



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Материалы V Международной научно-практической конференции



**АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ
ПОДГОТОВКИ
КАДРОВ**

**Луганск
2021 г.**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

**Институт физико-математического образования,
информационных и обслуживающих технологий**

**Кафедра технологий производства и профессионального
образования**

Актуальные проблемы подготовки кадров

*Материалы V Международной
научно-практической конференции*

(Луганск, 22 апреля 2021 года)


**Луганск
2021**

УДК [37.011.3-051+664+674/677]-027.31(06)

ББК 74.40я43+65.305.7я43

А43

Рецензенты:

- Турянская О.Ф.* – заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор;
- Украинцева Ю.С.* – доцент кафедры технологии молока и молокопродуктов ГОУ ВО ЛНР «ЛГАУ», кандидат технических наук, доцент;
- Верех-Белюсова Е.И.* – и.о. заведующего кафедрой безопасности жизнедеятельности и охраны труда ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат технических наук, доцент.

Актуальные проблемы подготовки кадров : материалы V Международной научно-практ. конф. (Луганск, 22 апреля 2021 года) / редкол. : А.С. Авершина (гл. ред.), В.О. Лисицына (отв. ред.) [и др.] – Луганск : Книта, 2021. – 324 с.

Сборник тезисов по результатам работы конференции содержит оригинальные материалы ведущих и молодых ученых, посвященных актуальным вопросам подготовки кадров в системе среднего и высшего профессионального образования; новым технологиям пищевой и легкой промышленности, ресторанного хозяйства, а также результаты исследований научных и образовательных учреждений, обладающие научной новизной, представляющие собой результаты проводимых или завершенных изучений теоретического или научно-практического характера.

Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК [37.011.3-051+664+674/677]-027.31(06)

ББК 74.40я43+65.305.7я43

*Рекомендовано к печати Научной комиссией
Луганского государственного педагогического университета
(протокол № 10 от 15 июня 2021 г.)*

© Коллектив авторов, 2021

© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Авершина А.С., Бойко А.А.</i> Информационная компетентность будущих инженеров-педагогов как профессионально-личностное качество	11
<i>Бойко Е.А.</i> Подготовка инженеров для командной работы	14
<i>Буркивченко И.Г.</i> Перспективы развития профессионального образования в СПО при подготовке специалистов среднего звена	17
<i>Воронцов А.М.</i> Рассмотрение современных компетенций педагога профессионального образования	20
<i>Воронцов А.М.</i> Особенности реализации правового обучения и воспитания в профессиональном образовании	25
<i>Горянская Н.В.</i> Проектная деятельность как эффективная технология профессиональной подготовки студентов	30
<i>Жидков А.А., Гордеев К.С., Ваганова О.И.</i> Социальные, технологические и мотивационные аспекты в рамках проблемы качества среднего профессионального образования в России	34
<i>Жилкина Ю.О.</i> Лабораторно-практические занятия как одна из основных форм организации учебных занятий по дисциплинам профессионального цикла	40
<i>Жолнерович Б.Н.</i> Патриотическое воспитание в пространстве современного образования	46
<i>Заруцкая Ю.Г.</i> Пути повышения конкурентноспособности вузов	49
<i>Зинченко В.О.</i> Требования к научно-	

педагогическим работникам, осуществляющим подготовку инженера-педагога	52
Ищенко А.В. Метод проектов как компонент технологии проблемного обучения при подготовке будущих специалистов швейного профиля	55
Корнеева А.Н. Педагогические проблемы подготовки кадров для предприятий малого бизнеса в сфере швейного производства	58
Левашов Н.Н., Сердюкова Е.Я. Организация политехнической подготовки будущих учителей технологии в вузе	61
Лисицына В.О. Особенности формирования мотивации к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения	65
Манченко А.О., Калайдо А.В. Профориентационная работа со старшеклассниками в школе	70
Маркова С.М. Проектирование интенсивных технологий профессионального обучения	73
Масляк А.В. Пути модернизации национальной системы высшего образования как ведущие факторы развития инновационной деятельности преподавателя современного высшего учебного заведения	79
Однокозова Е.С., Лесовец Е.В. Формирование художественно-эстетического вкуса у будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля	86
Роман С.В. Понятийная интеграция как направление усовершенствования качества содержания профессиональной подготовки будущих учителей химии	89
Рябенская И.В. Проблемы качества системы образования в организациях системы высшего профессионального обучения	92

Сайко С.И. Возможности и опыт применения учебных фильмов, как элемента мультимедийных технологий	95
Седых А.Ю. Государственная аккредитация образовательной деятельности как гарантия качества образования: проблемный аспект	99
Седых Д.В. Актуальные проблемы института лицензирования образовательной деятельности	102
Сердюкова Е.Я., Свистула С.И. Условия развития исследовательской компетентности студентов в образовательном процессе	105
Симакова А.Ю., Корнеева А.Н. Метод проектов в современном профессиональном образовании	108
Соколов Н.С. Особенности формирования исследовательской компетентности в процессе внеучебной деятельности инженера-педагога	111
Соколова И.К. Методика выявления готовности будущих инженеров-педагогов к исследовательской деятельности	120
Трушина Е.С. Содержание и структура профессионально-педагогической компетентности будущих бакалавров профессионального обучения	126
Ушаков Д.А. Формирование компетенций при изучении дисциплин профессионального цикла	130
Харченко Л.Н. Формирование биоэтической культуры учителя – миссия педагогического образования	133
Черникова С.А., Банник Н.В., Банник А.В. Выпускники Стахановского инженерно-педагогического института менеджмента – кадровый резерв государства	140
Чикова И.В. К проблеме качества образования и интерактивности в условиях высшей школы	146
Чикова И.В. К проблеме эмоциогенности труда	

современного педагога	150
Чулкова А.А. Анализ сущности личностно-ориентированного обучения	153
Шапкина О.А. Аспекты формирования содержания профессионального образования и обучения	157
Шевцов В.Е. Интерактивные компьютерные технологии как средство формирования самообразовательной компетентности студентов	162
Шумской А.И. Особенности использования метода кейсов в образовательном процессе бакалавров пищевого профиля	168
Яцук А.В. Проблемы подготовки педагогических кадров с использованием дистанционных технологий обучения	175

СЕКЦИЯ 2 ИННОВАЦИОННЫЕ ИНЖЕНЕРНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Авершина А.С. Обоснование использования рыбного фарша при производстве поликомпонентных продуктов питания	178
Дагаев Р.М. Креативные технологии в подготовке специалистов индустрии питания	181
Карчевская Н.В., Небесский Е.С. Подготовка студентов экономических специальностей	184
Куделя Л.В. Внедрение образовательно-информационных технологий в высших учебных заведениях за рубежом	187
Петрова Ю.Н., Зотова И.А., Немцева Ю.О. Технологии визуализации как метод формирования критического мышления	191
Стаценко Т.М. Современный подход к обучению в СПО	194
Титова Е.А. Инновационные педагогические	

технологии как фактор обеспечения качества профессионального образования	197
Украинцева М.М., Крангачев К.Н. Расчет энергетической ценности мягкого сыра функционального назначения, рекомендуемого для питания спортсменов	200
Шадрин В.К., Лунин В.В., Вакулюк В.С., Петрова Ю.Н., Павлов В.Ф. Методика проведения занятий по подготовке к участию в олимпиадах по сопротивлению материалов	203
Яковенко Т.В. Актуальность формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профессиональной подготовки	207

СЕКЦИЯ 3

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анисимова Т.С. Сущность профориентационной компетентности будущих учителей технологии	210
Антонова О.И. Структурно-процессуальная модель формирования и развития мотивационной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений в процессе технологического обучения	213
Бондаренко Д.А. Инновационные процессы в педагогической деятельности	216
Браткова О.С. Оценка профессиональной пригодности специалиста транспортной отрасли с помощью его психофизиологических качеств	219
Василькова В.С. Теоретическое исследование проблемы формирования умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности будущих учителей технологии	222
Гуртяк А.В. Формирование общетехнологической	

компетентности будущих учителей технологии как педагогическая проблема	225
<i>Дегтярь Д.А.</i> Проблема развития креативности будущего учителя технологии в современных исследованиях	228
<i>Декань Т.С.</i> Диагностика уровня сформированности компетенции творческой деятельности будущих учителей технологии	231
<i>Демченко Н.С.</i> Творческая деятельность студентов при изучении дисциплин пищевого профиля	234
<i>Дмитриева В.И.</i> Технологическая компетентность как составная часть профессиональной компетентности учителя технологии	238
<i>Дуванов Д.В.</i> Теоретические основы проектирования профессионально-ориентированной технологии обучения в процессе подготовки будущих учителей технологии	241
<i>Изотов А.А.</i> Цели и задачи уроков технологии в начальной школе	244
<i>Калайдо Ю.Н.</i> Профессионально ориентированные математические задачи в подготовке будущих учителей технологии	248
<i>Киреев И.В.</i> Формирование технико-технологической компетентности как педагогическая проблема	252
<i>Киреев Р.В.</i> Анализ представлений понятия «технологические компетенции» в педагогической и методической литературе	259
<i>Климова М.В.</i> Дидактические функции активизации познавательной деятельности будущих учителей технологии в процессе применение информационных технологий	265
<i>Колпакова Е.В.</i> Теоретический анализ проблемы методического обеспечения дисциплин	

профессионального цикла (на примере подготовки будущих учителей технологии)	268
Кураш М.А. Дистанционное образование. Особенности организации самостоятельной работы студентов	271
Литягин Д.В. Обучение профессиональному дискурсу студентов инженерных специальностей в условиях дистанционного образования	275
Лягина Я.С. Гуманистическая воспитательная система школы как феномен социальной действительности	278
Новицкая Е.В. Использование инновационных технологий в лично-ориентированном обучении будущих учителей технологии	284
Обыденков М.А. Педагогические условия развития творческого потенциала будущих специалистов пищевого профиля	287
Прищепина А.В. Структурно-содержательные характеристики готовности будущих учителей технологии к инновационной педагогической деятельности в вузе	293
Романенко Т.С., Финогеева Т.Е. Теоретические основы контекстного обучения в профессиональном становлении будущих учителей технологии	296
Саданова Д.А. Эффективные методы обучения будущих специалистов транспортной отрасли	299
Сильченко М.А. Особенности оценки эффективности научно-исследовательских работ будущих учителей технологии	302
Терещенко Д.А. Применение мультимедийных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей технологии	305
Ткаченко М.Е. Этапы профориентационной работы со школьниками	308

Финогеева Т.Е. Структурно-логическая модель формирования экологической культуры учащихся 5-7 классов на уроках предмета «технология»	311
Харьковская Л.Г. Структурно-компонентный анализ культуры самостоятельной работы будущих учителей технологии	315
Чайка А.Б. Информационная культура личности будущих учителей технологии как составляющая информатизации общества	317
Шевченко И.Ю. Современные тенденции в развитии творческих способностей, учащихся в процессе обучения технологии	320

СЕКЦИЯ 1 ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авершина А.С.

*к.т.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;*

Бойко А.А.

*магистрант 2 курса, направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология и организация общественного питания)»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО

Согласно новым требованиям к знаниям и умениям будущих инженеров-педагогов пересмотрению подлежит процесс подготовки специалистов инженерно-педагогического профиля [1], в том числе и с точки зрения формирования у него соответствующих информационных и профессионально-значимых компетенций. Это является весомым фактором, влияющим на процесс внедрения компетентностного подхода в системе образования в общем [2].

Теоретические положения компетентностного подхода и пути его внедрения в систему образования освещены в научных трудах В.И. Байденко, Н.М. Бибик, Е.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.В. Краевского, О.В. Овчарук, С.А. Ракова, Ю.С. Рамского, А.М. Спирина, Ю.Г. Татуры, А.В. Хуторского и др.

Вопросами профессиональной подготовки педагога-инженера занимались Н. Брюханова, Е. Громов, С. Гура, С. Демченко, И. Каньковський, А. Коваленко, Н. Лазарев, В. Лобунец, А. Макаренко, Н. Ничкало и другие.

Среди исследований, посвященных вопросам определения информационных компетенций учителя, следует выделить работы Г.А. Бордовского, М.М. Близнюка, Т.В. Волковой, Н.С. Головань, М.И. Жалдака, М.А. Карпенко, М.П. Лапчика, М.М. Левшина, Ю.С. Рамского, М.В. Рафальской, Е.М. Смирновой-Трибульской, А.М. Спирина, А.С. Федорчука, А.В. Хатько, С.М. Яшанова и др.

Вопрос компетентностного подхода в профессиональной плоскости изучается европейским сообществом, начиная с 60-х годов прошлого века. Именно с этого времени учеными ведется поиск эффективных путей воплощения его основ в практику подготовки специалистов.

Сегодня информационная компетентность представляет собой новое направление, возникшее непосредственно под влиянием новых информационных технологий и создания электронных информационных технологий. По Н.Х. Баловсяк: информационная компетентность – это интегративное образование личности, которое отражает ее способность к определению информационной потребности, поиска сведений и эффективной работы с ними во всех их формах и представлениях – как в традиционной, печатной форме, так и в электронной форме; способности к работе с компьютерной техникой и телекоммуникационными технологиями, и способности по применению их в профессиональной деятельности и повседневной жизни [3, с. 4].

А.Н. Завьялов трактует информационную компетентность, как знания, умения, навыки и способность

их применять при решении задач с использованием средств новых информационных технологий [4].

Американские исследователи определяют информационную компетентность как сочетание компьютерной грамотности, умений работать с традиционными видами сообщений в библиотеке, технологической грамотности, этики, критического восприятия и навыков коммуникации [5].

Таким образом, на основе теоретического анализа базовых понятий исследования, можно определить информационную компетентность будущего инженера-педагога, как профессионально-личностное качество, основанное на знаниях, умениях, опыте в области информатики, педагогики и инженерии, включая информационный, технологический и коммуникационный компоненты и позволяет эффективно решать профессиональные педагогические задачи средствами информационных технологий.

Литература:

1. Концепция развития инженерно-педагогического образования : проект / Инж.-пед. академия ; [рук. авт. кол. А.Е. Коваленко]. – Х. : [Б.и.], 2004. – 19 с.
2. Компетентностное образование: от теории к практике. – К: Плеяды, 2005. – 120 с.
3. Баловсяк Н.Х. Структура и содержание информационной компетентности будущего специалиста / Н.Х. Баловсяк // Научный журнал НПУ имени М.П. Драгоманова Серия №2. Компьютерно-ориентированные системы обучения: Сб. наук. трудов / Редкол. – К. : НПУ им. М.П. Драгоманова. – №4 (11). – 2006. – С. 3–5.
4. Завьялов А.Н. Формирование информационной компетентности у будущих специалистов в области новых

информационных технологий // Материалы конференции «Информационные технологии в образовании 2003». – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/I/1/I-1-1473.html>

5. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. – Режим доступа: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>)

Бойко Е.А.
*ассистент кафедры
информационных технологий,
ГОУ ВО ЛНР «Донбасский
государственный технический институт»*

ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРОВ ДЛЯ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ

Переход к инновационной модели экономики повысил значимость деятельности инженера, в связи с чем исследователями указывается на необходимость формирования компетенций в сфере фундаментальных наук, аналитики, информационных технологий, менеджмента качества и самоменеджмента, инновационной и организационно-управленческой деятельности, предпринимательства, профессиональной этики и инженерной педагогики [1].

Вместе с тем, необходимо отметить, что инновационная экономика связана не только с новыми и сложными техникой, технологиями и производственными процессами. Она выводит на новый уровень взаимоотношения и взаимодействие в производственных коллективах; должна учитывать изменения в социуме,

новые технологии управления производством и персоналом; коллективный характер большинства разрабатываемых и реализуемых проектов.

Поэтому любые технические и технологические решения и новации, освоение новой техники и технологий являются «результатом координации усилий большого числа людей» [2], в том числе, и профессионалов в разных сферах знаний. Соответственно подготовка будущих инженеров, оставаясь, безусловно, практико-ориентированной и инновационной, должна учитывать командный характер современной инженерной деятельности.

Командные методы работы используются там, где предполагается существенная доля творческого труда работников и необходимо создание атмосферы заинтересованности в обеспечении качества процессов и продукции [3]. Инновационная экономика построена на создании и воплощении новых идей, производства высокотехнологического и высококачественного нового продукта, что требует творчества в решении производственных задач и заинтересованности коллектива в их реализации.

Командная работа отличается от коллективной работы следующими характеристиками:

- не имеет пространственных границ, в связи с чем может осуществляться виртуально, что хорошо при решении сложных междисциплинарных задач с привлечением специалистов из разных сфер деятельности;
- представляет собой взаимодополнение и взаимообогащение знаниями и умениями членов команды;
- построена на взаимоотношениях сотрудников друг с другом, и их взаимоотношениях с внешней средой;

– предполагает широкую ответственность каждого члена команды за результаты труда без физического или экономического принуждения.

Инженер, решая задачи текущей эксплуатационной, проектно-конструкторской, исследовательской или организационно-управленческой деятельности должен стремиться к организации командной работы сотрудников, что обеспечит эффективное взаимодействие профессионалов в решении общей задачи. При этом важно учитывать профессиональные и личные качества членов команды, их способность выполнять в команде те или иные роли. Организовывая работу команды, инженер обязан владеть методами и технологиями управления, в том числе, направленными на развитие команды. Именно он, как руководитель, должен наладить командное взаимодействие, определить роль и место каждого члена команды, создать благоприятную атмосферу, которая позволит вести совместную деятельность и максимально проявить себя каждому из членов команды.

Указанное выше обуславливает формирование соответствующих компетенций, которые в образовательных стандартах серии 3++ определены как универсальные. Однако мы считаем, что данные компетенции необходимо рассматривать шире, в контексте осуществления инженером организационно-управленческого вида деятельности. В связи с этим необходимо внести соответствующие коррективы в содержание дисциплин «Основы организации производства», «Инновационные методы в управлении», «Деловые коммуникации» и ряд других, обеспечивая междисциплинарный подход к формированию способности и готовности инженера к командной работе.

Литература:

1. Рудской А.И. Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера / А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов, О.В. Колосова // Высшее образование в России. – 2018. – № 2 (220). – С. 5–18.
2. Цхадая Н.Д. Актуальные вопросы ценностно-акцентированного инженерно-технического образования / Н.Д. Цхадая, Д.Н. Безгодков // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 2. – С. 115–126.
3. Цуканова А.А. Командная работа как метод повышения эффективности и качества трудовых процессов / А.А. Цуканова // ЭКОНОМИНФО. – 2007. – №8. – С. 76–78.

Буркивченко И.Г.

*магистрант 1 курса направления подготовки
«Педагогическое образование (Педагогика
высшего профессионального образования)»*

Руководитель:

Зинченко В.О.

*д.п.н., профессор кафедры педагогики,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СПО ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Образование – это процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества и государства.

Первостепенной целью профессионального образования является качественное обучение студента до

соответствующего уровня и профиля квалифицированного специалиста, конкурентоспособность которого на рынке труда будет соответствовать максимальным требованиям, а также с легкостью обладать собственной специальностью, способного к продуктивной работе по специальности, готового к постоянному карьерному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Главным достоинством среднего профессионального образования является способность осуществлять подготовку специалистов среднего звена практически по всем направлениям науки, техники и производства.

Среди существующих задач профессионального образования, главными являются две – это постоянное усовершенствование материально-технической базы профессионального образования и создание баз практик на предприятии. Должное внимание необходимо оказать и еще одной проблеме, такой как, привлечение специалистов предприятия и организации к постановке задач профессионального образования, определению его содержания и обеспечению практико-ориентированного характера [3, с. 21-23].

Выделяют ключевые направления развития среднего профессионального образования:

1. Сохранение основных функций и структуры среднего профессионального образования;
2. Будущее развитие, связанное с внедрением нового.

Колледжам необходимо быть на шаг впереди в подготовке специалистов для новых отраслей, обладать современными инновационными технологиями, которые позволят спроектировать образовательные программы под изменяющиеся условия труда и подготовить работника нового типа. Работник нового типа – это человек образованный, находчивый, расположенный к самообучению и саморазвитие с неординарным

мышлением, который может осваивать новейшие дорогостоящие технологии [2, с. 37-38].

Среднее профессиональное образование было и остается значимым в решении социально-экономических проблем страны. Инновационные требования экономики вызывают необходимость модернизации среднего профессионального образования.

Одним из направлений модернизации является формирование и развитие современных систем управления качеством образования в колледжах. Такие системы способны обеспечить руководителей информацией о состоянии разных сторон деятельности учебного заведения. Такая информация необходима для избрания оптимальной схемы построения образовательного процесса, анализа, принятия решений, выработки и реализации мер по наиболее важным позициям, как в текущей деятельности, так и в перспективном развитии образовательного учреждения, действующего в непрерывном взаимодействии с другими субъектами, в контексте региона, отрасли, общества в целом [1, с. 48-49].

Литература:

1. Алашеев С.Ю. Методика среднесрочного прогнозирования кадровых потребностей экономики для формирования заказа на подготовку в региональных системах профессионального образования / С.Ю. Алашеев, Т.Г. Кутейницына // Эффективные методы прогнозирования кадровых потребностей рынка труда для формирования регионального заказа на подготовку кадров: сб. докладов / предисл. А.Н. Лейбовича. – М.: Федеральный институт развития образования, 2016. – С 48–49.
2. Бондаренко Н.В. Требования работодателей к текущим и перспективным профессиональным

компетенциям персонала / Н.В. Бондаренко, М.Д. Красильникова // Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». – 2014. – № 1 (75). – С. 37–38.

3. Дудырев Ф.Ф. Система среднего профессионального образования Российской Федерации в 2005–2030 гг.: влияние демографических факторов / Ф.Ф. Дудырев, В.А. Козлов, Ю.В. Кузеванова, А.И. Шабалин. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. – С. 21–23.

Воронцов А.М.

*магистрант 1 курса направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»,
НГПУ им. Козьмы Минина*

РАССМОТРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное общество предъявляет новые требования к обучающимся. «Знающий выпускник» перестал удовлетворять потребности общества. Сегодня спрос на выпускников, способных, творческих, с ценностными ориентациями. Педагогическая команда, которая должна быть профессионалом в своей области, призвана решить эту проблему. Но в случае если профессиональный уровень преподавателя не соответствует различным стандартам или требуемым уровнем компетенций и уровнем знаний, то такой педагог является не компетентным в профессиональном образовании, такой педагог должен проходить переаттестацию.

Преподаватель должен стремиться к новизне и нестандартному ведению занятий. Таким образом, развить у студентов умения самостоятельно приобретать знания, сформировать умение самоорганизовываться, не навязывая тот или иной стереотип, позволить студентам самостоятельно выбирать степень освоения материала [3, с. 24].

Педагог должен иметь профессиональные компетенции. Профессиональная компетентность – это способность успешно работать на основе практического опыта, навыков и знаний в решении профессиональных задач.

Существуют различные трактовки понятия профессиональной компетентности:

– «Владение преподавателем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности преподавателя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» (Соловова Е.Н., доктор педагогических наук);

– «Владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним» (Соловьева Е.Н., доктор педагогических наук) [1, с. 55].

Можно сказать, что компетентность педагогического работника это:

– первое, различные умения и знания, которые педагог использует для осуществления своей профессиональной деятельности;

– второе, хорошая работа в команде и иметь профессиональную подкованность, то есть уметь решать возникшие проблемы при помощи своих профессиональных умений и навыков;

– третье, эффективно использовать различные технологии во время осуществления своей профессиональной деятельности. Также уметь приспосабливаться к различным новым технологиям и осуществлять самообразование.

Стоит рассмотреть педагогическую компетенцию подробнее, потому что существует очень много разновидностей профессиональных компетенций педагога такие как [3, с. 54]:

Профессионально-коммуникативная компетентность – определяет способность педагога к коммуникации, умению общаться и работать в педагогическом коллективе, а также умению профессионально доносить информацию.

Социально-психологическая компетенция – определяет педагога как стрессоустойчивого, а также определяет умения педагога решать различные проблемы на основе своего профессионального опыта.

Общая педагогическая компетенция – основывается на психологическом состоянии педагога, профессиональному подходу к любой деятельности быть эмоциональноустойчивым и всегда быть готовым к новой профессиональной деятельности, умение адаптироваться.

Предметная педагогическая компетенция – означает, что преподаватель должен разбираться в педагогических вопросах и хорошо знать материал по своей теме.

Управленческая компетенция – помогает педагогу осуществлять управление, т.е правильно ставить цели и

задачи, осуществлять рефлексию своей профессиональной деятельности.

Рефлексивная компетентность – позволяет осуществлять контроль результатов и анализировать была ли выполнена цель или нет.

Информационно-коммуникационная компетентность – показывает, что педагог способен использовать и применять в своей деятельности различные ИТ технологии, а также он способен к ним адаптироваться.

Творческая компетентность – позволяет педагогу, использовать свои профессиональные умения и навыки для того, чтобы осуществлять разработку нового материала.

Также стоит рассмотреть как осуществить развитие и повышение профессионального уровня педагогического работника:

1. Саморазвитие и самообразование:

- педагог должен самостоятельно изучать научную и методическую литературу;

- педагог должен принимать участие в различных конкурсах, осуществлять публикации, состоять в педагогических кружках;

2. Осуществление подготовки к курсу:

- должен осуществлять погоню за инновацией, разрабатывать новые курсы и технологии;

- должен осуществлять системную подготовку и по возможности переподготовку;

- осуществлять посещение различных проблемных лекций и вебинаров;

3. Также педагог должен осуществлять распространение профессионального опыта:

- принимать участие в различных конкурсах и проектах;

- пополнять и использовать свой профессиональный опыт путем участия в различных конкурсах, семинарах [2, с. 67].

Таким образом, нам удалось понять не только что представляет собой профессиональная компетенция, но и какими базовыми компетенциями должен владеть современный педагог профессионального образования, также мы подметили основные направления повышения профессиональной деятельности педагога. Таким образом, система профессионального образования постоянно меняется, что дает нам понимание того, каким должен быть современный педагог и какими он должен обладать компетенциями.

Литература:

1. Шеховцов Е.В., Дешеева Н.В. Система оценки персонала по модели 360 градусов: перспективы внедрения в образовательных учреждениях // Актуальные проблемы современной науки, IV Международная научно-практическая конференция: в трех томах. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 570 с.

2. Шехонин А.А. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний [Текст] / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков // Высшее образование в России. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – № 6. – С. 67.

3. Якимова З.В. Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз [Текст] / З.В. Якимова, В.И. Николаева // Высшее образование в России. – 2018. – № 12. – С. 54.

Воронцов А.М.
*магистрант 1 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение (по отраслям)»,
НГПУ им. Козьмы Минина*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Для начала следует заметить, что значимой характерной особенностью обучения праву являются преобладающий характер воспитательных целей и задач правового обучения. Методически продуманное воспитательное влияние на студента и называется правовым обучением, в этом проявляется их различие. Педагогика определяет правовое обучение как самостоятельное важнейшее направление в науке обучения.

Правовое обучение представляют собой целенаправленную деятельность, целью которой является эффективная и результативная передача правовых знаний, умений и навыков юридической техники, правовой культуры, правового опыта, правовых идеалов и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения к другому.

Согласно учебному пособию «Основы права и государства» правовое обучение представляет собой формирование достаточно полных и систематизированных знаний о праве, правовой деятельности [1, с. 26].

Правовое воспитание – это единая общегосударственная система изучения законодательства, которая охватывает все слои населения, всех государственных служащих. Правовое воспитание и правовое образование по сути одно и то же. Правовое

образование, как и правовое воспитание, представляет собой процесс усвоения знаний об основах государства и права, воспитания у граждан уважения к закону, правам человека, равнодушного отношения к нарушениям законности и правопорядка. Правовое образование это необходимый элемент правовой культуры и является одним из условий воспитанности лица.

Правовое воспитание и обучение входит в систему педагогического обеспечения на всех уровнях образования в нашей стране. Сегодня реализовать такое обучение и воспитание является обязательной целью для всех образовательных организаций, это способствует формированию правовой культуры обучающихся и администрации образовательных организаций и такая система должна иметь, как горизонтальный и вертикальный уровень. По горизонтали это педагогическая работа большинства органов и организаций, а по вертикали это работа и меры, которыми обеспечивают на федеральном региональном и других уровнях, которые затрагивают отдельные группы населения. А каждое направление педагогического обеспечения имеет вертикальные и горизонтальные уровни, они должны охватывать каждый аспект социально-педагогических воздействий и их источников.

Правовое воспитание и обучение в профессиональном образовании должно обеспечивать образовательные организации кадровыми обеспечениями, которые должны быть профессионально и юридически подкованы, они должны знать базовые права и обязанности, а также должны обеспечивать и способствовать обучению обучающихся [2, с. 120].

Начальные правовые знания должны включать, элементарные и базовые знания о правах и обязанностях, т.е. они должны содержать личные права, которые

содержат информацию о личной безопасности и сохранении здоровья.

Базовое правовое воспитание и образование в профессиональном образовании, содержит и обучает гражданина начальным профессиональным навыкам, т.е. знания о получении образования, а также способность выбора профессии.

Знакомство с правами человека помогают становлению нравственной личности, также позволяет сформировать базовые знания этики, также формирует гуманистические ценности и взаимоотношений, также формирует базовые человеческие ценности, такие как уважение к себе и другим людям. Правовое обучение позволяет обучающимся считаться с мнением других людей в системе профессионального образования, также иметь право на собственных, а также правовое воспитание и обучение способствует решению различных возникающих конфликтов на основываясь на законе [4, с. 35].

С началом развития рыночных отношений в стране обеспечение правовой защиты в профессиональном образовании, а также необходимо обеспечить правовым образованием администрацию образовательных организаций, т.е они должны обладать знаниями в области права и законотворчества. Также правовые организации должны соблюдать действующее законодательство, а также обеспечивать правовым обучением и воспитанием всех участников образовательных отношений.

Существуют следующие функции правового обучения:

- юридическое и правовое обучение и воспитания современной молодежи и работников образовательных организаций;

- правовое обеспечение и воспитание во всех сферах профессионального образования и обеспечение юридическими актами образовательные организации;

- правовое воспитание администрации образовательного учреждения;

- правовое обеспечение и выработка базовых юридических навыков у работников органов управления образовательных организаций;

- осуществить методическое и правовое обеспечение профессионального образования, т.е. разработка и соблюдение законов вышестоящих органов власти и законов образовательных организаций, также разработка методических рекомендаций.

Но для осуществления эффективного правового обучения и воспитания государство должно осуществлять поддержку образовательным организациям и объединять усилия для разработки законов.

Существуют правовые аксиомы, которые должны обеспечивать обучающихся следующими знаниями:

1) стимулы права – это означает, что гражданин должен самостоятельно хотеть и желать соблюдать закон, а если он не будет осуществлять соблюдение законов, то существует угроза наказания

2) ограничения в области права участники образовательных правовых отношениях должны сдерживаться по отношению нарушения законов, руководители не должны нарушать права и законные интересы обучающихся, а обучающиеся должны в полной мере соблюдать установки и законы администрации образовательной организации.

В свою очередь, в предмет методики обучения праву входит совокупность разнообразных методик и средств обучения праву, которые способствуют формированию определенных знаний и навыков правового поведения в

обществе. Благодаря методике обучения праву улучшается учебный процесс по освоению новых знаний, умений и навыков студентами [3, с. 78].

