и моделирования одежды (Модуль «Дизайн», модуль «Конструктор»);

2) векторная программа «CorelDRAW» для разработки эскизов и технических рисунков моделей одежды;

3) векторная программа «Inscapе» для разработки эскизов и технических рисунков моделей одежды;

4) мультимедийная платформа компании Adobe – Macromedia Flash для создания мультимедиа-приложений (анимация, интерактивные приложения) и мультимедийных презентаций;

5) Adobe Photoshop – графический редактор, позволяющий создавать и редактировать изображения с помощью компьютера;

6) Google-сайты – онлайн-сервис, предназначенный для создания шаблонных сайтов на базе облачных технологий;

7) Prezi – облачный онлайн-сервис для разработки мультимедийной презентации линейного типа;

8) Windows-Киностудия – программное приложение для редактирования видео-фрагментов, объединения изображений и видео в видеоряд и публикации видеofilмов в Интернете;

9) BES-100 программа для разработки и корректировке алгоритмов вышивки для вышивального оборудования;

10) CorelDRAWings модуль для автоматического перевода векторных изображений в алгоритмы вышивки для вышивального оборудования и дальнейшей их корректировке.

Содержание лабораторных работ и, соответственно, методические указания к их выполнению ежегодно меняются в связи с появлением новых программных продуктов, используемых в компьютерном проектировании. Каждое методическое руководство подразумевает описание интерфейса и функционала программ, их возможностей, общий алгоритм выполнения лабораторной или практической работы, пошагового комментария каждого действия пользователей и т. д. Подробное описание выполнения лабораторной работы может превышать 15 электронных страниц печатного текста.

Опыт использования таких методических указаний показывает, что студенты в среднем тратят 20–30 минут для того, чтобы вникнуть в эти указания, причем при выполнении лабораторной работы им приходится буквально пошагово обращаться к помощи методички. Это приводит к тому, что учебное время на занятии используется недостаточно эффективно. Поэтому возникает проблема по нахождению новых методов обучения используемых на лабораторных и практических занятиях с использованием компьютера. Особого внимания заслуживает использование видеометода, т. н. учебного видео (скринкастов), на занятиях.

Скринкаст (англ. сл. «*screen*» – экран, англ. сл. «*cast*» корень от сл. «*broadcasting*» – вещать) – это видеозапись с монитора компьютера, так же известная как «видеозахват» экрана. То есть, скринкасты это, своего рода, видеоинструкции «снятые» с экрана монитора во время работы пользователя с программным средством, но не с помощью видео- или web-камеры, а посредством специальных компьютерных программ. Скринкастинг позволяет визуализировать действия, производимые пользователем (преподавателем) на своем компьютере. Заметим, что скринкастинг широко используется на образовательных Интернет-ресурсах для ознакомления и изучения основных способов работы в прикладных программах различного назначения. Однако отметим, что возможности практического применения его в практике высшего образования и для изучения дисциплин компьютерной направленности до сих пор не нашли должного внимания.

Уникальность технологии скринкастинга заключается в возможности записи, обработки видео-демонстрации процессов и действий, происходящих на экране монитора, выполняемых с помощью мыши и клавиатуры или других манипуляторов и возможностью многократной демонстрации этих процессов. Возможности скринкаста (видеозапись) использовались нами при разработке образовательных мультимедийных средств для дисциплин «Компьютерное конструирование одежды» и «Мультимедиа-технологии в обучении», что позволило обогатить учебный материал полноценным наглядным видеоматериалом, выполнения различных операций работы на компьютере.

Для примера приведем создание учебных скринкастов для МУП «Компьютерное конструирование одежды в САПР «Julivi». Подготовка скринкастов осуществлялась посредством программы специального назначения для «захвата» видео с экрана монитора – «uvScreenCamera». Программа позволяет сохранять все действия пользователя, выполняемые с помощью мыши и динамическое изменение на экране при управлении разными приложениями через клавиатуру. С помощью этой программы осуществлялся «захват»

видео с монитора на момент выполнения необходимых операций за компьютером по конструированию и моделированию одежды в программе САПР «Julivi». Далее, этот учебный видеоматериал обрабатывался в стандартном приложении для обработки и корректировки видео – «Windows-Киностудия». При обработке скринкастов ненужные видеофрагменты вырезались и удалялись и, при необходимости, добавлялись текстовые или звуковые комментарии.

Заметим, что при определенных навыках, процедура обработки «захваченного видео» и разработка готового методического видеоруководства к лабораторной работе может занимать в среднем 15–30 минут.

Использование учебных скринкастов при изучении учебных модулей компьютерной направленности, помимо наглядного представления наиболее сложных элементов учебной информации и их многократных повторов, позволило решить проблему разработки разноуровневых по сложности заданий и осуществления дифференцированной оценки результатов работ студентов. К примеру, одним из основных критериев высокой оценки лабораторных работ являлась степень самостоятельности выполнения работы. На начальном этапе студентам предлагается посмотреть учебные скринкасты, демонстрирующие возможности инструментов программы САПР «Julivi» и изучить возможные способы их использования для выполнения задания лабораторной работы. После изучения возможностей инструментов построения и модификации студентам необходимо выбрать наиболее оптимальные инструменты, которые позволят грамотно записать методику (алгоритм) построения чертежа конструкции одежды. Если студент испытывает трудности в самостоятельном поиске оптимального решения построения, ему предлагается использовать учебный скринкаст с пошаговой демонстрацией всего процесса выполнения задания лабораторной работы. В этом случае характер работы сводится к выполнению задания «по образцу», степень самостоятельности и творчества снижается, соответственно снижается оценка за выполненную работу.

Таким образом, учебные скринкасты, выполняя функцию индивидуального инструктора, наглядно демонстрирующего операции компьютерного построения чертежей конструкции одежды, также позволяют решить проблему дифференцированной оценки учебных достижений студентов.

Вывод. Опыт использования учебного видео (скринкастов) на занятиях по дисциплинам компьютерной направленности позволил отметить его преимущества над традиционными дидактическими материалами в учебном процессе, а именно:

- возможность безбумажного процесса обработки и использования (все промежуточные варианты и готовые методические материалы записываются на машинных носителях и доводятся до студента через экран монитора);

- сокращение сроков изучения основных инструментов компьютерных программ и приемов их использования для выполнения лабораторных и практических задач;

- лучшее восприятие студентами методического материала благодаря возможности пошаговой наглядной демонстрации выполнения работы, позволяющей проследить все приемы работы и действия курсора (указателя мыши) в интерфейсе программы в реальном времени;

- возможность многократных повторов демонстрации учебного видео в образовательном процессе посредством управляющих кнопок (стоп, пауза, линейка прокрутки и т. д.);

- повышение уровня самостоятельности при выполнении работы студентами;

- реализация принципа дифференциации в процессе обучения при разработке разноуровневых по сложности заданий;

- повышение информативности занятия, возможность увеличения объема поставленных задач в работе и, как следствие, увеличение объема процедурных знаний и умений работы с мультимедийными технологиями.

УДК 378.14

Умерова Гульнара Аметовна
канд. пед. наук, ст. преп. кафедры технологии
и дизайна одежды и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ
АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ:
ВЫБОР ИНСТРУМЕНТАРИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ**

Аннотация. В статье отмечено, что выделенные критерии аналитической компетентности обосновывают выбор инструментария (средств диагностики) для определения показателей уровней сформированности исследуемой компетентности.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, аналитическая компетентность, критерии, показатели, инструментарий.

Umerova Gulnara Ametovna

**ANALYTICAL DEFINITION OF COMPETENCE CRITERIA:
THE CHOICE OF INSTRUMENTS IN THE
PEDAGOGICAL EXPERIMENT**

Annotation. The article noted that the selected analytical competence criteria justifies the choice of instruments (diagnostic tools) to determine the performance levels of formation of study competence.

Keywords: pedagogical experiment, analytic competence, criteria, indicators, tools.

Постановка проблемы. Под педагогическим экспериментом в современной педагогике понимают специально привнесенные в педагогический процесс принципиально важные изменения в соответствии с задачами исследования [1, с. 8]. Педагогический эксперимент является неотъемлемой частью любого научно-методического исследования, так как именно в ходе него апробируется предложенная рабочая гипотеза [2, с. 12]. Качество полученных данных в педагогическом эксперименте зависит от множества факторов, в частности, от выбора инструментария

проверки установленных критериев оценки исследуемого феномена (в нашем случае аналитической компетентности).

Анализ последних исследований и публикаций. Ход и логика проведения педагогического эксперимента освещены в работах многих исследователей: С. Гончаренко, А. Кыверялг, А. Наследов, Д. Новиков, Е. Сидоренко. Отдельные вопросы педагогического эксперимента рассмотрены в докладах и публикациях Н. Кропотовой, Л. Тархан (подходы и проблемы), Д. Гельфановой, З. Сейдаметовой, Л. Усеиновой (применение статистических методов обработки результатов в педагогическом эксперименте). В диссертационных работах И. Абрамовой и Н. Зинчук представлено описание планирования и хода педагогического эксперимента направленного на формирование аналитической компетентности будущих специалистов (аграрного профиля и менеджеров, соответственно). Однако следует отметить, что важную составляющую в планировании экспериментальной работы занимает выбор инструментария выявленных критериев исследуемого феномена (в нашем исследовании аналитической компетентности).

Цель статьи заключается в обосновании выбора инструментария для определения критериев аналитической компетентности.

Изложение основного материала. В проведенном исследовании, в соответствии с целью и задачами педагогического эксперимента, предметом диагностирования является уровень сформированности аналитической компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля. Как ранее нами было отмечено, от адекватности составленных критериев оценки, а также от качества разработанного инструментария их проверки будет зависеть надежность результата исследования [3, с. 45].

Поясним, что в общем виде аналитическую компетентность специалиста можно описать как

- интегральную постоянно обогащаемую характеристику профессиональных и личностных качеств;

- совокупность системы знаний, обеспечивающих формирование аналитической компетентности;
- умение анализировать информацию (в широком понимании этого слова), а также умение анализировать собственную профессиональную деятельность, в целях повышения её эффективности;
- умение не только анализировать (разбивать на части), но и синтезировать (объединять в целое) исследуемый объект, для понимания (осознания) сути изучаемого вопроса;
- опыт аналитической деятельности [4, с. 129–130].

Под инструментарием мы понимаем совокупность средств диагностики, которые позволяют определить уровень сформированности критериев аналитической компетентности (анкеты, тесты, контрольные задания и т. п.). Согласно выявленным критериям и их содержанию, нами выбран соответствующий инструментарий (табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценивания и показатели сформированности аналитической компетентности

Критерии	Показатели сформированности аналитической компетентности		Средства диагностики показателей
	наименование показателя	качественная характеристика показателя	
1	2	3	4
Личностно-мотивационный	Аналитические способности	Развитость аналитических способностей (способности к анализу, синтезу, обобщению, абстрагированию) и логического мышления	Тест «Исключение лишнего», «Исключение понятий»
	Стремление к выполнению аналитической деятельности с целью эффективного решения учебно-профессиональных задач (комплекс мотивов)	Преобладание комплекса внутренних положительных мотивов к выполнению аналитической деятельности в ходе решения учебно-профессиональных задач	Тест «Исследование мотивационной сферы студентов»

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
Познавательно-операционный	Владение знаниями общетеоретических основ аналитической деятельности (объём специальных знаний)	Полноценный объём знаний теоретических основ осуществления аналитической деятельности	Контрольные задания (тесты с вопросами закрытого и открытого типов)
	Комплекс умений осуществления аналитической деятельности	Полноценное владение комплексом умений выделять отдельные элементы в исследуемом вопросе, выявлять причинно-следственные связи между ними, прогнозировать и обосновывать принятые решения как в инженерной, так и в педагогической деятельности	Контрольные задания (аналитические задачи)
Результативно-оценочный	Способность и умение критически оценивать принятые решения в инженерной и педагогической деятельности (умение оценивать принятые решения)	Активная и осознанная позиция рефлексивной деятельности, владение умением находить ошибки в принятых решениях, как в инженерной, так и в педагогической деятельности	Анкета (вопросы о внутренних состояниях, отношениях, мотивах и т. д.)
	Способность и умение корректировать принятые решения в инженерной и педагогической деятельности (умение корректировать принятые решения)	Владение умением самостоятельно вносить целесообразные изменения с целью корректировки принятых решений, как в инженерной, так и в педагогической деятельности	

Итак, как видно из таблицы 1, определение личностно-мотивационного критерия, характеризуется такими показателями, как владение аналитическими способностями и стремление к выполнению аналитической деятельности с целью эффективного решения учебно-профессиональных задач. Инструментарием для

определения выделенных показателей выбраны тесты, а также вопросы анкеты, основанные на самооценке студентами своей учебной деятельности.

Нами определено, что аналитические способности – это способности выделять существенные связи, устанавливать и структурировать отношения между элементами информации, строить целостный и дифференцированный образ проблемной ситуации. Для их определения был выбран тест, суть которого основана на вычлениении из общего ряда предлагаемых слов слова, не объединенного общим родовым смыслом (понятием). Данный приём был применён для составления аналогичного теста, основанного на предметных знаниях. Например: примётывание, стачивание, вымётывание, подшивание, смётывание (из ряда понятий студенту необходимо исключить лишнее). Результаты применения составленного теста могут поставить под сомнение их достоверность, т. к. они будут зависеть от качества предметных знаний. Для ликвидации данного негативного фактора, в тесте необходимо использовать элементарные предметные знания (терминологию, классификацию и т. п.), а также проводить сопоставление полученных результатов с результатами самооценки в ходе анкетного опроса.

Стремление к выполнению аналитической деятельности с целью эффективного решения учебно-профессиональных задач определяли с помощью комплекса доминирующих мотивов. Для оценки данного критерия применен тест, направленный на исследование данной мотивационной сферы. За основу выбран тест, предложенный И. Абрамовой [5], в него внесены изменения в зависимости от специфики нашего исследования. Согласно заданию теста студентам необходимо отметить утверждение наиболее значимое для него и поставить выбранному утверждению максимальное количество баллов. По мере убывания личной значимости соответственно уменьшается количество баллов, выставляемое за выбранное утверждение (рис. 1).

Подсчитав по определенной схеме наиболее значимые мотивы, которые объединены по группам в соответствии с ключом (1 – учебно-познавательные; 2 – социальные; 3 – самоопределения и саморазвития; 4 – узколичностные; 5 – избегание неудач), получим результат, показывающий мотивацию студента. Доминирующей является та группа мотивов, которая имеет наибольшее среднеарифметическое значение. Соответственно, для определения уровня сформированности

мотивационной составляющей в стремлении выполнять аналитическую деятельность необходимо выделить наиболее значимую первую тройку мотивов.

Исследование мотивационной сферы студентов		
<p>Уважаемый студент! Просим Вас оценить значимость нижеуказанных мотивов, побуждающих Вас к формированию аналитической компетентности. От честности ответов будут в дальнейшем зависеть результаты исследования.</p> <p>Инструкция к заполнению анкеты. Внимательно прочитайте утверждение и выберите из них наиболее значимый для Вас мотив, после менее значимый и т. д. по степени убывания. Наиболее значимому утверждению в графе «рейтинг» присвойте 1 место, менее значимому 2 и т. д. до 20. Так, например, утверждение, которое для Вас абсолютно незначимо, будет определено Вами на 20 месте.</p>		
Рейтинг	Мотив	Ключ
	Умение осуществлять аналитическую деятельность помогает при изучении дисциплин учебного цикла	1
	В процессе обучения я стремлюсь в полной мере использовать имеющиеся у меня задатки, осуществляя ту или иную деятельность	3
	Независимо от вида выполняемой деятельности я стремлюсь иметь хорошие или отличные оценки для того, чтобы получить диплом только с положительными оценками	4

Рис. 1. Фрагмент теста для определения комплекса доминирующих мотивов

Согласно определению мотивации профессиональной деятельности по методике К. Замфира в модификации А. Реана вышеизложенные мотивы нами распределены по трём группам – внутренний мотив (ВМ), внешний положительный мотив (ВПМ) и внешний отрицательный мотив (ВОМ) [6, с. 280–282].

Соответственно:

- **внутренний мотив:** мотивы самоопределения и саморазвития – в процессе обучения студент стремится в полной мере использовать имеющиеся у него задатки, осуществляя ту или иную деятельность, а также к получению новых знаний, умений для того, чтобы быть всесторонне развитым человеком. Для него важно чувствовать себя уверенно в любых условиях деятельности, поэтому он не упускает возможности получения новых знаний и навыков; учебно-

познавательные мотивы – студенту нравится учиться, он хочет приобретать дополнительные знания и умения, которые в последующем будут способствовать эффективному освоению дисциплин, предусмотренные учебным планом;

- внешний положительный мотив: социальные мотивы – студент считает, что высокие учебные показатели являются залогом будущего успешного карьерного роста, основная цель стать хорошим специалистом, в связи с чем он подходит ответственно к освоению любой деятельности при изучении различных дисциплин, спецкурсов и т. д.; узколичностные мотивы – цель, которая движет данными студентами, заключается в их желании быть в числе успешных студентов, иметь положительные оценки и более высокие рейтинги по сравнению с другими студентами, для них важна оценка других людей, осваивают только те знания, которые позволяют успешно решить конкретные учебные задачи;

- внешний отрицательный мотив: мотив избегания неудач – как правило, движущей силой является страх быть в числе отстающих студентов.

Для сравнения полученных результатов, в разработанную анкету, включены дополнительные вопросы, основанные на мнении студентов и анализе собственной деятельности. Например:

- как Вы думаете, при решении, каких профессиональных задач Вам необходимы будут аналитические умения?

- важно ли для Вас осуществлять анализ учебно-профессиональной информации для понимания сути изучаемого вопроса?

- вызывает ли у Вас интерес процесс выполнения анализа учебно-профессиональной информации?

- умение осуществлять аналитическую деятельность повысит мои шансы при трудоустройстве в будущем и возможности осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне: (варианты ответов...).

Оценка познавательно-операционного критерия, характеризующегося такими показателями, как владение знаниями общетеоретических основ аналитической деятельности, умениями выделять отдельные элементы в исследуемом вопросе, выявлять причинно-следственные связи между ними, прогнозировать и обосновывать принятые решения, как в инженерной, так и в

педагогической деятельности (табл. 1), осуществлялась при помощи модульных контрольных заданий.

Знания, необходимые для осуществления аналитической деятельности, проверялись с помощью тестовых заданий, включающих в своё содержание вопросы закрытого и открытого типов. Содержание данных заданий основывалось на теоретическом материале спецкурса «Основы аналитической компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля». Оценка умений оценивалась с помощью контрольных заданий, основанных на решении аналитических задач.

Определение уровня сформированности результативно-оценочного критерия, осуществлялось по показателям: развитость способностей и умений критически оценивать и корректировать принятые решения в инженерной и педагогической деятельности. Выделенные показатели результативно-оценочного критерия тесно связаны с адекватной самооценкой и критичностью своей деятельности. Оценить данные показатели достаточно сложно, т. к. завышенную или заниженную самооценку студента, адекватную реакцию на критику и критичность его мышления нельзя считать как негативную характеристику при его общей успешности в обучении. Очевидно, что данные характеристики опосредованно отображаются на общих результатах сформированности аналитической компетентности. В соответствии с этим при определении результативно-оценочного критерия мы выдвигаем на первый план показатели умения оценивать и корректировать принятые решения. Оценивались данные показатели с помощью наблюдений в процессе обучения, а также с помощью вопросов, основанных на самооценке своей деятельности. Например:

- умеете ли Вы находить ошибки хода и результатов решений учебно-профессиональных задач?
- насколько Вам легко увидеть допущенные Вами ошибки в ходе и результатах решений учебно-профессиональных задач?
- насколько Вам сложно выявить причину допущенных ошибок и исправить их?

Таким образом, определив содержание критериев и показателей уровней изучаемой компетентности (аналитической) возможно осуществить выбор инструментария (средств диагностики). Однако, на наш взгляд, представленный выбор приемлем в рамках

проведения педагогического эксперимента и не пригоден для использования текущего контроля уровня сформированности той или иной компетентности в учебном процессе. Соответственно перспективой дальнейших исследований является адаптация средств диагностики для определения формируемой компетентности в процессе изучения профессионально-направленных дисциплин.

Список использованных источников

1. Тархан Л.З. Педагогический эксперимент: подходы и проблемы / Ленуза Запаевна Тархан // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы: сборник научных трудов. Выпуск 1. – Симферополь: РИО КИПУ, 2015. – С. 6–11.

2. Кропотова Н.В. Три «ловушки» педагогического эксперимента: Что измерено? Что проверено? Что получено? / Наталья Викторовна Кропотова // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы: сборник научных трудов. Выпуск 1. – Симферополь: РИО КИПУ, 2015. – С. 12–18.

3. Умерова Г.А. Определение уровня сформированности аналитической компетентности будущего инженера-педагога швейного профиля в процессе педагогического эксперимента / Гульнара Аметовна Умерова // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы: сборник научных трудов. Выпуск 1. – Симферополь: РИО КИПУ, 2015. – С. 44–50.

4. Умерова Г.А. Формирование аналитической компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля в процессе изучения профессионально ориентированных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гульнара Аметовна Умерова. – Симферополь, 2014. – 278 с.

5. Абрамова И.А. Формирование аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе средств и методов информатики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Иванна Андреевна Абрамова. – М., 2007. – 179 с.

6. Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. пособ. / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.

УДК 371.13:37.036

Волошина Татьяна Александровна,
ст. преп. кафедры технологии и дизайна одежды
и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыто содержание понятия «развитие творческих способностей будущих педагогов профессионального образования». Охарактеризованы выявленные педагогические условия для их развития: мотивационные, конструктивные, организационные, коммуникативные. Указаны важные составляющие способности к творческой деятельности.

Ключевые слова: развитие творческих способностей, профессиональное образование, педагогические условия, креативность.

Voloshina Tat'yana Alexanderovna

ESSENCE OF PEDAGOGICAL TERMS AND MODEL OF DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPABILITIES OF FUTURE TEACHERS OF TRADE EDUCATION

Annotation. Maintenance of concept «Development of creative capabilities of future teachers of trade education is exposed in the article». All necessary pedagogical terms are described for their development: motivational, structural, organizational, communicative. Important making capacities are indicated for creative activity.