Задача правового обучения и воспитания – отобрать такие аксиомы юридической науки, которые с точностью могут подойти для обеспечения образовательных организаций, которые в свою очередь могут дать обучающимся то самое правовое обучение и воспитание.

Таким образом, сущность правового обучения заключается в специфике преподавания правовых дисциплин, знании специфических особенностей предметной области. Также важно формирование и развитие у учащихся правосознания, которое представляет собой осознанное поведение человека в обществе, соблюдение законодательных норм государства. Также специалисту важно знать способы и методы применения юридической техники.

Литература:

1. Акимова Т.И. Правовая пропаганда как способ формирования позитивных элементов правового сознания, определяющих показатель лояльности правосознания / Т.И. Акимова // СПб.: Питер, 2009. – С. 26.

2. Певцова Е.А. Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию / Е.А. Певцова // Журнал российского права. – 2004. – № 3. – С. 120.

3. Семитко А.П. Русская правовая культура: мифологические и социально-экономические истоки и предпосылки / А.П. Семитко // Государство и право. – 1992. – №10. – С. 78.

4. Науменкова К.В. Проблемы правового воспитания граждан России на рубеже веков / К.В. Науменкова. – СПб.: Питер, 2009. – С. 35.

5. Кваша Александр Александрович. Правовые установки граждан: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Ростов н/Д, 2002. – 18 с.

6. Мирзоев Г.Б. Неформальное молодежное движение : динамика развития / Г.Б. Мирзоев, Н.М. Кейзеров // Советская педагогика. – 1990. – №7. – С. 9.

7. Почтарь Т.М. Правовое воспитание в педагогических вузах: вопросы методологии и методики: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2001. – С. 47.

Горянская Н.В.

магистрант

Руководитель:

Сердюкова Е.Я.

к.п.н, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования, доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Проектные технологии обучения направлены на стимулирование познавательного интереса студентов, использование полученных ими в процессе обучения знаний в конкретной практической деятельности.

Под методом проектов, по нашему мнению, нужно понимать технологию организации образовательных ситуаций, в которых студент ставит и решает познавательные задачи. Она включает в себя комплекс

действий студента и способы (техники) организации педагогом этих действий. Метод проектов стал результатом включения в образовательный процесс проектирования как вида деятельности.

Педагогическая деятельность в рамках проектной деятельности включает последовательность условных этапов: поисковый (определение темы проекта, поиск и анализ проблемы, постановка цели проекта); информационно-аналитический (сбор и анализ необходимой информации, определение оптимального способа достижения цели проекта, построение алгоритма деятельности, составление плана реализации проекта: планирование работ, анализ ресурсов); операционный (выполнение запланированных этапов, текущий контроль выполнения, внесение изменений в работу); презентационный (презентация проекта, изучение возможностей расширенного использования результатов проекта) и контрольный (анализ результатов выполнения проекта, оценка качества выполнения проекта), что в общих чертах соответствует классификации этапов учебной деятельности студентов:

первый этап – актуализация знаний, проявление интереса к теме, определение цели изучения конкретного материала,

второй этап – осмысление новой информации,

третий этап – размышления, формирование собственного мнения относительно учебного материала,

четвертый этап – обобщение и оценка собственной деятельности.

Технология проектного обучения (метод проектов, проектное обучение) вытекает из идеи проблемного обучения и основывается на разработке и создании студентом под контролем преподавателя новых продуктов,

характеризующихся субъективной или объективной новизной и практической значимостью [1, с. 228].

На основании анализа педагогических исследований нами выделены принципы работы над проектом, реализуемой студентами в учебной деятельности: укрепление связи обучения с жизнью; развитие индивидуальных способностей и склонностей студентов; развитие умений планировать учебную работу и самостоятельно выполнять ее; совершенствование системы контроля и самоконтроля учебной деятельности.

Четкость организации проектирования определяется конкретностью постановки цели, ясностью запланированных результатов. Эффективным является использование специально разработанных методических рекомендаций или инструкций по реализации проекта, содержащих алгоритм проектирования, требования к качеству проекта, формы и методы оценки результатов проектной деятельности, рекомендации по использованию литературы.

Работу над проектом необходимо организовать таким образом, чтобы студенты учились определять основные и текущие (промежуточные) цели и задачи; искать пути их решения, выбирая оптимальные; осуществлять и аргументировать выбор; предвидеть последствия выбора; действовать самостоятельно (без подсказки преподавателя) сравнивать полученный результат с запланированным; объективно оценивать процесс (непосредственно деятельность) и результат проектирования.

Проектное обучение активизирует познавательную активность студентов, при условии, что оно является лично ориентированным; базируется на использовании комплекса современных педагогических технологий; охватывает все уровни решения педагогической задачи: знание, понимание, принятие,

анализ, синтез; позволяет учиться на личном опыте и опыте других в процессе решения конкретной профессиональной ситуации.

Метод проектов может осуществляться через игровые проекты; дискуссии; логические упражнения, поисково-исследовательские проекты (анализ научных источников, дополнительной информации, иллюстративного материала, написание исследовательских работ).

По типу результата проектной деятельности проекты можно разделить на технологические (нацеленные на модернизацию существующих и разработку новых технологий); исследовательские (проекты, выполнение которых подчинено логике исследования); творческие проекты, не имеющие четкой детально проработанной структуры; информационные (проекты, нацеленные на сбор, оформление и представление информации, ее анализ и обобщение фактов); практико-ориентированные (результат деятельности ориентирован на социальные запросы участников проекта).

Считаем, что в процессе совместной деятельности в процессе работы над проектом у студентов формируются такие профессионально важные качества, как умение работать в коллективе, брать на себя ответственность, анализировать результаты деятельности, организовывать профессиональную коммуникацию.

При организации проектной деятельности студенты могут выступать активными участниками процесса создания проекта, формировать собственный взгляд на источники информации, формулировать цели и задачи проектной деятельности и искать пути их решения.

Литература:

1. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – В 2 т. – Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Жидков А.А.

*магистрант 1 курса, направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»,
НГПУ им. Козьмы Минина;*

Гордеев К.С.

*магистрант 1 курса, направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»,
НГПУ им. Козьмы Минина;*

Ваганова О.И.

*к.п.н., доцент кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами»,
НГПУ им. Козьмы Минина*

СОЦИАЛЬНЫЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ В РАМКАХ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Идея повышения качества профессионального образования в России заложена и представлена в виде новых образовательных стандартах третьего поколения. На данном этапе развития среднего профессионального образования реализуются такие задачи, как: повышение мобильности специалистов среднего звена, улучшения условий в образовательных учреждениях среднего профессионального образования, повышение

привлекательности и спроса среди абитуриентов на профессии СПО и многие другие.

Повышение качества среднего профессионального образования в России зависит от множества факторов. В ходе проведенных исследований системы среднего профессионального образования в России было выявлено, что выполнение определенных условий социального и технологического характера будет способствовать улучшению качества данного образования. Итак, было выявлены следующие направления оптимизации среднего профессионального образования:

- применение при осуществлении действий по управлению колледжем, техникумом инновационных и эффективных форм и методов, способствующих улучшению руководства образовательным учреждением;

- оснащение учебных аудиторий необходимыми техническими, компьютерными и мультимедийными устройствами;

- внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих образовательных технологий;

- проведение оптимизационных мер по балансированию структуры, сроков и объемов учебно-образовательной нагрузки;

- использование в образовательном процессе новейших технических средств обучения, информатизация образования, внедрение и разработка новых электронных образовательных систем;

- организация эффективной культурной, воспитательной и образовательной среды, для полноценного и равномерного развития личности будущего специалиста и профессиональных навыков;

- закрепление правовых отношений в рамках образовательной организации, разработка новых норм права;

- воспитание и развитие у студентов важных качеств личности, собственного мировоззрения и культуры;

- обеспечение непрерывного развития преподавателей среднего профессионального образования, формирование условий для педагогического роста и развития педагогической мысли и системы преподавания;

- преобразование содержания предоставляемого образования с опорой на повышение функциональной грамотности студентов;

- обеспечение перехода от обучения к работе, формирование заказа на специалистов работодателями, создание партнерских отношений с образовательными организациями.

М.В. Рыжаков, С.Е. Шишов, А.Н. Майоров и В.А. Кальней отмечают, что качество образования в первую очередь есть результат процесса обучения и его свойство.

Социальный аспект в рамках проблемы качества среднего профессионального образования в России связан с тем, насколько востребованы в обществе специалисты, выпускаемые профессиональными образовательными организациями. В свою очередь, востребованность выражается в компетенциях, формируемых у студентов в определённых учебных условиях.

Повышение качества профессионального обучения возможно только при обеспечении необходимых условий для развития индивидуальности студентов, профессионально-значимых качеств посредством учебной деятельности с применением технологического подхода.

Исследователь В.И. Звонников отмечает, что в настоящее время для повышения качества образования необходим отказ от применяемых ранее традиционных методов и способов организации процесса обучения, отличающихся авторитарностью и непосредственно

низким образовательным потенциалом. Внедрение в процесс обучения инновационных педагогических технологий предполагает преобразование роли педагога, который является скорее соорганизатором, а не организатором образовательного процесса. Обучающиеся в данном случае имеют возможность для построения собственной образовательной траектории, поиска и выбора путей индивидуального развития и прогресса.

Необходимо, чтобы качество современного профессионального обучения отражало протекающие в науке и практике процессы информатизации и технологизации. Требуется обновление методов организации образовательного процесса, мышления и способов осуществления деятельности педагога и студентов. Процессы информатизации и технологизации образования отражают в первую очередь запросы и потребности общества, рынка труда и государства, которые нуждаются в высококвалифицированных специалистах.

Достаточно высокий образовательный потенциал представляют современные информационные и коммуникационные технологии, способные обеспечить лично-ориентированный подход в обучении, индивидуализацию образовательного процесса, адаптацию к склонностям и особенностям развития каждого конкретного студента. В связи с последними событиями особую актуальность приобретает проблема организации дистанционного обучения, которое невозможно без внедрения современных интерактивных и инновационных педагогических технологий. Е.С. Полат отмечает, что сущность дистанционного обучения состоит во взаимодействии педагога и студентов в рамках процесса обучения на расстоянии посредством различных

технических средств, интерактивных технологий, сети Интернет.

Мотивационный аспект в рамках проблемы качества среднего профессионального образования в России выражается непосредственно в интересах и потребностях студентов как будущих специалистов, в их ценностных ориентациях. Данный аспект выражается в индивидуальных результатах обучения, освоенных видах и способах осуществления деятельности.

Если говорить о проблемах в рамках данной области, то Е.С. Богачева отмечает, что современная отечественная система профессионального обучения в некоторой мере не соответствует насущным потребностям общества, государства и рынка труда, мировым стандартам образования. Постоянные изменения и нововведения требуют реформации современной системы профессионального обучения в целях повышения качества профессиональной подготовки специалистов.

Литература:

1. Pyashenko L., Markova S., Mironov A., Vaganova O. & Smirnova Z. Educational environment as a development resource for the learning process // Amazonia Investiga. – 2019. – № 8(18). – P. 303–312. – Retrieved from <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/312>
2. Ivanova N. & Korostelev A. The impact of competitive approach on students' motivation in sport // Amazonia Investiga. – 2019. – № 8(18). – P. 483–490. Retrieved from <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/362>
3. Kamenez N., Vaganova O., Smirnova Z., Kutepova L. & Vinokurova I. Development of content of educational programs of additional education for professor-teaching

composition in organization of educational services of training with disability // Amazonia Investiga. – 2019. – № 8(18). – P. 267–278. Retrieved from <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/305>

4. Kharytonov E., Kharytonova O., Kharytonova T., Kolodin D. & Tolmachevska Y. Human rights as the basic value of the concept of private law in modern Europe // Amazonia Investiga. – 2019. – №8(20). – P. 477–485. Retrieved from <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/177>

5. Kharytonov E., Kharytonova O., Tolmachevska Y., Fasii B. & Tkalych M. Information Security and Means of Its Legal Support // Amazonia Investiga. – 2019. – № 8(19). – P. 255–265. Retrieved from <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/227>

6. Pinkovetskaia I., Arbeláez Campillo D., Rojas Bahamón M., Gromova T. & Nikitina I. Female entrepreneurship development in the Russian Federation // Amazonia Investiga. – 2019. – № 8(18). – P. 111–118. Retrieved from <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/287>

7. Sergeeva M., Bondarenko N., Shebzuhova T., Solovyov B., Parinov D., Shvedov L. & Ovchinnikov A. Verification of management-support of professional and educational trajectory of students in the socio-cultural educational environment of the university // Amazonia Investiga. – 2019. – № 8(18). – P. 5–14. Retrieved from <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/251>

8. Шадриков В.Д. Качество высшего образования: понятия, концепции, практические подходы // Международный «круглый стол» «Обеспечение качества в образовании: российский опыт в международном контексте. – М.: Университетская книга, 2001. – 489 с.

Жилкина Ю.О.

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология и организация общественного питания)»*

Руководитель:

Федотова О.Д.

*д.п.н., профессор кафедры технологий производства и
профессионального образования,
профессор, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

Научно-технический прогресс неизбежно приводит к постоянному возрастанию объема знаний, которые должны быть приобретены в период обучения в среднем профессиональном образовании, а сроки обучения практически остаются неизменными. Новое содержание обучения требует разработки новой методики, которая обеспечивала бы не только сообщение учащимся все возрастающего объема знаний, но еще и более быстрые темпы восприятия, переработки и усвоения научной информации, выработку умения самостоятельно пополнять и приобретать новые знания, критически осмысливать их.

Необходимость решения этих задач предъявляет новые требования к организации учебного процесса в среднем профессиональном образовании, которая должна обеспечить студентам не только качественное усвоение необходимого количества знаний, но и усвоение методов познания. Этого можно добиться только целенаправленной работой по формированию познавательных умений и навыков.

На наш взгляд, при изучении предметов профессионального цикла именно условия лабораторно-практических занятий предоставляют наиболее благоприятные возможности для формирования познавательных умений и навыков, т.к. роль практики в познавательной деятельности особенно велика: материалистическое положение о том, что «точка зрения жизни, практики должна быть первой и основной точкой зрения теории познания» [1, с. 132–139] указывает на необходимость связывать содержание и процесс обучения с жизнью, с ее требованиями. Практика является источником, средством, критерием и целью познания. Поэтому система организации процесса учебного познания должна учитывать требования практики.

Если обратиться к историческому аспекту зарождения лабораторных занятий как одной из форм организации учебных занятий, надо напомнить, что систематическое изучение основ таких наук, как физика и химия, начинается в России с начала XVIII столетия. В 1725 году по указу Петра I была открыта Академия Наук в Петербурге, где усилиями академиков Крафта и Рихмана была создана первая, хорошо оборудованная по тому времени физическая лаборатория.

Первую же химическую лабораторию основал в 1748 году М.В. Ломоносов, который внес неопределимый вклад в дело развития в России естественных наук.

Видимо, даты рождения этих лабораторий и можно считать датой рождения лабораторного практикума в России.

Петр I хорошо понимал значение науки для интенсивно развивающегося государства. Но ему хотелось, чтобы созданная Академия одновременно решала и задачу подготовки национальных научных кадров. Его указ предписывал учредить при академии гимназию и

университет. Однако академики не очень стремились выполнять педагогические обязанности, и академические учебные заведения владели жалкое существование. В конце концов преподавание сосредоточилось в специальных средних и высших учебных заведениях, не связанных с Академией. Так, в 1755 году в Москве был организован Университет, ныне носящий имя своего великого основателя.

В конце XIX столетия Россия вступила в полосу промышленного подъема. С этим связано развитие реального образования и отход от классицизма. В некоторых источниках [4, с. 34–36] освещается история борьбы в эти годы передовой научно-педагогической общественности за введение в средние учебные заведения России лабораторных работ для учащихся. Хотелось бы отметить, что хотя лабораторные занятия уже давно имели место в некоторых средних учебных заведениях XIX века, но вопрос об их образовательном и воспитательном значении был выдвинут трудами крупнейших русских ученых А.Г. Столетова, Д.И. Менделеева и Н.А. Умова [2, с. 83–86]. Эти корифеи русской науки боролись против формально схоластического содержания наук и способствовали утверждению лабораторных работ в русской средней школе и совершенствованию методов преподавания этих наук в дальнейшем.

Материалы исследований дают возможность предполагать, что в русской средней школе лабораторные работы имели место раньше, чем в школах Запада. Таким образом, введение лабораторных занятий в отечественных средних школах можно рассматривать как результат самостоятельного развития русской высшей и средней школы [4, с. 114–116].

Методика преподавания профессиональных дисциплин в дореволюционный период только

зарождалась, не были сформулированы конкретные цели и задачи, не был осуществлен теоретический анализ содержания обучения, а действовавшие программы носили опытный характер. Общие вопросы методики – связь теории с практикой в процессе обучения, развитие мышления учащихся в процессе изучения предметов – ставились в высказываниях только отдельных ученых.

Сложным и противоречивым был путь методики преподавания в эти годы. В 1921-34 году в школы вводилась комплексная система школьного образования, в основу которой были положены 3 кита: природа, труд, общество. Научное содержание было полностью растворено в техническом, бытовом и производственном материале. Сам подбор производственно-комплексных тем был случаен, связь между ними и подчиненной физической и химической тематикой была весьма поверхностна. Царил техницизм и ремесленничество. Настоящего единства в теории и практике не было.

Улучшению уровня преподавания дисциплин профильного цикла, укреплению связи теории с практикой содействовала появление, начиная с 1934 года, учебников по методике преподавания спецдисциплин [4, с. 48–50]. В то же время они тесно увязывали политехническое образование с требованиями систематического изучения, глубокого и прочного усвоения основ наук.

И.И. Соколов и П.А. Знаменский подчеркивали необходимость тесного сближения политехнического материала при систематическом изучении основ дисциплин профессионального цикла с использованием различных форм и методов обучения: лабораторные занятия, самостоятельное решение задач, чтение учебной и научно-популярной литературы, приобретение умений и навыков в работе с измерительными, бытовыми, физико-техническими приборами.

Неоценим вклад П.А. Знаменского в разработку разнообразных экспериментальных методов преподавания: демонстрационный эксперимент, наблюдения и опыты учащихся в процессе изложения учителем нового материала, фронтальные лабораторные работы учащихся, завершающие физические практикумы, решение экспериментальных задач. Он отмечал, что усвоение глубоких и прочных знаний возможно только при умелом применении разнообразных методов, призывал отказаться от шаблона в проведении уроков. В разработке системы школьного физического эксперимента большую роль сыграли такие корифеи методической науки как Покровский А.А., Буров В.А., Зворыкин Б.С., Румянцев И.М., Шахмаев Н.М., Терентьев М.М. [3, с. 43–47].

С начала 60-х годов наряду с принципом сознательности в обучении выдвигаются принципы познавательной активности и самостоятельности. Необходимость решения этих задач существенно изменяет функции преподавателя: к функции передачи знаний присовокупляется передача методов познания путем целенаправленной работы по формированию у учащихся учебных познавательных умений и навыков. В общей дидактике и частных методиках с этого времени разрабатывается проблема формирования обобщенных умений на основе обобщенных планов деятельности. Естественно, что решение этих задач должно найти отражение и в практике организации и проведения лабораторно-практических занятий в среднем профессиональном образовании.

В русле современных тенденций развития образования возникает существенная необходимость формировать у учащихся представления о процессе научного познания в целом. Теория может изменяться,

развиваться, даже претерпеть коренной переворот, а «факт остается фактом», экспериментальные факты, лежащие в основе лабораторно-практических занятий, незыблемы. Отсюда становится ясной роль этих занятий в формировании представлений о процессе научного познания, ведь именно на лабораторно-практических занятиях есть реальные условия для изучения и применения на практике (отработки) методов научного познания.

Из всего вышеизложенного становится ясной роль лабораторно-практических занятий для подготовки специалистов: экспериментальное преподавание и отработка методов научного познания (для которых условия лабораторно-практических занятий обеспечивают наиболее благоприятные возможности) не только активизируют познавательную деятельность студентов и обеспечивают приобретение прочных знаний по предмету, но и способствуют качественной их подготовке к будущей профессиональной деятельности, т.к. им предстоит претворять эти принципы в жизнь в процессе работы.

Литература:

1. Веряев А.А. Интерактивная доска в современной школе: проблемы выбора и использования [Текст] / А.А. Веряев, А.А. Ушаков // Школьные технологии. – 2011. – №1. – С. 132–139.
2. Еслямова У.Б. Комплексное использование средств новых информационных технологий и традиционных ТСО на основе реализации принципа оптимизации учебного процесса по физике [Текст] / У.Б. Еслямова // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – №2. – С. 83–86.
3. Родионов М.А. Рациональное сочетание традиционных методов обучения и электронных средств

образовательного назначения в математической подготовке студентов экономических специальностей [Текст] / М.А. Родионов, Л.А. Купрянина // Научные исследования в образовании. – 2010. – №3. – С. 43–47.

4. Хозяинов Г.И. Применение кинофильмов в учебно-воспитательном процессе [Текст]: уч. пособие / Г.И. Хозяинов. – М: МГПИ им. В.И. Ленина, 1977. – 152 с.

Жолнерович Б.Н.

*магистрант 1 курса направления подготовки
«Управление образовательными организациями»*

Руководитель:

Федоричева И.А.

к.филос.н., доцент

Института педагогики и психологии,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие воспитания, в обывательском смысле, это повседневное и заурядное действие. Но если задуматься о его значении для жизни человека, общества, государства, то воспитание окажется понятием, лежащим в основе человеческого бытия. Ученые на протяжении всей истории человечества размышлявшие о роли воспитания приходили к тому, что воспитание – ключ к успеху и процветанию общества.

Нарушение процесса воспитания имеет многочисленные последствия в виде разнообразных форм девиантного поведения у человека. В число этих форм специалисты относят алкоголизм, наркомании,

преступность, самоубийства, проституцию [3, с. 240-243]. Особенно уязвимой категорией в отношении развития девиаций является молодое поколение.

Рассматривая основу процесса воспитания, К.Д. Ушинский подчеркивал его духовное начало, называя «воспитание» величайшим вопросом человеческого духа [1, с. 4]. Такое высокое понимание воспитания легко соотносится с одной из ее многочисленных граней, с патриотическим воспитанием. Патриотическое воспитание в педагогической литературе определяется как неотъемлемая часть общего процесса воспитания. Основная цель патриотического воспитания развитие у человека такого качества как патриотизм. Патриотизмом называют любовь, преданность и привязанность к Отечеству, своему народу [4, с. 240-243].

Таким образом, патриотизм, по сути, является чувством любви к Родине, а значит личным внутренним опытом человека, частью его ценностного мира [1, с. 261-263]. Семья человека, его друзья, родные места, память о предках эти общие для человека ценности относятся к духовным и являются фундаментом для воспитания любви к отечеству. Развитие патриотизма у молодых людей обогащает личность высшими ценностями, что проявляется уважением к людям, истории, в ответственности перед своей семьей, заботе о близких людях, в желании защищать Отечество.

Главная цель патриотического воспитания – это возрождение в обществе патриотизма и гражданственности как важнейших социальных и духовно-нравственных ценностей, развитие и формирования молодого поколения, обладающего важными активными социально значимыми качествами, способного проявить их в интересах общества, в совершенствовании и укреплении его основ, в том числе и в тех видах деятельности,

связанные с обеспечением его безопасности и стабильности [1, с. 261-263].

Патриотическое воспитание детей является одной из важных задач учреждения образования. Это сложный образовательный процесс, в основе которого лежит развитие нравственных чувств [3, с. 305-308].

Итак, подводя итоги, хотелось бы отметить, что патриотическое воспитание должно быть направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота своей Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Литература:

1. Буцкая А.А. Основные принципы духовно-нравственного воспитания школьников / А.А. Буцкая // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 261–263.

2. Спицына Т.А. Организация массовой работы учащихся с целью воспитания патриотизма / Т.А. Спицына, Д.Д. Столина // Молодой ученый. – 2017. – № 11.2. – С. 108–111.

3. Шанина Е.С. Роль социально-педагогической составляющей в процессе патриотического воспитания старшеклассников / Е.С. Шанина // Молодой ученый. – 2017. – № 51 (185). – С. 305–308.

4. Шульженко М.Э. Патриотическое воспитание современной молодежи / М.Э. Шульженко // Молодой ученый. – 2017. – № 47 (181). – С. 240–243.

*Заруцкая Ю.Г.
старший преподаватель кафедры географии,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗОВ

На современном этапе развития общества образование является одним из важнейших направлений социальной сферы, позволяющим совершенствовать и самоактуализировать личность. Происходящие глобальные экономические процессы, процессы информатизации и интеграции, рост конкурентоспособности кадров значительно увеличат спрос на специалистов с профессиональным образованием.

В связи с этим, характерными чертами функционирования образовательных учреждений являются трансформационные процессы, направленные на улучшение деятельности учреждений, внедрение инновационных разработок. Изменения являются необходимым условием существования современных высших учебных заведений, которые обеспечивают их конкурентоспособность на региональном, государственном и международном уровнях. Важной является способность высшей школы оперативно реагировать на изменения во внешней среде.

Система высшего образования развивается в настоящее время в контексте рыночных преобразований, поэтому все более успешно учитываются требования экономических категорий к ее функционированию. К таким категориям относят спрос и предложение, конкуренцию и конкурентоспособность.

Конкурентоспособность – это возможность предполагать, обновляться и использовать все

возможности для развития [1], это способность организации при прочих равных условиях лучше удовлетворять потребности клиентов [2, с. 102].

В сфере высшего образования конкурентоспособность является совокупностью свойств, которые определяют конкурентные преимущества одного субъекта образовательной деятельности над другим. Конкурентоспособность высших учебных заведений – это возможность эффективного функционирования в условиях конкурентного рынка.

Одной из самых сложных проблем, на решение которой направлена управленческая деятельность персонала высших учебных заведений, является обеспечение организации работ по повышению конкурентоспособности учреждений. Эта деятельность призвана обеспечить устойчивое развитие и функционирование вузов, усиление их имиджа, рост материально-технического обеспечения [3].

Конкурентоспособность высших учебных заведений во многом зависит от осуществления последовательных и неукоснительных шагов на пути повышения работоспособности персонала и развития человеческого потенциала. Ведь в первую очередь именно от работников высшей школы зависит ее эффективное развитие и функционирование, обеспечение воспитания высококвалифицированных кадров. Работники высшей школы осуществляют обеспечение процессов ввода инновационных изменений, направленных на адаптацию образовательных учреждений с потребностями общества, внедрения новых научных разработок в сфере образования [4, с. 238].

Мощными факторами развития конкурентоспособности высших учебных заведений является углубление их специализации, открытие новых

специальностей и направлений подготовки специалистов, пользующихся большой популярностью в обществе.

Кроме того, на обеспечение эффективной деятельности высшей школы имеет огромное влияние разработка действенной системы приемов и методов, направленных на улучшение взаимопонимания между учреждениями и их окружающей обстановкой; распространение информации об образовательных учреждениях, их истории и современном состоянии; применение принципов эффективного управления; формирование положительного социально-экономического климата; внедрение новых форм и методов деятельности; создание яркого неповторимого образа высших учебных заведений.

Литература:

1. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности: учебно-методическое пособие / Лариса Максимовна Митина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 400 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

2. Денисова А.Л. Управление конкурентоспособностью промышленного предприятия: аспекты качества / А.Л. Денисова, Т.М. Уляхин; под ред. А.Л. Денисовой. – Тамбов: ТГТУ, 2006. – 120 с.

3. Щекин Р. Конкурентоспособность учреждения как следствие эффективного управления качеством образования / Р. Щекин // Персонал. – 2002. – № 12. – С. 76–77.

4. Дмитренко Г.А. Мотивация и оценка персонала: учебное пособие / Г.А. Дмитренко, Е.А. Шарпатова, Т.М. Максименко. – К.: МАУП, 2002. – 248 с.: ил.

Зинченко В.О.

*д.п.н., профессор кафедры педагогики,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ТРЕБОВАНИЯ К НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ РАБОТНИКАМ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИМ ПОДГОТОВКУ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Одной из характерных черт начала XXI века является смена технологического уклада, специфика которого состоит в использовании массовых технологий различной природы. Взаимодействие этих технологий обуславливает не только множество способов производств, но и существенные изменения всех сфер общественной жизни.

Технологии, построенные на интегрированной междисциплинарной основе, требуют качественно новой подготовки специалистов, способных не только использовать эти технологии, но и создавать на их основе новые технологические решения. При этом, обоснование и разработка новых проектов не может происходить без комплексной оценки нетехнических аспектов.

Все это свидетельствует о необходимости междисциплинарной подготовки специалистов. Особенно остро эта проблема актуализируется в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения, чья профессиональная деятельность в целом протекает на стыке разных наук – инженерных и психолого-педагогических.

Поэтому, вуз, который осуществляет подготовку инженеров-педагогов должен не просто наполнять образовательную программу дисциплинами инженерного, педагогического и психологического содержания, а обеспечивать фундаментальную и междисциплинарную подготовку, которая позволит выпускнику критически

оценивать процессы и явления, на системной основе осуществлять свою деятельность, творчески подходить к решению профессиональных задач, генерировать и воплощать идеи по разрешению нестандартных ситуаций, осуществлять эффективное взаимодействия, работать и руководить коллективами, непрерывно развиваться в профессии в ответ на изменяющиеся условия.

В связи с этим актуализируется и проблема повышения квалификации самих педагогов вуза, которые участвуют в подготовке инженера-педагога. Как свидетельствуют результаты исследований, сегодня педагог, осуществляющий подготовку инженеров и инженеров-педагогов должен не просто передавать актуальные знания, но и сам быть генератором этих знаний [1; 2].

Поэтому важно повышение квалификации педагога вуза, направить на развитие компетенций по:

- осознанию и критическому оцениванию явлений и процессов общественной жизни, определению их влияния на систему образования, науку и производство;
- интеграции в процессе обучения традиционных и новых педагогических технологий, учитывая тенденции развития профессионально-педагогического образования и направления технологического развития общества;
- использованию информационных (цифровых) технологий в образовательном процессе и производственной деятельности;
- эффективной организации своей научно-педагогической деятельности с определением ее приоритетных целей и задач;
- эффективному взаимодействию со студенческой аудиторией в решении задач профессионального обучения и воспитания, а также повышения мотивации студентов к овладению профессией;

- системному и междисциплинарному подходу в решении инженерно-технических задач;
- продуктивному использованию психолого-педагогических технологий;
- организации и реализации научных исследований, в том числе с привлечением к их проведению студентов, апробации результатов исследований в процессе научного диалога и реальной практики;
- выстраиванию индивидуальной и групповой работы со студентами, работе и руководству большими и малыми производственными коллективами;
- проектированию образовательных программ и разработке необходимой учебно-методической документации;
- осуществлению мониторинга учебных достижений студентов с использованием широкого перечня форм, методов и средств контроля.

Считаем, что эти компетенции могут стать основой разноуровневых программ повышения квалификации и / или переподготовки преподавателей вузов, осуществляющих обучение педагогов профессионального обучения.

Литература:

1. Шагеева Ф.Т. Международный проект ENTER: новый подход к педагогической подготовке преподавателей инженерных дисциплин / Ф.Т. Шагеева, Е.С. Мищенко, Н.Г. Чернышов и [др.] // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 6. – С. 65–74.
2. Данилаев Д.П. Технологическое образование и инженерная педагогика / Д.П. Данилаев, Н.Н. Маливанов // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 55–82.

Ищенко А.В.
магистрант 1 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология изделий легкой промышленности)»

Руководитель:

Лесовец Е.В.
ст. преподаватель кафедры
технологий производства и
профессионального образования,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Согласно словарю педагогических терминов, проблемное обучение представляет собой такое обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность обучающихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Развитием проблемного метода в педагогике принято считать метод проектов. В проблемном обучении преподаватель четко формулирует учебную проблему или подводит студентов к ее формулировке, организует исследовательскую деятельность по ее решению, а в проектном обучении учебная проблема представлена неявно: несмотря на то, что тема задана преподавателем, формулировка проблемной задачи ее анализ и решение осуществляются студентами самостоятельно, совместимыми усилиями, в результате чего они должны получить реальный продукт в виде проекта.

Суть идеи метода проектов – стимулирование интереса студентов к определенным проблемам, решение которых предусматривает овладение ими определенными знаниями и умениями. Проектная деятельность способствует приобретению студентами умения практически применять полученные знания и развитию критического мышления; способности составлять и осуществлять планы и личные проекты, что позволяет определять и обосновывать цели учебно-профессиональной деятельности.

Принимая участие в научных исследованиях, студенты, с одной стороны, остаются в позиции обучающихся, а с другой, творческой позиции, реально создают новые для них продукты. Эта деятельность мотивирует студента к самостоятельному поиску новых знаний ради практического приложения.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умения самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов. Участие в проекте дает студентам реальную возможность использовать знания изучаемой дисциплины в решении определенной задачи. Метод проектов предполагает решение проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих способностей

Как показывает практика, работа на занятиях по дисциплине «Конструирование одежды» посредством методов проектов очень эффективна и интересна. Это эффективное средство от однообразия, способствующее личностному развитию обучающихся, расширению

конструкторских знаний, пространственного мышления и воображения, формированию графических умений. Например, проект, выполненный студентами по проектированию модели одежды для конкретного потребителя, включающий разработку чертежа конструкции на фигуру с индивидуальными особенностями телосложения и конкретными требованиями потребителя к будущему изделию – это реальная возможность использовать знания, полученные на других дисциплинах, средствами конструирования одежды, стимулирование интереса студентов к определенным проблемам, решение которых предусматривает овладение ими определенными знаниями, умениями и способами деятельности.

Нами было выявлено, что в случае применения метода проектов в подготовке будущих специалистов швейного профиля, студент становится субъектом обучения, устанавливается диалоговое общение преподавателя и студента, эффективно выполняются творческие и проблемные задания.

Литература:

1. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с.

2. Гафурова Н.О., Чурилова Е.Ю. Проектный метод. 2002. № 9. – С. 27-30.

3. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие. / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман / под ред. В.А. Слостенина – 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

Корнеева А.Н.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ПРЕДПРИЯТИЙ МАЛОГО БИЗНЕСА В СФЕРЕ ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА

В начале XXI века во многих странах мира происходит изменение характера промышленного производства. На смену крупному промышленному производству приходят предприятия малого и среднего бизнеса с высокоспециализированными малыми формами производства и сервиса, которые рассчитаны на удовлетворение разнообразных индивидуальных потребностей потребителя.

На сегодняшний день в России, как и во многих странах мира, в секторе малого и среднего бизнеса формируется целый слой малых и средних предприятий, производство которых ориентировано на выполнение индивидуальных заказов по выпуску товаров и услуг для удовлетворения ежедневных разнообразных потребностей людей.

По данным Е.В. Бешкинской, в настоящее время, отечественные малые и средние предприятия уже составляют значительный сектор экономики народного хозяйства, обеспечивая в объеме ВВП около 14%. Важно и то, что этот сектор экономики в большинстве стран мира определяет темпы экономического роста, состояние занятости населения, структуру и качество валового национального продукта. Малые формы бизнеса быстро реагируют на запросы рынка, придают экономике эластичность и адаптивность, формируют необходимую

конкурентную среду, способствуют преодолению монополизма [1, с. 27].

На современном этапе развития общества образование становится одной из важнейших и центральных сфер человеческой деятельности, теснейшим образом связанной со всеми другими сторонами общественной жизни. От способности системы образования удовлетворять потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах принципиально зависят перспективы экономического и духовного развития страны. В условиях динамизма рыночных отношений профессиональная подготовка не может гарантировать выпускнику рабочее место не только в течение всей жизни, но и на ближайшее время, считает С.В. Кривых [2, с. 4].

Вместе с тем, система профессионального образования до настоящего времени ориентирована на подготовку кадров для крупного производства в сфере швейной промышленности.

В связи с этим необходима разработка системы, для обеспечения современной профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса швейного производства.

В свое время из-за высоких затрат на производство средние и крупные ателье разбились на множество мелких ЧП (сейчас ИП). Предприятия города, выпускающие продукцию малыми партиями, испытывают трудности с поиском заказчиков. Вместе с тем, большинство заказов продукции малыми партиями принимаются от предприятий, связанных с гостиничным сервисом, ресторанным бизнесом. Пошив корпоративной одежды для офисов и банков, специальной одежды для клининга становится нормой.

Хочется отметить, что, несмотря на положительные тенденции в развитии предприятий малого бизнеса в швейной отрасли, остаются проблемы, которые негативно влияют на ее экономический рост и финансовую устойчивость.

Сложность практикоориентированного образования для предприятий малого бизнеса в сфере пошива и ремонта одежды заключается в его многогранности, так как для успешной работы обучающемуся необходимы знания из различных областей знания экономического, технического, технологического, управленческого, научного и других профилей. В результате подготовка специалистов для сферы малого бизнеса представляет собой сложный, постоянно совершенствующийся механизм, позволяющий активно внедрять инновационные программы подготовки и использовать зарубежный опыт.

Литература:

1. Бешкинская Е.В. Концепция развития системы профессионального образования предпринимателей России / Е.В. Бешкинская. – М. : Экономика, 2008. – 396 с.
2. Кривых С.В. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: монография / О.В. Павлова, О.А. Тюлина; под ред. С.В. Кривых. – СПб. : Экспресс, 2013. – 200 с.

Левашов Н.Н.

магистрант;

Сердюкова Е.Я.

*к.п.н, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

Реформирование системы высшего образования утвердило компетентностный подход как ведущий в подготовке высококвалифицированных специалистов. Практическое воплощение компетентностный подход в образовании получил в образовательных стандартах Российской Федерации и Луганской Народной Республики. Ориентация на новые цели и задачи при подготовке бакалавров детерминировала необходимость пересмотра структуры учебного процесса, переориентацию его личностно-деятельностное обучение.

В школьной системе образования также имел место переход от трудового обучения к технологическому, повлекший за собой необходимость подготовки учителей технологии, владеющих основами современной техники и технологии, способами преобразования материалов, энергии и информации для решения прикладных задач. Одним из наиболее перспективных направлений в решении задачи обеспечения современной школы высококвалифицированными учителями технологии является повышение качества политехнической подготовки бакалавров направления 44.03.01 «Педагогическое образование. Технология», базирующееся на компетентностной основе.

Политехническая подготовка призвана познакомить будущих учителей технологии с основными тенденциями развития отраслей современного производства, выявить связи науки с практикой, сформировать умения и навыки в работе с инструментами, механизмами и устройствами, используемыми на уроках технологии. Политехническая подготовка является системообразующей в структуре профессиональной компетентности выпускника вуза.

Следует отметить работы П.Р. Атутова, К.Ш. Ахиярова, В.И. Гусева, Н.В. Кузьминой, В.С. Леднева, В.А. Полякова, В.Д. Симоненко, Г.К. Селевко, Ю.Л. Хотунцева и др. Однако практически отсутствуют работы, рассматривающие политехнические аспекты подготовки будущих учителей технологии в постиндустриальный период развития общества.

В современных условиях политехническую подготовку следует рассматривать и как процесс, и как результат активного усвоения студентами общих способов научной и производственной деятельности, направленные на формирование политехнической культуры как одной из наиболее важных черт человека и педагога [1]. Наиболее эффективно реализация политехнической подготовки осуществляется в процессе изучения общетехнических дисциплин, позволяющих не только теоретически усвоить фундаментальные общенаучные понятия и законы, но и увидеть их применение на практике.

В соответствии с учебным планом подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование. Технология» предусмотрено изучение следующих общетехнических дисциплин: «Материаловедение в технологическом образовании», «Соппротивление материалов», «Теория машин и механизмов», «Детали машин», «Электротехника и основы электроники». Политехническая подготовка может и

должна осуществляться при изучении каждой из перечисленных дисциплин, основываясь на взаимодействующих принципах фундаментализации и профессионализации высшего технологического образования.

Как указывает А.Н. Сергеев, идеи политехнизма продуктивны и потому, что именно политехнические компетенции могут быть перенесены с одного предмета на другой, с одной профессии на другую [1, с. 158]. При реализации политехнического принципа необходимо обеспечить связь теории с практикой, транспарентность межпредметных связей, осознание связи технологических производственных процессов, технических средств и продуктивной деятельности человека, что и составляет сущность технологического образования.

Главной целью обучения технологии в школе является подготовка учащихся к самостоятельной трудовой деятельности, что достигается формированием у них политехнических знаний и политехнической культуры, развитием навыков самостоятельности и способности решать задачи творческого характера. Качественное преподавание предмета «Технология» в школе возможно лишь при условии всесторонней политехнической подготовкой учителя технологии с учетом тенденций современного научно-технического развития.

В основной школе образовательная область «Технология» включает в себя ключевое направление «Индустриальные технологии», состоящее из разделов «Технологии обработки конструкционных и поделочных материалов» и «Электротехника».

Важную роль в политехнической подготовке в вопросах технологии обработки материалов играют такие общетехнические дисциплины, как материаловедение, теоретическая механика и сопротивление материалов. При

актуализации межпредметных связей данных дисциплин с естественнонаучными дисциплинами открываются широкие возможности рассмотрения в учебном процессе технических и технологических аспектов применения законов физики и математических теорий.

Кроме того, все современные промышленные технологии основаны на использовании электрической энергии, которая в настоящее время является наиболее значимым источником энергии, используемой человеком. Поэтому освоение дисциплины «Электротехника и основы электроники» будущим учителем технологии в вузе обеспечит возможность дальнейшего качественного преподавания раздела «Электротехника» направления «Индустриальные технологии» в школе.

Таким образом, актуальность совершенствования политехнической подготовки будущих учителей технологии в вузе в процессе изучения общетехнических дисциплин является несомненной. Эффективность данной подготовки может быть обеспечена за счет придания политехнической подготовке технологической направленности; установления многомерных межпредметных связей технических и естественнонаучных дисциплин; усиление профессиональной направленности учебного процесса подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование. Технология».

Литература:

1. Сергеев А.Н. Технологическая подготовка будущих учителей в контексте парадигмальной трансформации образования : дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Сергеев Александр Николаевич. – Тула, 2012. – 382 с.

Лисицына В.О.
ассистент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Современная система высшего образования ориентирована на подготовку специалистов, способных к непрерывному совершенствованию, постоянному обновлению своих знаний и расширению спектра умений, способных развиваться в течение всей жизни, с высоким уровнем профессиональной культуры. Один из возможных путей достижения указанной цели – целенаправленное формирование у будущих педагогов профессионального обучения готовности к профессиональному саморазвитию в процессе обучения в высшей школе как одной из ключевых компетентностей, что делает эффективной реализацию потенциала специалиста как в настоящем, так и в будущем.

Проблема формирования готовности и мотивации к саморазвитию демонстрирует особую ее актуальность в системе высшего образования [1]. Современные тенденции профессиональной реализации в сфере высшего образования определяют для педагогического образования необходимость формировать профессиональную мобильность будущего специалиста, готовность к поливариативности развития карьеры и к реализации творческого потенциала, повышения его конкурентоспособности на рынке труда. Реализация новых ориентиров является залогом эффективной

профессиональной реализации будущих преподавателей п/о в учреждениях высшего образования, которые должны не только успешно овладеть основной образовательной программой, но и быть ориентированы на постоянную работу над собой, развитие своего творческого и личностного потенциала, непрерывное освоение новых знаний и умений в течение всей своей жизни. В этих условиях мотивация к саморазвитию должна стать одним из наиболее значимых результатов подготовки будущих педагогов п/о в высших учебных заведениях.

Исследователь В. Беспалько предлагает под мотивацией понимать «генетическое стремление человека к самореализации в соответствии с ее врожденных способностей к определенным видам деятельности и настойчивость в овладении ею на творческом уровне». Это активное и устойчивое стремление реализуется в явные достижения только тогда, когда возникают (создаются) необходимые условия для этого. Иначе самореализация в большей или меньшей степени подавляется немотивированными видами деятельности, достижения в которых не могут превышать исполнительского уровня» [2].

Формирование мотивации к профессиональному саморазвитию будущих педагогов п/о как процесс саморазвития в целом обусловлено способностью личности к самопознанию, самовоспитанию. Мотивация к профессиональному саморазвитию, как и сама способность развиваться, присущая далеко не всем будущим педагогам. Однако, в отличие от самопознания и самовоспитания готовность к профессиональному саморазвитию можно сформировать на основе существующей внутренней мотивации. Осуществление целенаправленной работы по формированию и активизации внутренних факторов влияния на процесс формирования готовности к

профессиональному саморазвитию будущих педагогов п/о (внутренняя самомотивация, внутренняя мотивация к профессиональной деятельности, способность к саморазвитию вообще и профессионального саморазвития в частности) является вполне уместным. Основу способности к формированию готовности к профессиональному саморазвитию составляет ряд умений, к которым следует отнести: осознание собственных недостатков и ограниченных возможностей; адекватный самоанализ собственной профессиональной деятельности, ее эффективности и причинно-следственных связей; критическая самооценка результатов работы -как неудач, так и успехов.

Перечисленные умения являются, с одной стороны, общеизвестными и вполне понятными, но, с другой стороны, как показывает практика, -не все будущие педагоги п/о овладевают ними в достаточной степени, а сформировать их самостоятельно-сложно. Поэтому для создания предпосылок формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов п/о в Высших учебных заведениях необходимо проходить специальную целенаправленную подготовку, объем которой следует определять для каждого индивидуально.

В педагогической практике формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов п/о может быть обусловлено различными мотивами (повышением эффективности образовательного процесса, попыткой привлечь к себе внимание, получением признания и др.), Настоящую суть которых выяснить бывает нелегко, поскольку со временем они могут меняться. Условно учебные мотивы будущих педагогов можно сгруппировать следующим образом:

– познавательные мотивы, обусловленные содержательной компонентой образовательной деятельности и процессом ее выполнения;

– социальные мотивы, обусловленные разнообразием социальных отношений личности с окружающими людьми.

Знания мотивов к профессиональному саморазвитию будущих педагогов является важным компонентом управления профессиональной самореализацией и профессиональной деятельностью. Личностную значимость конкретных мотивов исследуют путем анализа сформулированных целей собственного профессионального саморазвития, его действий по реализации этих целей, а также мониторинга изменений в его мотивационной сфере, результатах самооценки, отношении к своей профессиональной деятельности [3]. Исследования показывают, что успешность процесса самоопределения будущих педагогов профессионального обучения в ВУЗе невозможна без целенаправленной работы по формированию профессиональных мотивов. Развитие профессиональной мотивации означает не передачу личности готовых мотивов, а создание таких условий, в которых желательные мотивы формировались бы на основании опыта, индивидуальности, внутренних нужд. Мотивация личности будущего педагога п/о обуславливается его идеалами, ценностными ориентациями, профессиональными интересами. Она проявляется как в подготовке к профессиональной деятельности, так и в отдельных ситуациях, определяет его восприятие внешних событий, модель и логику поведения.

На основе вышеизложенного можно утверждать, что процесс формирования мотивации к профессиональному саморазвитию будущего педагога п/о должна быть не стихийным, а целенаправленным, ведь сформированные

качества становятся движущей силой эффективной профессиональной деятельности будущих педагогов, и именно благодаря ей реализуется потребность в дальнейшем профессиональном росте. Уже во время учебы в современном Высшем учебном заведении для будущих педагогов п/о должны быть созданы условия для развития творческих и интеллектуальных способностей путем формирования навыков свободного использования, профессионально ориентированных электронных образовательных ресурсов и включения их в электронную образовательную среду педагогического сообщества. Доказано, что будущие педагоги п/о нуждаются в процессе профессиональной подготовки персонализированного подхода к формированию у них мотивации к профессиональному саморазвитию, который должен опираться на диагностику движущих сил, внешних и внутренних факторов. Также установлено, что такая диагностическая система не может быть постоянной, а требует постоянного пересмотра и совершенствования с учетом ускорения темпа современной жизни, и динамичность развития ценностных ориентиров в обществе.

Литература:

1. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М. : Профессиональное образование, 1999. – 568 с.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько // Воронеж : Изд-во Воронеж, 1977. – 303 с.
3. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации / В.К. Вилюнас // СПб. : Речь, 2006. – 458 с.

Манченко А.О.

магистрант;

Калайдо А.В.

*к.т.н, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В ШКОЛЕ

В условиях экономического и социального становления государства проблемы трудоустройства молодежи актуализируются. На фоне дисбаланса между потребностью в кадрах и предложением становится очевидной необходимость интеграции усилий всех заинтересованных сторон для обеспечения эффективной профориентационной работы как основы создания трудового потенциала государства. Вопросам профессиональной ориентации посвящены труды новых классиков отечественной педагогики – Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Н.С. Пряжникова. В настоящее время учеными активно разрабатываются современные формы и методы профессиональной ориентации, детерминированные изменяющимися социально-экономическими условиями [1; 2; 3].

Правильный выбор профессии – это, с одной стороны, высокая самооценка личности, с другой – высокая производительность труда, высокое качество продукции. В вопросе выбора профессии пересекаются интересы личности и общества, и профориентация призвана обеспечить сочетание личных и общественных интересов. Задачей профориентации является ознакомление учащихся с профессиями и подходами к их выбору; развитие направленности на самопознание и

собственную активность как основу профессионального самоопределения; формирование умений соотносить свои способности с требованиями конкретной профессии, и проектировать траекторию освоения профессии; развитие профессионально важных качеств личности.

Особое значение следует уделять профориентационной работе с учениками старших классов. В этот период необходимо уделять внимание раскрытию научных основ выбора профессии, требованиям конкретной профессии к личности, формированию профессионально важных качеств; формированию самооценки, развитию умений соотносить требования конкретной профессии с личностными возможностями и запросами рынка труда; созданию условий для разнообразной трудовой деятельности учащихся.

Профориентационную работу в школе необходимо проводить учителям-предметникам, классным руководителям, социальным партнерам в тесном сотрудничестве с родителями. В учебных программах предметов естественно-математического цикла заложены возможности раскрытия естественных основ труда, формирования практических навыков, необходимых для работы на высокотехнологичных производствах. На уроках технологии на политехнической основе организуется технико-технологическое обучение, формирование умений и развитие навыков самостоятельной работы с различными материалами, инструментами, оборудованием, что мотивирует учащихся к добросовестному отношению к труду и его результатам. Развитие указанных умений и навыков имеет важное значение для эффективной профессиональной ориентации.

Ведущая роль в профориентационной работе должна быть отведена классному руководителю, хорошо

знающему индивидуальные особенности учащихся, их интересы, способности и наклонности. Немаловажен и контакт классного руководителя с родителями учащихся, понимание условий семейного воспитания, влияющего на профессиональные намерения подростков. Среди наиболее эффективных форм профориентационной можно выделить экскурсии, встречи с представителями социальных партнеров, выпускниками школы прошлых лет, конференции, тематические классные часы, факультативы, направленные на развитие профессиональных интересов школьников.

Выбор профессии для молодого человека – это выбор своего места в жизни, долгосрочной жизненной стратегии. Поэтому профориентационная работа в школе должна осуществляться на всех возрастных этапах, но именно в старших классах формирование готовности ученика к профессиональному самоопределению является наиболее эффективным.

Профориентационная работа должна служить одной цели – сформировать у учащихся стремление к самостоятельному выбору профессии с учетом полученных знаний о себе, своих способностях и перспективах их развития; освоенных в процессе изучения естественно-математических дисциплин и образовательной области «Технология» знаний, умений и навыков.

Литература:

1. Онипко А.А. Противоречия самоопределения современных школьников / А.А. Онипко // Социол. науки, 2011. – № 7 (15). – С. 7–15.

2. Савельев В.В. Модульный подход к классификации профессий для создания профориентационных компьютерных игр / В.В. Савельев // Профессиональное образование, 2014. – № 10. – С. 42–47.

3. Фатхуллина Л.З. Оптимизация профессиональной ориентации на основе междисциплинарного подхода / Л.З. Фатхуллина // Управление устойчивым развитием, 2016. – № 1 (2). – С. 33–39.

Маркова С.М.

*д.п.н., профессор профессионального образования и управления педагогическими системами,
ФГБОУ ВО НГПУ им. Козьмы Минина*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Цифровизация экономики, интегративные механизмы развития экономики, новые технико-технологические основы производства требуют более высокого уровня профессиональной подготовки рабочих и специалистов в системе профессионального образования. Решение данной задачи возможно через технологизацию профессионального обучения, которая обеспечивает организацию и результативность профессионального обучения на более высоком уровне. Применение педагогических технологий дает возможность организовать учебный процесс в строгой обоснованности разработанных этапов, определения методов и средств и направлен на конечный результат.

При проектировании интенсивных технологий будущих рабочих и специалистов учитывается профильная направленность их подготовки, наличие материально-технического и дидактико-технологического обеспечения, а так же, многовариативность и многоуровневость

профессионального обучения. С этой целью необходима разработка разнообразных организационных форм, содержательных аспектов, определения методов и средств технологизации процесса обучения, посторенние модели изучаемого объекта, разработка критериев и показателей, направленных на повышение эффективности результатов технологии профессионального обучения.

Научно-технический прогресс обеспечивает развитие производственных технологий. Развитие технологий на крупных предприятиях осуществляется по пути дальнейшей специализации производства, повышения уровня механизации и автоматизации работ, создания условий для максимального учёта продуктивности (например, поточно-цеховые, индустриально-фазовые, ресурсно-сберегающие технологии).

Принципиальный поворот в технологизации связывается с цифровизацией производства. Интенсивные технологии профессионального обучения реализуются с помощью методов, построенных на общении, деловых играх и интегративных явлениях.

При деятельностном подходе к процессу профессионального обучения на первом плане выступает будущий рабочий и специалист, его потребности в учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. Поэтому вместе с методами теоретического и практического обучения, направленными на формирование профессиональных компетенций, следует учитывать и методы стимулирования учения.

Использование информационных технологий рассматривается как предмет изучения и как средство обучения и управления. Информационные технологии и созданные на них основы электронная образовательная среда направлены на интенсификацию процесса профессионального обучения. Интенсификация процесса

определяет специально системно организованное содержание по учебному предмету и дозирование в процессе обучения. Дозой и обучение выступает модуль. Он является смысловой единицей, которая позволяет от начала и до конца описать сущность конкретного процесса.

Модульная программа обучения дает возможность определить время изучения конкретного предмета, количество и сущность проблемных ситуаций и обеспечивать непрерывность процесса профессионального образования.

Модульное построение учебных программ отличается целевым назначением учебного материала; сочетанием частных дидактических целей; полнотой учебного материала в модуле; самостоятельностью элементов модуля; сочетанием информационного и методического материала; фундаментальностью учебного содержания.

Интенсификация профессионального обучения связывается с её алгоритмизацией. Алгоритм как система последовательных операций изучения структурированного содержания учебного материала широко применяется как в теоретическом, так и в практическом обучении. Алгоритмы позволяют в четкой последовательности проследить этапы выполнения работ. Система алгоритмов в контексте одной профессии включает алгоритмы по основным трудовым приемам и операциям, а так же технологические процессы, что составляет содержание профессионального обучения.

К методам интенсивной технологии профессионально обучения, направленным на активизацию познавательной деятельности обучающихся, относятся решение производственных задач с использованием технологических ситуаций, сущность

которых состоит в том, чтобы обучающиеся проанализировали целостную ситуацию, выделили главное в решении задач и применяя соответствующие средства нашли правильное решение проблемы.

При проектировании интенсивных технологий профессионального обучения широко используются такие методы как анализ производственных ситуаций, разыгрывание ролей, деловые игры, имитационные модели, сущность которых состоит в моделирование условий и содержания профессиональной деятельности будущих рабочих и специалистов.

Научно-технический прогресс требует изменения профессионального состава, содержания труда и профессиональной подготовки мобильных рабочих и специалистов, что учитывается при проектировании интенсивных технологий профессионального обучения. Так, крупные производственные комплексы характеризуется наличием профессионально-компетентных специалистов, способных выполнять работу по изготовлению изделий, наладке и регулированию сложных машин, по управлению автоматизированными системами. Рабочие и специалисты должны иметь теоретическое представление о целостном технологическом процессе, уметь рационально использовать и регулировать необходимое оборудование. Научной основой конструирования технологии профессионального обучения является факторы интенсификации процесса профессионального обучения.

Социальные факторы о повышения эффективности профессионального обучения связываются с целевыми и содержательными элементами. Цифровая экономики, интеграционные механизмы экономики и образования, экологизация, новые формы собственности, развитие ценностных ориентаций детерминируют изменения в

содержании профессионального обучения. Данные изменения требуют у рабочих и специалистов формирования политехнических и технико-технологических знаний, учёта особенностей цифровой экономики и организации труда на основе автоматизации производства, особенностей конструкции технологических устройств, оборудования.

Структурные изменения как фактор интенсификации связан с содержанием обучения, которое определяется логикой формирования профессиональной деятельности, производственного процесса и разрабатывается на основе модульного подхода. При овладении производственными технологиями требуется общетехническая подготовка и технико-технологическая подготовка, изучение устройства машин и последовательность действий технологического процесса.

Организационные изменения включают управление учебным процессом и формы организации учебно-производственной деятельности и связываются с изменением содержания профессионального обучения, управлением учебным процессом и логикой производственного процесса.

Таким образом, ведущими факторами разработки интенсивных технологий профессионального обучения являются социально-экономические и цифровизация. Это определяется большим влиянием данных факторов на содержательный, целевой, процессуальный, результативный компоненты профессионального обучения будущих рабочих и специалистов.

Литература:

1. Быстрова Н.В. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения качества образования / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, А.Н. Сидоров // Проблемы

современного педагогического образования. – № 69-1. – 2020. – С. 111–114.

2. Маркова С.М. Факторы интенсификации процесса профессионального обучения / С.М. Маркова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет, 2020. – С. 40–42.

3. Маркова С.М. Информационные технологии как средство обучения / С.М. Маркова, О.А. Зиновьев, М.Н. Уракова // Социальные и технические сервисы. Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2021. – С. 125–127.

4. Маркова С.М. Социально-педагогические факторы разработки содержания профессионально-педагогического образования / С.М. Маркова, С.А. Цыплакова, Е.Ф. Котенко // Школа будущего. – № 6. – 2019. – С. 36–47.

5. Уракова Е.А. Практическое обучение как основная часть профессионального образования / Е.А. Уракова, О.А. Зиновьев, А.Н. Гриценко, А.Н. Сидоров // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – № 6(48). – 2020. – С. 191–194.

Масляк А.В.
магистрант I курса направления подготовки
«Педагогическое образование»
Руководитель:
Федоричева И.А.
к.филол.н.,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК
ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ
ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Модернизация национальной системы последипломного образования, учитывая требования Болонского процесса, призвана способствовать подготовке научных и научно-педагогических кадров с потенциалом профессионалов инновационного типа. Это предполагает активизацию его функций как педагога исследователя, диагностика, проектировщика, организатора и диспетчера не только чужой – продуктивной учебно-познавательной и творческой деятельности студента, но и собственной научно-методической, научно-организационной и научно-исследовательской деятельности, приобретая статус менеджера научно-образовательного процесса высшей школы.

Однако вопросы, связанные с усилением именно научно-педагогического и научно-методического аспектов подготовки преподавателей высших учебных заведений через аспирантуру и в частности подготовки их к моделированию и реализации функций инновационной деятельности преподавателя высшей школы до сих пор в

нашей Республике не были предметом специального научно педагогического исследования. В то же время необходимость новых научно-теоретических разработок по проблематике обоснования сущности целевых ориентиров, концептуальных основ, внедрение европейских стандартов содержания, методов и форм организации последиplomной подготовки будущих специалистов очевидна, поскольку без них, по критериям требований Болонского процесса, невозможно внедрение в современную практику национальной высшей школы конструктивных идей и эффективных технологий профессионального обучения и воспитания научно педагогических кадров высшей квалификации.

Учитывая это целью данной работы является освещение определенных параметров науки как аксиологической основы, что приводит направленность и сущность деонтологической подготовки аспирантов как будущих кадров высшей квалификации. Учредителями концепции модернизации образования в стране в контексте Болонского процесса (В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Евтух, И. Зязюн, В. Кремень, А. Сухомлинский, А. Савченко, М. Ярмаченко и др.) определены необходимые ориентиры по активизации творческого потенциала будущего субъекта научно-педагогической деятельности, моделирование наиболее эффективных индивидуальных траекторий вступления педагогического профессионализма с учетом социокультурных изменений, новых приоритетов в сфере образовательных услуг высшей школы, а также возникновение новых образовательных парадигм и соответствующих технологий.

Учитывая то, что на современном этапе концепцию модернизации содержания образования следует в корне пересмотреть и создать программу последовательного ее

сближения с европейским образовательным и научным пространством, очевидны ведущие направления инновационной деятельности преподавателя современного вуза. Рассмотрим их более основательно. Так, при разработке новой парадигмы содержания высшего образования очень важным было учесть, насколько она будет связана с практикой, обеспечена предметным и аксиологическим содержанием, насколько будет востребована государством и обществом, требовал действующий Закон ЛНР «Об образовании» [1]. Разработка новой концепции содержания образования, обучения и профессиональной подготовки специалистов всех образовательно-квалификационных уровней стали основными направлениями научной, научно-организационной и научно-методической деятельности высших учебных заведений республики. Модернизация высшего образования в современных условиях требовала создания такой концепции ее развития, которая выходила за пределы обычных представлений о путях развития высшего образования. В рамках прежних подходов, экстраполируя прежние способы решения проблем, ограничиваясь локальными нововведениями в отдельных звеньях, невозможно создать действенную концепцию развития высшего образования. Возможен только один путь – инновационный, получивший в последние годы развитие во многих развитых странах мира [3, с. 98].

Инновационный путь развития высшего образования означает переход от спонтанных, периодических нововведений к нововведениям как способа существования системы, производит сама высшая школа и который выступает основой ее целенаправленного, контролируемого и управляемого развития. Как видим, инновационный путь развития высшего образования ЛНР на современном этапе – единственно возможный вариант

обеспечения ее новой роли как системы, создает зону опережающего развития для всего социального организма. Признаками инновационно-образовательной системы является, в частности, новая идеология образования, а именно переход от простой передачи знаний преподавателя студенту в развития личности, активизации ее творческой работы, способности индивида к гибкой, самонастраиваемых деятельности; разработки региональных образовательных концепций и программ в соответствии с этнокультурных, культурно-исторических особенностей и объективной заданной общественной потребности в кадрах с учетом рынке труда. Исходя из этого, главными механизмами реализации приоритетных направлений развития высшего образования определены такие функции, как гуманизация, гуманитаризация, фундаментализация, демократизация, международная интеграция и инновационный менеджмент [4, с. 117].