Keywords: development of creative, trade education, pedagogical terms, kreativnost.

Постановка проблемы. Основными формами обучения художественным дисциплинам являются лекционные, практические занятия, самостоятельная работа, которые занимают всего 8 % от общего фонда времени отводимого на подготовку специалиста. Безусловно, этого недостаточно для обучения и развития творческих способностей по всем дисциплинам художественного цикла. В ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента

анкетирование и тестирование студентов подтвердило это. Мы предполагаем, что при таком небольшом объеме времени процесс развития творческих способностей студентов будет наиболее эффективным, если реализовать весь комплекс предложенных нами педагогических условий.

Анализ последних исследований и публикаций. Результаты анализа различных трактовок понятий «творчество» со стороны философов (Сократ, Платон, Вольтер, Дидро, Ницше, Соловьев, Бердяев), а также понятия «творческие способности» со стороны психологов (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выгодский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Дж. Гилфорд) и педагогов-художников (В.С. Кузин, Н.Н. Ростовцев, Н.М. Сокольникова) позволяют сформулировать собственное концептуальное видение этих определений. Анализ сущности и значения учебно-творческой деятельности (П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов, В.А. Скакун), показал важность создания педагогических условий для развития творческих способностей студентов.

Цель статьи – исследование системы специальных взаимосвязанных педагогических условий, которые влияют на эффективность применяемых методов и методики преподавания художественных дисциплин с целью развития творческих способностей будущих педагогов профессионального образования.

Изложение основного материала. Творческими способностями назовем совокупность психологических свойств человека (темперамент, характер, личность и др.), которые позволяют осуществлять поисковую активность в любом виде деятельности максимально целесообразным и эффективным образом. Добавим, что с педагогической точки зрения, творческие способности выступают как возможность с различной степенью быстроты и эффективности приобретать и наращивать знания, умения, навыки, которые в свою очередь, должны служить творческим целям человека, развитию его творческого потенциала, творческой индивидуальности, что имеет в нашем понимании предположительно один базовый смысл [1, с. 260].

Под развитием творческих способностей будущих педагогов профессионального образования будем понимать педагогическое выявление задатков, закрепление и развитие природных способностей к творчеству, которые при благоприятных социально-психологических и педагогических условиях, на основе качественных изменений личности, дадут возможность будущему специалисту овладеть более-менее высоким уровнем профессионального мастерства и помогут созданию индивидуального творческого стиля.

Творческая личность – это, прежде всего, содержательная личность. В ее багаже, помимо природных способностей, общий интеллект, доминирование познавательных интересов, любознательность, эмоциональность, напористость, креативность, интуиция, смелое решение проблем и, безусловно, большое трудолюбие и систематичность в работе [1, с. 258].

На формирующем этапе эксперимента поиск путей обоснования педагогических условий для развития творческих способностей будущих педагогов профессионального образования профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» осуществлялся на основе анализа структуры профессионально творческой деятельности специалиста с учетом составляющих модели развития творческих способностей студента. Теоретическое обоснование соответствующих педагогических условий базируется на теории художественно-эстетического воспитания и концепции целостного построения учебно-воспитательного процесса, а также положениях о психологическом механизме творческого мышления.

Исследуя проблему, мы пришли к мнению, что все многообразие педагогических условий, направленных на развитие творческих способностей студентов, можно представить четырьмя взаимосвязанными составляющими условиями [2, с. 31], каждая из которых имеют свои важные задачи (рис. 1).

Рассматривая предмет исследования с этих позиций, можно утверждать, что развитие творческих способностей студентов в процессе обучения является результатом осознания будущим

специалистом, в первую очередь, личностной мотивационной ценности учебно-творческой деятельности.



Рис. 1. Педагогические условия развития творческих способностей

Могучим средством мотивации к творчеству является творческая образовательная среда, в которой студент сам стремится развить свои способности. Нами были выявлены разновидности таких побуждающих мотивов: непосредственно-побуждающие, основанные на эмоциональных проявлениях личности; перспективно-побуждающие, обусловленные пониманием значимости знания вообще и учебной дисциплины; интеллектуально-побуждающие, базирующиеся на получении удовлетворения от самого процесса познания [3, с. 107].

Согласно теории творчества, все виды побуждающих мотивов в обучении играют очень важную роль и способны стать действенным фактором активного вовлечения личности в процесс познания. Это будет давать энергию для самостоятельной деятельности и творческой активности.

Что касается создания педагогических условий для развития творческих способностей будущих педагогов профессионального образования профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» в процессе обучения дисциплинам художественного цикла, то следует заметить, что мотивация к художественно-творческой деятельности наиболее эффективно развивается при чувстве радости от предстоящей успешной творческой деятельности, удовольствия от совместной работы с друзьями-сокурсниками. Необходимо создать атмосферу творчества, открытости, умения поддержать студента во всех его творческих начинаниях, т. е. отдать на занятиях приоритет положительному эмоционально-психологическому климату.

Наблюдения показали, что активизации творческого мышления также способствуют коммуникативные условия. Умение слышать друг друга, владение способами общения, умение представить результаты своей творческой деятельности – это взаимоотношения, возникающие при коллективном решении творческой проблемы.

Нами замечено, что коллективные работы над коллекциями моделей одежды позволяют сокурсникам общаться, обсуждать интересные решения, учиться конструктивно критиковать и вырабатывать навыки профессионального сотрудничества. Например, проект «Коллекция костюмов народов мира на куклах» видится не только как увлекательная деятельность для студентов, но и как задание, сформулированное в виде проблемы, и как направленная деятельность, и как форма организации взаимодействия студентов с преподавателем и сокурсников друг с другом.

В таком системном качестве, как творческая активность проявляется отношение студента к целям, содержанию, методам, формам и средствам деятельности; стремление мобилизовать собственные усилия на достижение учебно-творческой и профессионально-практической цели.

При обучении художественным дисциплинам будущих педагогов профессионального образования не ставится цель подготовить профессиональных педагогов-художников, не навязываются студентам какие-либо эстетические каноны. На наш

взгляд, решение проблемы развития художественно-творческих способностей студентов заключается в разработке сквозного плана этого развития на весь период обучения художественным дисциплинам и создание условий, стимулирующих творческую деятельность [4, с. 99].

Наряду с мотивационными и коммуникативными важную роль играют организационные условия. Применение различных форм обучения, включая нетрадиционные, диктуется особенностями учебной дисциплины, содержанием учебного материала и обеспечивает активную учебно-творческую деятельность.

Эксперимент показал, что индивидуальная форма обучения представляется удачной организацией и показывает высокий уровень активности и самостоятельности студентов. Ее применение целесообразно для таких видов работ, в которых могут проявиться индивидуальные особенности и творческие способности студентов. Обдуманно применяемая групповая форма деятельности создает благоприятные воспитательные возможности, приучает к коллективным методам творческой работы. Задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный творческий вклад каждого члена группы. Видны усилия и способности каждого, что является естественным стимулом здорового творческого соревнования [5, с. 254].

Безусловно, для развития творческих способностей мы применяем активные методы обучения, т. е. проблемно-поисковым, которые обеспечивают развитие творческой учебно-познавательной деятельности студентов, их активности, самостоятельности, продуктивного мышления. Приоритет отдаем наглядно-демонстрационным средствам обучения, используя иллюстрацию, демонстрацию и наблюдение для развития наглядно-образного мышления, возбуждения интереса к учению.

В ходе исследования проблемы мы предположили, что в основе области художественно-творческого развития студента лежит природа структуры креативности: творческая направленность

личности, продуктивное мышление и специальные творческие способности в области изобразительного искусства.

Творческий процесс – не отдельный изолированный акт, а разнообразный, отчасти тяжелый процесс, знание механизмов которого необходимо будущим специалистам профессионального образования. Поэтому создание конструктивных условий, т. е. информирование студентов о механизмах творчества (замысел, планирование, реализация) и методах творчества («мозговой штурм», эвристические вопросы, методы инверсии и эмпатии, игровой метод имитаций), включение в содержание обучения творческих задач и специальных практических упражнений на развитие креативности помогает приобрести опыт творческой деятельности. Он заключается в порождении новых идей, умении отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстрого разрешения проблемных ситуаций, развития способности видеть проблему, проводить анализ, объяснение, синтез, а также развивать воображение, фантазию, чувство вкуса в процессе деятельности.

Эти умения легли в основу критериев оценивания творческих способностей студентов в процессе изучения художественных дисциплин. Вопрос о критериях оценки творческих способностей – один из сложнейших и до конца нерешенных психолого-педагогических вопросов. Преподавателю необходимо выработать такую систему, которая позволит раскрыть и отразить не только внешние проявления мысли в эскизе, но и сам мыслительный процесс.

Выводы. Апробирование правильности выбора критериев завершит формирующий этап исследования и позволит оценить эффективность методов преподавания художественных дисциплин, которые, в свою очередь, зависят от специальной системы педагогических условий их применения.

Итак, учитывая наше концептуальное видение развития творческих способностей студентов профессионального образования, модель, возможно, будет иметь три компонента: 1) направленность личности на выявление инициативности при выполнении

художественного проекта; 2) активность и энергичность в моделировании путей решения творческой задачи; 3) самостоятельная реализация личностного начинания в учебно-творческой деятельности. Работает ли эта модель, покажут наши дальнейшие исследования.

Список использованных источников

1. Волошина Т.А. Развитие творческих способностей студентов / Т.А. Волошина // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. Випуск № 32. – К.-Винниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 255–261.

2. Волошина Т.А. Педагогические условия развития творческих способностей будущих инженеров-педагогов / Т.А. Волошина // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (10–12 березня, 2011 р.). – Ялта: РВНЗ КГУ, 2011. – С. 32–35.

3. Тархан Л.З. Мотивация развития творческих способностей и повышения эффективности обучения будущих инженеров-педагогов / Л.З. Тархан, Т.А. Волошина // Проблемы сучасної педагогічної освіти [сер.: Педагогіка і психологія]. Випуск № 29, Ч. 2. – Ялта: РВНЗ КГУ, 2011. – С. 104–111.

4. Волошина Т.А. Роль художественных дисциплин в творческом развитии будущих инженеров-педагогов / Т.А. Волошина // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Шевченка [сер.: Педагогічні науки]. Випуск № 76. – Чернігів, 2010. – С. 97–100.

5. Волошина Т.А. Выбор методов организации учебно-творческой деятельности будущих педагогов профессионального образования / Т.А. Волошина // Научно-практическая конференция «Молодая наука»: сборник трудов / Н.Г. Гончарова, О.В. Красникова, Д.Ш. Хальметова, Г.А. Штофер / под общ. ред. Н.Г. Гончаровой. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2015. – С. 253–254.

УДК 378.147:811.111

Мустафаева Эдие,
ст. преп. кафедры английской филологии
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (Симферополь)

МЕТОДИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РАЗГОВОРНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ

Аннотация. В статье рассматривается организация и проведение методического эксперимента с целью совершенствования и эффективности обучения студентов устной английской речи с использованием проектной методики.

Ключевые слова: организация, эксперимент, проектная методика, разговорная английская речь.

Mustafaeva Edie

METHODOICAL EXPERIMENT AT TRAINING CONVERSATIONAL ENGLISH TO ESP STUDENTS USING PROJECT METHODS

Annotation. This article discusses the organization and carrying out of methodical experiment in order to improve the effectiveness of teaching conversational English to students using project methods.

Keywords: organization, experiment, project methods, conversational English.

Постановка проблемы. Современные условия функционирования социума обуславливают острую конкуренцию на рынке труда в современном мире, что, в свою очередь, ставит перед высшей школой задачи эффективной подготовки студентов. Прорыв в подготовке высококвалифицированного профессионала со знанием одного или нескольких иностранных языков возможен при условии кардинального изменения процесса обучения. Реальное состояние преподавания и изучения иностранного языка обуславливает необходимость поиска новых методов преподавания, которые бы позволили повысить эффективность обучения. Одним из путей

решения проблемы является подход, в котором необходимо моделирование новых, чаще всего интегрированных систем обучения на основе принципиально новых открытий и находок в лингводидактике [1].

В соответствии с этим, появляется необходимость создания более эффективной системы обучения устной разговорной английской речи студентов неязыковых специальностей. Использование проектной методики при изучении иностранного языка отвечает необходимости создания более эффективной системы обучения устной разговорной английской речи студентов неязыковых специальностей, проведение методического эксперимента помогает раскрыть результаты используемой методики обучения.

Анализ научных исследований и публикаций показывает фундаментальные теоретико-практические наработки различных аспектов научной проблемы использования метода проектов при обучении иностранным языкам, отраженные в работах российских и зарубежных ученых, психологов, педагогов. Историю развития и сущность проектной методики как новой педагогической технологии изучали Дж. Брунер, Л. Выготский, Дж. Дьюи, Н. Еремина, Л. Жутикова, В. Загвязинский, Я. Колкер, В. Кукушин, Т. Сахарова, Л. Тархан и др.). Развитие умений овладения устной речью путем привлечения студентов к разработке профессионально-ориентированных проектов средствами иностранного языка изучали Т. Ильина, Т. Караева, Е. Полат.

Так, определению основных характеристик проектной методики и видов проектов, описанию последовательности реализации проектов в учебном процессе по иностранному языку, посвящены труды зарубежных исследователей Г. Картер, С. Эстеир, С. Хейнс, Т. Хатчинсон, У. Килпатрик, Х. Томас, Дж. Занин, Н. Видал. Система поэтапного выполнения проекта, оценки и контроля процесса выполнения проектов предложена С. Хейнс, Дж. Занин, Н. Видал. Проблему реализации проектной методики обучения иностранным языкам в учебных заведениях разных типов рассматривали российские исследователи И. Зимняя и Т. Сахарова. В исследованиях

В. Копиловой, О. Моисеевой, И. Соловьевой предложены комплексы упражнений по обучению отдельным видам речевой деятельности на основе проектов и описаны методические модели обучения. Безусловно, все эти и многие другие исследования, посвященные решению проблемы иноязычного обучения, конкретизировали способы приобретения знаний по иностранному языку. Необходимость формирования психолого-педагогических и лингвистических предпосылок при обучении иностранному языку, использования различных механизмов оформления речевого высказывания в обучении говорению на иностранном языке говорят о наличии разногласий в теории и практике по вопросу недостаточной осмысленности педагогами необходимости использования новых технологий в процессе преподавания иностранного языка. Малоисследованной остается проблема совершенствования обучения разговорному иностранному языку с учетом специфики практического опыта использования метода проектов при изучении иностранного языка как новой педагогической технологии.

Цель статьи – раскрытие сущности и показ эффективности организации и проведения методического эксперимента при обучении устной разговорной английской речи студентов неязыковых специальностей с использованием проектной методики.

Изложение основного материала. Одним из современных и эффективных методов педагогического исследования является проведение методического эксперимента. Методический эксперимент представляет собой научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. Это организованная для решения методической проблемы учебная деятельность, протекающая в течение ограниченного отрезка времени, базирующаяся на определенной гипотезе и выполняемая в соответствии с разработанным планом обучения. В ходе методического эксперимента проводится измерение начального и заключительного состояния обученности испытуемых. Проводимая нами методическая экспериментальная работа направлена на

выявление эффективности использования проектной методики при обучении студентов устной разговорной английской речи.

Поставленная цель определила задачи методического эксперимента:

- определить уровень устной разговорной английской речи у студентов неязыковых специальностей до и после проведения эксперимента;
- определить на основе выделенных критериев, под воздействием экспериментальных мероприятий, уровень обученности студентов устной разговорной речи с использованием проектной методики;
- проверить эффективность разработанной методики обучения устной разговорной английской речи студентов неязыковых специальностей.

Анализ современных подходов к организации и проведению методического эксперимента показал широкое разнообразие возможных вариантов его реализации в зависимости от целей исследования. В период организации и проведения методического эксперимента необходимо определить показатели, характеризующие уровень обученности студентов устной разговорной английской речи и критерии оценки. Как определяет Н. Кочетурова [2] критерием оценки являются умения, которые формируются средствами учебного предмета и способствуют продуктивному саморазвитию.

Все виды учебной деятельности студента в пределах проектной деятельности оценивались в рейтинговой системе и имели удельный вес в итоговой оценке. Предшествующий практический опыт работы в рейтинговой системе оценивания знаний и умений позволяет утверждать, что эта система успешно работает в условиях четко обозначенных критериев, относительно которых увеличивается или уменьшается количество набранных баллов. В их число включены своевременное выполнение заданий, самостоятельность, оригинальность мышления, умение отстаивать свои мысли, глубина усвоения теоретических знаний, умение структурированно излагать

материал, создавать и использовать наглядность, владение профессиональной терминологией, умение действовать в виртуальной производственной ситуации [3, с. 78].

При обучении устной разговорной английской речи с использованием проектной методики студентов неязыковых специальностей необходимо охарактеризовать уровни обученности, а именно: мотивационный, когнитивный, личностно-деятельностный, творческий. Каждый из них выражен специфическим комплексом показателей, наличие или отсутствие которых дает основание для определения уровней обученности устной разговорной английской речи студентов неязыковых специальностей: высокий, достаточный, средний, низкий. Общими критериями оценивания сформированности английской разговорной речи можно считать:

- содержательное наполнение;
- структура речи и её связность;
- использование лексики;
- использование грамматики.

Одновременно критерии учитывают, что в процессе овладения языком обучающийся не только развивает и совершенствует свои умения решать уже известные ему коммуникативные задачи, но и приобретает способность осуществлять коммуникативную речевую деятельность во все более расширяющемся контексте, т. е. эти шкалы отражают развитие коммуникативной компетенции и в горизонтальном направлении [4, с. 10].

Семестровое оценивание по иностранному языку в вузах проводится один раз в конце семестра по четырем видам речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. Главными объектами контроля на занятиях по языку на основе проектной методики являются: речевые навыки (уровень языковой компетенции); речевые умения (уровень компетенции в говорении). Не менее важным на сегодня в современной школе является самооценивание. Во время изучения иностранного языка самооценивание может фокусироваться на трех аспектах. Первый –

это сам учебный процесс. Второй аспект для самооценивания – это коммуникативные умения обучающегося в соответствии с уровнями и дескрипторами, разработанными Советом Европы. Третий аспект – это лингвистическая компетенция обучающегося. Самооценивание и традиционное оценивание не могут быть взаимозаменяемы, в идеале они должны дополнять друг друга, обогащать [5].

Исходя из вышеизложенного, в контексте нашего методического исследования к говорению на иностранном языке как одному из видов речевой деятельности выдвигаются такие требования: свободное владение говорением, достижение необходимой коммуникативной компетенции в наиболее типичных ситуациях общения (устанавливать и поддерживать контакты в разговоре, выражать свое мнение и побуждать собеседника к ответной реакции, предлагать ему высказывать свою точку зрения). При оценивании уровня сформированности устной разговорной английской речи учтены характеристики качества знаний, которые взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Также, приведенные критерии отражают не только учебные достижения, но и творческие, личностные результаты, умение решать проблемы и быстро реагировать в различных ситуациях. Данная система использовалась на всех этапах методического эксперимента.

Итак, с помощью метода определения критериев, показателей и уровней обученности нами была доказана эффективность и целесообразность обучения устной разговорной английской речи студентов неязыковых специальностей с применением проектной методики, направленной на развитие иностранных коммуникативных умений и специфических проектных умений.

Перед проведением методического эксперимента нами были изучены методики и результаты исследований по некоторым проблемам высшего образования, в том числе и использования проектной методики при обучении иностранным языкам. Методика обучения устной разговорной английской речи студентов неязыковых специальностей предусматривает объединение разных форм и методов обучения: практических занятий, самостоятельной работы,

тестирования. В ходе методического исследования, которое проводилось в три этапа, нами использовались традиционные методы педагогического исследования, в частности, теоретические, эмпирические, статистические.

Первый этап соответствовал подготовительной части экспериментальной работы. В ходе первого – констатирующего этапа эксперимента изучался исходный уровень обученности устной разговорной английской речи у участников эксперимента; выявлялись причины возникновения трудностей говорения на английском языке и наличие у участников эксперимента весомых причин обучаться устной разговорной английской речи; выяснялась мотивация студентов к участию в работе над проектом; выявлялись факторы, влияющие на обучение устной разговорной английской речи. Также на этом этапе осуществлялось констатирующее диагностирование и подготовка всего необходимого для этого материала. В этот же период осуществлялся выбор и выравнивание контрольных и экспериментальных групп.

На втором этапе эксперимента – формирующем – осуществлялось:

- экспериментальное обучение студентов с применением проектной методики при обучении устной разговорной английской речи;
- фиксирование полученных результатов обучения устной разговорной английской речи в ходе эксперимента, которые характеризуют изменения в уровне знаний студентов;
- устранение и исправление недостатков и ошибок, возникших во время эксперимента, внесение изменений, доработка экспериментальной системы работы над проектом.

В процессе эксперимента осуществлялся регулярный контроль результатов выполнения учебных заданий, проводилось анкетирование студентов, анализировались изменения, происходящие в изменении уровня знаний студентов, выполнялась диагностика уровня обучения студентов устной разговорной английской речи с

учетом анализа результатов выполнения проекта. Целью формирующего этапа экспериментальной работы было создание и применение проекта, который направлен на обучение устной разговорной английской речи студентов неязыковых специальностей.

На третьем – контрольном этапе, обрабатывались полученные в ходе экспериментальной проверки данные, описывались результаты эксперимента. В качестве метода решения поставленных задач был выбран сравнительный методический эксперимент. При планировании эксперимента мы исходили из раскрытия проблемных ситуаций в организации проведения и методической обеспеченности при обучении студентов устной разговорной английской речи с использованием проектной методики.

Обработка результатов проводилась с использованием количественного и качественного анализа собранной информации, с использованием статистических методов. Для обеспечения объективности наблюдения мы придерживались заранее определенных требований:

- выборка составлялась среди студентов неязыковых специальностей;
- в эксперименте были задействованы 160 студентов неязыковых специальностей двух Симферопольских вузов: Крымский инженерно-педагогический университет и Крымский Федеральный университет.