Эти составляющие возможной и необходимой модернизации образования тесно взаимосвязаны между собой. Первые четыре из них имеют характер «продуктовых» нововведений, направленных на изменение конечного «продукта» образовательной системы – человека; последние две – обеспечивают нововведения, которые являются условием реализации «продуктовых». Для внедрения новых профессионально ориентированных программ высшего образования следовало, с одной стороны, привлекать студентов к индивидуальным поискам ответа на поставленные современными мировыми процессами проблемы человечества, а с другой – учить рассматривать свое место в обществе с позиций современных знаний. Это должно помочь ей переквалифицироваться в условиях рынка труда, в дальнейшем самостоятельно приобретать необходимые знания.

В качестве одного из наиболее приоритетных направлений инновационного развития и совершенствования высшего образования определено международное сотрудничество. Творческое использование международного опыта дает возможность сориентировать содержание обучения, а соответственно и усилия студента на формирование базовых знаний по каждому предмету, фундаментальных законов, понятий, приблизить обучение к практической жизни, формировать творческий подход, самостоятельность мышления, умение применить изученное в высшем учебном заведении в практической деятельности. При этом исходили из того, что преподаватель не тот, кто учит, а тот, у кого учащиеся и соответственно: студент не обучаемый, а тот, кто сам учится.

Только при таком понимании организации процесса обучения возможно будет обеспечить жизнедеятельность выпускников, их конкурентоспособность не только в нашей стране, но и на мировом рынке труда. Важным направлением инновационной деятельности преподавателя является гуманизация и гуманитаризация высшего образования как пути очеловечивания учебного заведения, создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей каждого субъекта обучения. Внедрение концептуальных основ гуманизации образования имеет реализовываться через программу обучения в течение всей жизни человека, для чего необходимо внедрение пожизненного обучения в реальность и побуждения высших учебных заведений увеличить возможности обучения независимо от возраста, включая признание предыдущего образования. Для более эффективного и результативного развития процесса гуманитаризации высшего школы начато разрушение «барьеров», что отделяет естественные и технические

науки от гуманитарных, преодолевает непонимание между естествоиспытателями и гуманитариями. В частности, в сохранении и приумножении специальностей технического направления было интегрировано классические фундаментальные и гуманитарные циклы, включая педагогику, политологию, социологию, охрану окружающей среды и т.п. согласно учебным планам европейских университетов [2, с. 24].

Сегодня становится все более очевидным, что инновационная деятельность преподавателя должна быть направлена на формирование личности и соответствующих профессиональных компетенций специалистов широкого профиля, что обусловлено, с одной стороны, закономерностями развития самой науки, а с другой – тенденциями общественного развития. Обусловлено это тем, что рост наукоемкости всех сфер человеческой жизнедеятельности, преобразования информации на основной товар выдвигает новые требования к уровню подготовленности инновационно-действующего преподавателя высшего учебного заведения, должен учитывать, что в разных сферах деятельности все чаще нужна не квалификация выпускников как будущих специалистов, а компетентность, которую можно рассматривать как своеобразную сумму навыков, характерных личности, которые объединяют квалификацию, социальные поведенческие характеристики, способность работать в коллективе, соотносить свои действия с интересами других, инициативность и готовность к риску [3, с. 74]. Для этого выпускник высшего учебного заведения должен уметь ориентироваться в растущем потоке информации, иметь навыки общения, быть готовым к самостоятельности в принятии решений и ответственности за их последствия. Учитывая эти обстоятельства инновационная деятельность

преподавателя предполагает переориентацию образовательного процесса с экстенсивной модели, сводится к передаче объекта определенной суммы готовых знаний, на интенсивную модель, в основе которой лежит формирование способности к самообразованию, развития творческого потенциала будущего специалиста.

Согласно принципу академической свободы студенты могут посещать лекции и занятия на других отделениях и даже в других вузах. Однако сдавать экзамены они обязаны только там, где засчитаны. Поэтому степень академической свободы не является одинаковым относительно различных направлений подготовки. Быстрая смена условий жизни заставляет искать новые подходы к подготовке кадров, способных эффективно работать в XXI веке. Между высшим образованием и жизнью должна быть сформирована определенная информационная система, своего рода когнитивная инфраструктура, которая обеспечит трансляцию потребностей производства в системе образования, побудит ее к формированию содержания новых идей и знаний в соответствии с потребностями сегодняшнего дня. Кроме того, понятно, что эффективность последней обусловлена качеством инновационной деятельности преподавателей современных высших учебных заведений, которые должны пройти соответствующую подготовку через аспирантуру и докторантуру.

Литература:

1. Закон Луганской Народной Республики от 30.09.2016 №128-П «Об образовании» [Электронный Ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/docs/laws/27-zakon-ob-obrazovanii.html>
2. Георгиева Т.С. Высшая школа США / Т.С. Георгиева. – М.: Прогресс, 1989. – 327 с.

3. Миронов В. Россия в глобальном мире: отечественное образование и Болонский процесс / В. Миронов // Здоровый смысл. – 2017. – № 27 (5). – С. 98.

4. Шинкарук В. Основные направления модернизации структуры высшего образования Украины // Официальный сайт Министерства образования и науки Украины [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.mon.+gov.ua>

Однокозова Е.С.

*мастер производственного обучения
кафедры технологий производства и
профессионального образования,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;*

Лесовец Е.В.

*старший преподаватель кафедры
технологий производства и
профессионального образования,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Вопросу о том, каким должен быть современный педагог посвящено огромное количество статей, книг, очерков. Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения предъявляет к личности преподавателя достаточно высокие требования. Эти требования носят объективный характер. Они включают требования к личности, к эрудиции педагога, к тем

качествам, которые определяют его отношение к обучающимся и педагогической деятельности в соответствии с нормами современного общества. Именно на педагога возлагается ответственная роль по созданию социальной воспитательной среды, а сам педагог должен выступать одновременно организатором, руководителем и частью этой среды.

Среди факторов успешности педагогической деятельности важная роль принадлежит личности педагога. Ещё в конце XIX века П.Ф. Каптерев, выдающийся русский педагог и психолог, показал в своих исследованиях, что одним из важных факторов успешности педагогической деятельности являются личностные качества педагога. Он указал на необходимость наличия у педагога таких качеств, как целеустремленность, трудолюбие, наблюдательность, причём немало внимания он уделял и наличию духовной, эстетической и художественной культуры педагога.

Художественно-эстетический вкус и художественная культура – важнейшие составляющие духовного облика личности. От их наличия и степени развития у человека зависит его интеллигентность, творческая направленность устремлений и деятельности, особая одухотворенность отношений к миру и людям.

Для будущих педагогов профессионального обучения основу профессионально важных качеств составляют способности и психологические черты личности. В основе профессиональных способностей лежат свойства психических процессов (восприятие, фантазия, мышление, воображение, чувство вкуса и т.д.).

Современная социальная обстановка требует от педагога профессионального обучения способности адекватно оценивать свои реальные и потенциальные возможности, готовности к профессиональному

самоутверждению и самореализации, стремления конструктивно использовать свои знания и умения, делать ценностный вывод. В этом направлении эффективность подготовки будущих специалистов швейного профиля в полной мере зависит от развития у них способностей творчески преобразовывать окружающую действительность, самостоятельности решения практических задач, готовности к самосовершенствованию и самообразованию.

Творчество в любой области деятельности представляет собой наиболее мощный и неиссякаемый источник интеллектуального развития и положительных эмоций, возбуждает потребность в знании, вводит обучающихся в атмосферу вечного поиска.

Актуальной и требующей особого внимания становится проблема изучения и выявления оптимальных условий развития и творческой самореализации личности обучающихся по направлениям подготовки швейного профиля. И изучение дисциплин профессионального цикла, таких как: «История костюма», «Рисунок и спецкомпозиция», «Моделирование и художественное оформление одежды», «Работа в материале», как нельзя лучше подходит для этого. На занятиях в течение всего периода обучения идет развитие творческих способностей, обучающихся и закрепление профессионально важных качеств.

Литература:

1. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с.

2. Занина А.В. Основы педагогического мастерства / А.В. Занина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 288 с.

3. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман / под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

Роман С.В.

*д.п.н., к.х.н., профессор кафедры педагогики,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ПОНЯТИЙНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ

Основа приобретения будущими учителями химии знаний, в том числе в области охраны и защиты природной среды, – формирование и развитие научных понятий в процессе профессиональной подготовки. В указанном контексте система таких знаний должна включать *подсистемы* химических, экологических («академических») и «прикладных»), технических (технологических) и социальных знаний. Именно за счет интеграции таких четырех подсистем, по нашему мнению, будет обеспечен междисциплинарный, комплексный подход к усовершенствованию содержания профессиональной подготовки будущих учителей химии в части изучения экологической проблематики.

В основе выделенных подсистем знаний лежат соответствующие *понятия*, отбор которых обусловлен, с

одной стороны, отражением содержания каждой подсистемы, а с другой – возможностью их последовательного, систематического, преемственного формирования и использования учителями в общеобразовательном курсе химии. Рассмотрим более подробно содержательную структуру каждой из выделенных нами подсистем.

Анализ госстандартов, программ, учебно-методической литературы, содержания и структуры общеобразовательного курса химии позволил выделить в нём четыре важнейших понятия: «химический элемент», «вещество», «химическая реакция» и «химическое производство». Эти понятия – определяющие при формировании подсистемы *химических знаний*. Учитывая, что в курс химии включен вопрос о круговороте веществ в природе, а в экологии эта природная закономерность занимает одно из центральных положений, необходимо рассматривать круговорот веществ одновременно и как понятие химическое (превращение веществ и энергии), и как понятие экологическое (биогеохимический круговорот веществ).

За основу отбора *экологических понятий* целесообразно взять концепцию уровней организации жизни. С позиции этой концепции нами были выделены такие понятия: «живой организм», «экологическая система» («экосистема»), «биосфера», «биогеохимический круговорот веществ», «экологические факторы», «окружающая среда» [2, с. 37].

В подсистеме *технических знаний* следует выделить, прежде всего, комплекс природоохранных понятий, важнейшие из которых такие: «рациональное природопользование», «комплексное использование сырья и отходов производства», «кооперирование разных производств», «создание экологически безвредных

технологий», «создание малоотходных, безотходных и бессточных технологий», «биотехнологии»; «методы очистки газообразных, жидких и твердых промышленных выбросов и отходов», «утилизация вторичного сырья», «производство экологически чистых продуктов и материалов».

Чтобы правильно оценить взаимодействие современной цивилизации с ее бурно развивающимся научно-техническим прогрессом на природную среду, необходимо проследить общие закономерности взаимодействия человека и природы, оценить результаты хозяйственной деятельности на Земле предшествующих поколений и общественных формаций. Это возможно реализовать с помощью таких ключевых *социальных понятий*:

- «происхождение человека и общества (антропосоциогенез)»;
- «человек – продукт природы и общества»;
- «отношение человека к природе: сознание и нравственность в разных общественных формациях»;
- «взаимосвязь, взаимозависимость, единство и сотрудничество человека и природы – основа сохранения окружающей среды» [1].

Рассмотренные нами 4 подсистемы понятий (знаний) должны формироваться и развиваться в их интеграционной взаимосвязи, поскольку именно в этом случае будут обеспечены наибольшая оптимальность и эффективность усвоения будущими учителями содержания профессиональных химических и методических дисциплин. Кроме того, такая интеграция наглядно иллюстрирует сложный комплекс ценностно-ориентированных и экохимически безопасных отношений в системе «человек – вещество – материал – практическая деятельность – природа – общество».

Литература:

1. Лябин М. Роль курса общей химии в формировании системы социоэкологических знаний / М. Лябин // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 10. – С. 29–31.

2. Назаренко В.М. Роль социальных, естественнонаучных и технических понятий в формировании экологических знаний / В.М. Назаренко // Химия в школе. – 1993. – № 2. – С. 37–41.

Рябеньяк И.В.

*студент 1 курса магистратуры
направления подготовки «Управление
образовательными организациями»*

Руководитель:

Федоричева И.А.

*к.ф.н., доцент кафедры педагогики,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В современном обществе хороший специалист должен обладать многими качествами: быть профессионально мобильным, уметь творчески самореализоваться независимо от профессии, владеть профессиональными коммуникативными навыками, уметь применять различные технологии, брать на себя ответственность за выполнение поставленных задач. В соответствии с этим, ВУЗам необходимо готовить кадры, способные к высокоинтенсивному труду, к осуществлению

непрерывного профессионального образования. Для этого необходимо переходить от процесса, направленного на усвоение знаний, умений и навыков, к процессу, который будет формировать профессиональные компетенции [2, с. 15].

Качество образования, по нашему мнению, это подготовка кадров образовательными организациями, способных к эффективной профессиональной деятельности, а также быстро адаптироваться в быстро меняющихся условиях развития общества, при этом владеющих не только разнообразными технологиями в своём направлении, но и умением применять их при решении профессиональных задач [3, с. 76].

Модернизация и интеграция системы образования говорит о необходимости создания системы контроля качества образования и разработки механизма, который будет отслеживать степень соответствия характеристик, присущих объекту установленным требованиям. Качество образования – многокомпонентная система, включающая в себя качество образования (качество цели, качество результата), качество содержания образования, качество образовательного процесса (качество педагогов, качество обучающихся), а также качество управления образовательным процессом [1, с. 15-16].

В ЛГПУ система качества подготовки конкурентноспособных специалистов осуществляется с помощью: трудоустройства и анализа востребованности специалистов на рынке труда, качества среды жизнедеятельности обучающихся, инфраструктуры обеспечения качества образования, а также нормативно-правовой базы обеспечения качества образовательного процесса, качества информационного и методического обеспечения, компетентности профессорско-преподавательского состава и технологий и средств

обеспечения качества образования, также производится контроль результативности.

В ЛГПУ система управления качеством образования, которая выполняет функцию систематизации создавалась в несколько этапов: первым этапом стало создание центра управления качеством образования, затем изменения коснулись организации обучения разных категорий персонала с учетом их будущей роли в системе обеспечения качества, после этого была разработана и принята многоуровневая система управления качеством образования, также разработаны механизмы мониторинга и критериев результативности процессов системы, созданы рабочие группы и проводится внутренний аудит, в результате чего дается самооценка по моделям качества.

Критериями измерения системы качества в университете являются: а) качество и результативность образования (структура выпуска, уровень подготовки и степень загрузки преподавателей, качество трудоустройства выпускников, достижения выпускников); б) качество и результативность научной деятельности (публикационная активность, цитирование, уровень квалификации исследователей, участие в значимых научных проектах). Центр качества образования организует процессы мониторинга и оценки качества образования непрерывно в течение каждого семестра, используя следующие групп измерителей качества: психолого-педагогические тесты, «объективная» оценка результатов обучения на основе независимых тестов, «субъективная» оценка результатов обучения преподавателем, прямые измерения качества ресурсов специальности, социологические опросы, экспертные оценки качества процессов. Для проведения мониторинга качества подготовки студентов по дисциплинам циклов разработаны собственные фонды тестовых заданий,

сопровождающиеся разработкой комплектов
аттестационных педагогических измерительных
материалов.

Литература:

1. Пузанков Д. Взгляд на развитие системы высшего профессионального образования / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков // Высшее образование. – № 9, 2004. – С. 14–18.

2. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – № 3, 2004. – С. 20–28.

3. Ибрагимов Г.И. Качество среднего профессионального образования в современных условиях / Г.И. Ибрагимов // Педагогика. – № 6, 2006. – С. 75–80.

Сайко С.И.

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология и организация общественного питания)»*

Руководитель:

Киреева Е.И.

*к.т.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ВОЗМОЖНОСТИ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ФИЛЬМОВ, КАК ЭЛЕМЕНТА МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Одним из современных средств обучения, функционирующем на базе мультимедийных технологий,

является учебный фильм, демонстрируемый обучаемым с помощью компьютера. В период развития технических и информационных технологий данное средство обучения включило в себя новые возможности. Учебный фильм позволяет многократно просматривать учебный материал и детально осмысливать информацию. Различные технические средства, например, видеопроектор, компьютер, помогают реализовать задуманные педагогом сценарии учебного занятия, лекции.

Учебный фильм – это фильм, который создается для визуального обучения, с целью более качественного овладения каким-либо действием или методикой, и представляет собой видеоряд с закадровым текстом, музыкальным сопровождением.

В.Е. Трунин в своей статье «Использование мультимедийных средств обучения» классифицирует учебные фильмы по различным методам представления аудиовизуальной информации и цели образования. Он выделяет следующие элементы: лекции; беседы; программы, представляющие объекты в их естественной среде; фабульные программы.

С дидактической точки зрения учебный фильм как элемент мультимедийной технологии облегчает процесс переработки учебной информации, формирует новые современные возможности обучения [4].

М. Кирмайер, отмечая преимущества учебного фильма, указывает, что «возможности анализа и синтеза учебных видео средств и средств мультимедиа усиливаются приемами зрительной организации и зрительного внимания, к которым относятся:

– увеличение или другое изменение пространства наблюдения с помощью сменяемых кинематографических планов (крупного, среднего, дальнего, микро, макро и т.д.);

– показ явлений во времени путем изменения скорости съемки (ускоренная, замедленная), воспроизведения и посредством различных способов монтажных сочетаний, переходов и других приемов;

– наблюдение объекта и явления путем изменения точки зрения наблюдателя и ракурса наблюдения;

– направленность наблюдения за счет различных элементов пространственно-изобразительной композиции отдельных кадров и всего видео-фильма [3].

Эффективность учебного фильма заключается в возможности проведения анализа и синтеза изучаемого явления, в показе действительности в развитии, в подготовке учащихся как к наглядному, конкретному восприятию, так и к отвлеченному, абстрактному. Использование на лекционных занятиях учебного фильма предполагает быстрое переключение учащихся от одного объекта изучения к другому, позволяет рассмотреть некоторые явления и предметы в прошлом, настоящем и будущем в определенной последовательности.

Просмотр учебных фильмов заставляет учащихся воспринимать основную, главную информацию и отбрасывать второстепенную. Также применение на лекционных занятиях учебного фильма углубляет качество приобретаемых знаний, так как они в результате просмотра фильма последовательно выстраиваются в сознании учеников в качестве наглядных образов и в итоге складываются в единую систему.

Практика применения учебных фильмов показывает, что с помощью аудиовизуальных средств обучения за единицу времени учащимися осваивается большее количество информации, чем при традиционном ведении лекционных занятий. Использование учебного фильма на дисциплинах, которым в учебном плане отведено меньше

времени, повышает эффективность запоминания и развивает интерес к предмету [2].

В.Е. Трунин отмечает, что при использовании на занятиях учебного фильма происходит формирование мотивации у обучающихся, осознание ими общественной значимости изучаемого предмета. Данные факторы способствуют повышению эмоционального отношения к лекционным занятиям [4].

Опыт применения учебных фильмов, как элемента мультимедийных технологий показывает, что при обучении способствует качественное повышению уровня знаний при лекционных занятиях. На лекционных занятиях главное – это увлечь, заинтересовать обучаемых важной темой. При этом важными средствами активизации внимания обучаемых являются: динамичность преподавания занятия, применение различных приемов, методов, средств обучения, интересное изложение темы [1].

Помимо явных достоинств учебного фильма как элемента мультимедийных технологий, таких как: мотивация обучающихся, сочетание иллюстраций и звукового сопровождения, реалистичность и т.д. он также имеет и некоторые недостатки. К ним можно отнести пассивность ученика при просмотре, несоответствие количества новой информации и уровня подготовленности обучаемого, прямой процесс доступа к знаниям [1].

Таким образом, учебный фильм – это современное средство обучения, которое сочетает в себе изображения, звук, аудио, видео материалы, текст, которые в свою очередь позволяют воспринимать информацию более эффективно и качественно.

Литература:

1. Андресен Бент. Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учеб. курс: [пер. с англ.] / Бент. Б. Андерсен, Катя Ван Ден Бринк. – 2-е изд.; испр. и доп. – М. : Дрофа, 2007. – 221 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / С.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Булин-Соколова Е. Внедрение информационно-компьютерных технологий в систему общего образования: деятельностный подход / Е. Булин-Соколова // Учитель. – 2005. – № 3. – С. 63–66.
4. Зубов Е.В. Опыт разработки и применения средств мультимедиа в учебном процессе. Методическое пособие / Е.В. Зубов. – Новосибирск : СибАГС, 2005. – 139 с.

Седых А.Ю.

*магистрант 1 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Управление образовательными системами)»*

ГОСУДАРСТВЕННАЯ АККРЕДИТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ГАРАНТИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ

Государственная аккредитация образовательной деятельности является одним из механизмов обеспечения права на получение качественного образования. Она представляет собой деятельность уполномоченных органов по проверке соответствия образовательных программ, осуществляемых образовательной организацией,

федеральным государственным стандартам. В рамках государственной аккредитации рассматривается содержание образовательных программ и их практическая реализация в процессе подготовки обучающихся, и таким образом гарантируется их качество в части соответствия установленным федеральным требованиям.

В настоящее время институт государственной аккредитации имеет ряд проблем. Отмечается, что он чрезмерно бюрократизирован, что ведёт к повышению коррупционного фактора. При этом сама аккредитационная экспертиза, как правило, проходит в достаточно короткие сроки, за которые невозможно в полном объёме изучить весь массив документов, предусмотренных законодательством. Так, например, экспертам нужно рассмотреть не только локальные акты образовательной организации, но и ознакомиться с расписанием учебных занятий, результатами итоговой аттестации обучающихся, отчётностью обучающихся по практикам, ВКР и др. [2].

Следует отметить, что объектом проверки, как правило, являются исключительно представленные образовательной организацией документы и материалы, что нельзя не назвать существенным упущением. Ведь сведения о содержании и качестве реализации образовательных программ могут дать также научно-педагогические и другие работники из штата организации, а также сами обучающиеся.

Актуальной также остаётся проблема взяточничества при проведении аккредитации. Например, Гарась О.В. отмечает, что данная ситуация ухудшается тем, что с 2015 года Рособрандзору предоставлено право лишать образовательные организации государственной аккредитации самостоятельно, вне судебного порядка [1, с. 65]. Однако данное право имеет и положительный

аспект – благодаря отсутствию судебной волокиты вопрос о лишении аккредитации может быть решён в более краткие сроки, что минимизирует злоупотребления со стороны образовательной организации.

В целом, законодателю можно было бы не отказываться от решения данного вопроса в судебном порядке, но при этом предусмотреть возможность приостановления государственной аккредитации на время судебного разбирательства, а также обязательного размещения на сайте образовательной организации соответствующей информации о нём.

Стоит отметить, что в настоящее время аннулирование лицензии образовательной организации, в отличие от лишения аккредитации, производится именно судами. Вероятно, подобные различия норм объясняются разнящимися правовыми последствиями, так как последствия аннулирования лицензии, безусловно, более серьёзные, нежели последствия лишения государственной аккредитации. Однако стоит учитывать, что и в том, и в другом случае, помимо интересов самой образовательной организации под угрозу ставятся в первую очередь интересы обучающихся, поэтому наиболее правильным представляется все же необходимость решения обоих вопросов именно в судебном порядке.

В целом, государственная аккредитация является важным условием обеспечения качества образования со стороны государства. Для её эффективного и грамотного функционирования необходимо заполнить текущие проблемы в законодательстве и изменить правовое регулирование отдельных аспектов аккредитации.

Литература:

1. Гарась О.В. Проблемы аккредитации и лицензирования высших учебных заведений и их филиалов

на современном этапе развития Российской Федерации / О.В. Гарась // Проблемы права. – 2015. – №3. – С. 61–66.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 ноября 2016 №1385 «Об утверждении перечней документов и материалов, необходимых для проведения аккредитационной экспертизы с выездом (без выезда) в организацию, осуществляющую образовательную деятельность, или ее филиал». – Официальный интернет-портал правовой информации <http://pravo.gov.ru>, 14.12.2016 № 0001201612140022 (дата обращения 03.04.2021).

Седых Д.В.

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Правовое обеспечение
государственной и муниципальной службы»*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУТА ЛИЦЕНЗИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лицензирование представляет собой специальный правовой институт, предназначенный для регулирования государством определенных видов деятельности в целях предотвращения ущерба правам и законным интересам граждан, их жизни и здоровью, окружающей среде, безопасности государства и т.д. Образовательная деятельность подлежит лицензированию в соответствии с ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности». О лицензировании образовательной деятельности также говорит ст. 91 ФЗ «Об образовании в РФ». Конкретный

порядок ее лицензирования определен специальным Положением.

Лицензирование является одной из гарантий качества образования и имеет огромное значение, так как благодаря ему становится возможным предотвратить ущерб образовательным правам и законным интересам человека в сфере образования и обеспечить соблюдение требований, установленных федеральным законодательством. Однако в настоящее время институт лицензирования можно назвать одним из проблемных аспектов в сфере образования.

В частности, среди проблем лицензирования можно отметить неполный понятийный аппарат. Ни ФЗ «Об образовании в РФ», ни ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности не рассматривают такие понятия, как «лицензирование образовательной деятельности», «лицензия на право осуществления образовательной деятельности», «лицензионный контроль» и т.д. Отсутствие четкого понятийного аппарата в нормативных правовых актах принуждает к самостоятельному выведению их из других норм, таким образом допуская вольности в толковании, что влияет на единообразие правоприменительной практики.

Также можно говорить о размытости самих формулировок лицензионных требований, что затрудняет их практическое применение. Некоторые из них оказываются достаточно сложны для понимания и по сути являются бланкетными нормами, которые отсылают к целому массиву других актов (например, требования, касающиеся санитарно-эпидемиологических норм) [2].

Лицензионные требования не всегда являются достаточно гибкими при том, что разные виды и уровни образования сильно отличаются друг от друга. В частности, от этого страдают организации дополнительного образования, а также организующие

образовательный процесс в сетевой форме. Ряд требований к ним, в частности, санитарно-эпидемиологические, является избыточным, и не позволяют реализовать потенциал дополнительного образования и образования в сетевой форме [3, с. 68–70].

В целом, можно отметить излишнюю бюрократизации процесса лицензирования, не всегда оправданную сложность, которая не оптимальна, например, для дополнительного, дистанционного образования [1, с. 78–79]. Возможно, наиболее оптимальным вариантом было бы ввести упрощённую процедуру лицензирования для отдельных видов образовательной деятельности.

Институт лицензирования, несомненно, развивается и доказывает свою эффективность на практике. Так, по сравнению с ранее действующими нормами, в настоящее время сокращен ряд сроков для принятия решений, предусмотрены дополнительные гарантии для лицензиатов, лицензия на осуществление образовательной деятельности действует бессрочно и не нуждается в продлении. Однако для выполнения целей и задач лицензирования образовательной деятельности необходимо дальнейшее совершенствование данной системы, решение текущих проблем, оптимизация.

Литература:

1. Казенков О.Ю. Лицензирование образовательной деятельности в системе реализации конституционного права на качественное образование / О.Ю. Казенков // Образование и право. – 2018. – №3. – С. 77–84.

2. Постановление Правительства РФ «О лицензировании образовательной деятельности» // «Собрание законодательства РФ». – 2013 г. – 4 ноября.

3. Янкевич С.В. В технологический прорыв через форточку. Правовые проблемы развития ДОД и пути их устранения / С.В. Янкевич // EDexpert. – 2018. – №6. – С. 68–71.

Сердюкова Е.Я.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;*

Свистула С.И.

*магистрант,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

К актуальным направлениям модернизации системы профессионального образования относится повышение качества подготовки будущих специалистов за счет организации исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе.

Интеграция образовательной и научной составляющих в процессе профессиональной подготовки является необходимым условием развития интеллектуальных, творческих способностей студентов, фактором усиления инновационного потенциала государства. Такая интеграция может быть обеспечена при условии ориентации преподавания на новейшие научные достижения, использование в учебном процессе, привлечение студентов к исследовательской деятельности, развитие у них творческих навыков, умений поиска и

использования научной информации. Подготовка таких специалистов предусматривает сформированность у студентов исследовательской компетентности.

Исследовательская компетентность входит в состав ключевых, необходимых для выполнения любой профессиональной деятельности. Благодаря ей формируются умения критического мышления и анализа, способность к профессиональной адаптации, навыки принятия адекватных производственной ситуации решений.

В отечественной педагогической науке накоплен значительный опыт изучения развития исследовательских компетенций у студентов (В.И. Андреев, А.В. Леонтович, Я.А. Пономарев, А.В. Хуторской). В частности, А.В. Хуторской определяет основные параметры ключевых компетентностей, к числу которых относит и исследовательскую: неалгоритмичность, полифункциональность, универсальность и надпредметность, многомерность. В состав исследовательской компетентности А.В. Хуторской относит так же знания как результат познавательной деятельности в определенной области науки; методы, методики исследования, необходимые для исследовательской деятельности; мотивацию и ценностные ориентации личности. Исследовательская компетентность является, по мнению ученого, компонентом компетентности личностного самосовершенствования, направленного на освоение способов интеллектуального и духовного развития [1, с. 60].

К числу необходимых условий развития исследовательской компетентности студентов, на наш взгляд, необходимо отнести: разнообразие форм и методов организации научно-исследовательской деятельности

студентов (научно-исследовательские проекты, конкурсная деятельность различного уровня); расширение информационного обеспечения исследовательской деятельности и активное освещение ее результатов; обеспечение исследовательской направленности содержания всех дисциплин учебного плана и включение исследовательского компонента в программы производственных практик; демократизация отношений между преподавателями и студентами в процессе организации и осуществления научно-исследовательской деятельности; организационно-ресурсное содействие в реализации научно-исследовательской деятельности студентов и педагогических работников; распространение накопленного опыта научно-исследовательской работы в образовательной организации. Как важное условие интенсификации исследовательской деятельности студентов можно определить обеспечение системности данной деятельности, начиная с первого курса обучения.

Таким образом, усиление роли научно-исследовательской деятельности в современном образовательном процессе переориентирует его с трансляции знаний на формирование у обучающихся компетенций, важнейшей из которых является научно-исследовательская. Развитие исследовательской компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки является объективной необходимостью, и позволяет сформировать способность личности быть активным субъектом в системе всех жизненных отношений, которая дает возможность подготовить современных специалистов. Учитывая, что характер исследовательской деятельности студентов полностью зависит от специфики их будущей профессиональной деятельности, тематика исследований, формы и методы научно-исследовательской деятельности определяются

образовательным учреждением, и существенно зависят от квалификации преподавательского состава.

Литература:

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Симакова А.Ю.

*магистрант 1 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология изделий легкой промышленности)»;*

Корнеева А.Н.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

МЕТОД ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Проблема выбора необходимого метода обучения возникала перед преподавателем всегда. Но в новых условиях «учителю необходимы новые (а, может быть, и хорошо забытые старые) методы, позволяющие по-новому организовать процесс обучения, взаимоотношения между учителем и учеником», отмечает И.П. Подласый [2, с. 216]. Инновационный поиск новых средств, приводит педагогов к пониманию того, что нам нужны деятельные, групповые, игровые, ролевые, практико-ориентированные, проблемные, рефлексивные и прочие формы и методы обучения. Образованный человек в современном

обществе – это не только и не столько человек вооруженный знаниями, но умеющий добывать, приобретать знания, делать это целенаправленно по мере возникновения у него таких проблем, умеющий применять имеющиеся знания в любой ситуации.

По мнению С.А. Смирнова: «Для решения очерченных проблем больше подходит метод проектов. В современном отечественном образовании сложились условия востребованности этого метода» [3, с. 56].

Метод проектов имеет свою историю развития в педагогической науке и практике как за рубежом, так и в нашей стране.