В ходе эксперимента использовался опросный метод для обеспечения достоверности экспериментальных данных, который предоставил возможность проследить отношение студентов к процессу обучения устной разговорной английской речи с использованием проектной методики.

Опрос студентов осуществлялся с использованием анкет и тестов. Вопросы в анкетах и тестах были открытого и закрытого типа. Содержание их было направлено на выявление у студентов знаний о значении и роли обучения устной разговорной английской речи с использованием проектной методики.

Выводы. Для обоснования эффективности методического воздействия проектной методики обучения устной разговорной английской речи студентов неязыковых специальностей было то, что, будучи примененной к одному и тому же объекту (в нашем случае студенты неязыковых специальностей), она дает иные результаты, чем применение традиционных педагогических методик. Эффективность применения проектной методики будет обоснована, если две группы студентов (контрольная и экспериментальная), изначально совпадающие по своим характеристикам, будут отличаться по уровню владения устной разговорной английской речью после проведения методического эксперимента.

В дальнейшем предполагается провести исследование более новых методов обучения и проведение эксперимента, способствующих быстрому и эффективному усвоению устной разговорной английской речи.

Список использованных источников

1. Шярнас В.И. Очерки по лингводидактике / В.И. Шярнас. – Вильнюс: Мокслас, 1976. – 212 с.
2. Кочетунова Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика [Электронный ресурс] / Н. Кочетунова. – Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>.
3. Тархан Л.З. Проектирование результирующих единиц изучения дисциплины при компетентностном подходе / Л.З. Тархан // Педагогічний альманах: збірник наукових праць. Випуск 5 / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РПО, 2010. – С. 93–99.
4. Бориско Н.Ф. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 8–14.
5. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

УДК 378.14

Сейтвелиева Сусана Нуриевна,
ст. преп. кафедры прикладной информатики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОГРАММИСТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье выполнен анализ результатов экспериментальной проверки методики формирования готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности. Описаны этапы педагогического эксперимента, характеристики проявления готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий. Представлены результаты покритериальной оценки уровня готовности студентов к использованию облачных технологий в контрольной и экспериментальной группах.

Ключевые слова: облачные технологии, профессиональная деятельность, эксперимент, инженер-программист.

Seytvelieva Susana Nurievna

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFICIENCY OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE SOFTWARE ENGINEER BY USING CLOUD TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL WORK

Annotation. In this article analyzes the results of experimental verification of a technique of formation of readiness of future engineers-programmers to use cloud technologies in their professional activities . Stages of pedagogical experiment , the characteristics of manifestations of readiness of future engineers - programmers to use cloud technologies . The results pokriterialnoy level of readiness of students to assess the use of cloud technology in the control and experimental groups.

Keywords: cloud technology , professional activity , experiment , Software Engineer.

Постановка проблемы. Изучение облачных технологий будущими инженерами-программистами остается актуальной проблемой, поскольку в отечественной педагогической литературе

отсутствуют труды, освещающие авторскую методику формирования готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций.

Теоретические и практические аспекты использования облачных технологий в образовании представлены во многих отечественных и зарубежных исследованиях [1–4]. В научных работах, в частности, рассматривается дидактическая эффективность применения облачных технологий в процессе подготовки будущих инженеров-программистов. В ходе изучения обозначенных аспектов нами разработана методика обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов, результатом которой является формирование готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности.

В основу научного исследования положена начальная гипотеза о том, что методика обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов будет эффективной, при условии поэтапной ее реализации с системным использованием облачных технологий в процессе обучения студентов в вузе, что позволит повысить уровень их профессиональной подготовки.

Цель статьи заключается в осуществлении анализа результатов экспериментальной проверки методики формирования готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала. Проверка основных положений начальной гипотезы послужила целью педагогического эксперимента. Согласно цели исследования, проведение эксперимента по внедрению методики обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов реализовано тремя этапами: констатирующим, формирующим и контрольным.

Для измерения начального уровня готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий использовались такие виды работ, как анкетирование, тестирование,

анализ результатов выполнения практических и лабораторных работ по дисциплинам компьютерной направленности, самостоятельной работы и индивидуальных заданий, на основании которых можно судить о степени готовности определенного уровня исследуемого качества.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента выполнена диагностика исходного уровня готовности студентов к использованию облачных технологий в экспериментальной и контрольной группах.

Было выяснено, что начальный (до начала эксперимента) уровень готовности к использованию облачных технологий в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ) совпадают, следовательно, все участники эксперимента имеют одинаковые потенциальные возможности для апробации разработанной системы подготовки будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий.

В ходе эксперимента обучение студентов в контрольной группе происходило по традиционной схеме, а в экспериментальной группе – согласно методике обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов, реализация, которой выполнялась в четыре этапа (адаптационный, репродуктивный, продуктивный, продвинутый).

Внедрение методики обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов в учебный процесс ЭГ выполнялась поэтапно.

Приведем описание этапов формирования готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности.

Адаптационный этап, основным назначением которого является ознакомление студентов с основами информационно-коммуникационных технологий в различных сферах человеческой деятельности, изучение предпосылок и основ использования облачных технологий в современном обществе и в образовании. Результатом обучения на адаптационном этапе являются общие

теоретические знания основ информационно-компьютерных технологий, лежащих в основе облачных вычислений.

На адаптационном этапе методики обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов обеспечивалось формирование личностной компоненты готовности студентов к использованию облачных технологий и предусматривалось развитие у них положительной мотивации к осуществлению самостоятельной информационной деятельности, интереса к изучению облачных технологий, формирование системы специальных знаний для использования облачного подхода. Эффективность обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов на адаптационном этапе достигалась в результате:

- ознакомления с теоретическими основами использования интернет и облачных технологий в образовании и в будущей профессиональной деятельности инженеров-программистов;
- выполнения студентами самостоятельной работы, которая была нацелена на совершенствование их знаний в области новейших информационно-коммуникационных технологий, развитие устойчивых информационных потребностей и интересов, повышение мотивации к использованию различных облачных сервисов, осознание их ценности для самообразования.

Репродуктивный этап направлен на обучение студентов ИТ-специальностей готовым облачным решениям применительно к конкретным сферам их будущей профессиональной деятельности. Итогом обучения на репродуктивном этапе обучения является сформированные умения и навыки у студентов для использования готовых облачных сервисов. По итогам данного этапа студенты становятся уверенными пользователями облачных сервисов и способны решать типовые задачи по обработке офисных облачных приложений до работы в облачных операционных системах.

На репродуктивном этапе методики обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов обеспечивалось формирование когнитивного компонента готовности студентов к использованию облачных технологий. Когнитивный компонент

готовности студентов к использованию облачных технологий характеризуется профессиональными умениями по использованию готовых облачных сервисов. Эффективность обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов на репродуктивном этапе достигалась за счет

- внедрения облачных сервисов в учебный процесс для его организации и для взаимодействия участников образовательного процесса в образовательной среде (для этого использовались следующие облачные сервисы: почтовая служба Gmail и группы Google, которые являются частью инструментария Google Apps for Education; работа студентов и преподавателей кафедры информационно-компьютерных технологий в системе управления обучением OpenClass; обучение в виртуальных классах приложения Piazza);

- внедрения облачных сервисов в содержание отдельных курсов, например, «Педагогическое проектирование» (для этого использовались облачные приложения как средства решения множества учебных задач: редактирования файлов, хранения файлов, организацию совместной работы, управления приложениями).

Продуктивный этап направлен на формирование у будущих инженеров-программистов необходимых умений и навыков разработки собственных облачных решений: аппаратно-технических (ИТ-дизайн) и программных (софт). По итогам данного этапа студенты становятся разработчиками облачных продуктов различного назначения и способны решать не типовые творческие задачи, требующие не только репродуктивного, но и творческого применения, полученных на предыдущих этапах, знаний, умений и навыков.

Продвинутый этап предполагает углубленное изучение облачных технологий. На данном этапе студенты имеют возможность самостоятельно изучить дополнительные профессиональные курсы по облачным технологиям в дистанционной форме и стать сертифицированными специалистами в этой области.

На продуктивном и продвинутом этапах методики обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов выполнено формирование операционного компонента готовности студентов к использованию облачных технологий.

Обучение на продуктивном этапе направлено на дальнейшее развитие профессиональных умений студентов и их профессиональное самосовершенствование в области облачных технологий.

Эффективность обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов на продуктивном этапе достигалась на основе:

- внедрения авторского курса «Облачные технологии (Cloud Computing)» в программу подготовки студентов специальности «Информатика», что позволило повысить у будущих инженеров-программистов уровень необходимых умений и навыков работы с облачными технологиями;

- проведения лабораторных занятий по дисциплине «Облачные технологии (Cloud Computing)», на которых использовались разработанные методические рекомендации, что позволило сформировать комплекс умений, от которого зависит качество подготовки востребованного на рынке труда ИТ-специалиста;

- выполнения самостоятельной работы студентами, в результате которой возможно углубленное изучение облачных технологий в процессе профессиональной сертификации, что дает возможность будущим инженерам-программистам пройти обучение и получить официальное подтверждение своим компетентностям в области новейших информационно-компьютерных технологий.

Целью контрольного этапа эксперимента являлось выявление количественных и качественных изменений в уровнях готовности студентов к использованию облачных технологий по уточненным критериям и показателям готовности, на основе которых определялась эффективность разработанной методики (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики проявления готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий

Компоненты готовности студентов к использованию облачных технологий	Критерий готовности	Содержание критерия готовности	Показатель уровня готовности		
			уровни сформированности		
			высокий (развитый)	средний (достаточный)	низкий (ограниченный)
1	2	3	4	5	6
Личностный	Мотивационно-ценностный	Проявление интереса к изучению облачных технологий, наличие потребности и стремления студентов заниматься самообразованием в области облачных технологий в целях повышения эффективности своей профессиональной деятельности и профессионального роста	Наличие интереса, стойкое стремление	Ситуативность проявления интереса, неустойчивые мотивы	Отсутствие заинтересованности и мотивов
Когнитивный	Познавательльно-процессуальный	Наличие знаний основных понятий облачных технологий; о возможностях использования облачных технологий для организации и свободного онлайн-использования инфраструктуры в различных информационно-технологических сферах и в образовании; знание теоретических основ специального программного и аппаратного обеспечения для решения задач	Знания характеризуются полнотой и системностью	Знания характеризуются недостаточной полнотой и системностью	Знания не имеют признаков полноты и системности

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
		проектирования и разработки собственных облачных сервисов			
Операционный	Операционно-деятельностный	Сформированность умения и навыки использования специального аппаратного и программного обеспечения облачных технологий на пользовательском уровне, применения облачных сервисов для решения профессиональных задач в различных информационно-технологических сферах и для повышения качества процесса обучения; навыки и опыт проектирования и разработки собственных облачных сервисов	Сформированность умений самостоятельно выполнять задания	Частичная сформированность умений самостоятельно выполнять задания	Отсутствие умений самостоятельно выполнять задания

В соответствии с целью и задачами данного исследования, сделана попытка выбора диагностических методик, что позволило выполнить критериальную оценку уровня готовности студентов к использованию облачных технологий. Для этого были изучены теоретические концепции, составляющие основу изучаемого явления, проанализированы особенности и основные подходы к формированию этой готовности; проанализированы учебные планы и содержание учебно-методических комплексов дисциплин компьютерной направленности для студентов направления подготовки «Информатика».

Обобщение фактического статистического материала осуществлялось в соответствии с основными требованиями репрезентативности и валидности проведения выборки педагогического эксперимента. Обработка полученного

статистического материала дала возможность ретроспективно проверить выдвинутую гипотезу исследования.

Оценка результатов исследования выполнялась по схеме, в которой начальным условием было то, что количественные результаты эмпирически наблюдаемых индикаторов показателей, соответствующих определенному уровню сформированности каждого из трех компонентов готовности студентов к использованию облачных технологий, переводились в количественные эквиваленты. Были введены следующие количественные эквиваленты: 3 балла – яркая выраженность показателя; 2 балла – средняя; 1 балл – слабая. Однако в ходе исследования выяснилось, что во множестве случаев полученные баллы по трем критериям существенно отличаются друг от друга. Поэтому, принимая во внимание равную значимость всех критериев оценивания сформированности определенного уровня готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности, обозначены границы баллов для каждого уровня и, соответственно, обобщающий результат средних значений количественных данных (табл. 2). Согласно этому, получение количества баллов в пределах 1–1,69 интерпретировалось как показатель наличия низкого (ограниченного) уровня готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий; 1,7–2,39 баллов – среднего (достаточного) уровня; 2,4–3 балла – высокого (развитого) уровня.

Таблица 2

Шкала диагностики уровней готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности

Назв. Баллы	Уровни готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий		
	низкий (ограниченный)	средний (достаточный)	высокий (развитый)
Средние значения	1,0–1,69	1,7–2,39	2,4–3,0

Расчет среднеарифметической по результатам средних значений в ЭГ и КГ, полученных по трем критериям в начале и в конце эксперимента, позволил определить общесредний показатель сформированности готовности будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности. На контрольном срезе в КГ такой показатель составил 1,65, т. е. уровень сформированности – низкий, в ЭГ – 2,04, что указывает на то, что сформированность исследуемой готовности у студентов достигла среднего (достаточного) уровня, который интерпретируется как сформированная готовность будущих инженеров-программистов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности.

К полученным количественным данным, полученным в начале и в конце исследования, для доказательства чистоты эксперимента применялся многофункциональный математико-статистический критерий « χ^2 -Пирсона» [5].

Выводы. Анализ результатов исследования подтверждает эффективность внедрения методики обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов в учебный процесс, которая доказана сравнительным анализом полученных результатов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, достоверность которых проверена средствами математической статистики.

Это подтверждает начальную гипотезу о том, что методика обучения облачным технологиям будущих инженеров-программистов будет эффективной при условии поэтапной ее реализации с системным использованием облачных технологий в процессе обучения студентов в вузе, что позволит повысить уровень их профессиональной подготовки

Список использованных источников

1. Сейдаметова З.С. Інфраструктура підтримки освітнього процесу на базі інтегрованих веб-сервісів / З.С. Сейдаметова, Л.М. Меджитова, С.Н. Сейтвелієва // Вища школа. – 2012. – № 8. – С. 60–71.

2. Облачные технологии в образовании / З.С. Сейдаметова, Э.И. Аблялимова, Л.М. Меджитова, С.Н. Сейтвелиева, В.А. Темненко. – Симферополь: ДИАЙПИ, 2012. – 204 с.

3. Сейтвелиева С.Н. Опыт проведения лабораторных занятий по дисциплине «Облачные технологии» (cloud computing) / С.Н. Сейтвелиева // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 32. Педагогические науки. – Симферополь: НИЦ КИПУ, 2011. – С. 111–116.

4. Сейтвелиева С.Н. Програми професійної сертифікації як засіб підвищення кваліфікації ІТ-фахівця / С.Н. Сейтвелиева, Л.А. Манжос // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наукових праць. Випуск 14 (21). – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. – С. 39–43.

5. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

УДК [371.15:378] 811.111

Сулейманова Венера Рустемовна,
ст. преп. кафедры английской филологии
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

КОМПОНЕНТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье представлен анализ исследований в области определения компонентов иноязычной компетентности будущих инженеров-педагогов. На основе проведенного исследования предложены три компонента: личностно-мотивационный, когнитивно-деятельностный и операционально-рефлексивный. Представлена характеристика компонентов иноязычной компетентности и определена роль контекстного подхода в данных компетентностях. Отмечена эффективность контекстного подхода для формирования иноязычной компетентности будущих инженеров-педагогов в целях обеспечения готовности к успешной профессиональной деятельности и непрерывному самообразованию. Обозначены перспективы дальнейшей разработки и проверки условий эффективного формирования иноязычной компетентности.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, компонент, сформированность, будущий инженер-педагог, контекстный подход, мотивы.

Suleymanova Venera Rustamovna

COMPONENTS OF FUTURE ENGINEERS TEACHERS FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE BASED ON CONTEXTUAL APPROACH

Summary. The article presents an analysis of research in the domain of future engineers-teachers foreign language competence components. On the basis of the study three components are suggested: personality-motivational, cognitive-action and operationally-reflective. The characteristics of the components of foreign language competence are presented and the role of contextual approach in these competences is specified. The effectiveness of the contextual approach for the formation of foreign language competence of the future engineers-teachers to ensure the readiness for efficient professional activity and lifelong self-education is emphasized. The prospects for further development of effective conditions for the formation of foreign language competence are identified.

Keywords: foreign language competence, component, formation, future engineers-teachers, contextual approach, motives.

Постановка проблемы. В системе профессионального образования многие годы проводятся научные изыскания вопроса о повышении эффективности образовательного процесса. Новую трактовку и детализацию получило использование инновационных подходов, одним из которых является контекстный подход. Профессором А. Вербицким были сформулированы опорные принципы контекстного подхода в обучении. Данный подход подразумевает максимально обширное внедрение в вузовский академический процесс видов, форм и методов деятельности студентов, различным образом имитирующих их будущую профессиональную деятельность. По мнению автора, воссоздание в образовательном процессе предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности предоставляет дополнительные возможности углубления профессионализации вузовской подготовки специалистов [1, с. 36].

Анализ основных исследований и публикаций. Вопрос о профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов раскрыт в трудах Н. Брюхановой, Р. Горбатюка, Э. Зеера, Е. Коваленко, В. Косырева, Л. Тархан и др. Сущность и содержание понятий «компетентность» и «компетенция» изучались: В. Беспалько, В. Болотовым, Ю. Варданяном, В. Краевским, А. Марковой, Дж. Равеном, Г. Селевко, В. Сериковым, Ю. Татуром (уточнены понятия в учебно-воспитательном процессе); И. Зимней (раскрыты психологические аспекты понятий); А. Хуторским (определены компетентности в обучении); П. Образцовым (определены особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку). Концепции контекстного обучения разработаны А. Вербицким и раскрыты Н. Бакшаевой, Н. Борисовой, О. Григоренко, А. Картежниковой, М. Макаренко, М. Мащенко, Ж. Холодовым, М. Шубик и др. Перспективы развития и проблемы инженерно-педагогического образования и подготовки инженерно-педагогических кадров определены в научных работах Э. Зеера, П. Лернера, Л. Тархан.

Целью данной **статьи** является конкретизация компонентов иноязычной компетентности будущих инженеров-педагогов и того, каким образом контекстный подход отражен в этих компонентах.

Изложение основного материала. В преподавании иностранных языков в последние годы активно уделяется внимание формированию иноязычной компетентности будущего специалиста, которая необходима для эффективной реализации деятельности в профессиональной сфере, в чем и заключается задача практических занятий по иностранному языку и именно на это ориентирован процесс изучения дисциплины. Такое сложное субъектное качество высоко развитой личности как компетентность приобретается в процессе образования. Оно позволяет человеку наиболее эффективно и адекватно осуществлять образовательную, а затем и профессиональную деятельность. Компетентность также определяется как мера включенности человека в образовательную и профессиональную деятельность [2]. Крайне значимо сознавать, что такого рода включенность вероятна при наличии у специалиста ценностного отношения к избранному типу деятельности. Деятельностное и ценностное отношение к процессу и результату обучения предоставляет индивидууму эвентуальность для формирования своей компетентности базируясь на нем. Компетентность возможно определить как готовность и способность человека эффективно действовать в соответствующей области, поскольку в процессе собственного формирования компетентность обеспечивает (само)развитие личности соответственно.

Иностранный язык предстает симультанно объектом и инструментом обучения в многоаспектном и многоуровневом процессе профессиональной подготовки компетентного инженера-педагога. Настоящий процесс может также стать основой формирования комплекса социокультурных, профессиональных и социально-личностных компетентностей и ценностей.

Иноязычная компетентность будущего инженера-педагога – это мера соответствия иноязычных знаний, умений и опыта (уровня владения иностранным языком) будущего инженера-педагога

реальному уровню сложности выполняемых теоретических, практических, профессиональных, технических, производственных и других задач и решаемых проблем, определяющая его способность и готовность успешно выполнять профессиональные функции практикуясь в применении имеющихся знаний, и включающая способность будущего инженера-педагога организовывать свою иноязычную деятельность соответственно профессиональным ситуациям (по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям и т. д.).

Мы интерпретируем ее как релятивно самостоятельный результат его профессиональной подготовки, что означает профессиональное владение иностранным языком, которое предстает необходимым для выполнения конкретной профессиональной деятельности.

В свою очередь, компонент (лат.) трактуется как составная часть чего-нибудь [3, с. 288]. Мы дифференцировали три компонента иноязычной компетентности будущего инженера-педагога: личностно-мотивационный, когнитивно-деятельностный и операционально-рефлексивный.

Контекстное обучение является формой активного обучения, предназначенной для применения в высшей школе, ориентированной на профессиональную подготовку студентов и реализуемой посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности.

Контекстное обучение – это обучение, в котором с помощью всей системы дидактических средств моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности [4, с. 32] инженера-педагога, а усвоение им иноязычных знаний наложено на канву этой деятельности.

Когда речь идет о языковой подготовке с целью формирования иноязычной компетентности будущего инженера-педагога, контекстный подход, развивающийся на основе личностно-деятельностного, отображается в применении инновационных технологий и методов в обучении.

Структура иноязычной компетентности будущих инженеров-педагогов рассматривается нами как совокупность личностно-мотивационного, когнитивно-деятельностного и операционально-рефлексивного компонентов.

Личностно-мотивационный компонент координирует мотивы, цели, потребности в инженерно-педагогической деятельности, профессиональные ценностные ориентиры для реализации профессиональной деятельности. Мотивация регулирует динамичность личности, ее деятельность. Повышение мотивации работает на формирование знаний, умений и отработку навыков, побуждение активности студентов к изучению иностранного языка. Личностно-мотивационный компонент характеризуется фактическим наличием познавательного интереса к иностранному языку; осознанной потребностью формирования иноязычной компетентности; сформированностью целей своей иноязычной деятельности. Он реализуется в удовлетворении коммуникативно-познавательной потребности личности студента на фоне общей потребности достижения определенного уровня профессиональной компетентности. В него входят группы мотивов самоопределения и саморазвития, учебно-познавательные, узколичностные, социальные, достижения и избегания неудач, профессиональные.

Контекстный подход помогает выявить наличие или благоприятствовать формированию положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности.

Когнитивно-деятельностный компонент отображает усвоение важнейших знаний в области иностранного языка, стремление универсализировать, анализировать, владение профессиональной терминологией. Он содействует накоплению и анализу информации по специальным проблемам будущей профессиональной деятельности, реализации умения применять приобретенные иноязычные знания в профессиональных ситуациях; обеспечивает получение базового опыта инженерно-педагогической деятельности, направленной на усваивание знаний, получение умений самостоятельной профессиональной деятельности.

Данный компонент реализуется в формировании профессионального тезауруса, усвоении необходимых средств выражения в вербальном и невербальном поведении, а также развитии умений и формировании навыков, требуемых для надлежащего выполнения профессиональных функций.

Благодаря контекстному подходу приобретаются знания иностранного языка и умение использовать их в дальнейшей профессиональной деятельности, а также постоянно повышать квалификацию и заниматься самообразованием в профессиональной сфере.

Операционально-рефлексивный компонент заключается в ценностном осмыслении освоенных знаний и умений как структурного компонента иноязычной компетентности. Данный компонент регулирует включение механизмов самооценки, самоанализа, самоуправления процессом применения иноязычных знаний, умений и навыков, которые содействуют будущему инженеру-педагогу в адекватном осмыслении и оценке данного процесса. Свидетельством того том, что в современной социальной и экономической ситуации иноязычная подготовка, обеспечивающая эффективность профессиональной деятельности имеет особое значение становится апперцепция требований, предъявляемых к профессиональной подготовке будущего инженера-педагога, его деятельности, личностным качествам.

Операционально-рефлексивный компонент выявляет особое значение иноязычной подготовки, обеспечивающей эффективность профессиональной деятельности в современной социальной и экономической ситуации. Он характеризует наличие у студентов умений и навыков применять иностранный язык на практике, в профессиональной деятельности, организованность (операциональность).

Данный компонент акцентирует оценку студентами собственного образовательного процесса, что является важнейшим механизмом достижения качества образовательного процесса в целом (рефлексивность). Формирование рефлексивности как незаменимого

параметра профессиональной иноязычной компетентности происходит в процессе когнитивного и социально-личностного развития.

Контекстный подход позволяет осуществлять анализ знания иностранного языка и умения его применять в профессиональной сфере, быть креативным и гибким в последующей деятельности.

Иноязычная компетентность будущих инженеров-педагогов может быть сформирована путем внедрения в образовательный процесс педагогических условий формирования данной компетентности с применением контекстного подхода.

Выводы. Иноязычная компетентность является одним из важнейших критериев профессионализма будущих инженеров-педагогов, а иностранный язык может использоваться как средство получения новой профессионально значимой информации, систематического пополнения знаний для осуществления общения в будущей профессиональной деятельности. Иноязычная компетентность будущего инженера-педагога проявляется как устойчивая когляция личности, выражающаяся в следующих характеристиках студентов: системной мотивации к изучению и использованию иностранного языка в своей деятельности (учебной, познавательной и профессиональной); понимании потенциала иностранного языка в решении функциональных задач, особенно в профессиональной деятельности; способности соотнесения учебной проблемы с контекстом предстоящей профессиональной деятельности; умениями осуществить отбор необходимых средств иностранного языка для решения конкретной профессиональной задачи; владении средствами иностранного языка, актуальными для будущей профессиональной деятельности. Необходимо формировать знания, умения и навыки, которые входят в данные компоненты иноязычной компетентности у студентов инженерно-педагогического вуза, основываясь на контекстном подходе, чтобы обусловить ее эффективное формирование в современных условиях.

Перспективой дальнейших исследований является проверка эффективности педагогических условий формирования иноязычной

компетентности будущих инженеров-педагогов на основе контекстного подхода.

Список использованных источников

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

2. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. – Самара: Профи, 2001. – С. 4–8.

3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополн. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

УДК 378.134

Ислямова Эльвина Асимовна,
аспирант, преп. кафедры технологии и дизайна одежды
и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье определена суть понятия «метод проектов» и установлена его значимость в процессе обучения при формировании предметно-практических компетенций на занятиях практического (производственного) обучения. Приведена структура разработки проекта для студентов 2 курса Крымского инженерно-педагогического университета профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации «Технология и дизайн одежды».

Ключевые слова: практическое (производственное) обучение, метод проектов, предметно-практические компетенции.

Islyamova Elvina Asimovna

PROJECT METHOD AS A MEANS OF FORMING THE SUBJECT-PRACTICAL COMPETENCIES IN TERMS OF INDUSTRIAL TRAINING

Annotation. On the basis of the conducted analysis of scientific literature, the article defines the essence of the concept of «project method» and established its importance in the learning process during the formation of the subject and practical skills in the classroom practical (industrial) training. Here is the structure of the development project for the 2nd year students of the Crimean engineering and pedagogical University profile «Decorative arts and design» specialization «Technology and design of clothes».

Keywords: practical (production) training, method of projects, material and practical competence.

Постановка проблемы. Исследование процесса формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения в вузе нацеливает нас на доскональное изучение различных методик преподавания практического (производственного) обучения,

которая является базовой дисциплиной при подготовке высококвалифицированных специалистов швейного профиля.

Исходя из того, что основное место среди методов обучения должны занимать те методы, которые учат самостоятельно овладевать знаниями, интенсифицировать процесс обучения и предусматривать его тесную связь с практикой [1, с. 72], процесс обучения необходимо переориентировать на использование не пассивных, а активных методов обучения. Среди них особое место занимает метод проектов. Источником новых знаний, по условиям этого метода, становится не репродуктивно созданная преподавателем информация, а собственный опыт студента. Главной движущей силой этого процесса становятся проблемные задания, без которых знания и умения учащихся оставались бы в хаотичном состоянии.

Анализ основных исследований и публикаций. Анализируя проблему усовершенствования процесса обучения путем внедрения инновационных методов, нами были изучены труды ученых и исследователей, которые рассматривают в своих работах методику организации и проведения проектного обучения. В контексте нашего исследования отмечена важность научных работ Н.О. Брюхановой, В.И. Жигирь, И.Я. Жоровой, Г.И. Кругликова, А.П. Панфиловой, Л.З. Тархан и др.

Цель статьи – на примере дисциплины «Практическое (производственное) обучение» обосновать необходимость внедрения метода проектов как средства формирования предметно-практических компетенций у будущих инженеров-педагогов, посредством разработки студентами проекта на заданную тематику.

Изложение основного материала. Идея внедрения метода проектов при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение», как одного из самых эффективных средств обучения при формировании определенных компетенций, а в частности предметно-практических, позволяет участникам образовательного процесса рационально сочетать теоретические знания и находить им практическое применение при решении

конкретных проблем окружающей действительности [2]. Особенностью содержания метода проектов является его исследовательская деятельность. Так, студентам дается возможность рассмотреть проблему в целостности отношений и характеристик, т. е. детально разработать и реализовать конкретный проект, имеющий непосредственное отношение к их будущей профессиональной деятельности, а также установить причинно-следственные связи при поиске новых решений и передачи знаний из различных областей для устранения проблемы.

Метод проектов (лат. *projectus* – брошенный вперед; план на будущее) – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий [1, с. 251].

Суть метода проекта заключается в стимулировании интереса обучаемых к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний через проектную деятельность, предусматривающую умение практического применения и трансформации полученных знаний, а также развитие рефлексорного мышления [2, с. 182].

Рассматривая понятие «проект» как совокупность пяти П (проблема – проектирование – поиск информации – продукт – презентация) и «проектную деятельность», как вид учебно-познавательной деятельности, направленный на освоение профессионального опыта исследователями путем использования различных методов (прикладных, исследовательских и др.). Необходимость и целесообразность реализации данного метода на занятиях производственного обучения или производственной практики отмечают в своей научной работе В.И. Жигирь и Е.А. Чернега [3, с. 224]. Используя метод проектов, педагог направляет мысль обучаемых в нужном направлении и подсказывает новые источники информации для самостоятельного поиска при решении поставленных целей и задач.

В подтверждение вышесказанного нами предлагается к рассмотрению методическая модель проекта по дисциплине

«Практическое (производственное) обучение» на тему: «Изготовление прямой юбки», разработка которой предусмотрена студентами второго курса Крымского инженерно-педагогического университета, профилизации «Технология и дизайн одежды». Для этого, нами были определены цели и требования для ее поэтапного выполнения, разработана структура проекта по методике В.И. Жигирь и Е.А. Чернеги [3].

Структура проекта.

1. *Тема проекта:* «Изготовление прямой юбки».

2. *Общая характеристика проекта:* проект на заданную тематику должен содержать: разработку технического эскиза прямой юбки с учетом основного направления моды; техническое описание модели, с указанием деталей кроя и указанием нити основы к каждой из них; выбор и расчет материалов для ее изготовления (основного, подкладочного и прокладочного), фурнитуры, швейных ниток.

3. *Основная идея:* трансформация учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста, посредством взаимосвязи теоретических знаний и практических умений.

4. *Цель проекта:* развитие у студентов навыков практического мышления и профессионального общения при самостоятельном обучении посредством исследовательской деятельности.

Задачи проекта:

- закрепление и расширение предметных и теоретических знаний студентов в профессиональной области;
- развитие умений к применению этих знаний на практике;
- последовательное развитие навыков исследовательской деятельности;
- приобщение студентов к проектной работе;
- формирование профессиональной этики и нравственности;
- системное осуществление сетевого взаимодействия студент – сеть – преподаватель.

5. *Участники:* студенты второго курса Крымского инженерно-педагогического университета, профилизации «Технология и дизайн одежды»

6. *Сроки его реализации:* готовый проект является допуском к зачету и защищается по окончании изготовления изделия.

7. *Этапы проведения.*

Организационно-аналитический:

- выбор проекта и обоснование его практического значения;
- поиск вариантов разработки проекта и их анализ;
- описание основного варианта или создание его модели;
- экономическое обоснование оптимального пакета материалов для модели.

Операционно-технологический:

- планирование технологического процесса;
- выбор и обоснование материалов, инструмента, приспособлений, технологического оснащения;
- выполнение технологических действий.

Заключительный:

- сдача готового изделия;
- анализ готового изделия с корректировкой его конструкторских и технологических дефектов;
- защита проекта.

8. *Условия участия в проекте:* в проекте принимает участие группа студентов, в состав которой входят проектировщик, конструктор, дизайнер, технолог. Основным условием работы над проектом является исследовательский характер, т. е. самостоятельный поиск информации, способов и средств деятельности.

9. *Особенности организации и проведения и виды деятельности участников:* творческая проектная деятельность участников состоит из трех основных этапов, в ходе каждого из которых формируются определенные знания и умения [1]. Так, нами были выделены основные этапы выполнения проекта:

I этап – организационно-подготовительный, включает в себя постановку проблемы для определения задания исследования; выдвижение гипотезы определения задач исследования, анализ предстоящей деятельности; выбор оптимального варианта конструкции, составление оптимального пакета материалов, планирование технологического процесса, разработку конструкторско-технологической документации, организацию рабочего места;

II этап – конструкторско-технологический, заключается в разработке конструкции и выполнении технологических операций, предусматриваемых технологическим процессом, самоконтроль своей деятельности, а также соблюдение правил техники безопасности и трудовой дисциплины в процессе трудовой деятельности;

III этап – заключительный, предусматривает корректировку конструкторско-технологической документации, экономическое обоснование заключительный изготовленного изделия в целом и минимаркетинговые исследования. Здесь же проводится подведение итогов по результатам защиты проекта, где организаторами проекта определяются замечания и даются и рекомендации по их устранению.

Для достижения поставленных целей и задач в ходе разработки проекта на заданную тематику, студенту необходимо включать в деятельность, приобретенные навыки и умения, а именно: снятие измерений необходимых для построения конструкции прямой юбки; построение базовой конструкции прямой юбки, с нанесением соответствующих модельных линий; выбор оптимальных методов поузловой обработки изделия и составление поэтапной последовательности изготовления юбки; выбор необходимого швейного и влажно-теплого оборудования для ее изготовления.

10. *Авторы, координаторы, организаторы проекта.* Организатором проекта является преподаватель ведущий дисциплину, который выдает задание, следит за его выполнением и диагностирует его конечный результат. Основными задачами организатора являются: развить мотивация студентов к выполнению;

оказать помощь реализации поставленных целей и задач при проектировании; выполнить оценку усилий и креативности студентов, правильного выбора необходимой технологической документации и литературных источников, качества проекта.

Координатором проекта является мастер производственного обучения, функцией которого является поэтапный контроль над качеством выполнения проекта и в случае необходимости его коррекция. Систематический и тщательно продуманный контроль позволяет мастеру вовремя обнаружить, предупредить и устранить отрицательные моменты в процессе выполнения проекта, которые отрицательно сказались бы на достижении запланированного результата [4, с. 312].

Авторами коллективного творческо-познавательного проекта является группа студентов, состоящая из четырех человек. При разработке проекта данная группа, ориентируясь в информационном пространстве, формирует профессиональные навыки и умения, развивает творческие способности так необходимые для первичного опыта будущей профессионально-творческой деятельности.

11. *Формы взаимодействия организаторов проекта с его участниками и другими субъектами.* Исходя из того, что выполнение проекта на заданную тематику должно осуществляться по принципу «учение – это акт открытия», организаторами проекта для достижения поставленной цели и своевременного вовлечения его участников в интеллектуальную деятельность необходим правильный выбор форм взаимодействия. Так, наиболее эффективной формой, на наш взгляд, является учебное или, точнее, учебно-педагогическое взаимодействие студента – преподавателя, мастера производственного обучения, где преподаватель (организатор проекта) и мастер (координатор проекта) – это активные субъекты, инициирующие обучение, передающие знания, формирующие умения, контролирующие и оценивающие их, а студент (участник проекта) – объект обучения и воспитания. Иными словами, двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие предусматривает работу преподавателя в группе, члены которой

также взаимодействуют между собой как межличностное взаимодействие, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение общей цели.

12. *Диагностическая и оценочная группа.* Оценивание результатов проекта проводится оценочной группой, которая состоит из преподавателя-организатора проекта и мастера-координатора проекта.

13. *Результаты проекта, их оценка: критерии оценки работы отдельных участников всего проекта.* Основным результатом деятельности исполнителей проекта является его выполнение и публичная презентация. Оценивание работы осуществляется комиссией состоящей из преподавателя и мастера производственного обучения по пятибалльной системе, путем суммирования баллов за каждый этап проделанной работы. Выполненные этапы оценивают по следующим показателям: четкость изложения основных положений проекта; полнота и тщательность выполнения задания; творческая самостоятельность студентов при выполнении проекта, оригинальность решения проблемы, правильность и полнота ответов на поставленные вопросы. На основании результатов полученных рейтингов, преподаватель совместно с мастером подводит итоги и определяет лучшую группу проектировщиков.

Выводы. Проектная форма обучения, при условии отсутствия готовых шаблонов решения повышает творческий и деловой потенциал студентов, а ее реализация на практике создает оптимальные условия для развития у них профессионального мышления и формирования предметно-практических компетенций в процессе практического (производственного) обучения, одновременно повышая их интерес к освоению программы этой дисциплины.

Перспективами дальнейших исследований является совершенствование методики преподавания дисциплины практического (производственного) обучения и трансформация содержания ее программы в зависимости от реализации активных и интерактивных методов обучения.

Список использованных источников

1. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.И. Кругликов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
2. Панфилова А.П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров / А.П. Панфилова, А.В. Долматов; под ред. А.П. Панфиловой. – М.: Юрайт, 2014. – 487 с.
3. Жигірь В.І. Професійна педагогіка: навчальний посібник / В.І. Жигірь, О.А. Чернега; за ред. М.В. Вачевського. – К.: ТОВ «Кондор», 2012. – 336 с.
4. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография / Лянуза Запаевна Тархан. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.

УДК 378.141

Падерин Александр Владимирович,
аспирант, преп. кафедры технологического образования,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

ПРОВЕДЕНИЕ И ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА С ПОМОЩЬЮ ОБУЧАЮЩЕГО ВЕБ-РЕСУРСА

Аннотация. В статье представлен анализ эффективности проведения констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента с использованием образовательного веб-ресурса. Изложены особенности организации анкетирования преподавателей и анкетирования и тестирования студентов при использовании интернет технологий, определена ее эффективность.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, обучающий веб-ресурс, эффективность, анкетирование, тестирование, подведение итогов.

Paderin Aleksandr Vladimirovich

CONDUCT AND CONCLUSIONS PEDAGOGICAL EXPERIMENT THROUGH TRAINING WEB-RESOURCES

Annotation. The article analyzes the effectiveness of ascertaining and formative stages of pedagogical experiment with the use of educational web resource; details the process of organizing the survey among teachers and students; focusing on knowledge organization system check (test), calculation and display its results.

Keywords: pedagogical experiment, a training web-resource efficiency, questioning, testing, summing up.

Постановка проблемы. В процессе проведения констатирующего и формирующего этапа педагогического эксперимента авторы исследования сталкиваются с такими основными проблемами как: проведение анкетирования среди студентов и преподавателей вузов с максимально широкой географией для достоверности его результатов; трудоемкость и возможность допущения ошибки при подсчете и анализе результатов

проверки знаний. Решение этих вопросов остаются актуальными по настоящее время.

Анализ основных исследований и публикаций по данной проблеме позволяет оценить важность и эффективность проведения констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента с использованием образовательного веб-ресурса, проанализировать процесс организации системы проверки знаний, подсчета и отображения его результатов.

В работах [1; 2] авторы уделяют особое внимание влиянию интернет технологий на эффективность проведения педагогического эксперимента. Ими отмечено, что благодаря внедрению интернет технологий в процесс проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента, он становится автоматизированным и максимально достоверным.

Исследователь Н.Н. Диканская в научной публикации [3] отмечает важность применения средств информационно-коммуникационных технологий в системе оценки знаний, что положительно влияет не только на эффективность мониторинга знаний, но и на качество образования в целом.

Авторы научных работ [4–7]: А.Л. Сакович, Т.А. Салангина, О.В. Вязовова, Т.Ч. Огай – выделяют необходимость проведения подсчета результатов тестирования студентов на основе рейтинговой системы в тесной интеграции с интернет технологиями. По их мнению рейтинговая система оценки знаний в сочетании с программными средствами интернет технологий позволяет добиться максимальной эффективности проведения формирующего этапа педагогического эксперимента.

Целью данной статьи является обоснование эффективности и успешности проведения и подведения итогов педагогического эксперимента с помощью образовательного веб-ресурса.

Изложение основного материала. При проверке эффективности использования образовательного веб-ресурса (ОВР) в самостоятельной учебной деятельности студентов вузов необходимо провести констатирующий и формирующий этапы педагогического

эксперимента, максимально увеличить эффективность не только учебного процесса, но и системы оценки знаний обучающихся с помощью данного ресурса [1].

Можно разделить проведение педагогического эксперимента и создание ОВР для обучения будущих инженеров-педагогов, но такой подход может привести к ряду трудностей, искажению результатов и возникновению ошибок при проведении педагогического эксперимента. На констатирующем этапе педагогического эксперимента необходимо провести анкетирование среди преподавателей и студентов с целью выяснить необходимость создания ОВР для студентов вузов. Подобное анкетирование без использования интернет технологий является процессом длительным и трудоемким. Действительно, для получения максимально достоверных результатов необходимо провести анкетирование среди большого количества вузов России и стран СНГ с как можно более широкой географией, и при этом, желательно, присутствие автора исследования для контроля и подтверждения достоверности результатов анкетирования. Для решения данной задачи без применения интернет технологий необходимо распечатать огромное количество анкет, посетить разные регионы РФ и другие страны СНГ, что является процессом длительным и финансово затратным. Это в свою очередь может не позволить провести анкетирование на должном уровне. Такой способ как рассылка анкет по электронной почте не принесет желаемого результата по ряду очевидных причин. Таким образом, наиболее удобным и эффективным способом проведения анкетирования – это проведение его на создаваемом ОВР.

На формирующем этапе педагогического эксперимента необходимо провести проверку знаний (тестирование), подсчет результатов проверки знаний и анализ самостоятельной учебной деятельности студентов вузов, участвующих в данном эксперименте. Без применения программных средств современных информационно-коммуникационных технологий данный процесс будет трудоемким, непрозрачным и с высокой вероятностью допущения ошибки при подсчете и анализе результатов проверки знаний [2; 3].

Для успешного и эффективного проведения и подведения итогов педагогического эксперимента на ОВР необходимо создать разделы *анкетирования* и *тестирования* (проверки знаний).

Раздел *анкетирования* должен:

- предоставлять возможность выбора целевой аудитории: студенты или преподаватели;
- отображать данные, необходимые для проведения тестирования (список вопросов);
- выводить результаты анкетирования;
- предоставлять данные об участниках анкетирования.

Общая схема раздела анкетирования представлена на рисунке 1.

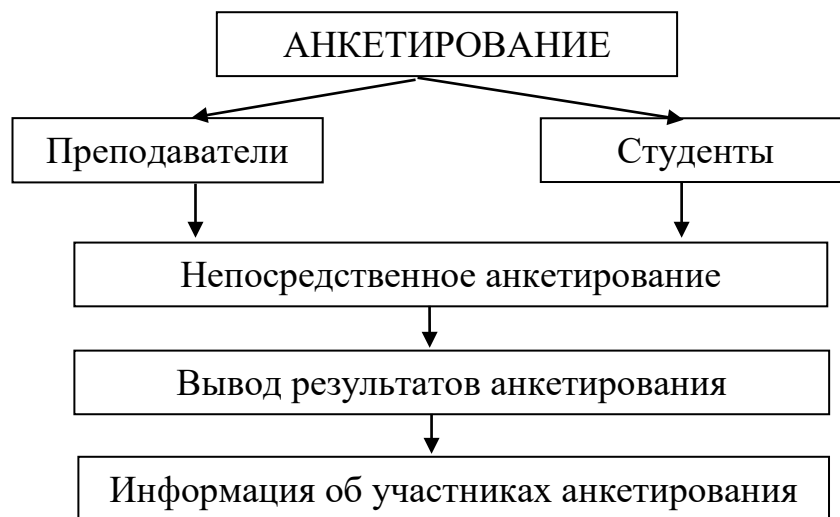


Рис. 1. Общая схема раздела анкетирования

Раздел *тестирования* должен содержать:

- систему проверки знаний в виде набора тестов по учебному материалу на ОВР;
- систему подсчета результатов тестирования студентов на основе рейтинговой системы [4–7];
- отображение результатов тестирования по всем участникам.