Истоки возникновения данного метода связаны с идеями гуманистического направления в философии и образовании, с разработками американского философа-идеалиста Джона Дьюи (1859–1852).

Предложенная Дж. Дьюи перестройка современного ему обучения в систему профессионального образования, обучающую «путем делания», обогащающую личный опыт студента, созвучна нашему времени как никогда. Обилие разнообразной научной информации в различных областях, а также ее динамичное изменение и уточнение делают не возможным в рамках программы изучение всех предметов в полном объеме.

«Метод проектов» и его вариант «Дальтон-план» приобрели известность в различных странах, в том числе и в России, где использовались в школьном и вузовском обучении в 20-х годах XX века.

Постановлением ВКП(б) в 1931 году метод проектов был осужден. С тех пор в отечественной педагогике он не практиковался. И только в 80-е годы в педагогическую практику нашей страны метод проектов снова пришел из-за рубежа вместе с технологией компьютерной телекоммуникации.

Метод проектов в 80-90 годы прошлого столетия привлек внимание советских педагогов, которые считали, что, критически переработанный, он сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности учащегося в процессе обучения, поможет найти способы, пути развития самостоятельного мышления ребенка, чтобы научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает школа, а уметь применить эти знания на практике.

В современной педагогике метод проектов используется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним как компонент системы образования.

Пропагандируется активность обучающегося на основе свободы, а роль учителя сводится к руководству самостоятельной работой пробуждению пытливости.

Следовательно, задача среднего профессионального образования состоит в том, чтобы «научить учащихся ориентироваться в мире информации, добывать ее самостоятельно, усваивать в виде знания, рационально подходить к процессу познания, т.е. научить учиться», отмечает И.А. Зязюн [1, с. 34].

Литература:

1. Основы педагогического мастерства / Под ред. Зязюна И.А. – М. : Просвещение, 2009. – 701 с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 (747) с.
3. Смирнов С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Симонова, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – М. : Изд. «Центр «Академия», 2008. – 183 с.

Соколов Н.С.

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология и организация общественного питания)»*

Руководитель:

Федотова О.Д.

*д.п.н., профессор кафедры технологий производства и
профессионального образования,
профессор, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

С целью обоснования внеучебной деятельности как важнейшего фактора становления студента не только как личности, имеющей активную жизненную позицию, но и как исследователя, нами изучен отечественный и зарубежный опыт использования ресурса внеучебной деятельности в процессе формирования исследовательской компетенции будущего инженера-педагога.

Отечественный опыт формирования исследовательской компетенции внеучебной работы в исследовании представлен на основе изучения внеучебной работы кафедры технологий производства и профессионального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Прежде чем обратимся к опыту вышеназванного учебного заведения необходимо отметить, что имеются давние традиции в развитии научно-исследовательской деятельности студентов. Так, например, во многих регионах России создавались научно-технические общества, малые академии наук (Симферополь, Новосибирск), академические исследовательские

коллективы, аспирантские студенческие научные общества и др. Основная цель участия в данных обществах являлась подготовка молодых ученых для научно-исследовательских институтов, и подразумевало не только научно-исследовательскую деятельность, но и профориентацию студентов, образование в области научных исследований, индивидуальный подход к каждому студенту, что усиливало образовательный и воспитательный эффект такой деятельности.

На кафедре технологий производства и профессионального образования (ТПиПО) ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» внеучебная работа со студентами является неотъемлемой частью процесса качественной подготовки бакалавров и проводится с целью формирования у студентов гражданской позиции, сохранения и приумножения нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, выработки навыков конструктивного поведения на рынке труда, сохранения и возрождения традиций вуза.

На кафедре ТПиПО определены следующие основные направления внеучебной работы со студентами:

- создание оптимальной социопедагогической воспитывающей среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности;
- организация физического воспитания и валеологического образования студентов;
- организация научно-исследовательской работы студентов во внеучебное время;
- организация обеспечения вторичной занятости студентов;
- анализ социально-психологических проблем студенчества и организация психологической поддержки, консультационной помощи на ее основе;

– организация профилактики наркомании и правонарушений в студенческой среде;

– информационное обеспечение студентов;

– содействие работе профсоюзной студенческой организации (Союзу студентов) кафедры ТПиПО, молодежному движению, другим общественным организациям, органам студенческого самоуправления, клубам и объединениям;

– создание системы морального и материального стимулирования преподавателей и студентов, активно участвующих в организации внеучебной работы [2].

Организацию и координацию внеучебной работы со студентами осуществляют заместитель директора по внеучебной работе и отдел по внеучебной работе со студентами. Для координации работы организаций, принимающих участие в осуществлении внеучебной работы, создан совет по внеучебной работе. С целью формирования художественно-творческого сознания студенчества и повышения качества, проводимых на кафедре культурно-массовых мероприятий (выставок, концертов, смотров, конкурсов и т.д.) в вузе создан экспертно-художественный совет. Положение об экспертно-художественном совете и его состав утверждаются проректором по воспитательной работе.

В ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» на постоянной основе действует смотр-конкурс групп по внеучебной работе. Итоги подводятся по пяти направлениям:

– научно-исследовательская работа;

– спортивно-массовая работа;

– художественная самодеятельность среди групп;

– выставка художественного творчества студентов и преподавателей;

– мероприятия по организации досуга.

Положение о смотре-конкурсе ежегодно совершенствуется, обсуждается на совете по внеучебной работе со студентами, совете по НИРС и утверждается проректором по воспитательной работе. Итоги смотра-конкурса по внеучебной работе входят в рейтинг групп.

Традиционно проводится научно-практическая конференция «Внеучебная работа со студентами: опыт, проблемы, перспективы». Воспитательная деятельность в вузе имеет научно обоснованный подход, нормативно-правовое обеспечение.

В ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» действует служба психологической поддержки студентов, которая отвечает за организацию внеучебной работы, комиссия ученого совета вуза по информации и связям с общественностью, новые нормативные документы, регламентирующие внеучебную работу: положения о кураторе-наставнике, о студенческих строительных отрядах, о студенческом уборочном отряде, об органах самоуправления студенческого корпуса, о премии для студентов за наибольший вклад в формирование имиджа учебного заведения и др. реализуя концепцию внеучебной работы.

Студенческие мероприятия осуществляются в вузе на основании координационного плана, ежегодно утверждаемого проректором по воспитательной работе, и Положения о мероприятии; итоги закрепляются протоколами решения жюри. Координация деятельности ответственных за организацию воспитательной деятельности в вузе осуществляется Отделом по внеучебной работе со студентами, которым проводятся оперативные совещания, обеспечивается информационное и методическое сопровождение.

Большое значение в вузе отводится совершенствованию системы научно-технического творчества и научно-исследовательской работы студентов.

Организация и координация работ в этом направлении в вузе возложена на совет по научно-исследовательской работе студентов (НИРС).

Для повышения качества подготовки будущего инженера-педагога и эффективности научно-исследовательской работы в вузе, активизации научных мероприятий планируется дальнейшее развитие научных олимпиад, конкурсов, выставок научно-технического творчества студентов, научных молодежных школ и конференций, действует студенческое научно-техническое общество [1].

Одним из условий организации научно-исследовательской работы студентов является методическая обеспеченность данного процесса. С этой целью разрабатываются методические пособия по написанию и оформлению научных работ: дипломов, докладов, рефератов, статей и т.д. Большое внимание уделяется формированию методологической культуры у студентов: умению использовать общими и специальными для каждой науки методами и применять их соответственно теме исследования. Овладение методами науки происходит в коллективной совместной деятельности преподавателей и студентов. Итогом вышеназванной работы является готовность студентов к научно-исследовательской деятельности, приобретение умений и навыков формулировать цели и задачи, определять теоретические предпосылки, планировать и проводить эксперимент, анализировать и обобщать результаты, описывать их и составлять на их основе отчеты, доклады, статьи и т.д. [3].

Анализ отечественного и зарубежного опыта позволил определить факторы, способствующие и препятствующие эффективной организации внеучебной деятельности студентов в целях формирования

исследовательской компетенции будущего инженера-педагога.

Факторы, определяющие эффективность формирования исследовательской компетенции будущего специалиста во внеучебной деятельности вуза:

– наличие в вузе стратегии и тактики развития внеучебной деятельности в целях качественной подготовки студентов к жизни и труду (концепция внеучебной деятельности, программа внеучебной деятельности и т.д.);

– предварительная диагностика, направленная на выявление интересов и склонностей личности к исследовательской деятельности (служба мониторинга, социально-психологическая служба и т.д.);

– интеграция научно-исследовательской деятельности студентов и учебного процесса, т.к. выполняя УИР – рефераты, доклады, дипломные работы, студенты овладевают аналитическими, постановочными, поисковыми элементами научной работы и на этой основе у них развиваются общие и специальные научные навыки проведения и обобщения результатов научного исследования, элементы критического мышления, развиваются творческие способности;

– формирование актива научных обществ через развитую сеть научных организаций (научный кружок, проблемные группы и т.д.);

– привлечение социальных партнеров: для обустройства объектов и помещений (материально-техническое обеспечение), для предоставления производственных площадок, для составления научно-исследовательских групп при разработке научных проблем, имеющих важнейшее экономическое и социальное значение для регионов и страны в целом; для обеспечения взаимодействия вуза-науки-производства в целях развития исследовательской компетенции в учебной

и внеучебной деятельности будущих инженеров-педагогов и т.д.

– внедрение инновационных методов и технологий формирования исследовательской компетенции будущих специалистов во внеучебной деятельности.

Факторы, препятствующие эффективности формирования исследовательской компетенции во внеучебной деятельности студентов в вузе:

– неопределенность целей, задач, содержания научной исследовательской работы студентов в вузе;

– отсутствие интереса к научно-исследовательской деятельности вуза со стороны администрации и преподавательского состав;

– косность и традиционность имеющейся научно-исследовательской работы в вузе;

– отсутствие материальной поддержки со стороны администрации учебного заведения;

– неучастие и отстраненность социальных партнеров вуза в организации научно-исследовательских работ в условиях внеучебной деятельности;

– отсутствие условий для организации научно-исследовательской деятельности (материальных, социальных, кадровых и т.д.).

Исходя из изученного опыта и выделенных факторов, нами выявлены особенности формирования исследовательской компетенции студентов в процессе внеучебной деятельности студентов:

1. Формирование исследовательской компетенции будущих инженеров-педагогов во внеучебной деятельности необходимо строить с учетом того, что исходный уровень знаний и навыков научно-исследовательской деятельности у студентов различается, а это подразумевает использование наставником или куратором принципа персонализации при

заинтересованности и активном участии самого студента в освоении такой деятельности.

2. Определяющим условием формирования исследовательской компетенции студентов вуза во внеучебной деятельности является мотивация освоения данным видом деятельности студентами, следовательно, необходима предварительная диагностика, направленная на выявление интересов и склонностей личности к исследовательской деятельности.

3. Внеучебная деятельность осуществляется в свободное время студента, поэтому оценку сформированности исследовательской компетенции, а также уровень усвоения знаний, навыков и способов научно-исследовательской деятельности студентами необходимо проводить не в оценочной форме, а в рекомендательной, т.е. с указанием того, как можно улучшить тот или иной результат.

4. Формирование исследовательской компетенции у студентов зачастую не является целью внеучебной деятельности учебного заведения, не закреплена в нормативных и методических документах, что несомненно отражается на организации данного процесса. Необходимо закрепить его в нормативных и методических документах.

5. Ценностно-смысловой аспект формирования исследовательской компетенции во внеучебной деятельности будущих инженеров-педагогов может быть доведен до них только при целенаправленной деятельности преподавателя (наставника, куратора и т.д.) в сотрудничестве со студентами.

Таким образом, анализ изученного опыта показывает, что формирование исследовательской компетенции во внеучебной деятельности в вузе будет эффективна, если выделена в качестве приоритетного направления в образовательной деятельности учебного заведения, и

нацелена на решения важных задач, связанных с развитием и саморазвитием личности студента. Научно-исследовательская деятельность как самостоятельная единица должна иметь свои органы управления как со стороны преподавательского состава и администрации, так и со стороны студентов и объединять их должен орган, интегрирующий деятельность. Всю исследовательскую деятельность необходимо планировать на всех уровнях учебного заведения, учебного подразделения, академической группы, а также органов студенческого самоуправления, творческих коллективов и объединений. Важнейшую роль в осуществление научно-исследовательской работы играют заместители директоров по воспитательной работе и кураторы академических групп.

Литература:

1. Боговарова В.А. Моделирование воспитательного пространства факультета / В.А. Боговарова // Материалы Международной научно-практической конференции. – Казань: ИПППОРАО, 2009. – С. 68–71.

2. Казанцева Л.А. Исследовательский метод в условиях гуманизации образования / Л.А. Казанцева. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1999. – 135 с.

3. Морозова Н.Н. Модель исследовательских компетенций личности как основа управления качеством научно-исследовательской деятельности в университетском комплексе / Н.Н. Морозова, И.М. Фадеева // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – № 5. – С. 43–51.

Соколова И.К.

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология и организация общественного питания)»*

Руководитель:

Федотова О.Д.

*д.п.н., профессор кафедры технологий производства и
профессионального образования,
профессор, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Разработка методики формирования готовности будущих инженеров-педагогов пищевого профиля к исследовательской деятельности осуществлялась на базе теоретически обоснованных в первом разделе принципах обучения: системности, доступности, систематичности и последовательности, профессиональной направленности, проблемности, осознанной перспективы, активности, гуманизации, обратной связи, гибкости.

Для реализации задач работы необходимо было решить один из основополагающих вопросов о критериях и уровнях готовности будущих инженеров-педагогов к исследовательской деятельности и подобрать соответствующие диагностические методики.

Под критерием в педагогическом словаре понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [7]. Критерий выражает наиболее общий сущностный признак, по которому происходит оценка явления, и включает совокупность основных показателей, раскрывающих определенный уровень какого-либо явления. Показатели

выражают степень проявления и качественную сформированность критерия. В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, признаков, на основании которых производится оценка суждения [2].

Среди важных требований выделяют следующие:

1) критерии должны отражать основные закономерности формирования личности в педагогической деятельности;

2) критерии должны содействовать установлению связи между всеми компонентами исследовательской системы;

3) качественные показатели должны выступать в единстве с количественными;

4) критерии должны характеризоваться рядом показателей, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия;

5) критерии должны охватывать основные виды педагогической деятельности.

Таким образом, необходимо выбрать такую систему параметров, которая позволила бы достаточно точно определить уровни формирования готовности будущих инженеров-педагогов к исследовательской деятельности. Нами были выделены следующие компоненты готовности студентов к исследовательской деятельности: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Мотивационный компонент готовности составляет ядро, логическое основание личности, определяющее ее социальную и профессиональную позиции [3]. Ведущим критерием здесь выступает «мотивация», которая понимается психологами как побуждение к направленному

действию [5]. Выделение структурных элементов мотивационной готовности позволило определить характеризующие эту готовность признаки, которые обуславливают возможность целевых ориентаций в формировании готовности, выбора средств, обеспечивающих их достижение.

Потребности, являясь одним из элементов мотивационной готовности, выступают как состояние личности. Выявление характеризующих потребности признаков связано, прежде всего, с их классификацией. Анализ имеющихся по этому поводу данных показывает, что в решении этой проблемы нет единства взглядов. Для педагога, как и любого человека, свойственно наличие некоторого числа мотивов, между которыми всегда проявляются отношения, имеющие динамический характер. При этом проявляются ведущие мотивы, которые определяют направленность активности в деятельности. Стадия мотивации завершается формированием установок, которые характеризуются состоянием готовности к определенной активности (Д.Н. Узнадзе). Совокупность установок порождает ориентацию, определяющую поведение личности (А.Г. Асмолов).

В качестве оцениваемого критерия мотивационной готовности студентов к исследовательской деятельности нами принят набор показателей, представленных «обобщающими» мотивами. Таких показателей несколько: осознание необходимости занятия научным поиском; периодичность научной самореализации; научно-исследовательские мотивы, интересы; значимость исследовательской деятельности; степень удовлетворенности от занятия научным творчеством; стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

Указанные показатели предопределили использование нами разнообразных подходов в

оценивании мотивационной готовности студентов к исследовательской деятельности. В частности нами было использовано тестирование, анкетирование, устный опрос, которые основывались на выборе вариантов (из предлагаемого набора ответов) и методика Дж. Келли [6] по выявлению конструкторов. Уровень мотивационной готовности к исследовательской деятельности позволяет определить и уровень рефлексии будущего инженера-педагога.

Рефлексивный компонент готовности студентов к исследовательской деятельности определялся с помощью опроса и тестовых заданий, направленных на выявление умения студента выходить в рефлексивную позицию.

Для определения критериев когнитивного компонента готовности необходимо было провести измерение (проверку) знаний, которые требуются для успешной реализации исследовательской деятельности. Следуя общетеоретическим представлениям в этом вопросе [1], можно выделить методологические, общенаучные и профессиональные знания. Мы сосредоточили свое внимание на оценивании методологических знаний, к которым мы относим знание методологии исследовательской деятельности (научного исследования).

С учетом специфики рассматриваемой нами проблемы, оценивание знаний было проведено с помощью тестов, все задания в которых по уровню мыслительной деятельности делились на две группы: репродуктивного уровня и частично продуктивного уровня, соответствующих уровням усвоения знаний, выделенных В.П. Беспалько [4].

При выделении и описании уровней учитывались следующие требования: уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта по

рассматриваемому предмету; переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта, при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта по рассматриваемому предмету (Т.Е. Климова, Н.М. Яковлева).

При решении проблемы определения количества уровней готовности будущих инженеров-педагогов к исследовательской деятельности мы опирались на исследования Г.И. Саганенко [8]. Автор доказала, что расчет относительной ошибки измерения позволяет повысить его точность путем сопоставления корректности замеров по нескольким шкалам различной чувствительности. С этой целью мы исследовали на чувствительность трехчленную, четырехчленную и пятичленную шкалы и сравнили устойчивость каждой шкалы и величину относительной ошибки.

В связи с тем, что четырехчленная шкала имеет наибольшую устойчивость и приемлемую ошибку, выбор был сделан в ее пользу. Кроме того при выборе шкалы главным ориентиром для нас являлась полезность шкалы для достижения цели исследования. Анализ понятийного аппарата показал, что в наших условиях шкала с большим количеством градаций, обладающая большей гибкостью и эвристичностью при интерпретации, является наиболее оптимальной для достижения цели исследования. Опираясь на результаты проведенного анализа, мы выделили четыре уровня для оценки исследуемого показателя: недостаточный уровень и три допустимых уровня: низкий, средний и высокий.

Литература:

1. Арцев М.Н. Учебно-исследовательская работа учащихся (методические рекомендации для учащихся и педагогов) / М.Н. Арцев // Завуч. – 2005. – № 6. – С. 4–29.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с.
4. Булгаков А.В. Внеаудиторные формы работы как фактор динамики учебной мотивации и успешности обучения в вузе / А.В. Булгаков // Инновации в образовании. – 2002. – № 4. – С. 62–75.
5. Вдовина С.А. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вдовина Светлана Александровна. – Тобольск, 2000. – 175 с.
6. Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.
7. Психология: словарь. Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 280 с.
8. Сайтбаева Э.Р. Возможности системы дополнительного образования в формировании профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения / Э.Р. Сайтбаева, Ю.В. Воронина // Профильная школа. – 2008. – № 6. – С. 54–60.

Трушина Е.С.
*магистрант 1 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология и организация общественного питания)»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Теоретические аспекты формирования содержания подготовки педагога профессионального обучения являются актуальной проблемой системы профессионального образования. Происходит обновление соответствующих образовательных программ, что требует внедрения информационных и инновационных педагогических технологий, способствующих обеспечению качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения и отвечать современным требованиям личности, государства и общества.

Отечественные ученые П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина [1; 2] исследовали аспекты формирования теоретического мышления студентов в процессе профессионального обучения, основываясь на системном подходе. Современная система профессионально-педагогического образования направлена на подготовку педагога с высоким уровнем профессиональной компетентности, базирующейся на новейших достижениях психолого-педагогической науки, современных специальных знаниях в определенной отрасли производства; а так же с высоким уровнем педагогической компетентности, критического мышления, способности применять научные достижения на практике.

Структура педагогической подготовки будущих педагогов профессионального обучения является системой полифункциональной подготовки специалиста. При формировании содержания данной подготовки необходимо предусмотреть следующие виды деятельности инженера-педагога:

1. учебная деятельность в форме академических занятий (лекции, семинары, лабораторные и практические занятия, самостоятельная и индивидуальная работа и т.д.);

2. квазипрофессиональная деятельность, предусматривающая элементы педагогического взаимодействия между педагогом и обучающимся;

3. научно-исследовательская работа при написании курсовых работ, выпускной квалификационной работы, при прохождении практик.

Становление и развитие профессиональной компетентности будущего педагога осуществляется благодаря содержанию образования, охватывающего не только совокупность учебных дисциплин, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе освоения знаний по дисциплинам, а также средства формирования активной позиции студента в социальной сфере, общественной и культурной жизни вуза.

С переосмыслением целей, содержания, форм и технологий обучения в сфере высшего образования тесно связан компетентностный подход. Компетентностный подход воплощается в целенаправленном и взаимосвязанном процессе формирования компетенций как основных его структурных компонентов.

Сформированный набор компетенций, необходимых в соответствии с требованиями профессии, дает возможность студентам после завершения обучения в вузе адаптироваться в условиях конкурентного рынка труда.

Качественное изменение системы профессиональной подготовки возможно на основе определения новых компетенций, составляющих профессиональную компетентность специалиста, которая сегодня формируется не только в процессе передачи студентам определенной суммы знаний, умений и навыков, но и за счет развития высокой профессиональной культуры, в частности и средствами педагогической подготовки.

Содержание профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов профессионального обучения включает:

- способность осознавать и применять образовательные теории в качестве основы педагогической деятельности, системно и критически анализировать вопросы образовательной практики;

- способность действовать сознательно и ответственно, обеспечить формирование у обучающихся социальных ценностей;

- способность создавать благоприятную образовательную среду, учитывая различные роли субъектов обучения;

- знание содержания учебного предмета и стремление к получению новых знаний в соответствующей области науки и техники;

- способность проектирования стратегий, основывающихся на конкретных условиях оценивания учебных достижений;

- способность эффективно организовывать учебно-производственный процесс, анализировать производственные ситуации, адекватно планировать технологический процесс, эксплуатировать оборудование, определять последовательность выполнения действий в

процессе изготовления; соблюдать правила техники безопасности;

– способность совершенствовать образовательный процесс; обновлять, создавать и реализовывать дидактические продукты;

– способность применять технологии дистанционного обучения;

– способность учитывать индивидуальные особенности обучающихся в образовательном процессе.

Обобщенной целью педагогической подготовки будущих педагогов профессионального является формирование профессиональной готовности будущего педагога профессионального обучения, проявляющейся в развитии специальной профессионально-педагогической компетентности личности.

Считаем, что углубление содержания педагогической подготовки будущих педагогов профессионального обучения должно основываться на интегративной основе, которая является социально-педагогическим процессом и предполагает разнообразие, разностороннее развитие и интеграцию всех образовательных подсистем и процессов при подготовке будущих специалистов в вузе.

Литература:

1. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Сб. научн. трудов: «Психологическая наука в СССР». – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 446 с.

2. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во Московского университета, 1984. – 326 с.

Ушаков Д.А.
магистрант 2 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология и организация общественного питания)»
Руководитель:
Федотова О.Д.
д.п.н., профессор кафедры технологий производства и
профессионального образования,
профессор, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

В новых экономических условиях выпускники профессиональной школы должны не только владеть системой профессиональных знаний, но и быть способными к индивидуальной творческой деятельности, самообразованию и повышению своего интеллектуального и культурного уровня [2]. Тенденции развития современного общества предъявляют новые требования и к учебному процессу, возникает необходимость качественно новых методик преподавания, которые позволили бы не только объединить разнообразные знания в единую систему, но и сформировать компетенции. Компетентностный подход – это попытка привести в соответствие систему образования и потребностей современного общества.

Присоединение России к Болонскому процессу означает более широкое использование компетентностного подхода для подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающих требованиям современного рынка труда [1]. Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учетом

успешности в личностной и профессиональной деятельности.

Компетентностно-ориентированное обучение направлено на достижение запланированных конечных целей образования – компетенций [4]. Данный подход обеспечивается за счет активных форм обучения, организации учебного процесса через систему учебных задач, реализацию принципов развивающего обучения. Эффективно реализовать данные направления можно с помощью интегрированного обучения, в котором предметные области соотносятся с различными видами компетентности, возможно расширение в структуре учебных программ по общеобразовательным дисциплинам межпредметного компонента (межпредметные задачи, которые не могут быть решены средствами одного предмета) [1]. Межпредметные связи – не постоянная, целостная система, а важная ступенька к интеграции. Они могут быть использованы по желанию преподавателя при изучении отдельных тем учебного материала, предусматривают применение материала, формы и способа изложения знаний одного предмета в рамках другого.

Межпредметная интеграция – это методический принцип, способствующий сближению различных учебных дисциплин, объединяющий знания, навыки и умения учебно-исследовательской деятельности по различным предметам в целостную систему [6]. Некоторые авторы рассматривают межпредметные связи как источник интеграции и в этом смысле понятие «межпредметные связи» более широкое, чем понятие «межпредметная интеграция». Определение межпредметных связей сформулировано Г.Ф. Федорцом так: «...это педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших своё отражение в

содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции» [5].

Современное профессиональное образование требует, чтобы все изучаемые дисциплины были профессионально ориентированы. Важную роль в системе обучения играет согласованность общеобразовательного материала с профессионально-практической деятельностью обучающихся. Объединение знаний среднего образования и профессиональных знаний и умений помогает обучающимся в формировании общих и профессиональных компетенций, способности находить комплексный подход в решении сложных профессиональных задач.

Такое обучение способствует формированию профессионально-творческого потенциала, необходимого для овладения профессиональными навыками.

Благодаря межпредметной интеграции у обучающихся формируются и совершенствуются умения работать с информацией, умения устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, процессами, умения сравнения, анализа, обобщения и систематизации. Межпредметные связи естественно-научных дисциплин и дисциплин профессионального цикла способствуют объединению знаний, умений, навыков теоретического и практического курса, являются одним из условий повышения качества профессиональной подготовки.

Литература:

1. Акмаева Р.И. Возможности и проблемы реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании / Р.И. Акмаева, В.М. Жуков // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика. – 2010. – № 1. – С. 123–130.

2. Бородин Ю.И. Компетентностно-ориентированный подход к подготовке конкурентоспособных специалистов для легкой промышленности: Дис... канд. пед. наук / Ю.И. Бородин // М., 2006. – 206 с.

3. Варковецкая Г.Н. Методика осуществления межпредметных связей в профтехучилищах: Метод. пособие / Г.Н. Варковецкая. – М.: Высш. Шк. 1989. – 128 с.: ил.

4. Двulichанская Н.Н. Компетентностно-ориентированное естественно-научное образование как основа нового качества подготовки профессиональных кадров // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. – 2010. – № 11. – С. 8–10.

5. Федорец Г.Ф., Межпредметные связи в процессе обучения: учебное пособие / Г.Ф. Федорец. – Ленинград: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983. – 88 с.

Харченко Л.Н.

*д.п.н., профессор кафедры
общей биологии и биоразнообразия,
профессор, ФГАОУ ВО «СКФУ»,
профессор кафедры технологий производства и
профессионального образования,
профессор, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ФОРМИРОВАНИЕ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ – МИССИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обращение к проблематике биоэтической культуры – новому направлению в педагогической науке, разрабатываемому нами [1; 2; 3; 4; 5], связано с тем, что на

современном этапе развития цивилизации разработка концепций и моделей воспитания общества на основе ценностей и смыслов биоэтики очень важно, так как речь идет о сохранении жизни на нашей планете.

Проведенный анализ теории и практики исследуемой проблемы, показал, что постоянно происходящие в обществе и науке перемены вызывают отклик и перемены в сфере педагогического образования. Поэтому ученые и учителя – практики ищут формы, средства, методики и технологии образования, в которых был бы заложен воспитательный потенциал, повышающий качество и эффективность подготовки обучающихся к жизни и деятельности.

Вдвойне это важно в отношении студентов педагогического университета – будущих учителей, поскольку в педагогическом пространстве вуза происходит воссоздание не только профессиональной педагогической элиты нашего общества, но, что более ценно, воссоздание культуры общества.

Данная позиция автора вполне объяснима, ведь учитель носитель и транслятор культуры в самом широком ее понимании. Чтобы не делал, чтобы не говорил учитель – это всегда носило и будет нести культурный контекст. В данном случае, не важно к какому государству или технологическому укладу принадлежит учитель, он всегда априори репликатор культуры.

Следовательно, педагогический вуз несет нравственную ответственность перед обществом за интеллектуальный продукт и, в тоже время влияет на развитие общества, ему отводится роль культуросозидающего и социально-преобразующего фактора.

Педагогический вуз отвечает за подготовку современного педагога, для которого детство не просто определенный, но, самый важный период жизни человека,

нуждающийся в уважении, внимании и благоговении; педагога, не допускающего унижающей авторитарности и признающего ценность детства для индивидуальной жизни человека, для общества в целом.

Отправной точкой исследования является тезис: биоэтическая культура содержит в себе психолого-педагогический потенциал, который может быть использован в обучении, воспитании, просвещении, и может повлиять на развитие ценностных ориентаций, нравственных качеств людей, и, в итоге, сформировать общество гуманное, по-настоящему культурное.

Необходимость выявления и обоснования психолого-педагогического потенциала биоэтической культуры, возникла вследствие того, что система образования вообще и педагогического образования в частности, пока, достаточно значительно дистанцируется от экоэтики, биоэтики, их принципов и ценностей.

Одним из таких ориентиров, по мнению выдающегося мыслителя XX века А. Швейцера, с которым мы согласны и поддерживаем, может стать принцип благоговения перед жизнью как основополагающий для новой общечеловеческой, общепланетарной культуры, ориентированной на общечеловеческие ценности [6].

Именно поэтому, исследование психолого-педагогического потенциала биоэтической культуры актуально еще и с позиции того, что перед государством, обществом, отечественными исследователями – философами, социологами, психологами и педагогами стоит задача поиска модели воспитания для современного поколения молодежи. Поиска такой модели, которая бы по своим нравственно-этическим параметрам отвечала состоянию общества и обеспечивала бы его поступательное прогрессивное развитие.

С нашей точки зрения, такой идеей может и должна

стать биоэтическая культура, рассматриваемая как новая экофилософия. При этом, мы не имеем в виду введение в профессиональную образовательную программу еще одной учебной дисциплины, например, биоэтики, которая и так преподается в некоторых вузах, а имеем в виду построение воспитательно-образовательной системы нового типа [1; 2; 3; 4], направленной на формирование у будущего педагога биоэтических ценностных ориентаций и биоэтического поведения, т.е., по сути, формирование педагога с новым типом мировоззренческих установок.

В нашем представлении, биоэтическая культура учителя – это совокупность правил поведения, переживаний и мыслей педагога, основанная на учении о моральном, ценностном отношении к жизни.

Основная задача формирования биоэтической культуры личности учителя может быть определена, в конечном итоге, как задача формирования этически окрашенного субъективного отношения ко всем проявлениям жизни, соответствующего такому отношению поведения и профессиональной деятельности.