Общая схема раздела тестирования представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Общая схема раздела тестирования

Выводы. В ходе проведенного исследования становится очевидным то, что наиболее эффективным и достоверным способом проведения и подведения итогов педагогического эксперимента является организация процесса анкетирования, тестирования знаний и подсчета их результатов непосредственно на ОВР с применением программных средств интернет технологий.

Список использованных источников

1. Захаров Ю.А. Основные пути повышения качества высшего образования / Ю.А. Захаров, В.А. Москинов // Университетское управление. – 2009. – № 1 (34). – С. 100–103.
2. Грызлов В.Н. Качество образования: диалектика позиций и уровней / В.Н. Грызлов // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 25–28.
3. Диканская Н.Н. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования / Н.Н. Диканская // Стандарт и Мониторинг в образовании. – 2010. – № 3. – С. 38–42.
4. Сакович А.Л. Рейтинговая система оценки знаний учащихся / А.Л. Сакович // Фізика. Проблеми викладання. – 2004. – № 4. – С. 45–51.
5. Салангина Т.А. Рейтинговая система оценки знаний / Т.А. Салангина // Специалист. – 1997. – № 3. – С. 18–19.
6. Вязовова О.В. Организационный рейтинг системы оценки знаний учителя / О.В. Вязовова // Информатика и образование. – 2011. – № 4. – С. 23–24.
7. Огай Т.Ч. Рейтинговая аттестация студентов / Т.Ч. Огай // Специалист. – 2012. – № 7. – С. 13–17.

УДК 378.134

Токарчук Екатерина Юрьевна,
аспирант, преп. кафедры технологии и дизайна одежды
и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь

РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация. В статье раскрыты особенности проведения и результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента по формированию проектно-конструкторской культуры будущих педагогов профессионального образования (швейного профиля).

Ключевые слова: проектно-конструкторская культура, педагогический эксперимент, констатирующий этап, уровни сформированности.

Tokarchuk Catherine Yrievna

STAGE RESULTS ASCERTAIN PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Annotation. The article deals with the peculiarities of the results and ascertaining stage of pedagogical experiment on the formation of the design culture of the future teachers of vocational training (sewing profile).

Keywords: design and engineering culture, pedagogical experiment, ascertaining stage, levels of formation.

Постановка проблемы. Констатирующий этап педагогического эксперимента показывает исходное состояние педагогической системы. Как отмечает в одной из своей публикации Л. Тархан – это разовый «срез», дающий «снимок» состояния исследуемого объекта, наличное состояние, или уровень некоторого свойства или изучаемого параметра. Результаты констатирующего эксперимента дают основание для построения исследования, позволяет прогнозировать дальнейшее развитие изучаемых свойств, качеств, характеристик [1, с. 8].

Анализ последних исследований и публикаций. Для организации констатирующего этапа педагогического эксперимента

нами изучены работы С. Гончаренко, А. Кыверялга, А. Наследова, Д. Новикова и Е. Сидоренко. На основании рекомендаций, описанных в трудах отмеченных авторов, нами была подготовлена программа экспериментальной работы. Однако в разрезе нашего исследования необходимо отметить важность научных работ, освещающих понятия проектно-конструкторской культуры (В. Сидоренко, А. Криулина, Т. Комолова) и проектно-конструкторских компетенций, компетентностей, способностей (Е. Вехтер, М. Романкова, Е. Ерцкина, М. Вишневская).

Цель статьи – выполнение анализа результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Изложение основного материала. Нами изучено состояние проблемы формирования проектно-конструкторской культуры будущих педагогов профессионального образования (швейного профиля). Определены объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, теоретическое и практическое значение результатов исследования. При составлении *теоретической модели исследования* проведён анализ научной литературы, а также с учётом педагогического опыта (на основании педагогической практики) под «проектно-конструкторской культурой» мы понимаем сложный уровень развития, системы качеств, необходимых для эффективного выполнения проектно-конструкторской деятельности будущими педагогами профессионального образования (швейного профиля) [2].

В ходе экспериментального исследования выявлена проблема: наблюдения за учебной деятельностью студентов показывают слабую сторону проектно-конструкторской культуры при выполнении поставленных задач в процессе обучения.

Одним из этапов исследования является опрос (анкетирование) на тему: «Определение проектно-конструкторской культуры будущих педагогов профессионального образования (швейного профиля)», целью которого являлось подтверждение проблемы исследования через изучение отношения студентов к проектно-конструкторской культуре. Задачи исследования состоят в том, что бы определить:

- активность студентов в процессе обучения;

- элементы использования проектно-конструкторской деятельности в учебном процессе;
- степень значимости проектно-конструкторской культуры для студентов в процессе учебной деятельности;
- мнение студентов о необходимости проектно-конструкторской культуры в профессиональной деятельности;
- самооценку проектно-конструкторских способностей.

Исследование проводилось на базе ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь). Педагогический эксперимент проводился в 2015–2016 гг. В экспериментальную выборку вошли 140 студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», профилизации «Технология и дизайн одежды».

Определение исходного уровня сформированности проектно-конструкторской культуры по результатам проведённого анкетирования, включающего вопросы профессиональной направленности, показало ряд проблем, требующих от преподавателя вуза не только профессиональной, но ещё и культурной передачи информации. Поскольку только в культурной среде могут формироваться специалисты, способные свободно и широко мыслить, создавать интеллектуальные ценности, которые всегда необходимы обществу [3].

Проанализировав различные подходы ученых о составляющих сформированности культуры мы выделяем в структуре проектно-конструкторской культуры будущего педагога профессионального образования следующие критерии: мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностный; рефлексивно-оценочный.

Выделенные нами критерии (согласно теории уровневого подхода, когда структура каких-либо педагогических процессов имеет «высшие» и «низшие» уровни, между которыми существуют определённые закономерные связи), имеют четыре уровня сформированности данной культуры: низкий (ограниченный),

достаточный (неполный), средний (объективный) и высокий (креативный). Перечисленные нами уровни рассмотрены с точки зрения выявления и измерения усвоения материала, по которым можно объективно оценивать качество знаний студентов.

Результаты исследования мотивационно-ценностного критерия (насколько положительное отношение к проектированию, проявление устойчивого интереса к инженерным дисциплинам, осознание смысла проектно-конструкторской культуры) показали, что понимание проектно-конструкторской культуры как одной из возможных профессиональных составляющих будущих педагогов профессионального образования (швейного профиля) высоким уровнем не отмечается.

Большинство студентов не осознают, что феномен «культура» многозначный, отличается сложностью и вариативностью. Из перечисленных в анкете основных положений определений понятия «культура» в сознании большинства опрошенных духовная культура, как эпицентр личности занимает лидирующие позиции: 70 %. И только 12 % студентов связывают духовную культуру с профессиональной, которая в дальнейшем находит своё отображение в профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что до момента поступления в вуз у абитуриента уже сформированный определённый запас знаний, в большинстве случаев определились способности, сложились ценностные ориентации. Всё вышеизложенное находит отражение в творческом конкурсе «Проект изделия» – показателе профессиональной творческой направленности студентов по профилизации «Технология и дизайн одежды» при поступлении в вуз. Но не всегда эти качества бывают реализованы во время обучения, в структуре деятельности студента.

Об этом свидетельствуют результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента: именно учёт интересов 67 % студентов при составлении собственной модели обучения по специальности, выделяем как необходимое условие для процесса формирования проектно-конструкторской культуры.

Уровень сформированности когнитивного критерия показал, что студенты не обладают достаточными теоретическими знаниями проектно-конструкторской деятельности, слабо владеют специальными знаниями проектно-конструкторской деятельности. Свидетельством этому явились следующие результаты анкетирования: роль проектирования в преобразованной деятельности, основные этапы выполнения проектов, способы нахождения нужной информации, процедура презентации творческого проекта и другие определяющие эффективные способы формирования проектно-конструкторской культуры не достигают в сумме по всем курсам (от первого по четвёртый) 35 %.

Деятельностный критерий дал возможность выяснить организацию и реализацию проектной и конструкторской деятельности студентов в вузе. По результатам наблюдения в ходе педагогической деятельности в процессе курсового проектирования было выявлено, что студентам трудно набирать и отрабатывать идеи, а также выбирать оптимальную идею реализации проекта.

Диагностика рефлексивно-оценочного критерия (самоанализ проектно-конструкторской деятельности, самооценка проектно-конструкторской деятельности) с помощью тестирования, беседы, наблюдения и самооценки, выявлена необходимость систематического учёта соотношения реальной действительности и учебного процесса, в рамках которого рассматривается формирование проектно-конструкторской культуры. По мнению большинства студентов (57 %) многие преподаватели не всегда могут выбирать действенные способы формирования культурной составляющей в процессе подготовки по специальным дисциплинам.

Вывод. Уровень проектно-конструкторской культуры будущих педагогов профессионального образования (швейного профиля) довольно низкий. В связи с этим существует необходимость в формировании (а затем и развитии) данной культуры в образовательном процессе, акцентируя внимание на углублении и расширении уже полученных знаний в швейной отрасли за счёт огромного потенциала специальных дисциплин. К таким

дисциплинам относятся – дисциплины конструкторской направленности («Конструирование одежды», «Конструктивное моделирование одежды», «Основы конструкторской подготовки производства») и педагогической направленности («Педагогическое проектирование», «Конструирование авторских технологий» и др.).

Перспективой дальнейших исследований является планирование и организация формирующего этапа педагогического эксперимента.

Список использованных источников

1. Тархан Л.З. Педагогический эксперимент: подходы и проблемы / Л.З. Тархан // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы: сборник научных трудов. Выпуск 1. – Симферополь: РИО КИПУ, 2015. – С. 6–11.

2. Токарчук Е.Ю. Теоретический анализ понятия «проектно-конструкторская культура» будущего инженера-педагога / Е.Ю. Токарчук // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. статей. Вып. 47. Ч. 5. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – С. 224–230.

3. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.

УДК 378.14

Умерова Ление Рустемовна
аспирант, преп. кафедры начального образования
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДВУЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье выделены и проанализированы критерии и показатели профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде. В соответствии с этим определены и обоснованы уровни сформированности профессионализма.

Ключевые слова: профессионализм, критерии, показатели, уровни сформированности профессионализма.

Umerova Lenie Rustemovna

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONALISM OF THE FUTURE TEACHER OF LITERATURE IN A BILINGUAL ENVIRONMENT

Annotation. The article identifies and analyzes the criteria and indicators of professionalism of the future teacher of literature in a bilingual environment. In accordance with this the levels of formation of professionalism are defined and justified.

Keywords: professionalism, criteria, indicators, levels of formation of professionalism.

Постановка проблемы. Процесс образования не стоит на месте, а активно реагирует на новые реалии и тенденции, предусматривает перспективы и учитывает потребности, обновляет содержание, технологии обучения, формы, методы, развития и воспитания. При этом важнейшим звеном, от которого зависят изменения в образовании, является профессионализм учителя.

Современному педагогу необходимо выступать не только контролирующим субъектом и источником знаний, но и организатором активной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, их помощником и консультантом.

Важной предпосылкой решения задачи по подготовке высококвалифицированных специалистов в области литературы является формирование профессионализма будущих учителей литературы и их готовности к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию, следовательно, к плодотворной педагогической деятельности.

Масштаб и актуальность исследуемой проблемы требует рассмотрения критериев, показателей и уровней сформированности профессионализма будущих учителей литературы.

Анализ последних исследований и публикаций. Большой вклад в изучении проблемы формирования профессионализма будущих учителей внесли такие исследователи: С.С. Витвицкая, Н.В. Гузий, И.А. Зязюн, Н.В. Кузьмина, И.П. Подласый, В.А. Сластенин, А.К. Маркова. Следует отметить авторов, исследования которых посвящены профессионализму в различных сферах жизнедеятельности: Н.Е. Астафьева, Р.Г. Бабанский, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, И.А. Богачек, Н.Ф. Гейжен, Б.С. Гершунский, Е.Н. Головаха, Г.О. Ковальчук, В.Ю. Кричевский, Н.Т. Соколова, Л.З. Тархан, В.И. Юдин. В работах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, Н.В. Имедадзе, Л.Ю. Кулиша, Л.С. Лазарус, А.А. Сиденко, Л.М. Синельниковой, С.Н. Цейтлина раскрываются общие теоретические и практические вопросы языкового образования.

Необходимо также обозначить, что методика преподавания литературы рассматривается в работах М.А. Рыбникова, В.В. Голубков, Н.Д. Молдавский, Н.И. Кудряшев, С.А. Гуревич, В.Г. Маранцман, О.Ю. Богданова, С.А. Леонова, В.Ф. Чертова.

Цель статьи – определение критериев, показателей и уровней сформированности профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде.

Изложение основного материала. Принимая во внимание исследования разных ученых (М.Ю. Кунц, Е.С. Быков, К.В. Майборода, И.А. Зязюн, Л.К. Гребенкина, В.Я. Синенко, Л.В. Красюк), под профессионализмом мы рассматриваем

совокупность психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений, личностно-творческого потенциала и самосознания, позволяющая на высоком уровне осуществлять образовательную деятельность [1, с. 126–127].

Учитывая тот факт, что профессиональная подготовка будущего учителя литературы не сводится только к получению совокупности знаний и умственных навыков, определяем необходимость совокупного формирования у него умственных, эмоциональных и волевых качеств личности.

Определим критерии и показатели сформированности профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде, которые определяют в дальнейшем методику реализации педагогических условий и результат педагогического эксперимента.

Реализация этой задачи требует определения понятий «критерий» и «показатель».

По определению Н.В. Кузьминой, критерий – это основной признак, согласно которого одно решение избирается из большинства возможных [2, с. 28–31]. Также в научном мире понятие «критерий» следует понимать как суждение, признак, на основе которых осуществляется оценка и средство, оценку, мерило чего-то [3, с. 87].

Исходя из этого, критерий – это качество, свойство и признак объекта, который изучается, они же дают возможность наблюдать его состояние, уровень функционирования и развития. Показателем же ученые считают составляющую критерия, то есть конкретным проявлением сущности качества процесса или явления.

Таким образом, критерий как общая характеристика педагогического явления или объекта может иметь несколько или даже много показателей.

Опираясь на мнение многих исследователей, показателем считается составляющая критерия – конкретным проявлением сущности качества процесса или явления, мы определили следующие показатели по критериям профессионализма (табл. 1).

Критерии и показатели сформированности профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде

Критерии	Показатели
1	2
Мотивационно-ценностный	Наличие активного стремления к профессиональному самопознанию; наличие стремления к развитию собственной личности как субъекта педагогической деятельности; проявление познавательного интереса к профессии, педагогической толерантности
Когнитивно-познавательный	Знание механизмов развития интеркультурных способностей учащихся; знание методик развития интеркультурных способностей учеников; знание литературы и методики ее преподавания
Операционно-деятельностный	Умение активизировать и актуализировать литературоведческие знания, умения, навыки; владение процессом обучения литературы в пространстве поликультурного образования; владение знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности и применение в двуязычной среде
Литературно-коммуникативный	Система знаний о литературе как виде искусства, имеющем свою специфику в поликультурной среде; владение знаниями коммуникации, культурой речи в различной языковой среде; специфика закономерностей литературного процесса, художественного значения литературного произведения
Результативно-рефлексивный	Объективное оценивание своих и чужих результатов в профессиональной деятельности; способность адекватно оценивать степень собственной готовности к решению профессиональных задач; анализ профессиональной деятельности.

Учитывая выделенные критерии, нами были рассмотрены уровни сформированности профессионализма. Многие ученые (О.А. Абдуллина, И.А. Зязюн, В.А. Слостенин, Л.Ф. Спириин) выделяют разные уровни владения профессиональными умениями, но относительно их количества в научной литературе нет единого мнения.

Опираясь на качественный и количественный анализ критериев сформированности профессионализма, изначально было определено

три уровня: высокий, средний и низкий уровни. Однако в ходе анкетирования была выявлена целесообразность использования в этой шкале дополнительного уровня – достаточного, занимающего свое исходное положение между высоким и средним уровнями. Исходя из этого, формирование профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде имеет четырехуровневую шкалу оценивания: высокий, достаточный, средний и низкий. Анализ литературы [2; 4–7] позволил уточнить показатели вышеизложенных уровней (табл. 2).

Таблица 2

Показатели уровней сформированности критериев профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде

Критерии	Уровни	Показатели
1	2	3
Мотивационно-ценностный	Высокий	Активное стремление к профессиональному самопознанию, к развитию собственной личности как субъекта педагогической деятельности. Проявляется в познавательном интересе к профессии, педагогической толерантности
	Достаточный	Активное стремление к профессиональному самопознанию, к развитию собственной личности как субъекта педагогической деятельности. При мотивации проявляется познавательный интерес к профессии, педагогическая толерантность
	Средний	Нестабильное проявление стремления к развитию собственной личности как субъекта педагогической деятельности. Познавательный интерес к профессии и педагогическая толерантность не всегда проявляется
	Низкий	Слабое стремление к профессиональному самопознанию или его отсутствие. Познавательный интерес к профессии и педагогическая толерантность слабо проявляются в деятельности
Когнитивно-познавательный	Высокий	Глубокие знания механизмов развития интеркультурных способностей учащихся, методики их развития, литературы и методики ее преподавания
	Достаточный	Наличие необходимых знаний о механизмах развития интеркультурных способностей учащихся, методики их развития, литературы и методики ее преподавания

1	2	3
Когнитивно-познавательный	Средний	Неполные знания механизмов развития интеркультурных способностей учащихся, методики развития этих способностей, литературы и методики ее преподавания
	Низкий	Фрагментарные знания механизмов развития интеркультурных способностей учащихся, методики развития данных способностей, литературы и методики ее преподавания
Операционно-деятельностный	Высокий	Предполагает активизацию и актуализацию литературоведческих знаний, умений, навыков; творческий подход к процессу обучения литературы в пространстве поликультурного образования; владение знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности
	Достаточный	В достаточной степени активизированы и актуализированы литературоведческие знания, умения, навыки, но необходимо совершенствовать навыки в их применении. Владение процессом обучения литературы в пространстве поликультурного образования
	Средний	Прослеживаются некоторые неточности и погрешности в активизации и актуализации литературоведческих знаний, умений, навыков. Возникают затруднения в процессе обучения литературы в пространстве поликультурного образования
	Низкий	Часто возникают трудности в активизации и актуализации литературоведческих знаний, умений, навыков. Слабое владение процессом обучения литературы в пространстве поликультурного образования
Литературно-коммуникативный	Высокий	Владение системой знаний о литературе, как вида искусства, знаниями коммуникации, культурой речи в различной языковой среде, спецификой закономерностей литературного процесса
	Достаточный	Наличие знаний о литературе как вида искусства и владение знаниями коммуникации, культурой речи в различной языковой среде
	Средний	Владение основными знаниями о литературе как вида искусства. Наличие знаний коммуникации, культуры речи в различной языковой среде, при этом прослеживаются неточности и погрешности
	Низкий	Характеризуются слабыми знаниями о литературе как вида искусства. Студенты этого уровня практически не владеют знаниями коммуникации, культурой речи в различной языковой среде

Продолжение табл. 2

1	2	3
Результативно-рефлексивный	Высокий	Предполагает объективную оценку своих и чужих результатов профессиональной деятельности, способность оценивания степени собственной готовности к решению профессиональных задач, стремление к анализу профессиональной деятельности
	Достаточный	Оценка своих и чужих результатов профессиональной деятельности выполняется в должной степени. Наличие способности адекватного оценивания степени собственной готовности к решению профессиональных задач
	Средний	Оценивание своих и чужих результатов в профессиональной деятельности выполняется с затруднением. При выполнении этой задачи прослеживаются погрешности в оценке собственной готовности к решению профессиональных задач
	Низкий	Возникают значительные трудности в оценивании своих и чужих результатов в профессиональной деятельности

Следует отметить, что в определении уровней сформированности профессионализма будущих учителей литературы имеет место определенная условность, поэтому профессионализм тесно связан с творческой деятельностью, и определить конкретные рамки, количественные параметры для оценки этих качеств достаточно сложно.

Вывод. Компонентно-структурный и уровневый анализ профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде позволил глубже изучить все особенности и дал представление для теоретического обоснования целостности метода моделирования при проектировании модели формирования профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде, которая будет описана в дальнейшей работе.

Список использованных источников

1. Умерова Л.Р. Суть понятия «профессионализм будущего учителя» / Л.Р. Умерова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 6 (77). – Ч.2. – С. 124–127.

2. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.Ф. Реан. – СПб.: Питер, 1993. – 172 с.

3. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Вип. 1. – К., 2001. – С. 86–95.

4. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

5. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.

6. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

7. Синенко В.Я. Профессионализм учителя / В.Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45.

УДК 378

Хаялиева Сусанна Зевриевна,
преп. кафедры технологии и дизайна одежды
и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблемам разработки программы педагогического эксперимента по формированию технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля).

Ключевые слова: профессиональная компетентность, технологическая компетентность, педагог профессионального образования, швейный профиль, программа эксперимента.

Hayalievna Susanna Zevrievna

PROGRAM PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE FORMATION OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL TRAINING

Annotation. The article is devoted to problems of development of the program of pedagogical experiment on the formation of the technological competence of the future teachers of vocational training (sewing profile).

Keywords: professional competence, technological competence, the teacher of vocational training, sewing profile program.

Постановка проблемы. В настоящее время в связи с ускоренным темпом развития научно-технического прогресса необходимо совершенствование технологической подготовки специалистов. Современное общество нуждается в специалистах, которые не просто имеют достаточный уровень знаний и умений, а так же обладают творческой индивидуальностью и готовностью успешно реализовывать свой творческий потенциал в профессиональной деятельности.