Отсюда, биоэтическое воспитание – это не только (не столько) процесс формирования гармонически развитой и профессионально компетентной в сфере биоэтики личности будущего учителя, а становление личности, руководствующейся в своих действиях биоэтической (биоцентрической) моралью, оценивающей потребности каждого живого существа по справедливости и учитывающей их в своей деятельности.

Осуществленный анализ действительности, связанной с вопросами биоэтического и экологического образования, позволил выделить несколько ключевых проблем. Прежде всего, это то, что:

– в обществе назрела необходимость формирования биоэтической культуры детей, подростков, населения всей

планеты, и биоэтическую культуру, основанную на идеалах «этики благоговения перед жизнью» [6], должны транслировать, прежде всего, учителя;

– в практике функционирования педагогических, как, в прочем и других, вузов – отсутствует целенаправленная, системно представленная работа по формированию биоэтической культуры обучающихся. В лучшем случае, в отдельных вузах в рамках вузовского компонента изучаются курсы «Основы биоэтики», «Основы деонтологии» или «Профессиональная деонтология» которые в зависимости от профиля обучения носят социальную, медицинскую или правовую окраску [4];

– подавляющее большинство педагогических работников учреждений общего, профессионального, высшего и инклюзивного образования не готовы (не подготовлены) к осуществлению образовательной деятельности с позиций биоэтических ценностей, как в формате формального, так и неформального обучения;

– трудность в формировании биоэтической культуры связана не только с противоречивым дискуссионным и междисциплинарным характером и статусом биоэтики и биоэтической культуры, но и с тем, что в условиях утилитарно-технократического подхода к педагогическому образованию не обеспечивается развитие свободного мышления будущего учителя, его способности к самостоятельному ответственному высоконравственному выбору и ориентации в ситуации встречи с другой жизнью, обладающей такими же правами, что и человек;

– множественные трансформации общества в том числе и нравственные, происходят под влиянием информатизации с ее глобальным распространением. Процессы глобализации изменяют представления о ценностях, идеалах, пороках, но, по нашему мнению, эти процессы не должны касаться главных или

фундаментальных вещей, к которым мы относим ценность жизни и условия ее существования, т.е. культурологическая направленность педагогического образования должна только возрастать.

Помимо этого, требуется развитие категориального аппарата биоэтики, биоэтического образования, воспитания и просвещения с позиций культурологического подхода, применительно к системе педагогического образования, чем, в настоящее время мы и заняты.

Таким образом, рассмотрев вопрос о необходимости формирования биоэтической культуры современного учителя, можно высказать несколько обобщений:

– только индивид, продуцирующий истинно человеческие ценности, служащий человеческим целям и идеалам, и осуществляющий их в своей жизнедеятельности, может быть субъектом биоэтической культуры, а, следовательно, человеком как таковым, личностью;

– биоэтическая культура необходима для выживания и развития человечества, поскольку в ней объективируется истинное назначение человека, поэтому биоэтическая культура неизбежно будет объектом социальной рефлексии и образовательной практики;

– для всех университетов и в особенности для педагогических, должны существовать некоторые цивилизационные инварианты, ибо человечество взаимодействует с остальной биосферой как единый вид. У всех цивилизаций должна существовать общая «биоэтическая культура».

Такая культура должна содержать не только минимум экологических знаний, но, главное, ряд общих нравственных начал - систему нравов. Обосновать такую культуру и донести до миллиардов людей - и есть высшая

цель всей системы образования и, в первую очередь, педагогической школы.

Литература:

1. Магомедова А.Н. Биоэтическое воспитание личности: принципы, признаки, педагогические условия / А.Н. Магомедова, Л.Н. Харченко // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. – 2020. – № 3 (146). – С. 100–104.

2. Харченко Л.Н. Современные тренды развития непрерывного педагогического образования: монография / Л.Н. Харченко, М.А. Джахбаров, Л.В. Козилова, Н.Н. Харланова. – М. : ООО «Директмедиа Паблишинг», 2019. – 150 с.

3. Харченко Л.Н. Модель воспитания для современного педагогического университета / Л.Н. Харченко, Е.Н. Карпанина, А.Н. Магомедова // Модернизация профессионального-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы международной научной конференции / под ред. М.П. Тыриной, Л.Г. Куликовой. – Барнаул: Изд-во АГПУ, 2017. – С. 240–245.

4. Харченко Л.Н. Технология подготовки учителя к биоэтической воспитательной деятельности / Л.Н. Харченко, А.Н. Магомедова. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – 199 с.

5. Харченко, Л.Н. Обоснование педагогической категории «Биоэтическое воспитание личности в системе образования» / Л.Н. Харченко, А.Н. Магомедова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 92–98.

6. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – М. : Прогресс, 1992. – 200 с.

Черникова С.А.

*к.т.н., зав. кафедрой технологии
производства и охраны труда,
Стахановский инженерно-педагогический
институт менеджмента
ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ им. В. Даля»;*

Банник Н.В.

*зам. директора Стахановского инженерно-
педагогического института менеджмента
ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ им. В. Даля»;*

Банник А.В.

*и.о. директора Филиал «Шахта Вергелевская»
ГУП ЛНР «Центруголь»*

ВЫПУСКНИКИ СТАХАНОВСКОГО ИНЖЕНЕРНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА МЕНЕДЖМЕНТА – КАДРОВЫЙ РЕЗЕРВ ГОСУДАРСТВА

В настоящее время Министерство образования и науки ЛНР проводит реорганизацию системы высшего образования Республики. Процесс аккредитации в Российской Федерации заставляет нас более серьезно подходить к требованиям в работе высших учебных заведений. Высшая школа – это качество наших специалистов, республика должна получить тех специалистов, в которых она сегодня нуждается!

Одной из основных целей реформирования является возрождение модели профильных университетов, специальности вузов должны совпадать с их профилем и ведомственной принадлежностью в сферах медицины, народного хозяйства, образования, правопедения и силовых структур, культуры. Не секрет, что сегодня в Республике по ряду направлений наблюдается избыточное

количество выпускников, не имеющих возможности по окончании обучения найти применение своим знаниям. По другим же направлениям, напротив, существует острая нехватка специалистов. Это преподаватели, медицинские работники, работники металлургической и угледобывающей промышленности.

Одной из предпосылок к проведению оптимизации стала необходимость предоставления качественного высшего образования, для конкурентоспособности будущих выпускников на рынке трудовых ресурсов.

Результаты исследования ВЦИОМ о значимости получения высшего образования для современных молодых людей, проведённого в феврале 2019 года, демонстрируют, что за последние десять лет выросла доля тех, кто считает, что найти работу выпускнику вуза удастся с большим трудом (с 50% в 2009 г. до 55% в 2019 г.). Только 3% респондентов убеждены, что выпускник вуза может легко трудоустроиться, в то время как каждый пятый опрошенный (20%) считает, что выпускнику вуза трудоустроиться практически невозможно.

Обучение в вузе рассматривается не только как возможность профессионального становления, но и как возможность поиска будущей работы и установления контактов с потенциальными работодателями.

Стимулами для обучения у студентов должны стать возможность самореализации, гарантированное трудоустройство по специальности, повышение стипендии.

В Стахановском инженерно-педагогическом институте менеджмента разработаны Государственные образовательные стандарты высшего образования, по направлениям подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение по отраслям (уровень бакалавриата) и 44.04.04 Профессиональное обучение по отраслям

(уровень магистра), утвержденные Приказами Министерства образования и науки ЛНР и зарегистрированные в Министерстве юстиции ЛНР.

Выпуск бакалавров по выпускающим кафедрам Стахановского инженерно-педагогического института менеджмента за годы работы в Республике с 2015 по 2020 гг. приведен на рис. 1–2, магистров на рис. 3–4.

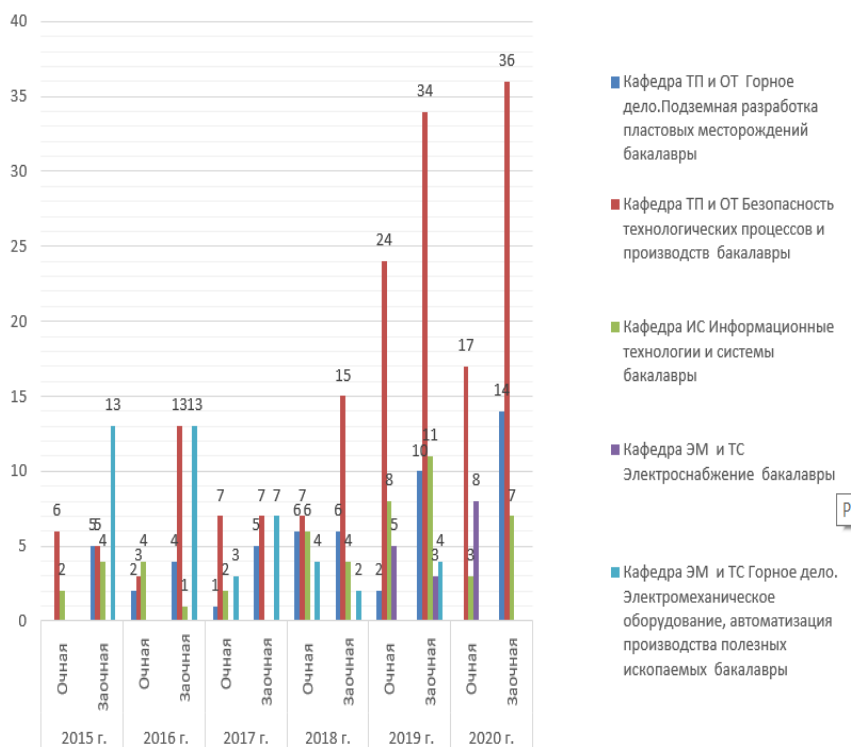


Рисунок 1 – Выпуск бакалавров Стахановского инженерно-педагогического института менеджмента (по профилям выпускающих кафедр)

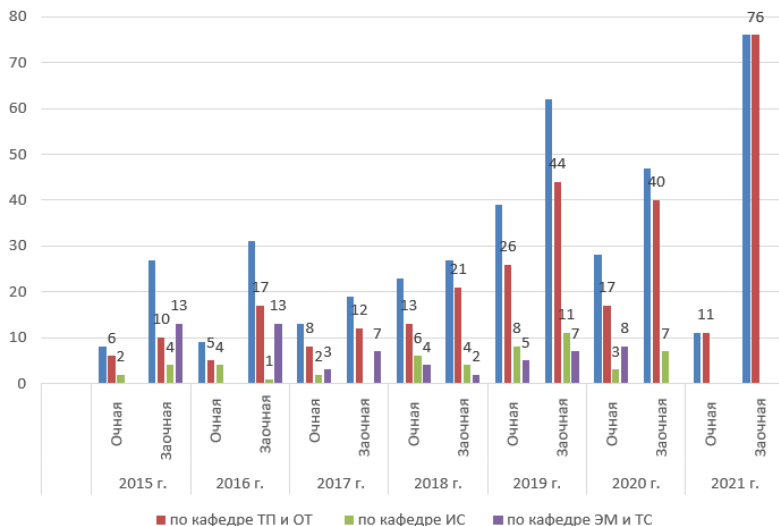


Рисунок 2 – Выпуск бакалавров Стахановского инженерно-педагогического института менеджмента (по форме обучения)

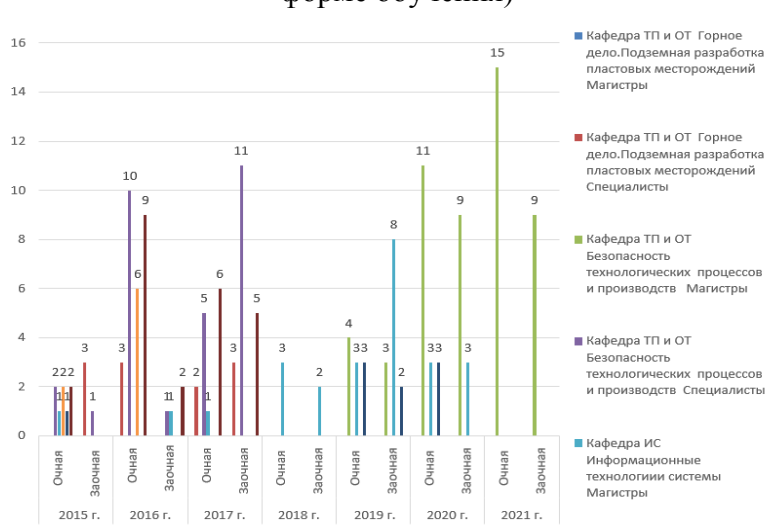


Рисунок 3 – Выпуск магистров Стахановского инженерно-педагогического института менеджмента (по профилям выпускающих кафедр)

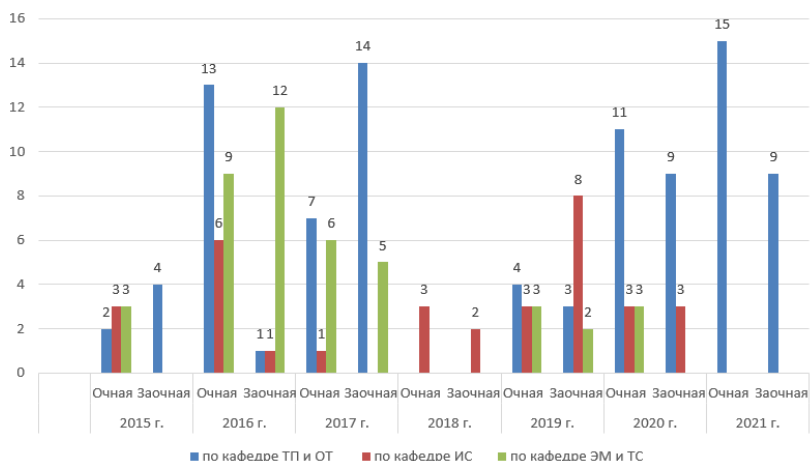


Рисунок 4 – Выпуск магистров Стахановского инженерно-педагогического института менеджмента (по формам обучения)

Образовательный процесс в Стахановском инженерно-педагогическом институте менеджмента Луганского Государственного университета имени Владимира Даля в полной мере отвечает трансформирующим потребностям современных студентов, обеспечивая не только возможность профессионального обучения, но и возможность разработки и реализации карьерных стратегий в процессе взаимодействия с потенциальными работодателями. Однако, укрепление стереотипа в общественном сознании о сложностях, возникающих в процессе трудоустройства выпускников вуза, свидетельствует о недостаточной информированности молодежи о современных технологиях карьерного развития и трудоустройства, которые реализуют в системе комплекс мер, обеспечивающих поддержку эффективной занятости выпускников вузов в ЛНР и предусматривают развитие

системы социального партнерства всех субъектов данного сегмента рынка труда.

Поэтому считаем необходимым в системе высшего образования:

- создание действенного механизма коррекции содержания, форм и методов высшего образования, перечня специальностей и структуры набора, Государственных образовательных стандартов на основе компетентностного подхода к обучению и прогнозов взаимосвязанного развития рынков труда и образовательных услуг;

- разработку специального образовательного модуля правовой, психологической и социальной поддержки выпускников на рынке труда, включающего, в частности, лекции, практические занятия, тренинги, круглые столы по правовым основам трудоустройства и развитию навыков поиска работы;

- поддержку проведения научно-практических конференций с целью обмена опытом по трудоустройству выпускников;

- активизацию деятельности студенческих и вузовских профсоюзных организаций по повышению конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда, внесение этого направления работы в коллективные договоры, использование возможности профсоюзной организации для мониторинга занятости выпускников;

- совершенствование статистического учета занятости выпускников на рынке труда, создание единой системы мониторинга занятости выпускников вузов ЛНР, определение стандартов учета для обеспечения сопоставимости статистических данных, предоставляемых вузами и предприятиями.

Литература:

1. Закон Луганской Народной Республики от 30.09.2016 №128-П «Об образовании» [Электронный Ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/docs/laws/27-zakon-ob-obrazovanii.html>

2. Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 29 октября 2018 № 984-од [Электронный Ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/4wBA/RySEY5TxY>

3. Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень магистратуры), утвержденный приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 29 октября 2018 № 984-од [Электронный Ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/4wBA/RySEY5TxY>

Чикова И.В.

*к.психол.н., ведущий научный сотрудник
научно-исследовательской лаборатории,
доцент, Орский гуманитарно-
технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета*

К ПРОБЛЕМЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ИНТЕРАКТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Современные преобразования общеевропейского пространства, новации в системе высшего образования определяют кардинальные изменения в организации образовательного процесса вуза.

Одним из таких новаций в отечественной системе высшего образования выступает компетентностный подход, обуславливающий использование новых современных образовательных технологий в образовательном пространстве вуза [3; 4]. Эти технологии ориентированы на развитие базовых компетентностей и метакомпетентностей студента [1].

Поскольку в образовании остро поставлен вопрос качества специалистов, их готовности к профессиональной деятельности, креативности, то закономерно на поверхности обозначается вопрос использования, поиска новых технологий и средств, обеспечивающих достижение этой цели [2]. Технологические аспекты деятельности преподавателя вуза актуальны в виду их сопряженности и связью с результативностью, качеством обучения.

Сущностью современного этапа развития образования становится интерактивность, реализация субъект-субъектных отношений, сотрудничество и сотворчество преподавателя и студента в образовательном процессе.

Опираясь на исследования образовательного процесса в вузе, можно констатировать тот факт, что развитие студентов находится в прямой зависимости от технологий, средств, которые используются преподавателем [3].

На современном этапе развития образования все большую популярность получают интерактивные технологии опосредованного типа, т.е. использование в образовательном процессе электронных средств, интернет ресурсов, дистанционных технологий обучения. Безусловно, эти технологии целесообразны, дают определенный результат, но все же, при формировании компетенций у студентов, обозначенных в образовательных стандартах необходима и подлинная интеракция как непосредственное взаимодействие с преподавателем [1; 2].

Отсюда мы приходим к специфическому пониманию «интерактивности» как межличностному взаимодействию преподавателя и студента на продуктивном уровне [4]. Это взаимодействие является еще специфичным в виду того, что происходит обмен информацией, согласуются варианты решений, реализуется процесс моделирования ситуации, взаимооценка действий и др.

Важной особенностью и одновременно сущностной характеристикой интерактивного обучения в вузе выступает особая атмосфера, которая может быть обозначена инициативностью, открытостью, доброжелательностью, обменом информацией, идеями, опытом познавательной деятельности, усвоением способов практических действий.

Таким образом, особенности интерактивности в вузе состоят в обеспечении качественного взаимодействия между преподавателем и студентами, студентами между собой.

В условиях подлинной интерактивности создается реальная возможность взаимовлияния субъектов образовательного процесса друг на друга, установления взаимоотношений между ними на продуктивном уровне, взаимопонимания, погружение в задачу, совместное нахождение вариантов ее решения, что является результирующим в образовательных стандартах высшей школы.

Литература:

1. Ерофеева Н.Е. Мониторинг как инструмент регулирования взаимодействия педагога и студента в вузе / Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова // Успехи современной науки и образования, 2016. – № 10. Том 4. – С. 67–71.

2. Ерофеева Н.Е. Мониторинг «Преподаватель глазами студентов» как инструмент регулирования профессиональной деятельности педагога и повышения качества обучения в вузе / Н.Е. Ерофеева, И.В. Чикова // Интернет-журнал Науковедение, 2015. – Т. 7. № 5 (30). – С. 188.

3. Ерофеева Н.Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова // Вестник Оренбургского государственного университета, 2015. – № 7 (182). – С. 98–104.

4. Чикова И.В. К проблеме взаимодействия субъектов образовательного пространства вуза / И.В. Чикова, Г.П. Шолохова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). – Оренбург, 2015. – С. 2177–2179.

Чикова И.В.

*к.психол.н., ведущий научный сотрудник
научно-исследовательской лаборатории,
доцент, Орский гуманитарно-
технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета*

К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОГЕННОСТИ ТРУДА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В условиях новой парадигмы образования, реализации образовательных стандартов на всех уровнях сохранение здоровья педагога, особенно психического стала чрезвычайно острой и злободневной проблемой в последнее время [1].

Первичное приближение к рассматриваемой проблематике обозначает тот факт, что повышаются требования со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе. Следовательно, это влечет потенциально увеличение нервно-психического напряжения педагога, приводит к возникновению у него невротических расстройств [2].

Сама профессия, специфика труда педагога отличаются особой эмоциональностью, эмоциогенностью, высокой эмоциональной загруженностью. Перечисленные факторы не ослабевают год от года, а, напротив, получают дальнейшее развитие в условиях нестабильности социально-экономической жизни общества, преобразовательного характера изменений в системе образования. Следствием этого являются «педагогический кризис», «истощение», «выгорание».

Последняя дефиниция представляет для нас особый интерес.

Опираясь на теоретический анализ психолого-педагогической литературы, наиболее часто выгорание обозначается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром эмоционального выгорания ряд авторов обозначают как синдром психического выгорания или синдром профессионального выгорания.

Выгорание - это относительно устойчивое состояние, основными признаками которого являются: истощение, усталость; психосоматические осложнения; бессонница; негативные установки по отношению к другим субъектам образовательного процесса; негативные установки по отношению к своей работе; пренебрежение исполнением своих обязанностей; увеличение объема психостимуляторов; уменьшение аппетита или переедание; негативная самооценка; усиление агрессивности; усиление пассивности; чувство вины.

Развитие синдрома носит стадийный характер. В частности, сначала наблюдаются значительные энергетические затраты; по мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе.

Причинами возникновения состояний эмоционального выгорания в педагогической деятельности являются: высокая эмоциональная включенность в работу; временные рамки деятельности (занятие, окончание года); ответственность перед администрацией, обществом в целом за результат своего труда; организационные моменты педагогической деятельности: нагрузка, моральное и материальное стимулирование; неумение регулировать собственные эмоциональные состояния; отсутствие навыков коммуникации и умения выходить из

трудных ситуаций взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Вместе с тем следует отметить, что ни одна из детерминанта сама по себе не может вызвать выгорания. Его возникновение – это результат действия совокупности всех факторов, как на профессиональном, так и на личностном уровне.

Каждый человек имеет индивидуальный, изменчивый профиль ресурсов противодействия выгоранию. В этой связи обозначаются внутренние и внешние ресурсы противодействия профессиональному выгоранию.

К ресурсам личности относят: умения и навыки, знания и опыт, модели конструктивного поведения, актуализированные способности. Они дают возможность человеку быть более адаптивным и стрессоустойчивым, успешным и удовлетворенным качеством своей жизни.

Резюмируя, отметим, что умение педагога находить новые смыслы в профессии, переоценивать свою роль и открывать в ней новые грани, ставить перед собой новые цели – все это является факторами снижения эмоциогенности и преодоления профессионального выгорания.

Литература:

1. Полунина О.В. Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей / О.В. Полунина // Психологический журнал, 2009. – Том 30, № 1. – С. 73–85.

2. Севастьянова Н.В. Взаимосвязь профессионального выгорания и творческого потенциала педагога / Н.В. Севастьянова // Воспитание школьников, 2009. – № 10. – С. 47–54.

Чулкова А.А.
*магистрант 1 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология и организация общественного питания)»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Рассмотрим подходы, описанные в научных трудах отечественных исследователей, являющиеся основой для понимания определения понятий «педагогическая технология», «лично-ориентированное обучение».

Педагогические технологии в научно-педагогической литературе рассматриваются, как: рациональный способ достижения сознательно сформулированной образовательной (учебной, воспитательной) цели; педагогическая система; педагогическая деятельность; система знаний; искусство педагога; средство оптимизации и модернизации образовательного пространства; интегративный подход в образовании и другое [3].

Классифицируя педагогические технологии по существенными признаками, исследователи разделяют их по уровню применения, ведущим фактором психического развития, ориентации на личностные структуры, характер содержания, организационные формы, тип руководства познавательной деятельностью, подходом к ребенку, доминирующим методом, направлением модернизации традиционной системы и категорией учащихся.

Рассматривая педагогические технологии на различных уровнях, можно отметить, что педагогическая технология в общепедагогическом понимании характеризует целостный образовательный процесс с его целью, содержанием и методами обучения; в предметном –

это совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения в рамках одного предмета (методика преподавания предмета) в локальном – представляет собой решение отдельных дидактических и воспитательных задач.

Педагогические технологии с точки зрения личностного подхода в образовании рассматриваются такими учеными как И.Д. Бех, С.А. Сысоева, И.С. Якиманская и др. Под личностно ориентированным подходом исследователи понимают методологическую ориентацию в педагогической деятельности, обеспечивающую процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации личности, развития ее неповторимой индивидуальности. Сущность личностно ориентированного подхода в педагогическом процессе заключается в учете индивидуальных (физиологических, психических, личностных) особенностей и общих закономерностей развития личности. При этом учитываются интересы, склонности, взгляды и убеждения, способности, состояние здоровья, культура учебной деятельности. Планирующая документация, регулирующая учебный процесс образовательного учреждения, должна гармонично сочетать общегосударственный подход к обучению и воспитанию и личные притязания обучающихся.

Педагогические технологии, ориентированные на развитие личности, является неотъемлемой составляющей гуманизации образования, то есть такого процесса, при котором личность обучающегося находится в центре учебно-воспитательного и управленческого процессов, а отношения педагог-обучающийся реализуются на субъект-субъектном уровне. Такими технологиями в современной педагогике является личностно ориентированные технологии обучения, воспитания, управления.

При анализе психолого-педагогической литературы можно отметить, что различные авторы к личностно ориентированным технологиям относят различные технологии, общепринятая классификация которых пока отсутствует. Личностно ориентированные технологии – это технологии, обеспечивающие личностно ориентированный учебный процесс.

Личностно ориентированное обучение – это педагогически направленный процесс субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающегося, имеющий целью реализацию индивидуального творческого потенциала, обучающегося в сочетании с развитием его профессиональных, личностных качеств, учетом природных склонностей, способностей, индивидуальных отличий, субъектного опыта, определяющих уникальность каждой личности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить основные определения понятия «личностно ориентированные технологии» такими исследователями, как Н.А. Алексеев [1], Э.Ф. Зеер [2], Л.Г. Семушина [3], И.С. Якиманская [4]. Данные авторы определяют личностно ориентированные технологии следующим образом:

- организация системы взаимодействия между участниками процесса обучения, в которой наиболее полно используются индивидуальные особенности каждого;

- упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности;

- персонализация педагогического взаимодействия, требующая адекватного привлечения к данному процессу личностного опыта;

- специфическая индивидуальная деятельность педагога по проектированию учебной деятельности и ее практической организации в рамках определенной

предметной области с ориентацией на тип психического развития обучающихся, и учет личных возможностей педагога;

– двусторонняя деятельность равноправных субъектов учебно- воспитательного процесса – учителя и ученика, направленная на комплексное решение современных образовательных задач.

На основе проведенного анализа научной литературы, имеющегося опыта экспериментальных исследований, можно констатировать, что результатом эффективного внедрения личностно ориентированных технологий в учебно-воспитательный процесс является готовность личности, открытой для восприятия нового опыта, способной сделать осознанный выбор в различных, не только образовательных, но и жизненных ситуациях, в условиях быстрых общественно-политических и научно-технологических изменений.

На основании изучения подходов исследователей к личностно ориентированному обучению следует отметить, что личностно ориентированные технологии обучения следует рассматривать как целенаправленное взаимодействие субъектов учебного процесса с целью формирования творческой личности как обучающегося, так и педагога, открытых для восприятия нового опыта, способных к адаптации, самосовершенствованию и самореализации в различных образовательных и жизненных ситуациях.

Литература:

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: [монография] / Н.А. Алексеев. – Тюмень: Изд- во ТГУ, 1996. – 216 с.

2. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд. центр АПО, 2002. – 43 с.

3. Семушина Л.Г. Рекомендации по внедрению современных технологий обучения / Л.Г. Семушина // Специалист. – 2005. – № 9. – С. 25–27.

4. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

Шашкина О.А.

*магистрант 1 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология и организация общественного питания)»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Одним из главных стратегических направлений современной образовательной политики является обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественной профессиональной подготовке за счет создания новых, более гибких механизмов регулирования сферы профессионального образования, обновления ее структуры и содержания, обеспечения практической направленности образовательных программ, формирования системы обучения в течение жизни. Особое значение сегодня приобретают такие качества работников, как профессионализм, компетентность, творческая активность,

способность учиться на протяжении всей жизни. Создание механизмов устойчивого развития системы отечественного образования, обеспечивающих его доступность, качество и эффективность в соответствии с потребностями личности, экономики и общества является одной из актуальных образовательных проблем. Решение данной проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией технологий образовательного процесса, трансформацией целей образования.

Содержание образования, являясь одним из аспектов процесса передачи социального опыта от поколения к поколению, всегда остается актуальным и требует адаптации к новым требованиям и направлениям развития государства.

Проблема содержания образования находится в центре внимания многих ученых. Идеи структурирования содержания образования рассмотрены в частности, в работах В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера [2; 3; 4] и др. В педагогической литературе и научных исследованиях большое внимание уделяется так же содержанию профессионального образования.

Анализ существующих концепций содержания образования показал, что понятие «содержание образования» трактуется неоднозначно: в частности, как педагогически адаптированные основы наук; система знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены обучающимися, а также опыт творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения к миру; педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре. Данное содержание детерминируется социальным опытом и состоит из следующих структурных элементов: опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта репродуктивной

деятельности – в форме способов ее осуществления (умений и навыков); опыта творческой деятельности – в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т. п.; опыта реализации ценностных отношений; содержания и результата изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которых является организованная определенным образом деятельность. Содержание образования делится на внешнее и внутреннее, создаваемое обучающимся при взаимодействии с образовательной средой.

Содержание образования следует отличать от содержания обучения. А.А Вербицкий, подчеркивая разницу данных понятий, отмечает, что содержание обучения – это система научной информации, а содержание образования определяет те личностные и профессиональные качества человека, которые должны быть сформированы в результате осуществления взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся [1, с. 23].

Особенно активно в научно-педагогических исследованиях рассматривается деятельностный подход в профессиональном образовании. Деятельностная образовательная парадигма имеет четко выраженную функциональную компоненту. Целевая установка при этом такова: образование по своей функции является социокультурной технологией формирования знаний, умений и навыков, а также обобщенных способов умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной и профессиональной деятельности; содержание образования ориентировано на конкретный вид и уровень деятельности.

Следовательно, отбор содержания профессионального образования требует детальной разработки типовых функций профессиональной

деятельности специалиста, что позволит сформулировать цели образования в виде конкретного результата, объективно проверить и оценить этот результат, формировать содержание образования на основе прогностической модели деятельности специалиста. Конечным результатом, отраженным в профессиональном стандарте или квалификационной характеристике, должно стать выделение основных видов деятельности, определения их состава и перечня типовых действий специалиста.

Анализ подходов к выяснению сути содержания образования показывает, что он определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Важно отметить, что на содержание образования влияют различные факторы: требования общества к уровню развития рабочей силы; развитие науки и техники, которые сопровождается появлением новых идей, теорий, развитием техники и технологии и др.

Детерминантами содержания образования выступают факторы, определяющие структурные компоненты содержания образования и их взаимосвязи. Одной из ведущих детерминант содержания образования является его цель, в которой концентрированно выражены интересы общества и личности.

Цель современного образования – развитие тех свойств и качеств личности, которые нужны личности и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средству, обеспечивающему достижение полноценного гармоничного развития интеллектуальной, развитой, волевой и целостной личности.