Система подготовки будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля) содержит в себе сочетание

фундаментальных знаний и достаточно широкую общеинженерную подготовку. Одной из важнейших задач в качественной подготовке специалистов инженерно-педагогического образования является формирование профессиональной компетентности. Наиболее важным ее компонентом в подготовке будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля), связанного с особенностями мышления специалиста и его основными функциями деятельности, направленными на проектирование, организацию и управление технологическими процессами, является технологическая компетентность.

В процессе формирования технологической компетентности большое значение имеют специальные дисциплины, которые не только интегрируют знания, умения и навыки, полученные при изучении фундаментальных и общепрофессиональных дисциплин, завершают процесс формирования профессиональной компетентности в образовательном пространстве вуза, но и задают вектор дальнейшего профессионального развития, формируют готовность к выполнению определенных социальных ролей в рамках профессиональной деятельности. Именно в процессе изучения специальных дисциплин происходит переход от использования отдельных умений и навыков к системному восприятию инженерно-технологической профессиональной деятельности.

Овладение технологической компетентностью студентами осуществляется при изучении специальных дисциплин, таких как «Технология швейных изделий», «Проектирование швейных предприятий», «Материаловедение швейного производства», «Конструирование одежды» и др. Данные дисциплины являются базовыми при подготовке педагогов профессионального обучения (швейного профиля).

Применение различных форм и методов обучения позволяют разнообразить занятия, развивать у студентов навыки технологического мышления и в конечном итоге сформировать профессиональные компетентности будущего специалиста, которые будут представлять собой конгломерат фундаментальных теоретических знаний, практических навыков и умений обретающих опыт деятельности, позволяющих специалисту решать конкретные профессиональные задачи.

Организуя подготовку будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля), необходимо учитывать специфику и

динамику изменения структуры содержания профессионального образования, которая должна быть направлена на формирование технологической компетентности, повышение образовательного и профессионального уровня выпускников, которые смогут не только освоить, но и творчески использовать современные достижения научно-технического прогресса.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросами формирования профессиональной компетентности занимались многие отечественные и зарубежные ученые: В.И. Бондарь, Н.В. Грохольская, В.В. Косарев, Н.В. Остапчук, А.В. Хуторской и др. Изучением отдельных компонентов профессионально-педагогической компетентности занимались Э.Ф. Зеер, Е.Э. Коваленко, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кулюткин, Э.В. Лузик, М.Ю. Посталюк, В.А. Скакун и др. Компетентностный подход в профессиональном образовании в современных условиях изучали Н.М. Бибик, Л.З. Тархан, А.В. Хуторской и др.

Цель статьи заключается в разработке программы педагогического эксперимента по формированию технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Изложение основного материала. Проведенный анализ исследований позволил установить, что такой компонент профессиональной компетентности, как технологический – в общей структуре профессиональной компетентности педагога профессионального обучения (швейного профиля), не нашел специального изучения в научных работах ученых. Актуальность и педагогическая значимость проблемы исследования обусловили выбор темы диссертации «Формирование технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля) в процессе изучения специальных дисциплин».

Согласно теме работы определены предмет, объект, цель и гипотеза.

Объект исследования – профессиональная подготовка будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля).

Предмет исследования – формирование технологической компетентности студентов в процессе изучения профильных специальных дисциплин.

Цель исследования – теоретически обосновать понятие технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля), разработать

методику ее формирования в процессе изучения специальных дисциплин и экспериментально проверить ее эффективность.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что формирование технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля) в процессе изучения специальных дисциплин в вузе будет эффективным, если будут:

- изменены информационно-объяснительные подходы в обучении на компетентностно-деятельностные;
- выявлены педагогические основы формирования технологической компетентности;
- разработаны и внедрены инновационные образовательные технологии в процессе изучения специальных дисциплин.

В соответствии с указанной целью и гипотезой в диссертационной работе будут решаться следующие научно-практические задачи.

1. Теоретически проанализировать, обосновать и конкретизировать понятие технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля) в процессе изучения специальных дисциплин, определить этапы ее формирования в процессе обучения.

2. Определить критерии, показатели и уровни сформированности технологической компетентности студентов швейного профиля.

3. Разработать инновационные образовательные технологии в процессе изучения специальных дисциплин, формирующие технологическую компетентность студентов.

4. Разработать методические рекомендации по внедрению компетентностно-деятельностной технологии формирования технологической компетентности студентов швейного профиля.

Ход и логика проведения педагогического эксперимента освещены в работах многих исследователей: С. Гончаренко [1], А. Кыверялг [2], А. Наследов [3], Д. Новиков [4], Е. Сидоренко [5]. На основании рекомендаций, описанных в вышеизложенных трудах, нами была подготовлена программа экспериментальной работы.

Педагогический эксперимент предполагается проводить в несколько этапов, каждый из которых будет иметь свою определенную задачу. На начальном этапе планируется

осуществление диагностики начального состояния исследуемого объекта на основании имеющихся критериев оценки.

Следующим этапом будет воздействие на испытуемых каким-то новым фактором (учёт организационно-педагогических условий, внедрение модели, методики формирования или развития чего-либо и другое).

Заключительным этапом будет контроль знаний, умений и навыков (диагностика и анализ эффективности внедрения нововведений) [2, с. 89].

Согласно этой логике, педагогами-исследователями в диссертационных работах выделены следующие этапы педагогического эксперимента, а именно: поисковый, констатирующий, формирующий, обобщающий [6, с. 10–12]; констатирующий, формирующий, завершающий [7, с. 154–155]; подготовительный, констатирующий, завершающий [8, с. 161–164]; констатирующий, формирующий [9, с. 147–151] и др.

Первый этап педагогического эксперимента – констатирующий – будет заключаться в подготовительной части опытно-экспериментальной работы. Основной его задачей является подтверждение выдвинутого нами противоречия и проведение анализа реального состояния уровня сформированности технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля).

Второй этап педагогического эксперимента – формирующий, основная задача которого заключается в проверке эффективности выявленных организационно-педагогических условий формирования технологической компетентности и путей их реализации.

Третий этап педагогического эксперимента – контрольный. Для выявления динамики процессов формирования технологической компетентности будет проведена диагностика конечного состояния сформированности технологической компетентности в контрольных и экспериментальных группах, а также осуществлен сравнительный анализ полученных результатов. В процессе проведения сравнительного этапа будут применяться такие методы, как анкетирование, тестирование, анализ модульных контрольных и практических работ и другое.

Теоретическое значение полученных результатов исследования будет заключаться в

- систематизации накопленных в отечественной и зарубежной литературе результатов изучения проблем технологической компетентности;
- анализе и обобщении теоретических основ и результатов исследований по формированию технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля) в процессе изучения специальных дисциплин;
- определении особенностей формирования технологической компетентности студентов швейного профиля на основе инновационной технологии обучения, что в свою очередь позволит разработать компетентностно-деятельностную технологию ее формирования при изучении специальных дисциплин.

Практическое значение диссертационной работы будет заключаться в том, что ее основные положения будут доведены до уровня методических обобщений, что даст возможность разработать:

- инновационную технологию обучения специальным дисциплинам швейного профиля по формированию технологической компетентности;
- методические рекомендации по изучению специальных дисциплин на компетентностно-деятельностной основе профессионального обучения студентов швейного профиля.

В последующем результаты диссертационного исследования могут быть использованы при разработке интеграционных учебных курсов, написании учебников и пособий, разработке инновационных учебных программ для студентов инженерно-педагогических специальностей.

Выводы. Программой педагогического эксперимента предусмотрена последовательная реализация констатирующего, формирующего и контрольного этапов. Соответственно, перспективой дальнейших исследований являются выявление критериев и уровней сформированности технологической компетентности, а также выбор оптимальных средств их диагностики.

Список использованных источников

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.

2. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике: для науч. сотрудников, аспирантов, студ., преп. и мастеров производственного обучения ПТУ / А.А. Кыверялг. – Таллин: ВАЛГУС, 1980. – 334 с.

3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие / Андрей Дмитриевич Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

4. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи): для пед.-исследователей, аспирантов и соискателей / Дмитрий Александрович Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2004. – 350 с.

6. Омельченко Г.Л. Організаційно-педагогічні умови взаємодії майстра виробничого навчання і викладача спеціальних дисциплін у професійному навчанні кваліфікованих робітників швейного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Галина Леонідівна Омельченко. – К., 2012. – 20 с.

7. Шарипова Э.Р. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Эльнора Решатовна Шарипова. – Симферополь, 2012. – 276 с.

8. Сердюкова О.Я. Формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Яківна Сердюкова. – Луганськ, 2011. – 281 с.

9. Самойлова М.В. Формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Марія Василівна Самойлова. – К., 2014. – 21 с.

УДК 368. 1

Абибуллаев Эскендер Эдемович,
аспирант кафедры технологии и дизайна одежды
и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются основы формирования готовности к профессиональной деятельности будущего экономиста как педагогическая проблема. Представлен анализ научных и педагогических источников в вопросах подготовки будущих специалистов по данному направлению в высшей школе.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, готовность будущего экономиста, педагогические условия, компетентностный подход, профессиональное образование.

Abibullaiev Eskender Edemovich

PEDAGOGICAL PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE ECONOMIST TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY

Annotation. In this article the basics of formation of readiness of the future economist to the professional activity is reviewed as a pedagogical problem. The analysis of the scientific and pedagogical sources regarding the preparation of future specialists in this field in high school is presented.

Keywords: professional activity, the readiness of the future economist, pedagogical conditions, competent approach, professional education.

Постановка проблемы. В современных условиях развития общества, характеризующихся внедрением инноваций в различные сферы экономики, человеческий капитал остается ведущим фактором экономического роста. Поэтому в современных рыночных условиях подготовка талантливых, профессионально подготовленных, мотивированных и компетентных специалистов является актуальной. Вопросы формирования компетенций будущих специалистов приобретают первостепенное значение, поскольку знания, умения и

навыки являются связующим звеном во всех видах профессиональной деятельности специалиста любой отрасли, в том числе и экономической. Такая ситуация поясняет интерес педагогов и работодателей к проблеме формирования компетентностной модели, как составляющей их профессиональной подготовки будущих экономистов. Важно отметить, что подготовка экономистов в педагогическом вузе носит двусторонний характер, то есть будущий специалист получает подготовку по двум направлениям: педагогическому и экономическому.

Анализ научно-педагогических источников в вопросах подготовки будущих специалистов в высшей школе свидетельствует о широком спектре работ, как зарубежных исследователей (Р. Барнетта, Д. Грина, Л. Харви) [1], так и отечественных учёных (Г. Ковальчук [2], Н. Ефремова [3], А. Новиков [4]).

Компетентностный подход в профессиональном образовании получил широкое освещение в трудах таких ученых, как В. Байденко [5], В. Болотов [6], А. Вербицкий [7], Дж. Равен [8], В. Сериков [9], В. Шадриков [10], Б. Эльконин [11] и др.

Проблемам изучения различных аспектов формирования отдельных профессиональных компетенций у будущих специалистов большое внимание уделяли в своих исследованиях С. Батышев [12], Э. Зеер [13], И. Зимняя [14], Г. Селевко [15], Л. Тархан [16], Ю. Татур [17], А. Хуторской [18] и др.

Цель статьи заключается в раскрытие педагогической проблемы формирования готовности будущего экономиста к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала. Сущность и содержание педагогических условий в профессиональной подготовке будущих экономистов в вузе требует определения. Сегодня педагогические условия изучаются как зарубежными, так и отечественными учёными (С. Павлов [19], А. Сверчков [20]), которые рассматривают их как *«совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса»*.

Вместе с тем анализ процесса обучения в ходе педагогического наблюдения за учебной деятельностью студентов при изучении профессиональных дисциплин, а также при написании и защите курсовых проектов показывает наличие определённых недостатков в содержании профессиональной подготовки будущего экономиста в педагогическом вузе.

Эти недостатки дают возможность выделить противоречия между

- требованиями современного общества к высококвалифицированным специалистам и недостаточным уровнем их профессиональной подготовки;
- потребностью экономики в специалистах, готовых и способных к эффективной профессиональной деятельности, и несоответствующим этой потребности уровнем сформированной компетентности у выпускников вуза;
- постоянно возрастающим интересом ученых к проблеме формирования компетентных специалистов и недостаточными исследованиями формирования компетентностной модели будущего экономиста;
- отсутствием системного использования возможностей всех дисциплин учебного плана, включающих ряд экономических и педагогических предметов и недостаточной разработанностью теоретических, методологических и технологических основ реализации этого потенциала при формировании компетентности у будущих экономистов.

Необходимость данного педагогического исследования заключается в предположении, что педагогические условия формирования готовности будущего экономиста к профессиональной деятельности будут эффективными, если раскрыть их сущность, содержание и структуру, определить показатели их сформированности в процессе изучения экономических и педагогических дисциплин и реализованы следующие педагогические условия:

- обеспечение практико-ориентированного процесса изучения экономических дисциплин посредством применения активных и интерактивных методов (метод проектов, кейс-метод, метод системного анализа) и образовательных технологий (игровые, информационно-коммуникационные, технологии обучения в малых группах), позволяющих моделировать реальные условия профильной деятельности экономиста;

- формирование опыта квазипрофессиональной коммуникации студентов через имитацию условий будущей профессиональной среды в рамках изучения экономических дисциплин;

- обеспечение участия работодателей в образовательном процессе и оценке уровня готовности будущих экономистов.

Вышеназванные проблемы требуют решения следующих задач.

1. Проанализировать, обобщить состояние разработанности проблемы формирования готовности будущего экономиста к профессиональной деятельности в отечественной и зарубежной теории и практике.

2. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия формирования готовности будущего экономиста в процессе изучения профессионально-направленных дисциплин.

3. Уточнить критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущего экономиста к профессиональной деятельности.

4. Экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования готовности будущего экономиста к профессиональной деятельности в процессе изучения профессионально-направленных дисциплин.

5. Разработать учебно-методические материалы для формирования готовности будущего экономиста к профессиональной деятельности при изучении профессионально направленных дисциплин.

Для решения поставленных задач и проверки достоверности поставленной проблемы необходимо применить следующие методы научно-педагогического исследования:

- теоретические (изучение педагогической, психологической, специальной литературы и нормативной документации по теме исследования; анализ, синтез, сравнение, классификация полученной информации, обобщение, моделирование);
- эмпирические (педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, беседа, интервьюирование, опрос, тестирование, ранжирование, метод экспертных оценок);
- математические (статистическая обработка данных, корреляционный анализ и непараметрические методы исследования).

Таким образом, теоретическое значение результатов исследования будет заключаться в определении и обосновании понятия «педагогические условия формирования готовности будущего экономиста к профессиональной деятельности», в повышении качества содержания профессионально направленных дисциплин, изучаемых будущими специалистами-экономистами, влияющих на формирование компетентности студентов в процессе обучения в вузе.

Практическое значение результатов исследования будет заключаться в разработке и апробации эффективности процесса формирования готовности будущего экономиста к профессиональной деятельности в процессе изучения профессионально-направленных дисциплин; в разработке учебно-методического обеспечения для формирования готовности будущего экономиста к профессиональной деятельности посредством профессионально направленных дисциплин; в уточнении критериев, показателей и определении уровня готовности будущего экономиста.

Список использованных источников

1. Барнетт Р. Осмысление университета. Образование в современной культуре / Р. Барнетт; под ред. М.А. Гусаковского. – Минск: ПроPILEI, 2001. – 128 с.

2. Ковальчук Г.А. Понятие качества образования: деятельностный подход [Электронный ресурс] / Г.А. Ковальчук // Электронный архив РГППУ. – Режим доступа: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/3914/1/poisk_2008_19.pdf (дата обращения 10.03.2008 г.).

3. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.

4. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2011. – № 6 – С. 3–14.

5. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

6. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

7. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

9. Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.В. Сериков, В.А. Болотов // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

10. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

11. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – 267 с.

12. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение: учеб. издание / С.Я. Батышев. – М.: Транссервис, 1997. – 258 с.

13. Зеер Э.Ф. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, Е.Г. Лопес. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. – 129 с.

14. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.

15. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С.138–143.

16. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография / Л.З. Тархан. – Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.

17. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 15 февраля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/iournal/2002/0423.htm>.

19. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

20. Сверчков А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А.В. Сверчков // Молодой ученый. – 2009. – № 4. – С. 279–282.

УДК 378.147

Сулейманов Ришат Ибраимович,
канд. пед. наук, доц., доц. кафедры технологии машиностроения
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь);

Низиров Мустафа Османович,
магистрант кафедры технологии машиностроения, гр. М-ТФО-14,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье приведены результаты обучающего эксперимента с целью проверки эффективности применения технологии проблемно-модульного обучения в процессе изучения профессионально направленных дисциплин.

Ключевые слова: эксперимент, технологии обучения, специальные дисциплины, эффективность, компетенции.

Suleymanov Richat Ibraimovic,
Nesirov Mustafa Osmanović

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF METHODS OF FORMATION OF KNOWLEDGE AND SKILLS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING OF SPECIAL DISCIPLINES

Annotation. The article presents the results of a training experiment to test the effectiveness of application of technology problem-modular training in the process of studying of professionally oriented disciplines.

Keywords: experiment, learning technologies, special discipline, effectiveness, competence.

Постановка проблемы. Проведение педагогического эксперимента предполагает значительную теоретическую работу, по изучению состояния исследованности проблем в педагогической практике, в методической и психолого-педагогической литературе. Теоретические основы исследований предполагают выявление актуальности выбранной темы, с обоснованием концептуальных

подходов к объекту и предмету, целям, задачам исследования, формулированию гипотезы, условий констатирующего и обучающего этапов педагогического эксперимента, показателям эффективности принятых методических решений.

Обоснование и выбор вида и конкретного плана проведения эксперимента, методов и подходов при его осуществлении, существенно зависят от научной проблемы и гипотезы, которую необходимо экспериментально подтвердить.

Анализ последних исследований и публикаций. Рассматривая различные методики мониторинговой работы по проблеме нашего исследования, нами изучались положения о проведении экспериментальных исследований и обработке полученных результатов, освещенные в трудах А.П. Беляевой, В.Н. Дружинина, В.И. Звонникова, В.Д. Шадрикова и др.

Целью статьи является освещение результатов мониторингового исследования и оценка эффективности внедрения технологии проблемно-модульного обучения в процесс изучения специальных дисциплин.

Изложение основного материала. Любой эксперимент начинается с определения проблемы, предмета и задач исследования. Для обеспечения цели исследования нами была разработана и апробирована методика и структура мониторинговой работы.

Проблема мониторингового исследования: эффективность технологии проблемно-модульного обучения дисциплинам в повышении уровня знаний и умений студентов.

Объектом выступает процесс формирования знаний и умений студентов в процессе изучения специальных дисциплин.

Предмет мониторинговой работы – содержание, формы и методы обучения в вузе, обеспечивающий формирование знаний и умений студентов в процессе изучения специальных дисциплин.

Для проведения мониторинговой работы была выдвинута следующая *гипотеза:* эффективность формирования знаний и умений студентов в процессе изучения специальных дисциплин определяется следующими условиями:

- компонентами специально-профессиональных компетенций;
- определением наиболее эффективной методики формирования знаний и умений (компетенций) студентов, форм и дидактических средств;

- введением технологии проблемно-модульного обучения в процесс изучения специальных дисциплин, с целью обеспечения эффективности формирования необходимых компетенций [1, с. 108].

Для эффективного проведения мониторинговой работы необходимо решить следующие задачи:

- проверить потенциальные возможности технологии проблемно-модульного обучения в процессе формирования компетенций студентов, при изучении специальных дисциплин;

- определить уровень компетенций студентов при изучении специальных дисциплин;

- дать количественную оценку уровня компетенций знаний и умений студентов при изучении специальных дисциплин.

Мониторинговое исследование проводилось путем сравнения результатов экспериментального обучения в группе М-ТФО-15, с результатами обучения в контрольной группе М-ТФО-14 инженерно-технологического факультета ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь) с целью выявления эффективности применения технологии проблемно-модульного обучения в процессе изучения специальной дисциплины.

Такой специальной дисциплиной в нашем исследовании стал профессионально-направленный курс «Интегрированные системы управления технологической подготовкой производства», интегрирующий в себе знания о системах проектирования и моделирования в САД системах, необходимых будущему инженеру в его профессиональной деятельности и реализующийся посредством применения информационных технологий, ядром которых является компьютерная графика. Все занятия строились на сочетании изучения теоретических сведений в области технологической подготовки производства и информационных технологий с параллельным

выполнением практических работ. Практические работы основаны на использовании современных автоматизированных систем проектирования и являются средством формирования специально-профессиональных компетенций [2, с. 423], навыков и умений студентов, и включали в себя следующие блоки заданий: по освоению инструментария графического пакета Power SHAPE; по изучению технологий проектирования объектов различного направления.

Экспериментальное подтверждение и получение доказательств правильности выдвигаемой гипотезы при проведении педагогического эксперимента требует от студента-исследователя решения задач и проблем, связанных с получением объективных экспериментальных данных, выбором методов обработки результатов исследования, обоснования научных выводов.

Для решения вышеуказанных проблем мы использовали метод статистической обработки экспериментальных данных. Наиболее подходящим из статистических методов нами был определен и принят квалитетический метод оценивания результатов педагогического эксперимента, который основан на использовании каких-либо измерителей при обработке полученных результатов.

В своих трудах, М.М. Шалашова под измерителями рассматривает средства и способы выявления количественных характеристик результатов обучения, с помощью которых оценивается готовность обучающихся к определенным видам деятельности, формируемым в процессе освоения образовательных программ [3, с. 24].

По мнению В.И. Звонникова, процесс педагогических измерений включает следующее:

- выбор предмета измерений и их числа;
- выбор измерительных процедур;
- конструирование и использование измерительных инструментов;
- выбор шкалы;

- построение отображения результатов измерения на шкалу по определенным процедурам и правилам;
- обработку, анализ и интерпретацию результатов измерения [4, с. 48].

В рамках исследования проведено тестирование на знание методов моделирования и практического использования инструментария компьютерного графического пакета Power SHAPE в контрольной группе М-ТФО-14 и экспериментальной группе М-ТФО-15. Исходными данными образовательного процесса в экспериментальной и контрольных группах, стали оценки, полученные студентами за тесты по знаниям и практическим работам. Полученные данные были пересчитаны и занесены в таблицу результатов усвоения учебного материала, где определялся средний суммарный показатель. Мониторинговые суммарные уровни (знания и умения) тестовых работ в начале эксперимента составили: высокий уровень знаний – нет, выше среднего – 20 %, средний уровень – 70 %, низкий уровень – 10 % (табл. 1).

Таблица 1

Результаты тестов в контрольной группе М-ТФО-14
(до начала эксперимента)

Группа М-ТФО-14	Уровни знаний			
	высокий	выше среднего	средний	низкий
Теоретические знания	-	5,47 %	23,16 %	3,30 %
Практические умения	-	14,53 %	46,84 %	6,40 %
Суммарный показатель	-	20,00 %	70,00 %	10,00 %

Мониторинговые суммарные уровни (знания и умения) тестовых работ в начале эксперимента составили: высокий уровень

знаний – нет, выше среднего – 25 %, средний уровень – 65 %, низкий уровень – 10 % (табл. 2).

Таблица 2
Результаты тестов в экспериментальной группе М-ТФО-15
(до начала эксперимента)

Группа М-ТФО-15	Уровни			
	высокий	выше среднего	средний	низкий
Теоретические знания	-	6,50 %	20,40 %	3,80 %
Практические умения	-	18,50 %	44,60 %	6,20 %
Суммарный показатель	-	25,00 %	65,00 %	10,00 %

Мониторинговые суммарные уровни (знания и умения) тестовых работ по окончании эксперимента составили: высокий уровень знаний – 10 %, выше среднего – 40 %, средний уровень – 50 %, низкий уровень – нет (табл. 3).

Таблица 3
Результаты тестов в экспериментальной группе М-ТФО-14
(после завершения эксперимента)

Группа М-ТФО-14	Уровни			
	высокий	выше среднего	средний	низкий
Теоретические знания	4,53 %	14,66 %	24,15 %	-
Практические умения	5,47 %	25,34 %	25,85 %	-
Суммарный показатель	10,00 %	40,00 %	50,00 %	-

Мониторинговые суммарные уровни (знания и умения) тестовых работ по окончании эксперимента составили: высокий уровень знаний – 20 %, выше среднего – 50 %, средний уровень – 30 %, низкий уровень – нет (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты тестов в экспериментальной группе М-ТФО-15
(после завершения эксперимента)**

Группа М-ТФО-15	Баллы			
	высокий	выше среднего	средний	низкий
Теоретические знания	14,05 %	24,66 %	13,15 %	-
Практические умения	15,47 %	25,34 %	16,85 %	-
Суммарный показатель	20,00 %	50,00 %	30,00 %	-

Результаты измерений уровня знаний в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента приведены в таблице 5 и рисунке 1.

Таблица 5

**Результаты измерений уровня знаний
в контрольной и экспериментальной группах
(до и после эксперимента)**

Уровень знаний	Контрольная группа до начала эксперимента (%)	Экспериментальная группа до начала эксперимента (%)	Контрольная группа после окончания эксперимента (%)	Экспериментальная группа после окончания эксперимента (%)
Высокий	-	-	10	20
Выше среднего	20	25	40	50
Средний	70	65	50	30
Низкий	10	10	-	-

Из таблицы видно, что показатели высокого и выше среднего уровней в экспериментальной группе выше на 10 % по каждому из них относительно контрольной группы.

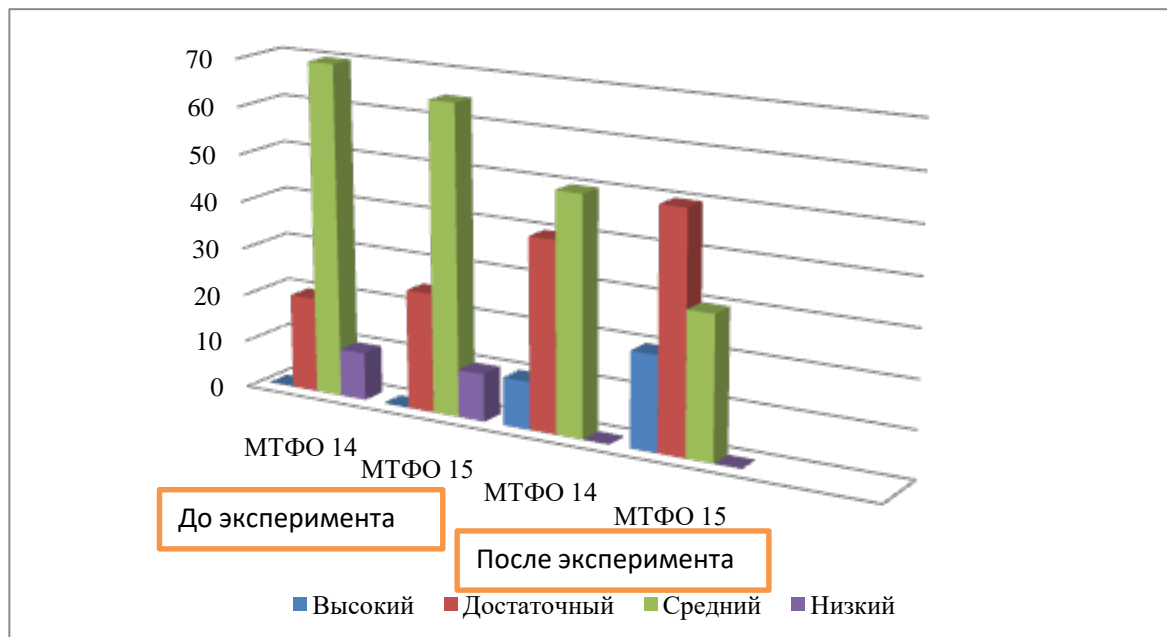


Рис. 1. Динамика уровня сформированности знаний до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Вывод. В рамках исследования проведены проверочные тесты до начала и по окончании эксперимента на знание методов моделирования и практического использования инструментария компьютерного графического пакета Power SHAPE в экспериментальной группе М-ТФО-15 и контрольной группе М-ТФО-14. Рассчитаны суммарные показатели уровня знаний и умений. Сравнивая величины результатов уровня знаний и умений студентов контрольной и экспериментальной групп, можно сделать вывод о том, что в контрольной группе не только более низкий уровень знаний, но и динамика процесса обучения менее стабильна.

Отметим, что проблемно-модульная технология профессионального обучения еще не получила широкого распространения в России, несмотря на то, что ее преимущества очевидны.

По нашему мнению, переход к обучению по проблемно-модульной технологии требует дальнейших исследований и разработки более совершенного дидактического обеспечения изучаемых дисциплин с целью внедрения в образовательный процесс высших учебных заведений.

Список использованных источников

1. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография / Л.З. Тархан. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.

2. Сулейманов Р.И. Информационные САД/САМ технологии в системе формирования профессиональных компетенций у будущих инженеров / Р.И. Сулейманов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. статей. Вып. 41. Ч. 4. – Ялта: РВВ КГУ, 2013.

3. Шалашова М.М. Компетентностный подход к оцениванию качества химического образования: монография / М.М. Шалашова. – Арзамас: АГПИ, 2010. – 348 с.

4. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов: учеб. пособ. для студ. учрежд. высш. проф. образования / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М.: Академия, 2011. – 224 с.

УДК 377.5:378.14

Усеинова Ленара Юсуфовна,
канд. пед. наук, доц., доц. кафедры технологии
и дизайна одежды и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь);
Аблязова Земфира Сейтумеровна,
магистрант кафедры технологии и дизайна одежды и
профессиональной педагогики, гр. М-ТДЛП-14,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В СПО

Аннотация. В статье представлен анализ результатов педагогического эксперимента по применению инновационной технологии на уроке теоретического обучения на базе ГБПОУ «Симферопольский колледж сервиса и дизайна». Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что применение мультимедиа технологий на занятиях способствует эффективному усвоению нового материала и формированию общих и профессиональных компетенций учащихся.

Ключевые слова: технология обучения, инновационные технологии, мультимедиа средства, учащиеся, педагогический эксперимент, компетенции.

**Useinova Lenara Yusufovna,
Ablyazova Zemfira Seytumerovna**

ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES DURING THE LESSONS OF THEORETICAL INSTRUCTION IN THE SPECIALIZED SECONDARY EDUCATION

Annotation. The article presents an analysis of the results of pedagogical experiment on the use of innovative technology in the classroom theoretical training based GBPOU «Simferopol College of service and design». Analysis of pedagogical experiment results showed that the use of multimedia technology in the classroom contributes to the effective assimilation of new material and the formation of general and professional competencies of students.

Keywords: educational technology, innovative technology, multimedia equipment, students, pedagogical experiment, competences.

Постановка проблемы. В связи с социальными переменами, происходящими в обществе, перед современным профессиональным образованием стоит острая проблема – как вызвать интерес у обучающихся к познаниям, как способствовать формированию разносторонней личности, которая будет стремиться к самореализации. В связи с этим в настоящее время ученые и педагоги переходят от традиционных форм передачи знаний и умений к современным педагогическим технологиям. Современные педагогические технологии дают возможность повышения эффективности профессионального образования и системы образования в целом. Ученые уделяют большое внимание совершенствованию педагогических технологий и конструированию новых.

Анализ последних исследований и публикаций. В современных педагогических исследованиях внимание отечественных и зарубежных ученых сосредотачивалось на разных аспектах инновационных технологий обучения. Инновационные технологии в учебном процессе изучались такими авторами, как Ю. Бондарчук, В. Кремень, Г. Юзбашев, В. Христенко, Л. Балбанов, О. Хименец, О. Козлова, Л. Нисимчук, В. Базилевич, и другие. В своем исследовании Л. Тархан описывает результаты опроса В. Кременя, который отмечает, что внедрение новых технологий обучения преподаватели ставят на первую позицию [1, с. 245]. Авторы Э. Хайбулаева и В. Иващук в своей работе говорят о возможностях применения инновационных технологий в учебном процессе СПО и выделяют перспективную методику проведения производственного обучения с использованием web-камеры [2].

Цель данной работы – анализ результатов применения инновационной технологии на уроке теоретического обучения на базе ГБПОУ РК «Симферопольский колледж сервиса и дизайна».

Изложение основного материала. В современной педагогике технология обучения описывается, как дидактический процесс и как результат проектирования данного процесса. А результат проектирования дидактического процесса правомерно

рассматривается как инструментарий для осуществления целесообразной педагогической деятельности.

Слово «инновация» происходит от латинского слова *innovation*, что в переводе на русский язык означает обновление, изменение, нововведение. Понятие «инновация» имеет два аспекта: с одной стороны, оно рассматривается как новшество, с другой – как введение этого новшества, например, в педагогический процесс [3].

Управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств в системе образования называют инновационными процессами.

Инновация в системе образования – сознательно инициированное и целенаправленное реальное изменение, вносящее в ее внутреннюю среду относительно стабильные элементы и отношения, которые содержат в себе новшество и улучшают характеристики отдельных частей образовательной системы и самой системы образования как целого. Предметом нововведений являются творческая проработка новых идей и принципов доведенная до типовых проектов изменений, содержащих условия их адаптации и применения.

Для современных образовательных учреждений инновационная деятельность является одним из аспектов работы, под которым понимают последовательность стадий, которые характеризуются эффективными изменениями [3].

При прохождении научно-педагогической практики в ГБПОУ РК «Симферопольский колледж сервиса и дизайна» нами был спланирован и проведен педагогический эксперимент.

Изучив нормативную документацию СПО, для проведения эксперимента, был выбран теоретический урок по теме междисциплинарного курса: «Технология изготовления изделий по индивидуальным заказам»: «Способы обработки двойных воротников Способы соединения воротника с горловиной». Урок проводился в традиционной форме и с использованием инновационной технологии. Эксперимент реализовывался в двух группах закройщиков по 15 учащихся с одинаковым уровнем успеваемости (сравнение уровня

успеваемости осуществлялось на основе анализа журнала учета рейтингов обучающихся).

Изложение нового материала в контрольной группе (КГ) проводилось в традиционной форме в соответствии с методическими требованиями, при этом выдержана структура урока. Было замечено, что восприятие материала учащимися было не достаточно. Не все учащиеся владеют пространственным мышлением и им сложно было разобраться в графических изображениях узлов соединения воротника с горловиной изделия.

Для проверки остаточных знаний после проведения урока в традиционной форме, учащимся предлагались карточки-задания, в которых нужно было ответить на ряд вопросов. Образец карточки задания представлен на рисунке 1.

Вариант 1

Задание 1. Назовите этапы заготовки воротников (3 балла).

Задание 2. Дайте название строчкам на рис. 1 (4 балла).

Задание 3. Назовите детали кроя узла изображенного на рис. 1 (3 балла).

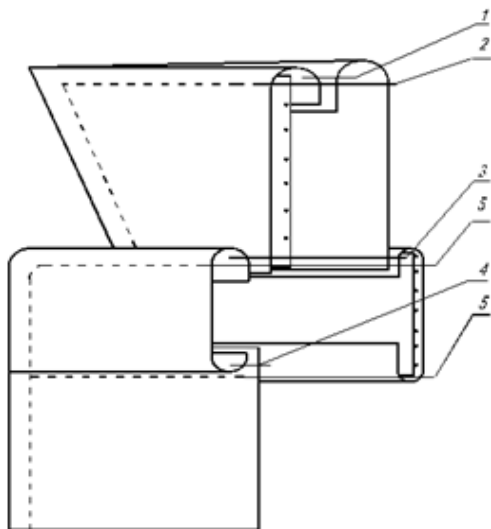


Рис. 1. Образец карточки-задания

Оценивание результатов проводилось по 10-ти бальной шкале, в соответствии с критериями указанными в таблице 1.

Таблица 1

Критерии оценивания знаний учащихся

Количество баллов	Оценка
8-10	отлично
6-8	хорошо
4-6	удовлетворительно
2-4	неудовлетворительно

Анализ результатов выполнения заданий в КГ показал, что многие учащиеся не смогли ответить на все вопросы в карточках или ответили не правильно, что свидетельствует о низком уровне остаточных знаний у них (рис. 2).

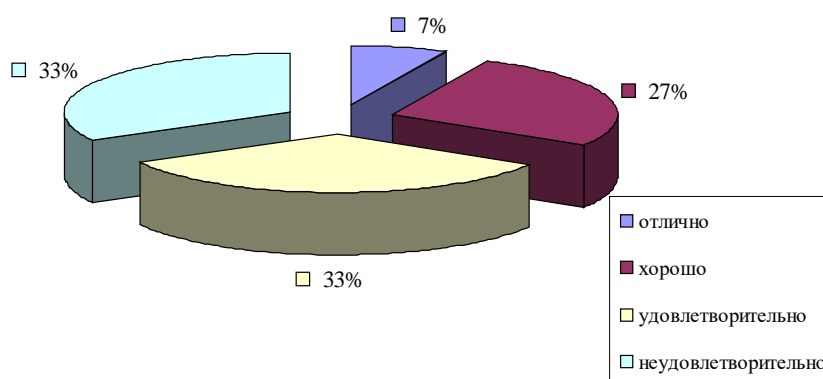


Рис. 2. Оценка уровня остаточных знаний учащихся в контрольной группе

Таким образом, оценку «отлично» получил 1 учащийся; «хорошо» – 4 учащихся, «удовлетворительно» – 5, и 5 учащихся «неудовлетворительно».

В экспериментальной группе (ЭГ) урок проводился с использованием мультимедиа технологии. Мультимедиа средства позволили нам обеспечить наилучшую реализацию принципа наглядности. Весь урок сопровождался презентацией. При изложении нового материала демонстрация видео позволила нам наглядно показать группе учащихся последовательность обработки воротников и соединение их с горловиной изделия. Использование средств мультимедиа на уроке повысили интерес учащихся к изучаемой теме. Со стороны обучающихся была проявлена активность в обсуждении вопросов.

Анализ результатов выполнения предусмотренных заданий на уроке показал, что уровень остаточных знаний учащихся ЭГ после занятия, проведенного с использованием мультимедиа технологии, значительно выше, чем в контрольной группе (рис. 3).

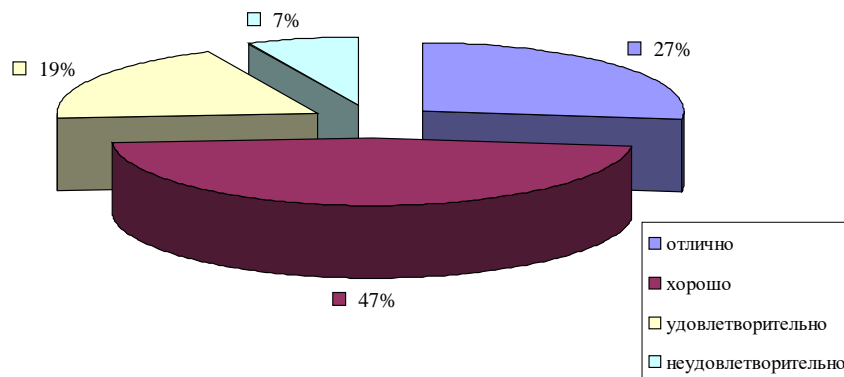


Рис. 3. Оценка уровня остаточных знаний учащихся в экспериментальной группе

Оценку «отлично» получили 4 учащихся; «хорошо» – 7 учащихся, «удовлетворительно» – 3 учащихся, «неудовлетворительно» – 1 учащийся.

Таким образом, можно заметить, что анализ результатов применения инновационной технологии на базе научно-педагогической практики ГБПОУ РК «Симферопольский колледж сервиса и дизайна» на уроке теоретического обучения показал, что уровень остаточных знаний значительно повысился (рис. 4).

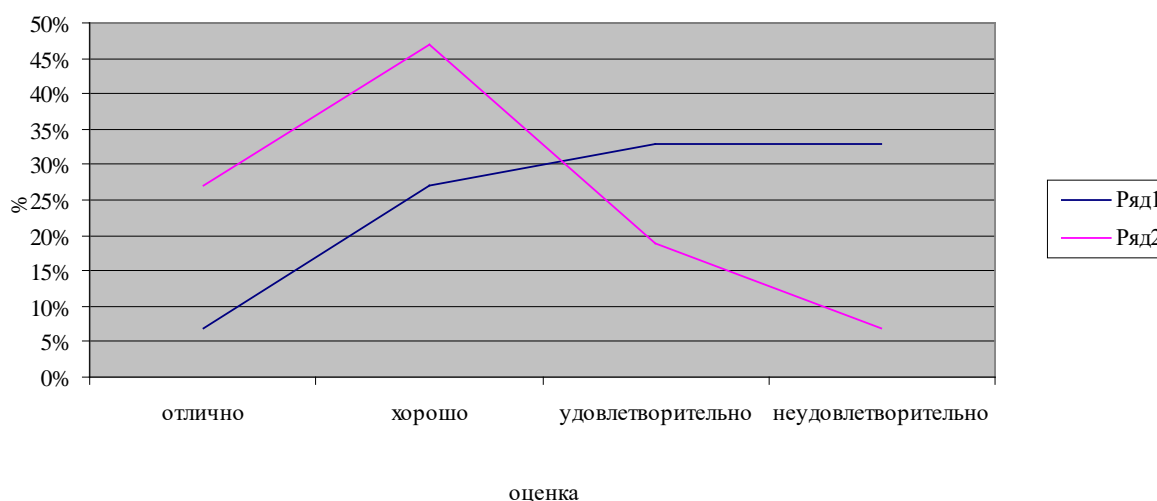


Рис. 4. Сравнительный анализ уровня остаточных знаний учащихся двух групп

Вывод. Отсюда следует, что разработанный урок теоретического обучения с использованием мультимедиа средств, способствует формированию профессиональных и общих компетенций учащихся.

На наш взгляд, разработанный урок целесообразно внести в программу профессионального модуля: Пошив изделий по индивидуальным заказам по профессии 29.01.05 Закройщик.

С целью овладения соответствующими профессиональными компетенциями рекомендовано применение инновационных технологий обучения при изучении ПМ. 04. Пошив изделий по индивидуальным заказам в СПО.

Список использованных источников

1. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография / Л.З. Тархан. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.

2. Хайбуллаева Э.Р. Исследование активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках производственного обучения с использованием электронных средств / Э.Р. Хайбуллаева, В.Ю. Иващук // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы: сборник научных трудов. Выпуск 1. – Симферополь: РИО КИПУ, 2015. – С. 59–62.

3. Глузман А.В. Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования [Электронный ресурс] / А.В. Глузман. – Режим доступа: http://iee.org.ua/files/conf/conf_article39.pdf.

УДК 377.1

Шарипова Эльнора Решатовна,
канд. пед. наук, доц. кафедры технологии
и дизайна одежды и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь);
Карапациян Ольга Владимировна,
магистрант кафедры технологии и дизайна одежды и
профессиональной педагогики, гр. М-ТДЛП-14,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ РАБОЧЕЙ ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье изложен опыт реализации активных методов обучения при подготовке будущих специалистов рабочей профессии. Рассматривая активные методы обучения, выделен метод дискуссии (анализ конкретной ситуации), который позволяет повысить уровень знаний у учащихся, через активизацию мыслительной деятельности.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, активные методы обучения, урок, уровень успеваемости.

Sharipova Elnora Rishatovna,
Olga Karapaciyan Vladimirovna

EXPERIENCE IN IMPLEMENTATION OF ACTIVE METHODS OF TRAINING IN PREPARATION FOR FUTURE SPECIALISTS LABORER

Annotation. This article grounded experience in the implementation of active learning methods in the preparation of future specialists working profession. Considering the active learning methods, highlighted the discussion method (analysis of a concrete situation), which allows you to increase the level of knowledge of students, through the activation of mental activity.

Keywords: vocational education, active learning methods, lesson, performance level.