В процессе обучения реализуется содержание образования, которое является одним из основных средств

и факторов развития личности. Содержание образования определяется совокупностью знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также уровнем практической подготовки.

Таким образом, в понятие содержания образования включены не только знания, навыки и умения, как результат обучения, но и умение критически мыслить, творить, оценивать с нравственных позиций все, что происходит вокруг. Достигается это путем включения личности в важнейшие виды деятельности. Тем самым под образованием человека понимают процесс постоянной передачи последующим поколениям социально значимого опыта.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекст. поход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.

2. Краевский В.В. Чему учить? // [Электронный ресурс] – Вопросы образования: Научно-образовательный журнал. – 2004. – № 3. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/vo/msg/320764.html>. – Заглавие с экрана

3. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.

4. Лернер И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60–65.

Шевцов В.Е.

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология и организация общественного питания)»*

Руководитель:

Федотова О.Д.

*д.п.н., профессор кафедры технологий производства и
профессионального образования,
профессор, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Информационные технологии в современном обществе прочно вошли во все отрасли жизнедеятельности человека, в том числе в сферу образования, где их использование в большинстве случаев связано с применением в образовательных системах и комплексах, а также средствах телекоммуникации.

Термин «информационные технологии», как «совокупность технических и программных средств сбора, обработки, хранения и передачи информации» [7, с. 111] становится сегодня синонимом термина «компьютерные технологии» или «информационные компьютерные технологии». В некоторых трактовках данного понятия выделяется особая роль передачи информации и вводится термин «информационно-коммуникационные технологии».

По определению, предложенному Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), информационно-коммуникационные технологии – это «совокупность технических средств, используемых для обработки

информации и облегчения коммуникации, включая компьютерные и сетевые технические средства и необходимое программное обеспечение» [5, с. 189]. В данном определении выделяется исключительная роль коммуникаций (телефонных линий и беспроводных сигналов), как одной из информационных технологий.

Внедряемые в образовательный процесс компьютерные технологии, требуют от образования предварительного создания для них необходимой интеллектуальной базы. В связи с этим, интерактивным компьютерным технологиям уделяется сегодня значительное внимание.

В образовании в настоящее время происходит переосмысление понятия «интерактивность». Различные словари по-разному трактуют термины, касающиеся интерактивности. Так, в философском словаре трактовка терминов «интеракция» и «интерактивность» не рассматривается, но приводится толкование термина «взаимодействие», как процессов «взаимного воздействия различных объектов друг на друга, их взаимообусловленность и даже в известном смысле переход друг в друга» [9, с. 93]. По данным педагогического энциклопедического словаря интерактивное обучение – «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [6, с. 118]. Большой психологический словарь определяет термины «интеракция» – это способность взаимодействовать или находиться в состоянии беседы, диалога с чем-либо или с кем-либо; «социальная интеракция» – процесс, при котором личности при коммуникации в группе ведут себя таким образом, что влияют на других личностей, которые в ответ влияют на

них [3, с. 257]. Последние два определения наиболее близко отражают наше понимание интерактивности.

В педагогических исследованиях Б.Б. Андерсен [2], Л.Г. Дьяченко, С.Б. Ступиной [8] наиболее подробно рассматривается интерактивность мультимедиа технологий, которые позволяют учитывать индивидуальные особенности и уровень обучения конкретного контингента обучающихся. Приводится классификация трех уровней интерактивности компьютерных мультимедиа технологий:

– реактивный – пользователи проявляют ответную реакцию на предлагаемые им ситуации. Последовательность ситуаций жестко фиксирована, и возможности управления программой незначительны;

– активный – пользователи контролируют программу, т. е. сами решают, в каком порядке выполнять задания и по какому пути следовать в изучении материала в рамках мультимедийного продукта;

– обоюдный – пользователи и программы способны взаимно адаптироваться друг к другу, например в системах виртуальной реальности. Возможности контроля пользователем, как и при активном взаимодействии, расширяются [2, с. 30].

Перечисленные выше типы интерактивности в мультимедиа технологиях могут, на наш взгляд, быть успешно распространены и на интерактивные компьютерные технологии, используемые с целью формирования самообразовательной компетентности студентов вуза.

Проведенный нами анализ компьютерных средств обучения [1, с. 128–129] позволил выделить аппаратные интерактивные компьютерные средства обучения и программные, последние в свою очередь подразделяются на локальные и сетевые, представленные на рисунке 1.

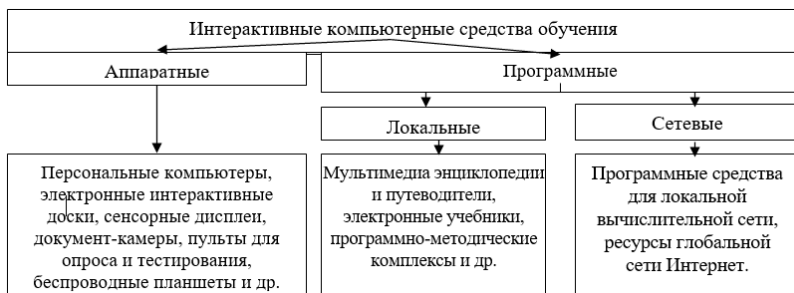


Рисунок 1 – Классификация интерактивных компьютерных средств обучения

Рассмотрим ниже более подробно выделенные нами типы интерактивных компьютерных средств обучения. Так, к аппаратным интерактивным компьютерным средствам обучения, кроме самого персонального компьютера, относятся электронные интерактивные доски (ЭИД), сенсорные дисплеи, документ-камеры, пультаы для опроса и тестирования, беспроводные планшеты и другие.

Нами выяснено, что широкое распространение, благодаря своей простоте, удобству и многообразию возможностей использования в образовательном процессе, получили электронные интерактивные доски. Наиболее подходящей для формирования самообразовательной компетентности студентов вуза является интерактивная доска, работающая на резистивной технологии, так как отвечает нормам экологической безопасности, легко управляется и актуальна в условиях самообразовательной деятельности студентов вуза.

Важную роль в процессе формирования самообразовательной компетентности студентов, как мы считаем, играет использование документ-камеры, которая является наиболее простым инструментом для оцифровки изображения любого предмета. С ее помощью можно быстро получить электронные изображения документов с

печатных оригиналов, фотографий, слайдов и небольших предметов. Повысить эффективность формирования самообразовательной компетентности студентов вуза поможет, на наш взгляд, использование беспроводных планшетов, благодаря чему создается непринужденная творческая обстановка на занятии, которая позволяет наряду с получением самообразовательных знаний, развивать самообразовательную мотивацию и коммуникацию.

Наличие перечисленных выше компонентов позволяет реализовать в системе дистанционного обучения процесс формирования самообразовательной компетентности студентов с учетом всех требований к образовательному процессу.

Для реализации таких форм занятий как лекция, практическая работа, тренинг, семинар, консультация прекрасно подходит еще одно программное сетевое интерактивное компьютерное средство обучения – интернет-платформа для вебинара, обеспечивающая «проведение онлайн-встреч или презентаций через Интернет в режиме реального времени» [4]. Вебинар является современным аналогом телемоста, однако имеет гораздо больше возможностей и подразумевает не только обмен видео и звуком, но и совместный доступ к рабочему столу, трансляция и передача файлов между участниками вебинара, чат и другие возможности. Уникальные возможности для реализации самообразовательных целей студентов предлагают Интернет-университеты, а также готовые онлайн-курсы отечественных и зарубежных разработчиков.

Таким образом, интерактивные компьютерные технологии являются активным средством формирования самообразовательной компетентности студентов. Они используются как средство обучения в системе среднего и

высшего профессионального образования. К ним относятся электронные интерактивные доски, в том числе дооборудованные дополнительными аппаратными и программными средствами, а также специализированные локальные и сетевые программные интерактивные средства обучения. Интерактивные компьютерные технологии должны способствовать формированию нового качества образования, формирующего самообразовательную компетентность студентов.

Литература:

1. Алькова Л.А. Интерактивные компьютерные технологии как инструмент персонификации повышения квалификации педагогов [Текст] / Л.А. Алькова // Опыт и перспективы развития системы качества образования в условиях внедрения ФГОС : сборник докладов и тезисов республиканской научно-практической конференции (Горно-Алтайск, 24 апреля 2014 г.) / Под редакцией В.В. Модоровой, А.А. Иркитовой. – Горно-Алтайск, 2014. – С. 128–129.

2. Андерсен Б.Б. Мультимедиа в образовании [Текст] / Б.Б. Андерсен, К. Бринк. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с.

3. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб. : АСТ, 2009. – 816 с.

4. Вебинар // Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Вебинар> (дата обращения: 18.12.2014).

5. Медийная и информационная грамотность: программа обучения [Текст] / под ред. А. Гриззла, К. Уилсон. – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2012. – 198 с.

6. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.

7. Коджаспирова Г.М. Самообразование: словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

8. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе [Текст] / С.Б. Ступина : учеб.-метод. пособие. – Саратов: Наука, 2009. – 52 с.

9. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 720 с.

Шумской А.И.

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение
(Технология и организация общественного питания)»*

Руководитель:

Киреева Е.И.

*к.т.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА КЕЙСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БАКАЛАВРОВ ПИЩЕВОГО ПРОФИЛЯ

Традиционное образование строилось путем передачи информации преподавателем. На сегодняшний день образование берет другой ориентир и главной его задачей является формирование навыков и умений учиться самостоятельно. Для реализации познавательной и творческой активности обучающихся внедряются

современные технологии образования. В последнее время все чаще стали говорить о методе кейсов, который широко используется в зарубежном и отечественном образовании. Многие ученые убеждены, что процесс обучения может стать более эффективным, если обучающиеся будут активно принимать в нем участие [5].

Существует множество определений метода кейсов. А.М. Долгоруков определяет метод кейсов следующим образом: «Метод case-study, или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов)» [2]. Классическое определение метода кейсов было дано представителями Гарвардской школы бизнеса: «Это метод обучения, когда студенты и преподаватели участвуют в непосредственных дискуссиях по проблемам или случаям из практики.

Метод кейсов берет свое начало в 20-е годы XX века. Он был предложен Гарвардской школой бизнеса для обучения менеджеров. Преподаватели начали в дополнение лекции организовывать обсуждение со студентами. Традиционно метод кейсов применялся в области экономики, политики и международных отношений. Однако ученые Гарвардской школы бизнеса выяснили, какие кейсы вызывают наибольший интерес у студентов.

Новая волна интереса к методу кейсов началась в 90-е годы. В области образования начались перемены, характеризующиеся переходом от классического образования к постклассическому. Данный переход обозначил смену целей и ценностей в образовании. Метод кейсов напрямую связан с изменениями в области образования.

Использование термина «метод кейсов» свидетельствует об усилении заинтересованности специалистов в стремительном внедрении метода в практику высшего профессионального образования. В настоящее время этот метод чрезвычайно распространён при обучении различных дисциплин. Проблема внедрения метода в процесс образования является довольно актуальной и обусловлена двумя направлениями: общая направленность развития образования и требования, предъявляемые к современному специалисту [4].

Рассмотрим эти два направления более подробно. На современном этапе образование ориентировано на формирование не столько знаний и умений, сколько на формирование профессиональных компетенций, умений и навыков мыслить в правильном направлении, на развитие личностных качеств, среди которых особое внимание уделяется способности личности к обучению, быстрой смене мышления и умению анализировать огромные потоки информации.

Вторая тенденция вытекает из развития требования к качеству подготовки специалиста. Помимо удовлетворения первой тенденции, специалист должен обладать способностью оптимально действовать в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в условиях проблемной ситуаций.

А.М. Долгоруков выделяет следующие идеи метода кейсов [2]:

1. Акцент обучения переносится на выработку знания, на сотворчество обучающегося и преподавателя.
2. Результатом использования метода являются не только знания, но и навыки деятельности.
3. Технология метода заключается в следующем: разрабатывается конкретная реальная ситуация, которая отражает тот комплекс знаний и практических навыков,

которые ученикам нужно получить; при этом педагог выступает в роли ведущего, создающего вопросы, фиксирующего ответы и поддерживающего дискуссию.

4. В процессе работы происходит не только получение знаний и формирование практических навыков у учащихся, но и развитие системы их ценностей, позиций, жизненных установок, мироощущения.

5. В методе преодолевается дефект традиционного обучения, связанный с неэмоциональностью изложения материала.

Суммирую все перечисленные особенности метода кейсов, можно сказать, что данный метод предусматривает деятельность по активизации учащихся, стимулирует их к успеху, учит решать реальные проблемы, а также данный метод направление на практическое овладение знаниями.

В педагогической и методической литературе рассматриваются различные классификации самостоятельной работы. Н. Федянин и В. Давиденко в одной из своих статей предлагают интересную классификацию кейсов:

1. Highly structured case (структурированные кейсы) – данные кейсы содержат минимальное количество информации; задачей данного типа кейсов заключается в том, чтобы применить заранее данную схему или алгоритм решения к конкретной ситуации.

2. Short vignettes case (маленькие наброски, эскизы) – данные кейсы знакомят в основном только с ключевыми понятиями, при разборе ситуации обучающийся должен опираться на свои знания и интеллектуальный потенциал.

3. Long unstructured cases (большие неструктурированные кейсы) – кейсы содержат подробную и детализированную информацию, и значительная часть этой информации не имеет непосредственного отношения к предложенной проблеме. И наоборот часть необходимой

информации может не даваться. Учащиеся должны учитывать самые важные детали и игнорировать несущественные и логически обосновать выбранное им решение.

4. Ground breaking cases (первооткрывательские кейсы) – при разборе данных кейсов учащиеся должны не только применять уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но также и предложить что-то новое, выступая при этом исследователями [1, с. 52–56].

Рассмотрим другую классификацию кейсов, которая была предложена основателями метода кейсов – Гарвардской школой бизнеса [3].

В зависимости от целей обучения, от уровня мотивированности и уровня знаний учащихся, от умений учащихся и преподавателя работать в режиме кейс-метода, от того, какие средства деятельности необходимо применять, от уровня помощи преподавателя учащимся Гарвардская школа бизнеса предлагает выделить четыре вида кейсов, а именно: case-stated method (обучающий кейс), caseincident method (аналитический кейс), case-problem method (эвристический кейс) и case-study method (исследовательский кейс).

Используя метод кейсов, обучающиеся могут усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, так как им необходимо представлять количественные и качественные доказательства в поддержку своего мнения [6].

Метод кейсов помогает обучающимся работать в команде и применять на практике теоретический материал [7]. В отличие от традиционных методов, использование метода кейсов подразумевает, что преподаватель и обучающиеся становятся равноправными участниками дискуссии. Основными задачами преподавателя при использовании данного метода

являются: четкая характеристика решаемой проблемы и установление необходимых акцентов, направление дискуссии в нужное русло, оценка участия учащихся в дискуссии.

Следует отметить, что метод кейсов является достаточно трудоемким методом, который требует больших временных затрат для подготовки и применения на практике. Еще одной проблемой использования метода кейсов является то, что часто для разбора конкретного кейса недостаточно временных рамок одного и даже двух практических занятий. Дефицит учебного времени не способствует основательному разбору проблемы и зачастую приводит участников к конфликту мнений. В то же время именно работа в группе по разбору ситуации позволяет обучающимся усвоить знания и приобрести навыки и умения практического решения задачи, увидеть разнообразные подходы к решению проблем. Кроме того, метод кейсов требует значительного времени на самостоятельную подготовку обучающихся, подбор и изучение необходимой литературы.

Таким образом, принимая во внимание характеристики и возможности метода кейсов, можно сделать вывод, что данный метод позволяет достичь максимального приближения студента к ситуациям реальной действительности и позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся.

Однако остается неизвестным, как посредством метода кейсов сформировать профессиональные компетенции бакалавра пищевого профиля, что предполагает наличие конкретных методических рекомендаций и разработок в данной области. Именно поэтому практическая часть нашего исследования посвящена разработке комплекса кейсов, направленного на формирование профессиональных компетенций.

Литература:

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) Текст / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько // М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Васильева Г.Н. Исследовательская деятельность учащихся по физике [Текст] / Г.Н. Васильева // Актуальные задачи педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 91–93.

4. Козина И.М. Поведение на рынке труда: анализ трудовых биографий / И.М. Козина // Социологические исследования. 1997. – № 4. – С. 55–72.

5. Научная библиотека диссертаций и авторефератов. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-bazovykh-kompetentsii-studentov-tehnicheskogo-profilya#ixzz37dVxo39a>

6. Олейникова О.Н. Разработка стандартов профессионального образования и обучения за рубежом / О.Н. Олейникова // М., 2001. – 124 с.

7. Поперняк И.Б. Кейс-метод при проведении практического занятия / И.Б. Поперняк // Специалист. – 2005. – № 4. – С. 22.

Ящук А.В.

*магистрант 1 курса направления подготовки
«Педагогическое образование (Управление
образовательными организациями)»*

Руководитель:

Зинченко В.О.

*д.п.н., профессор кафедры педагогики,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Термин «дистанционное образование» не восходит к какой-либо конкретной технологии, но описывает способ обучения, который позволяет преподавателям и учащимся выйти за узкие рамки обучения в классе или аудитории. Дистанционное образование – это процесс передачи знаний (ответственность за это несут педагог и образовательная организация), а дистанционное обучение – это процесс приобретения знаний (ответственность за это несут обучающиеся). По способу получения образовательной информации они делятся на: синхронную систему обучения (онлайн-систему реального времени) и асинхронную систему (офлайн-систему).

В области теории и практики дистанционного обучения работают многие отечественные ученые и специалисты, вносящие большой вклад в решение проблем по данной проблематике: А.А. Андреев, А.М. Бурлаков, М.Ю. Бухаркина, Ю.Н. Демин, А.Д. Иванников, А.Ж. Жафяров, М.В. Моисеева, О.П. Молчанова, А.Е. Петров, Е.С. Полат, А.А. Поляков, В.А. Садовничий, А.Н. Тихонов, Л.И. Холина, А.В. Хуторской и др. [1].

Дистанционное обучение имеет как свои достоинства, так и недостатки, при этом требует специальной подготовки учителей к использованию информационных технологий в учебном процессе, к чему оказались неготовыми многие педагоги в условиях пандемии [2].

Чтобы дистанционная форма обучения в любых типах образовательных учреждений могла успешно развиваться, необходимы значительные усилия не только программистов, специалистов в области компьютерных коммуникаций, интернет-технологий, но и специалистов в предметных областях, методистов. Учебный процесс в дистанционной форме более трудоемкий и многоаспектный, чем в очной форме. Здесь своя специфика. Все эти проблемы пока решаются в каждом отдельно взятом университете самостоятельно, в силу понимания этих проблем работниками вузов, чаще всего специалистами в области информатики, компьютерной техники, программирования, но не педагогами, методистами и психологами. Со стороны педагогов вуза дистанционный процесс обучения сводится к переводу лекций в электронный вид и пересылке учебных материалов студентам по электронной почте [2]. При этом существует значительное количество информационных технологий и техник, которые позволяют вывести обучения на качественно новый уровень.

Поэтому необходима целенаправленная работа по развитию информационной (цифровой) компетентности будущих педагогов в процессе их обучения в вузе. Для этого, прежде всего, нужно вводить дополнительные дисциплины, которые будут обучать будущих педагогов конкретным методикам использования информационных технологий в учебном процессе. Кроме того, важно в процесс изучения профильных дисциплин вводить задания

с использованием информационных технологий, в том числе и в дистанционном формате обучения.

Однако, более широкое использование информационных (цифровых) технологий и дистанционного обучения при подготовке будущих педагогов требует разработки специальных учебных курсов и программ, которые повысят уровень квалификации вузовских педагогов. Кроме того, разработка самих программ и учебных курсов дистанционного обучения требует привлечения методистов и психологов, что связано с пересмотром штатного расписания самих вузов. Также считаем, что процесс внедрения дистанционного образования невозможен без появления новой роли наставника, не имеющей аналогов в традиционных формах обучения.

Таким образом, использование дистанционной формы обучения во многом зависит от уровня специальной подготовки будущих педагогов, что требует кардинальной перестройки процесса их подготовки в вузе.

Литература:

1. Афанасьев В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности: учеб, пособие для СПО / В.В. Афанасьев, О.В. Грибкова, Л.И. Уколова. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 154 с.

2. Коротаева Е.В. Практикум по решению профессиональных задач в педагогической деятельности: учеб. пособие для академического бакалавриата / Е.В. Коротаева. – 2-е изд., перераб, и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 136 с.

СЕКЦИЯ 2

ИННОВАЦИОННЫЕ ИНЖЕНЕРНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Авершина А.С.

*к.т.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЫБНОГО ФАРША ПРИ ПРОИЗВОДСТВЕ ПОЛИКОМПОНЕНТНЫХ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ

Для расширения ассортимента качественной продукции отечественными и зарубежными учеными проводятся исследования по применению нетрадиционных сочетаний сырья с целью создания комбинированных и функциональных продуктов питания [1]. Основой для разработки таких продуктов питания может стать широкое использование гидробионтов, и, в первую очередь, различных видов рыб. Прежде всего, это связано с тем, что рыба является сырьем с высоким содержанием полноценных белков и хорошо сбалансированным составом аминокислот, полиненасыщенных жирных кислот, минеральных веществ и витаминов [2].

Белки мяса рыбы содержат все незаменимые аминокислоты, что объясняет особую ценность рыбы как одного из наиболее важных источников высококачественных белков в питании человека. Рыба богата калием, кальцием, магнием. Содержание фосфора в мясе рыбы в среднем составляет 0,2–0,25%. Ежедневно потребляя рыбу можно обеспечить суточную потребность организма человека на 25%, в фосфоре на 50–70%, а магния почти на 20%.

Особое значение в мясе рыбы имеют аминокислоты. Так, метионин относится к клипотропным противосклеротическим веществам. Благодаря аргинину и гистидину, а также высокому коэффициенту эффективности белков, рыбопродукты весьма полезны для растущего молодого организма.

По мнению специалистов, значительное количество ненасыщенных жирных кислот в рыбе может быть одним из эффективных методов профилактики, а возможно и лечения некоторых онкологических заболеваний. Также известно, что жиры рыбы уменьшают содержание холестерина в крови и предотвращают образование тромбов [3].

Таким образом, использование рыбного сырья в технологии комбинированных продуктов питания позволяет обогатить их биологически активными компонентами, сбалансированными по аминокислотному составу и придать им функциональные свойства.

Производство рыбного фарша в качестве технологического полуфабриката открывает новые возможности для рационального использования рыбного сырья. Продукция из рыбного фарша относительно недорогая, по сравнению с другими видами сырья, а его производство позволяет расширить ассортимент продуктов с заданными вкусовыми и потребительскими характеристиками. Технологическая пригодность рыбного сырья для производства фарша зависит от ряда факторов, среди которых химический состав мяса рыбы является одним из важнейших.

Установлено [4], что количество жира в мясе рыбы влияет не только на технохимические, но и на функционально-технологические показатели и свойства, в первую очередь на способность к гелеобразованию и связыванию водной фазы. Также установлено, что чем

выше коэффициент обводненности белков указывает на то, что изделия из такого сырья будут иметь сочную и плотную консистенцию.

Различия по химическому составу, имеющие место у некоторых видов рыб, существенно влияют на физико-химические, биохимические и реологические показатели фарша и должны рассматриваться в комплексе с технологическими схемами производства различных видов продукции [5]. Особого внимания при производстве фаршевой продукции с заданным химическим составом приобретает взаимосвязь между химическим составом и коэффициентом структурообразования, а также влагосвязывающая способность, содержание жира и белка.

Таким образом, при необходимости производства поликомпонентных продуктов питания, возникает целесообразность более детального исследования влияния химического состава рыбного сырья на функционально-технологические и структурно-механические свойства фарша из него.

Литература:

1. Юдина С.Б. Технология продуктов функционального питания [Текст]: учебное пособие / С.Б. Юдина. – М.: Изд-во ВНИРО, 2005. – 175 с.
2. Бредихина О.В. Научные основы производства рыбопродуктов / О.В. Бредихина, М.В. Новикова, С.А. Бредихина. – М.: Колос, 2009. – 152 с.
3. Шлапак М.В. Технология переработки рыбной продукции / М.В. Шлапак, М.С. Шашков, Р.П. Сидоренко. – Минск: Дизайн ПРО, 1998. – 240 с.
4. Абрамова Л.С. Пути рационального использования сырьевых ресурсов рыбного хозяйства / Л.С. Абрамова // Пищевая промышленность. – 2004. – №3. – С. 6–10.

5. Абрамова Л.С. Структурообразование в фаршевых системах / Л.С. Абрамова // Рыбное хозяйство. – 1989. – №2. – С. 84–85.

Дагаев Р.М.

*магистрант 1 курса, направления подготовки
Профессиональное обучение (по отраслям),
(Технология и организация общественного питания)*

Руководитель:

Яковенко Т.В.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства
и профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

КРЕАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ПИТАНИЯ

Многие исследователи говорят о том, что есть необходимость в пересмотрении подхода к образовательным технологиям. Это связано с тем, что повышается уровень производства, сельского хозяйства, экономики, архитектуры и в целом всего что нас окружат, а это требует от образовательной системы выпуска универсальных специалистов своих отраслей. Ведущих педагогов всех времен объединяет желание и умение работать, анализировать результаты своей деятельности, своей личностью воздействовать на профессиональное становление обучающихся.

Перед педагогом всегда стоит выбор. Выбор технологии преподавания, стиля поведения. Современные педагога отходят от традиционных методов и технологий преподавания, используя новые, так сказать

инновационные технологии в отрасли образования и науки. В частности, креативные технологии в учебно-воспитательном процессе.

Актуальность исследования обуславливается стремлением современного общества к инновациям, поэтому для успешной деятельности специалистам уже недостаточно традиционного метода, подхода к образованию. Сейчас специалист своей области должен обладать не только высоким уровнем компенсаций своей отрасли, но и быть «универсальным бойцом». Это означает, что общество требует развивать креативных личностей. Это обуславливается несколькими факторами: субъект креативно мыслящий всегда находится на более высоком уровне по отношению к стандартно мыслящему субъекту. Креативная личность способна саморазвиваться, повышать уровень своих знаний, умений и навыков, творчески подходить к работе, находить неординарные пути решения задач, легко адаптироваться к поставленным задачам и условиям, благодаря чему такая личность будет двигателем прогресса.

В этом контексте приобретает актуальность проблема развития педагогической креативности, которая дает возможность специалисту индустрии питания оригинально развязывать профессиональные задания, обеспечивать мотивацию к самоусовершенствованию, саморазвитию и самореализации личности.

Практика показывает, что для специалиста индустрии питания задача развития креативных (творческих) способностей является наиболее сложной и трудно реализуемой. С одной стороны, нужно создать такие условия, которые позволят творчески подойти к решению различных проблем, с другой стороны, это должно происходить в рамках программы. Именно поэтому, правильно выбранные технологии образования помогают

определить ту возможную меру включенности будущего специалиста индустрии питания в творческую деятельность. Такими технологиями являются креативные.

Множество ученых трактуют понятие «креативность» как потенциал личности к творчеству, общий творческой способности, характеристик, свойств личности, творческого воображения, творческой одаренности, и пр. Вместе с тем, как справедливо отмечает Л.Д. Лебедева, креативность (в широком смысле) следует рассматривать как самостоятельный феномен, проявления которого доступны наблюдению в процессе творчества, результате (продукте творческого процесса), характеристиках (свойствах) личности как принадлежности креативного типа личности [1, с. 19].

Внедряя креативные технологии в учебном процессе, преподаватели значительно повышают уровень подготовки выпускников, выпускают специалистов индустрии питания готовых к решению нестандартных задач.

Можем определить цель внедрения креативных технологий в процессе обучения – возможность раскрытия потенциала и скрытых возможностей, обучающихся через творческий процесс.

Литература:

1. Лебедева Л.Д. Креативность младших школьников: контекст «развитие» / Л.Д. Лебедева, Н.В. Бибикина. – Ульяновск: УлГПУ, 2004. – 194 с.

Карчевская Н.В.
*к.п.н., доцент, заведующий кафедрой СЭПД,
Стахановский инженерно-педагогический
институт менеджмента;*
Небесский Е.С.
*ассистент кафедры СЭПД,
Стахановский инженерно-педагогический
институт менеджмента*

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Целью работы является раскрытие понятия и принцип работ проектирования технологий обучения, методы реализации дополненной реальности в обучении и современном обществе во многих сферах человечества, интерактивные системы, использующие дополненную реальность как объекты информационных технологий.

Постановка задач:

- проектирование программы профессиональной подготовки бакалавра по специальностям «Профессиональное обучение. Экономика управления» и «Профессиональное обучение. Управление персоналом»;
- исследование и проектирование технологии обучения с применением дополненной реальности;
- разработка дидактических материалов к инновационным технологиям обучения с использованием дополненной реальности.

Исходными данными проекта является характер деятельности специалиста обучаемого, на основе которого определяются стратегические цели обучения, отражаются в образовательно-квалификационных документах, в свою очередь определяют содержание образования специалиста и зависят от условий работы профессионального учебного

заведения и уровня базовых знаний обучаемых. Интегрированный характер методической деятельности связан с тем, что она интегрирует дидактические знания экономических, педагогических, компьютерных наук. При этом техническое знание изучается перед деятельностью, а дидактическое – средство ее осуществления.

Дидактический материал – особый тип учебных пособий, преимущественно наглядных: карты, таблицы, наборы карточек с текстом, цифрами или рисунками, и т.д., в том числе материалы, созданные на базе информационных технологий, раздаваемых обучающимся для самостоятельной работы на аудиторных занятиях и дома или демонстрируемые педагогом перед всем классом (группой). Использование дидактического материала способствует активизации образовательной деятельности студентов, экономии учебного времени.

В процессе обучения происходит планомерное формирование знаний, умений, навыков, а также необходимых свойств личности студента. Основой такой планомерной передачи знаний служит четко сформулированная цель. Цель должна быть выражена через действия, сгруппированные по уровням усвоения обученными учебного материала, каждый из которых имеет определенные характеристики: условия, результат, критерии оценки.

Одним из перспективных направлений ИТ-разработок является дополненная реальность. Данная технология – новый способ получения доступа к данным, однако влияние этой технологии на общество может оказаться сравнимым с эффектом от появления Интернета. Глобальная сеть сделала информацию более контекстно-зависимой, то есть определяемой окружающими условиями. Когда огромный массив информации находится в открытом доступе, то становится важным не

ее наличие как таковое, а получение необходимых данных, связанных с объектом, в определенный момент времени. Технологии дополненной реальности можно разделить на следующие ключевые элементы:

1. Аппаратные средства, которые обеспечивают технологические возможности создания дополненной реальности.

2. Браузер – программное обеспечение, задача которого – в режиме реального времени объединять слои информации, получаемые как от датчиков, так и из сети в виде различного контента.

3. Система распознавания – технологии для идентификации объектов и людей в реальном мире, основанные на вычислении данных о геолокации, пространственной ориентации и времени или определении форм, атрибутов и характерных признаков. Таким образом, их можно поделить на локационно-зависимые или объектно-зависимые.

4. Контент – содержание, которое отображается в рамках приложения с использованием дополненной реальности. С точки зрения взаимодействия с потребителем интерфейсы с использованием дополненной реальности можно разделить на следующие группы: автономные, интерактивные. Предполагают взаимодействие с пользователем, который может настраивать тип накладываемого дополнительного слоя данных и получать различные ответы по рассматриваемому объекту.