Постановка проблемы. На современном этапе среднее профессиональное образование перешло на новый стандарт ФГОС нового поколения. В связи с требованиями федерального стандарта возникла необходимость совершенствования процесса обучения при

подготовке будущих специалистов рабочей квалификации, в том числе будущих портных.

Анализ последних исследований и публикаций показал актуальность заявленной темы. В учебно-методических трудах и публикациях ученых и педагогов-исследователей (Е. Белозерцев, А. Гонеев, Е. Зарукина, А. Пашков, П. Пидкасистый, И. Подласый, О. Пометун) достаточно подробно представлены различные аспекты реализации активных методов обучения и их классификация.

Целью данной статьи является обоснование выбора активных методов обучения при подготовке будущих специалистов рабочей профессии швейного профиля.

Изложение основного материала. Активные методы обучения (АМО) – методы, позволяющие активизировать учебный процесс, побудить обучаемого к творческому участию в нем.

Задача АМО – обеспечение развития и саморазвития личности обучаемого на основе выявления его индивидуальных особенностей и способностей, причем особое место занимает развитие теоретического мышления, которое предполагает понимание внутренних противоречий изучаемых моделей [1].

Существуют две большие группы активных методов обучения: групповая и индивидуальная. Групповая – осуществляются с несколькими участниками (группа), индивидуальная – с участием конкретного человека, т. е. преподаватель излагает материал определенному обучаемому индивидуально изолируя его от других обучаемых.

Различные авторы классифицируют АМО по разным основаниям, выделяя разное количество их групп и по-разному объединяя, содержание соответствующих групп методов.

Активные групповые методы объединить в три основных блока предложил Ю. Емельянов:

- дискуссионные методы;
- игровые методы;
- сенситивный тренинг.

Кратко раскроем содержание перечисленных методов.

Дискуссионные методы – вид групповых методов обучения, основанных на организационной коммуникации в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Дискуссионные методы могут быть в виде диалога, сократовской беседы, групповой дискуссии или «круглого стола», «мозгового штурма», анализа конкретной ситуации или инцидента и других [2].

Игровые методы: а) дидактические, имитационные и творческие игры, в том числе деловые (управленческие); б) ролевые игры (поведенческое научение, игровая психотерапия, психодрамматическая коррекция); в) мозговой штурм; г) контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения).

Сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства) [3].

Методы активного обучения по характеру учебно-познавательной деятельности делятся на имитационные (базирующиеся на имитации профессиональной деятельности) и не имитационные. В свою очередь, имитационные делятся на игровые и неигровые. К неигровым методам относят *анализ конкретных ситуаций*, имитационные упражнения на нахождение известного решения, тренажеры. К игровым методам – деловые игры, дидактические игры, игровые ситуации, игровые приемы и процедуры, активные тренинги.

В ходе научно-исследовательской работы нами в рамках научно-исследовательской практики, был осуществлен опыт реализации активных методов обучения, а именно метода дискуссии (анализа конкретной ситуации) среди учащихся 1 курса, по рабочей профессии портной. Группа состояла из 19 человек.

Проанализировав журнал успеваемости, мы обнаружили, что 10 учащихся из 19 получают отметку «удовлетворительно», 6 учащихся получают отметку «хорошо», а 3 – получают отметку «отлично». Ниже представлена диаграмма процентного соотношения уровня успеваемости учащихся (рис. 1).



Рис. 1. Диаграмма процентного соотношения уровня успеваемости учащихся

Из рисунка видно, что большая часть группы имеет удовлетворительный уровень знаний.

С целью повышения уровня знаний у учащихся, было проведено лекционное занятие, с элементом метода дискуссии, а именно анализ конкретной ситуации. Данный метод способствует развитию речи у учащихся, творческого потенциала, формированию у учащихся интереса к предмету, к самому приобретению знаний, умений и навыков, также развивает способность правильно излагать свои мысли. Лекционное занятие было подготовлено по теме программы: «Технология изготовления изделий по индивидуальным заказам», по междисциплинарному курсу: «Виды застежек. Обработка застежки отрезными и цельнокроеными подбортами».


Учащимся было предложено участвовать в разборе конкретной ситуации, по теме лекционного занятия, а именно по вопросам связанным с разновидностью застежек в плечевых изделиях (платья, блузы, жилеты, халаты и т. д.), им необходимо было, используя предложенные образцы, выполнить анализ, сущность которого состояла в определении технологической последовательности обработки видов застежек, выбрав предложенный преподавателем алгоритм (схема сборки).

Для закрепления знаний, освоенных на данном занятии учащимися, был проведен письменный опрос с использованием тестов. Тест разработан на основе лекционного занятия и содержал в себе 10 вопросов, в которых необходимо выбрать один правильный ответ. Ниже представлен фрагмент тестового задания (рис. 2).

Тест

1. Приспособление для соединения различных элементов одежды, обуви, предметов галантереи и прочего – это:
а) «молния»; б) заклепка; в) застежка.

5. На картинке (рис. 3) изображена обработка борта с:



а б в

Рис. 3

а) цельновыкроенным подбортом;
б) отрезным подбортом;
в) косым подбортом;
г) прямым подбортом.

7. Как называется участок борта по верхнему срезу от края борта до середины переда?
а) выступ; б) уступ; в) заступ.

10. Борты с цельновыкроенными подбортами выкраиваются:
а) вместе; б) отдельно.

Рис. 2. Фрагмент теста для проверки знаний

Анализ результатов теста показал, что уровень полученных знаний у учащихся изменился следующим образом: снизилось количество удовлетворительных отметок до 6 человек, отметку «хорошо» получило 10 человек, отметку «отлично» – соответственно, 3 человека. Ниже представлена диаграмма в процентном соотношении уровня успеваемости учащихся после проведения

лекционного занятия с применением элемента метода дискуссии, а именно анализа конкретной ситуации (рис. 3).



Рис. 3. Диаграмма процентного соотношения уровня успеваемости учащихся после проведения лекционного занятия

Вывод. Использование метода дискуссии, а именно анализа конкретной ситуации, несомненно, повышает уровень знаний у учащихся, активизирует внимание и в целом может быть использован при подготовке специалистов рабочей профессии швейного профиля.

Список использованных источников

1. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://labor_protection.academic.ru/57/ Активные методы обучения–2000-2014.
2. WebPsycholog Веб-гид по психологии / Групповые методы обучения. Дискуссионные методы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.webpsycholog.ru/webins-632-1.html>–2016.
3. Интерактивные методы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mylektsii.ru/4-22089.html>–2015-2016.

УДК 377.5

Виненко Наталья Александровна,
магистрант кафедры технологии и дизайна одежды
и профессиональной педагогики, гр. М-3-ТДЛП-14,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь);
Усеинова Ленара Юсуфовна,
канд. пед. наук, доц., доц. кафедры технологии
и дизайна одежды и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

ДИАГНОСТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ РАБОЧЕЙ ПРОФЕССИИ

Аннотация. В данной работе представлены результаты педагогического эксперимента, который проходил на базе ГБПОУ «Симферопольский колледж сервиса и дизайна». Описана важность применения мультимедийных дидактических средств в учебном процессе.

Ключевые слова: мультимедийные дидактические средства, педагогический эксперимент, знания и умения, учащиеся СПО.

**Fenenko Natalia Alexandrovna,
Useinova Lenara Yusufovna**

DIAGNOSIS OF MULTIMEDIA DIDACTIC MEANS FOR THE PREPARATION OF FUTURE PROFESSIONALS WORKING PROFESSIONAL

Annotation. This paper presents the results of pedagogical experiment, which took place on the basis of SBPEI «Simferopol College of service and design» the importance of the application of multimedia teaching resources in educational process is also described.

Keywords: multimedia teaching tools, pedagogical experiment, knowledge and skills, students SPE.

Постановка проблемы. Требование высшего образования – подготовка профессионально компетентного специалиста. Наличие социального заказа на подготовку будущих специалистов, обладающих необходимым уровнем профессиональной

компетентности в условиях современного информатизированного общества, делает необходимым использование современных инновационно-образовательных сред при подготовке специалиста, способного креативно и инновационно мыслить в заданном направлении [1].

С возникновением передовых технологий и распространением их в нашей стране активизирует потребность в подготовке компетентных профессионалов. Данную задачу призвана осуществлять система профессионального образования.

Для информатизации учебно-воспитательного процесса в профессиональной школе необходимо также введение в образовательный процесс информационно-коммуникационных средств обучения, способствующих повышению качества профессионального образования.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросами применения мультимедиа в образовании занимались такие ученые, как Ю. Егорова, Н. Морозов, О. Смоляникова, З. Сейдаметова и другие. Американские ученые D.M. Willows и H.A. Houghton рассмотрели общие вопросы организации обучения и преподавание отдельных дисциплин с применением мультимедиа. Ученые-исследователи M. Boose, S. Brown, R. Mayer в своих работах отметили целесообразное использование мультимедиа при выполнении заданий, которые не получились с первого раза и при восстановлении знаний.

Цель статьи – анализ результатов применения мультимедийных дидактических средств на занятиях в среднем профессиональном образовании.

Изложение основного материала. На сегодняшний день одним из наиболее бурно развивающихся и перспективных направлений информационных технологий, которые используются в учебном процессе, являются мультимедийные технологии. Они обогащают процесс обучения, позволяют сделать его более эффективным, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонентов обучаемого. Они позволяют создавать

целые коллекции изображений, текстов и данных, сопровождающихся звуком, видео, анимацией и другими визуальными эффектами [2].

Мультимедийные дидактические средства (МДС) являются одними из основных информационно-коммуникационных средств, которые используются в образовательном процессе. МДС условно подразделяют на информационные (презентационные) и интерактивные. Презентационные МДС предназначены для наиболее эффективного и наглядного представления учебного материала. В большинстве случаев при организации и проведении лекционных занятий используется такое средство обучения, как мультимедийная презентация.

При прохождении научно-педагогической практики в ГБПОУ «Симферопольский колледж сервиса и дизайна» нами был спланирован и проведен педагогический эксперимент.

Участниками педагогического эксперимента выступили учащиеся первого курса профессии 29.01.05. Закройщики. В процессе настоящего эксперимента принимали участие 26 учащихся. Для выявления знаний и умений учащихся нами была выбрана ранее пройденная тема занятия «Особенности раскладки лекал на ткани в клетку, в полоску, в горох, с рисунком, с ворсом» по программе междисциплинарных курсов 03.01. «Раскладка лекал и выкраивание деталей».

Для проверки остаточных знаний и умений участникам эксперимента предложено ответить на ряд вопросов, касающихся данной темы. Также во время занятий на научно-педагогической практике учащимся необходимо было выполнить творческие задания, а именно, провести раскладку лекал в масштабе 2:1. Большинство учащихся не смогли справиться с этим заданием.

Проанализировав результаты ответов на предложенные вопросы и выполненные творческие задания, мы пришли к выводу, что учащиеся не достаточно усвоили предусмотренные программой ранее пройденный материал. Отметим, что оценивание результатов ответов проводилось в соответствии с критериями оценивания по программе

междисциплинарных курсов 03.01. «Раскладка лекал и выкраивание деталей».

По результатам опроса оценку «отлично» в группе получило 4 учащихся (10 %), оценку «хорошо» – 9 учащихся (40 %), а оценку «удовлетворительно» – 13 учащихся (50 %). Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты оценивания творческого задания (до эксперимента)

Курс 1 29.01.05 «Закройщик»	Оценки		
	отлично	хорошо	удовлетворительно
29 учащихся	10 % (4 учащихся)	40 % (9 учащихся)	50 % (13 учащихся)

По результатам ответов условно определим уровни знаний и умений учащихся в соответствии с оценками, а именно «отлично» (высокий), «хорошо» (средний) и «удовлетворительно» (низкий). Данные, приведенные в таблице 1, представим в виде гистограммы на рисунке 1.

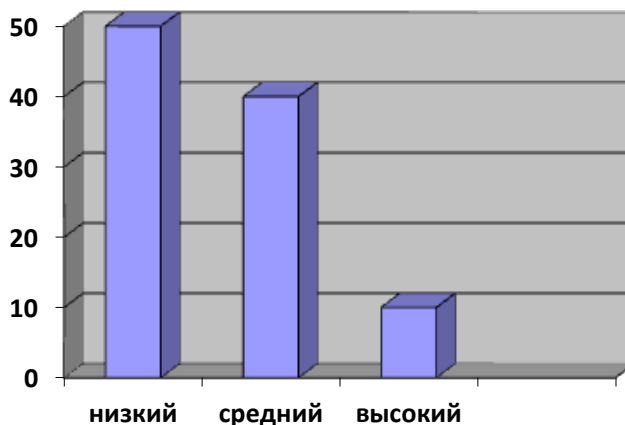


Рис. 1. Уровни знаний и умений учащихся на начальном этапе эксперимента

На следующем этапе педагогического эксперимента в этой группе учащихся нами было проведено повторное занятие на предложенную тему с применением такого средства обучения, как мультимедийная презентация.

После проведения занятия на тему «Особенности раскладки лекал на ткани в клетку, в полоску, в горох, с рисунком, с ворсом», учащимся было предложено ответить на ряд вопросов и выполнить практические задания, касающиеся данной темы занятия. Анализ результатов опроса позволил нам констатировать значительное повышение уровня усвоения знаний и умений у учащихся по пройденному материалу. Следовательно, оценку «отлично» получило 58 % (17 учащихся), оценку «хорошо» – 32 % (9 учащихся), оценку «удовлетворительно» – 10 % (4 учащихся).

Результаты опроса приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты оценивания творческого задания (после эксперимента)

Курс 1 29.01.05 «Закройщик» 29 учащихся	Оценки		
	отлично	хорошо	удовлетворительно
	58 % (17 учащихся)	32 % (9 учащихся)	10 % (4 учащихся)

Следовательно, в соответствии с определенными уровнями знаний и умений по теме занятия в группе у 58 % учащихся был определен высокий уровень знаний, у 32 % – средний уровень, и только у 10 % учащихся – низкий уровень.

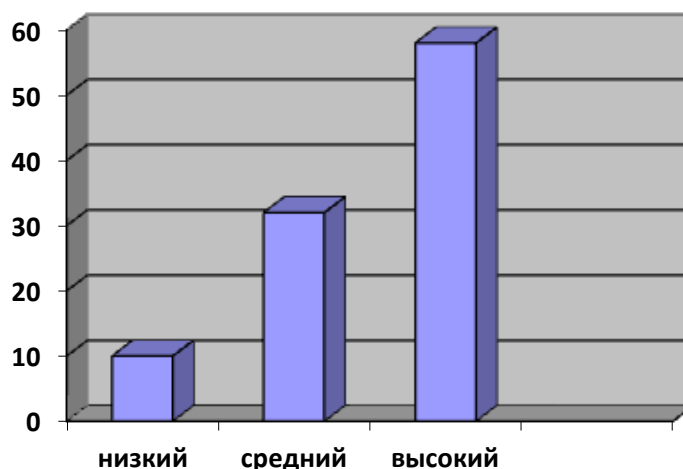


Рис. 2. Уровни знаний и умений учащихся на заключительном этапе эксперимента

Вывод. Применение мультимедиа-дидактических средств при организации учебного процесса в среднем профессиональном образовании при изучении темы «Особенности раскладки лекал на ткани в клетку, в полоску, в горох, с рисунком, с ворсом» способствует значительному повышению знаний и умений учащихся.

Список использованных источников

1. Совершенствование содержания высшего профессионального образования в целях подготовки конкурентоспособного специалиста / под ред. Г.К. Ахметовой. – Алматы, 2008. – 154 с.
2. Использование мультимедийных технологий в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-265815.html>.

УДК 377.5

Зайцева Наталья Анатольевна,
магистрант кафедры технологии и дизайна одежды
и профессиональной педагогики, гр. М-3-ТДЛП-15,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь);
Умерова Гульнара Аметовна
канд. пед. наук, ст. преп. кафедры технологии
и дизайна одежды и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет» (г. Симферополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМЕТОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ СПО: КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация. В статье изложены основные результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента, который был проведен в ГБПОУ «Симферопольский колледж сервиса и дизайна».

Ключевые слова: педагогический эксперимент, видеометод, анкетирование, закройщик, спецдисциплины.

Zaitseva Natal'ya Anatolievna,
Umerova Gulnara Ametovna

VIDEOMETODA USE IN PREPARING STUDENTS ACT: STAGE ASCERTAIN PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Annotation. The article presents the main results of the ascertaining stage of pedagogical experiment, which was conducted in GBPOU «Simferopol College of service and design».

Keywords: pedagogical experiment, video technique, questionnaires, seamstress, special disciplines.

Постановка проблемы. В настоящее время в педагогике ведутся активные поиски, цель которых направлена на повышение эффективности учебно-образовательного процесса.

Актуальное место в подаче учебного материала стали занимать мультимедийные технологии, в частности, видеометод как один из наглядных методов обучения. Он приобретает особую популярность

не только в сети Интернет, но и в практике образовательных учреждений [1, с. 338]. Общеизвестно, что визуализация учебного материала с помощью видео способствует повышению эффективности его восприятия, делает доступным и однозначным в понимании.

Анализ последних исследований и публикаций позволил выявить, что видеометод широко применяется на уроках иностранного языка, музыки и при изучении некоторых общеобразовательных предметов в школе, в процессе самообучения и дистанционного обучения. Этот метод нашел применение при подготовке специалистов рабочей профессии. Реализацию учебного видео на занятиях рассматривали в своих научных работах и публикациях Л.А. Иванова, С.С. Олейник, Т.В. Ружицкая, З.Н. Сейдаметова и др.

Однако выполненный теоретический анализ литературы не дает нам исчерпывающих ответов на интересующие нас вопросы, которые были поставлены в рамках нашего исследования. Для решения данной проблемы разработаны план и программа анкетирования, что является составной частью констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Цель статьи – анализ результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента, направленного на изучение вопроса использования видеометода при подготовке учащихся СПО по профессии «Закройщик».

Изложение основного материала. Под исследованием в области педагогики можно понимать процесс и результат научной деятельности, направленные на получение новых знаний о закономерностях процесса воспитания, его структуре и механизме, теории и методике организации учебно-воспитательного процесса, его содержании, принципах, организационных методах и приемах [2].

Констатирующий этап в педагогическом эксперименте играет важную роль в исследовании, основной целью которого является подтверждение целесообразности исследования. На этом этапе используют как теоретические, так и эмпирические методы

исследования. Так анкетирование относится к эмпирическим методам исследования. Это метод сбора информации накопленного опыта с помощью листов с вопросами, т. е. анкетами, нашел широкое применение в педагогике.

Условно разделим констатирующий этап педагогического эксперимента на следующие подэтапы:

- подготовительный – предусматривает определение целей и задач, а также предмета исследования, выбор методов сбора информации, места проведения исследования, поиск и разработка инструментария (анкеты, тесты и др.);

- организационный – заключается в проведении исследования, т. е. предусмотренных планом видов работ;

- заключительный – включает в себя обработку и анализ полученной информации, подведение итогов и выводы о целесообразности дальнейшего исследования.

Для организации и проведения анкетирования необходимо разработать его план, который включает в себя определение цели, задач, предмет, объект и др.

Цель анкетирования – определение целесообразности применения видеометода как средства формирования профессиональных умений у учащихся колледжа.

Задачи анкетирования:

- уточнить, как применение видеометода способствует лучшему усвоению нового материала;

- определить трудности, возникающие у преподавателей при реализации видео-метода;

- выявить недочёты в опыте реализации видеометода.

Объект – опыт преподавателей СПО в процессе подготовки инженеров-педагогов швейного профиля с применением видеометодов в процессе обучения.

Предмет – целесообразность применения видеометода.

Сформулированные цели, задачи позволяют нам разработать содержание анкеты.

Отметим, что вопросы в анкетах могут быть: открытыми – где необходимо отвечать самостоятельно на поставленные вопросы, закрытыми – вопросы с вариантами выбора готовых ответов; полужакрытые или полужакрытые – смешанный тип открытых и закрытых вопросов с возможностью выбора ответов и добавлением собственных вариантов.

В разработанной анкете мы применяем открытые вопросы, которые требуют от преподавателей развернутых ответов. Однако это значительно затрудняет процесс их обработки, но при этом позволяет получить более полную информацию.

Анкетирование проводилось в ГБПОУ «Симферопольский колледж сервиса и дизайна», в котором приняли участие 28 респондентов из числа мастеров и преподавателей.

Вопрос об используемых средствах наглядности на занятиях позволил выяснить, что большинство мастеров и преподавателей используют в качестве наглядности плакаты (86 %, 24 чел.), натуральные образцы (79 %, 22 чел.) и статические презентации (100 %, 28 чел.). Тогда как учебное видео применяют на занятиях 57 % опрошенных (16 чел.). Причем 79 % респондентов (22 чел.) подтвердили то, что видео-метод способствует лучшему усвоению изучаемого материала, способствует повышению интереса к нему, и, только лишь 21 % (6 чел.) затруднились в ответе на данный вопрос.

Отвечая на вопросы анкеты, мастера и преподаватели отметили следующие трудности при разработке занятия с использованием видео-метода: недостаточное техническое оснащение (67 %, 16 чел.); сложность в нахождении необходимого видео (8 %, 2 чел.) и др. Поясним, что при использовании видео-метода большинство преподавателей используют готовые видео материалы из сети Интернет, тогда как в некоторых случаях возникает необходимость в их монтаже согласно теме и содержанию занятия. Однако большинство респондентов не владеют специальными программами для выполнения этой задачи.

На ряд вопросов, направленных на выявление негативного опыта реализации видеометода, анкетированные ответили единогласно, что такого не имеется.

Вывод. Результаты не только теоретического анализа литературы, но и эмпирического исследования (анкетирования) в результате проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента подтвердили целесообразность исследования по теме «Видеометод как средство формирования профессиональных умений у учащихся колледжа».

Перспективой дальнейших исследований является разработка учебных видео по отдельным темам программы подготовки по профессии «Закройщик» и их внедрение в учебный процесс.

Список использованных источников

1. Умерова Г.А. Возможности использования учебного видео в процессе обучения / Г.А. Умерова, Н.А. Зайцева // Научно-практическая конференция «Молодая наука»: сборник трудов. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2015. – С. 338–339.
2. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.