Литература:

1. Дополненная реальность – что это такое. [Электронный ресурс]: – URL: <http://venturebiz.ru/informatsionnye-tehnologii/173-dopolnennaya-realnost> (дата обращения 19.05.2019).

Куделя Л.В.

*к.э.н., доцент кафедры экономики
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ВНЕДРЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ЗА РУБЕЖОМ

Популярность инновационно-образовательных технологий в мире достаточно высока, в то время, как они только набирают новые обороты в нашей Луганской Народной Республике.

Современное состояние инновационного обучения в регионе характеризуется отсутствием полноценного законодательства в этой сфере, отсутствием экспертов и компетентных лиц, недостатком финансового обеспечения на разработку и внедрение программного и аппаратного обеспечения для реализации технологий электронного обучения.

Спрос на электронное обучение с использованием современных информационных технологий неуклонно увеличивается, но сфера образовательных услуг не успевает быстро реагировать на потребности рынка и модернизироваться в соответствии с запросами потенциальных потребителей: по-прежнему, большая часть услуг в этой области сосредоточена на традиционном очном обучении. На сегодняшний день инновационные технологии в регионе активно развиваются на базе университетов с предоставлением образовательных услуг для организаций в виде повышения квалификации, учебных курсов в различных сферах, однако еще есть множество черт, присущих дистанционному образованию.

Анализируя современное состояние образования в высших учебных заведениях с помощью инновационных технологий, необходимо сделать следующие обобщения:

1. Дистанционное образование получило широкое распространение в высших учебных заведениях на сегодняшний день в период пандемии корон вируса и является приложением к очной форме обучения.

2. Большинство высших учебных заведений поддерживает использование электронных курсов, которые предоставляют отдельные образовательные организации, использующие короткие сертификационные программы повышения квалификации, предусматривающих самостоятельное освоение материала с помощью электронных образовательных ресурсов.

Давайте рассмотрим на примере зарубежных стран систему образовательно-информационных технологий в высших учебных заведениях [1, с.124]. С целью проведения данных образовательных курсов в США была создана система дистанционного обучения – UDL System, которая представляет собой партнерскую организацию, объединяющая высшие учебные заведения, научно-исследовательские институты, банки, корпорации и некоммерческие организации. В США инновационные образовательные технологии являются довольно популярными среди высших учебных заведений, однако предпочтение отдается смешанной форме обучению, по которому традиционные методы сочетаются с электронными технологиями и возможностями их использования.

На уровне с использованием аудио и видео записей, онлайн общения, электронных библиотек, в США популярная система Black board (www.blackboard.com) для облегчения связи между участниками процесса обучения

[3, с. 88]. Данная система включает в себя следующие элементы:

1. Blackboard Course Delivery (управление учебной средой).

2. Blackboard Content Management (архив электронных образовательных ресурсов, включающий в себя хранение ресурсов и управления их использованием).

3. Blackboard Community Engagement (организация доступа к сервисам системы Blackboard Learn, обеспечения коммуникаций и совместной работы пользователей).

Система Blackboard предназначена для обучения и взаимодействия между слушателями курсов и преподавателями, осуществление контроля над образовательным процессом и является базой для создания, накопления и обмена информацией. Процессы подготовки учебных и методических материалов, предоставление информации, учет и контроль в данной системе являются автоматизированными, что облегчает работу и процесс усвоения теоретических и практических знаний. Суть данных организаций заключается в помощи в процессе обучения и предоставлении дополнительных знаний или замещения традиционных очных курсов.

Перечисленные данные указывают на то, что рынок инновационного образования распространяется с большой скоростью среди высших учебных заведений и отдельных пользователей. Со временем количество пользователей будет увеличиваться, что позволит сделать образование более доступным. Основной технологией инновационного обучения являются массовые открытые онлайн курсы MOOCs, которые используются высшими учебными заведениями, организациями и крупными корпорациями. 8% всех организаций в мире используют MOOCs, а 7% организаций на стадии ввода и экспериментального использования данных курсов. MOOCs поддерживаются

такими платформами электронного обучения: Coursera и Udacity, целью, которых является выявление в ходе обучения лучших студентов для отбора лучших кандидатов на замещение вакантных должностей.

Современное состояние образования не предоставляет достаточное количество возможностей для развития методов подачи информации для улучшения состояния образования. Инновационные технологии образования в нашем регионе не закреплены законодательно отдельным законом, о чем описано выше, и отождествляются с дистанционным образованием. Инновационное образование регулируется стандартами очной и заочной формами обучения и не позволяют данной сфере в полной мере развиваться и перейти на более гибкий вид дистанционного образования.

Литература:

1. Захарова А.В. Информационные технологии в образовательном процессе / А.В. Захарова // Финансы и статистика. – М.: ПЕРСЭ, 2018. – С. 66-71.

2. Stoyanov Y.R. New ways to present information and data on the WEB/ Y.R. Stoyanov // International Scientific journal INDUSTRY 4.0, Scientific Technical UNION of mechanical engineering. – 2018. –V. 3. – P. 124 –125.

3. Шумаева Т.Н. Передовой зарубежный опыт внедрения информационных и цифровых технологий в образовании, физической культуре и спорте / Т.Н. Шумаева // Известия Тул ГУ. Физическая культура. Спорт, 2020. – Вып. 9. – С. 86–91.

Петрова Ю.Н.

*к.т.н., доцент кафедры
общинженерных дисциплин
ГО ВПО «ДонНУЭТ имени
Михаила Туган-Барановского»;*

Зотова И.А.

*к.т.н., доцент кафедры
естествознания и безопасности
жизнедеятельности
ГО ВПО «ДонНУЭТ имени
Михаила Туган-Барановского»;*

Немцева Ю.О.

учитель МОУ «Школа №13 г. Донецка»

ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Современный человек живет в мире, который очень стремительно развивается и качественно меняется. Необходимо самому делать выводы и выборы, принимать правильное решение, отстаивать свою позицию и выбирать оптимальный способ действий. Этому способствует формирование критического мышления. По мнению английского писателя, психолога и философа Тома Чатфилда «Критическое мышление – это процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и оценки информации для достижения ответа или вывода» [1]. Критическое мышление – одна из ключевых компетенций человека будущего. Всемирная пандемия XXI века заставляет обучающихся не ждать подсказок и толкований от преподавателей, сталкиваясь с огромным объемом учебного материала, а самим выбирать в полученной информации главное, учиться видеть

причинно-следственные связи, обобщать и структурировать ее.

Прежде чем оценить информацию, на нее необходимо взглянуть под разными углами. Многочисленные исследования ученых утверждают, что около 90% информации человек воспринимает через зрение. Никому не придет на ум писать многословные тексты в инструкциях по действию пассажиров при аварийных ситуациях на борту самолета. Но пиктограммы быстро, понятно и четко регламентируют поведение пассажиров в таких ситуациях. Таким образом, наглядное представление массивов различной информации, иными словами визуализация данных, лучше воспринимается, позволяет быстро и эффективно разобраться в сложных понятиях, нацелена на обобщение, анализ теории и опыта. Существуют разные типы визуализации: графики, диаграммы, структурные схемы, таблицы, рисунки, карты, пиктограммы, символы и т.д.

Ментальные карты, как один из основных типов комбинированной визуализации, позволяют объединить несколько типов визуализации и включить в процесс обучения не только логику, но также ассоциации и творческое воображение. Иными словами, задействовать оба полушария мозга.

Отправной точкой или точкой ментальных карт является центральный объект. От центрального образа во все направления расходятся лучи к границам листа. Над лучами пишут ключевые слова или рисуют образы, которые соединяют между собой ветвящимися линиями. Подобная запись позволяет интеллект – карте расти беспредельно и постоянно дополняться. Все записи делаются разными цветами. Ментальные карты снабжены рисунками, пиктограммами, символами.

Пример создания ментальной карты по теме «Растяжение – сжатие» курса «Сопротивление материалов» приведен на рисунке 1.

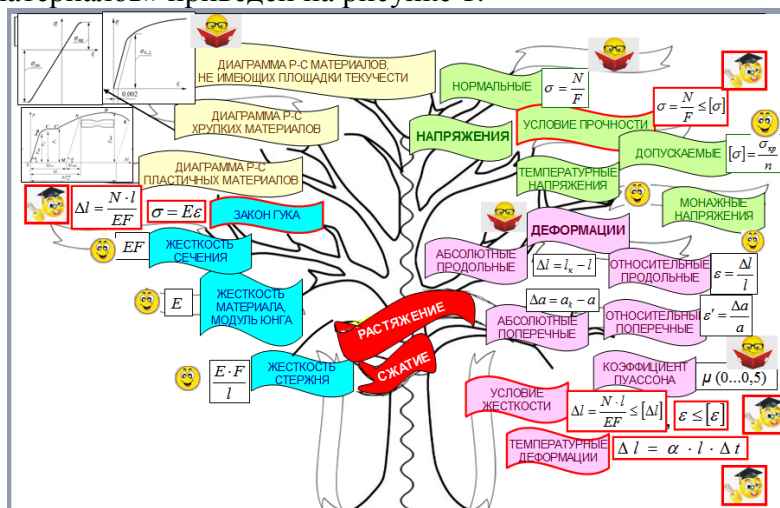


Рисунок 1 – Ментальная карта по теме «Растяжение - сжатие» курса «Сопротивление материалов»

Ментальные карты можно с успехом использовать при запоминании материала, упорядочении и систематизации информации, планировании деятельности, подготовке к выступлениям, поиске решения в сложной ситуации, обучении, рассмотрении различных вариантов решения задач.

Литература:

1. Чатфилд Т. Критическое мышление. Анализируй, сомневайся, формируй своё мнение / Т. Чатфилд. Перевод: Н. Колпаковой. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 328 с.
2. Яковлева С.С. Использование ментальных карт в обучении студентов ВУЗА / С.С. Яковлева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4–1. – С. 134–137.

Стаценко Т.М.
*преподаватель высшей категории
Обособленного подразделения
«Колледж технологий и дизайна
Луганского государственного
педагогического университета»*

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В СПО

В условиях возрастающей конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг основным аспектом престижности учебного заведения является успешность трудоустройства выпускников. Требования, предъявляемые профессиональным сообществом к выпускникам образовательных учреждений, заключаются в способности выпускника сразу включиться в трудовую деятельность после окончания обучения.

Подготовка специалистов среднего звена направлена на практико-ориентированное обучение. Существенными характеристиками практико-ориентированного профессионального образования являются: целеполагание, в основе которого лежит подготовка обучающегося к определенной профессиональной деятельности в соответствии с требованиями экономики или конкретного заказчика-работодателя; социальное партнерство, которое понимается как включенность в деятельность профессиональных образовательных организаций непосредственных заказчиков, т.е. потребителей результатов образования; первичность в образовательном процессе практических форм обучения, ориентированных на формирование конкретных, стандартных и стандартизуемых навыков и умений.

Если говорить о республиках Донбасса, то системы профессионального образования фактически находятся на

стадии становления и этот процесс усложняется еще и интеграцией в российскую образовательную систему. Возникает четкое понимание, что необходимо реформирование профессионального образования, однако стоит ли сохранять прошлый опыт подготовки специалистов среднего звена или полностью копировать аспекты образовательной системы Российской Федерации.

В системе подготовки специалиста среднего звена есть недостатки, например, несоответствие полученных знаний, умений, навыков и первичного опыта профессиональной деятельности в учреждениях СПО, реальным требованиям работодателей и уровню современных технологий; устаревание или необходимость модернизации ряда профессий, возникновение новых профессий; развитие новых технологий и инновации, приводящие к быстрым изменениям в промышленном производстве, экономике и социальной сфере; экономические кризисы и угроза безработицы, требующие готовность постоянно учиться и переучиваться, осваивая принципиально новые сферы профессионального опыта.

Поэтому, на наш взгляд, одной из траекторий развития СПО в рамках практико-ориентированного образования является активное включение практических работников индустрии в образовательную деятельность, а также в процедуру оценки качества и уровня подготовки специалистов. Опыт российского образовательного пространства, говорит об эффективности использования демонстрационного экзамена. Основной целью проведения демонстрационного экзамена является определение у студентов и выпускников уровня знаний, умений, навыков, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по профессии или специальности в соответствии со стандартами РФ.

Сотрудничество работодателей с организациями СПО, может решить вопрос обеспечения практико-ориентированной подготовки кадров. Вместе с тем, остается актуальным вопрос мотивации работодателей для участия в образовательных проектах. В том числе, из-за отсутствия на государственном уровне системных мер по мотивации работодателей, включая налоговые преференции и льготы, невозможность зачета вклада работодателей в проект в виде технологий, оборудования, стажировок и иных форм непрямого денежного софинансирования.

Таким образом, происходящие в экономической жизни общества глобальные изменения требуют кардинального преобразования системы среднего профессионального образования, с целью повышения уровня подготовки специалистов среднего звена.

Литература:

1. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования : монография / А.Г. Бермус. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2002. – 288 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практикоориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
3. Зинченко В.О. Современные проблемы профессионального образования : учебно-метод. пособие для магистр. очной и заочной форм обучения по направл. подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». – изд. 2-е доп. и перераб. / В.О. Зинченко; ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». – Луганск : «Книта», 2017. – 223 с.

Титова Е.А.
старший преподаватель
кафедры технологий производства и
профессионального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях реформирования современного образования оказываются востребованными профессиональная компетентность выпускника вуза, конкурентоспособность, социальная и профессиональная подготовка, готовность осваивать новые перспективные технологии, легко адаптироваться к постоянно меняющемуся социальным условиям.

В настоящее время значительно изменились требования к выпускникам вузов от работодателей, которым необходимы специалисты, хорошо подготовленные к различным видам профессионально-педагогической деятельности. Соответственно меняются и требования к подготовке будущих специалистов, требующих применения инновационных педагогических технологий в образовательном процессе в вузе.

Применение инновационных педагогических технологий в профессиональной подготовке будущих специалистов связана с тем, что сегодня от работников необходимы глубокие знания и умение в для профессиональной деятельности. В связи с этим необходим поиск новых инновационных педагогических технологий обучения [1].

Под «технологией обучения» принято понимать определенный способ обучения, в котором основную функцию выполняет средство обучения. Основной целью инновационных педагогических технологий образования – это является подготовка специалистов к деятельности в новых условиях производства [2]. Смысл обучения состоит в направлении образовательного процесса на возможности человека для их реализации в практической деятельности. К таким инновационным педагогическим технологиям в образовании можно отнести: личностно-ориентированное обучение; проблемное обучение; блочно-модульное обучение; метод проектов; дистанционные технологии обучения. Применение новых педагогических инновационных технологий в системе высшего образования приведет к эффективности обучения и воспитания личности, и позволит подготовить специалистов высокой квалификации для профессиональной деятельности в производстве [3].

В Луганском государственном педагогическом университете широко используются в образовательном процессе следующие инновационные педагогические технологии: личностно-ориентированное обучение; проблемное обучение; блочно-модульное обучение; метод проектов; компетентностное обучение, ценностно-деятельностный подход, продуктивные педагогические технологии, технологии развивающего обучения; интерактивные технологии обучения, компьютерные технологии и другие. Внедрение и применение в образовательном процессе инновационных педагогических технологий обучения длительный процесс, который требует от профессорско-преподавательского состава переработки рабочих программ, учебно-методических комплексов, фонда оценочных средств учебных дисциплин и т.д.

При подготовке студентов по специальности 44.03.04 Профессиональное обучение профиля подготовки Технология и организация общественного питания отмечен положительный результат усвоения профильных учебных дисциплин при использовании в образовательном процессе инновационных педагогических технологий.

Изучая и анализируя опыт использования инновационных педагогических технологий, необходимо отметить, что применение инновационных педагогических технологий не только положительно влияет на усвоение студентами знаний, умений и навыков при изучении дисциплин, а так же имеет направленность на повышение результативности обучения и воспитания.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 2006. – 206 с.
2. Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб.-метод. пособие / авт. Т.Ю. Артюгина. – Архангельск: АО ИППК РО, 2009. – 120 с.
3. Демкин В.Д. Инновационные технологии в образовании / В.Д. Демкин; под ред. Г.В. Майера. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. – Вып. 2. – С. 22–29.

Украинцева М.М.
*магистрант 2 курса направления подготовки
«Продукты питания животного происхождения»;*

Крангачев К.Н.
*магистрант 2 курса направления подготовки
«Продукты питания животного происхождения»*

Руководитель:
Украинцева Ю.С.
*к.т.н, доцент кафедры технологии
молока и молокопродуктов,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГАУ»*

РАСЧЕТ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ МЯГКОГО СЫРА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ, РЕКОМЕНДУЕМОГО ДЛЯ ПИТАНИЯ СПОРТСМЕНОВ

Организм спортсмена требует намного большего количества питательных веществ, витаминов и минералов, чем организм обычного человека. С увеличением нагрузок, потребность организма во всех этих элементах возрастает. Если организм спортсмена при тяжёлых нагрузках не будет получать необходимого питания, то в лучшем случае, от тренировок не будет должного результата. Именно для того, чтобы спортсмены всегда могли получать достаточное количество нутриентов была поставлена задача разработки технологии производства мягкого сыра из коровьего молока для спортивного питания с использованием растительных добавок и бифидобактерий, которые придают продукту пробиотические свойства, обогащают витаминами, минеральными веществами и повышают содержание полиненасыщенных жирных кислот, в частности, омега-3. Наличие данных веществ, особенно полиненасыщенных

жирных кислот, делает продукт востребованным среди людей, занимающихся спортом.

В результате проведения ряда исследований научно обоснована и экспериментально подтверждена целесообразность внесения базилика и грибов в количестве 0,6%, семян льна в количестве 1%, которые повысят биологическую ценность продукта; разработан состав заквасочных композиций для производства мягких сыров с повышенными пробиотическими свойствами для питания спортсменов. Одним из этапов исследования является расчет энергетической ценности продукта.

Энергетическая ценность – это количество энергии, которая образуется при биологическом окислении жиров, белков и углеводов, содержащихся в продуктах. Она выражается в килокалориях (ккал) или килоджоулях (кДж) Энергия, выделяющаяся при окислении 1 г жиров, равна 9,0 ккал, 1 г углеводов – 3,75 ккал, 1 г белков – 4,0 ккал, 1 г органических кислот – 3,0 ккал, 1 г этилового спирта – 7,0 ккал. Для получения энергетической ценности в единицах системы СИ, надо использовать коэффициент пересчета: 1 ккал = 4,184 кДж. Энергетическая ценность продуктов рассчитывается на 100 г съедобной части.

Для определения теоретической калорийности необходимо калорийность питательных веществ умножить на процентное содержание соответствующих питательных веществ. Сумма полученных произведений является теоретической калорийностью 100 г продукта.

В таблице 1 приведено количество белков, жиров и углеводов всех компонентов, входящих в рецептуру сыра мягкого сыра с растительными добавками (на 100 г сыря).

Рецептура для производства сыра с функциональными компонентами представлена в таблице 2.

Таблица 1 – Химический состав продуктов

Название продукта	Белки, г	Жиры, г	Углеводы, г
Сыр мягкий термокислотной коагуляции	18,00	16,70	16,50
Бasilik сушеный	0,13	0,03	0,23
Белый гриб	3,70	1,70	1,10
Семена льна	33,00	38,00	4,50

Таблица 2 – Рецептyра сыра мягкого с растительными добавками

Наименование компонента	Масса на 1000 г готового продукта, г	Масса на 100 г готового продукта, г
Сыр мягкий термокислотной коагуляции	988,0	98,8
Бasilik сушеный	6,0	0,6
Белый гриб	1,5	0,15
Семена льна	3,0	0,3
Соль	1,5	0,15

Расчет энергетической ценности Ц, ккал, производится по формуле:

$$Ц = (Б \cdot 4) + (Ж \cdot 9) + (У \cdot 4),$$

где Б – масса белков в 100 г продукта, г

Ж – масса липидов в 100 г продукта, г

У – масса углеводов в 100 г продукта, г.

Расчет энергетической ценности каждого рецептурного компонента представлен в таблице 3. Энергетическая ценность рассчитана на массу, которая необходима для производства функционального продукта.

Просуммировав калорийность рецептурных компонентов получим энергетическую ценность функционального продукта.

Таблица 3 – Энергетическая ценность продуктов, входящих в рецептуру

Название продукта	Калорийность, ккал
Сыр мягкий	237,40
Базилик сушеный	0,10
Белый гриб	0,52
Семена льна	14,76

Таким образом, энергетическая ценность 100 г разработанного продукта составит 252,78 ккал, что равно 1057,6 кДж.

Шадрин В.К.

к.т.н., доцент;

Лунин В.В.

к.т.н., ассистент;

Вакулюк В.С.

д.т.н., профессор;

Петрова Ю.Н.

к.т.н., доцент;

Павлов В.Ф.

*д.т.н., профессор, зав. кафедрой
сопротивления материалов
Самарского университета*

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ К УЧАСТИЮ В ОЛИМПИАДАХ ПО СОПРОТИВЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ

Специалисту необходимо уметь решать возникающие задачи рациональными методами, затрачивая минимальное время и усилия. Особенно это важно на олимпиадах.

В этом сообщении приводятся некоторые приёмы, позволяющие облегчить решение задач определения геометрических характеристик плоских сечений.

1. В некоторых случаях при определении момента инерции сечения удобно достроить заданное сечение до такой фигуры, для которой величина осевого момента инерции известна. Из рис. 1, а следует, что:

$$J_x = J_x^{\triangle ABD} - J_x^{\triangle ACD} \quad (1)$$

Задача 1. Для сечений, указанных на рис. 1, б-г, вычислить момент инерции относительно оси x .

Указание. Дополнить сечения на рис., б-г соответственно до параллелограмма, двух квадратов, кольца.

2. Особенно сложны задачи определения главных моментов инерции и направления главных осей по известным осевым и центробежному моментам инерции относительно произвольных исходных осей x, y .

Задача 2. Для сечений на рис. 1, в-г найти главные центральные моменты инерции.

2.1 Основной признак главных осей – равенство нулю центробежного момента инерции относительно этих осей:

$$J_{uv} = 0. \quad (2)$$

На использовании условия (2) основаны способы отыскания главных осей инерции без определения угла α_0 .

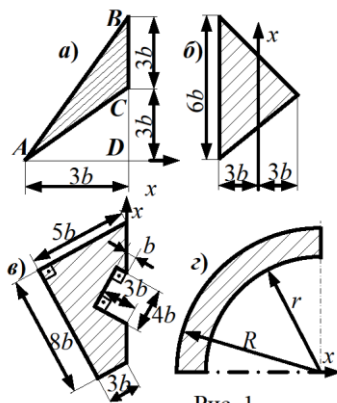


Рис. 1

2.2. Если сечение состоит из двух одинаковых фигур,

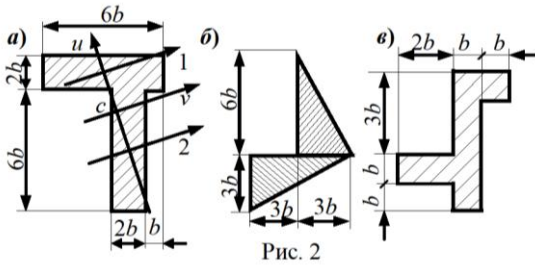


Рис. 2

расположенных под углом 90° , то одна главная центральная ось проходит через центры тяжести обеих фигур, а другая —

перпендикулярно ей, через центр тяжести сечения С (рис. 2, а).

Задача 3. Указать положение главных центральных осей инерции и ту из них в каждом сечении (рис. 2, б-в), относительно которой осевой момент инерции минимален.

2.3. Теорема. Если сечение имеет ось симметрии, то она, и любая ось, перпендикулярная ей, являются главными осями инерции. Доказательство данного утверждения очевидно из рис. 3, а.

Задача 4. Не проводя вычислений, найти положение главных осей, проходящих через точку o плоской фигуры (рис. 3, б-г).

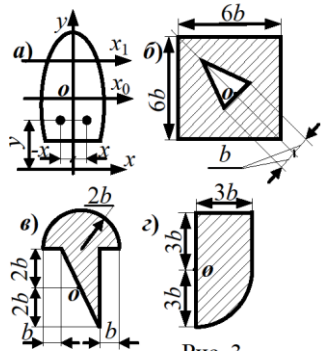


Рис. 3

Указание. Сечение разбить на две фигуры и в первой провести ось симметрии, которая перпендикулярна оси симметрии второй фигуры. Тогда $J_{uv} = J_{uv}^{(1)} + J_{uv}^{(2)} = 0$.

Задача 5. Для заданных сечений (рис. 3, б-г) определить разность моментов инерции относительно главных осей, проходящих через точку o .

2.4 Если сечение имеет более двух осей симметрии (рис. 4, а), то все центральные оси являются главными и

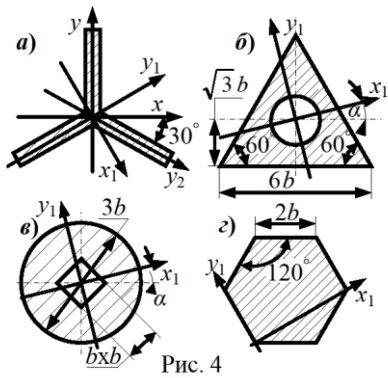


Рис. 4

моменты инерции относительно них будут равны. Доказательство теоремы легко получить из формулы (3), если принять, например, что оси y , y_1 – неперпендикулярные оси симметрии, т.е. главные центральные оси сечения, и потому $J_{xy} = J_{x_1y_1} = 0$

($y \perp x$, $y_1 \perp x_1$). При этом из (3) имеем $J_x = J_y$.

$$J_{x_1y_1} = \frac{J_x - J_y}{2} \cdot \sin 2\alpha + J_{xy} \cdot \cos 2\alpha \quad (3)$$

Задача 6. Для заданных сечений (рис. 4, б-г) определить J_{x_1} , J_{y_1} , $J_{x_1y_1}$.

Литература:

1. Нестандартные задачи сопротивления материалов. Методы решения / сост.: Ю.В. Глявин, Ю.П. Золотарёв, Н.А. Ильичев; Нижегород. политехн. ун-т. – Нижний Новгород: ННПИ, 1991. – 56 с.

Яковенко Т.В.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В последние годы смещение акцентов образовательной парадигмы в сторону творчества и саморазвития личности определяет основную цель образовательного процесса – пробудить в человеке творца, развить заложенный творческий потенциал и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании. Актуальность данной проблемы определяется изменениями, произошедшими в Луганской Народной Республике в контексте интеграции в образовательное пространство Российской Федерации. В создавшихся условиях повысились требования к таким качествам личности, как открытость новому опыту, умение находить решения в нестандартных ситуациях, творческое отношение к действительности. В связи с этим перед образованием ставятся новые и особо важные задачи, одной из которых является воспитание и обучение, способствующее полноценному развитию личности, развитию ее творческих устремлений, адаптации человека к различному окружению, динамично меняющейся социально-экономической ситуации.

Креативная, профессионально мобильная личность педагога, способного к эффективной творческой самореализации и развитию творческих способностей

обучающихся, – вот ответ на вызовы времени. Это новый тип педагога, обладающий креативной компетентностью, нестандартно мыслящий, способный увлечь своим предметом, самореализующийся в педагогической деятельности и реализующий креативный потенциал обучающихся.

Креативная компетентность – необходимая составляющая профессионального становления и одно из условий самореализации педагога любого профиля, в частности педагога профессионального обучения, который играет важную роль в подготовке рабочих кадров для всех отраслей экономики молодой Луганской Народной Республики, которая стала на магистральный путь развития правового и демократического государства.

В связи с этим, в качестве прикладной задачи для системы профессионально-педагогического образования встает вопрос о формировании творческих способностей к педагогической деятельности, креативной компетентности будущего педагога профессионального обучения.

Креативность в структуре профессиональной компетентности отражает творческие достижения педагога на разных этапах профессиональной деятельности и понимается как способность к созданию новых профессиональных продуктов и высоких результатов деятельности за счет реализации креативных способностей личности. Характеристиками креативного продукта педагогической деятельности педагога профессионального обучения являются необычность, новизна, полезность принимаемых решений, а также в целом продуктивность педагогической деятельности, выражающаяся в оптимальной организации деятельности с учетом минимизации энергозатрат.

В связи с этим обнаруживается принципиальное противоречие между имеющейся системой

профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения (ориентированной преимущественно на формирование специальных знаний, алгоритмов решений, отработанных технологий) и необходимостью разработки образовательно-управленческих методов, обеспечивающих становление и реализацию готовности педагога к творческому мышлению, принятию решений в ситуациях повышенной неопределенности и ответственности, т.е. всех основных элементов компетентности в отношении собственной профессиональной креативности. Все эти аспекты, востребованные современной педагогической деятельностью, с особой остротой выявляют актуальность проведения исследований, посвященных развитию профессионализма и профессиональной креативности в структуре компетентности педагога профессионального обучения, разработки различных моделей достижения педагогами профессионального и творческого подъема в своей деятельности. Именно эти задачи решал автор в процессе комплексного исследования, посвященного теоретико-методическим аспектам формирования креативной компетентности педагогов образовательных учреждений системы профессионального образования [1].

Литература:

1. Яковенко, Т.В. Теоретические основы формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения : монография / Т.В. Яковенко ; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» – Луганск : Книта, 2021. – 184 с.

СЕКЦИЯ 3 ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анисимова Т.С.

*студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»*

Руководитель:

Финогеева Т.Е.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

СУЩНОСТЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Современные тенденции развития образования ориентируются на компетентностный и личностно-ориентированный подходы, выдвигают повышенные требования к педагогам общеобразовательной школы, в том числе и к учителю технологии, которому отводится одна из ведущих ролей в формировании у молодого поколения профессионального самоопределения.

Содержание учебного предмета «Технология» дает возможность учителю ознакомить учащихся с разнообразием существующих профессий, определить профессиональные интересы и способности учащихся, проводить профессиональные пробы, сформировать в процессе практической деятельности первоначальные профессиональные умения и навыки в соответствии с выявленными склонностями, воспитать необходимые личностно-деловые качества [1].

Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым в отечественной системе образования. Идеи компетентностного подхода в обучении рассматривались исследователями: П.Я. Гальпериним, В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, Г.П. Щедровицким и др. Ориентация на освоение умений, обобщенных способов деятельности является ведущей в работах этих ученых.

Профориентационная компетентность является составляющей профессиональной компетентности будущего учителя технологии.

Целью профориентационной компетентности будущего учителя технологии является оказание квалифицированной помощи самоопределяющемуся подростку в образовательном процессе школы.

Поэтому профориентационная компетентность будущего учителя технологии нами понимается как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя технологии, представляющая собой системное личностное образование, интегрирующее профориентационные знания, умения, практический опыт, личностно-профессиональные качества и обеспечивающее эффективность выполнения профориентационных функций в будущей профессиональной деятельности.

На основании анализа литературы мы определили структуру профориентационной компетентности будущих учителей технологии, которая состоит из следующих компонентов: мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой, оценочный.

Мотивационный компонент профориентационной компетентности будущих учителей технологии связан с мотивационно-ценностным отношением к будущей профессии, со способностью видеть и понимать свою педагогическую деятельность, свободно ориентироваться в ней, осознавать свою роль и предназначение.

Когнитивный компонент содержит систему знаний, необходимых для осуществления профориентационной деятельности.

Операционно-деятельностный компонент включает умения, позволяющие реализовать имеющиеся знания в типовых и нестандартных ситуациях профориентационной деятельности.

Эмоционально-волевой компонент определяет личностно-профессиональные качества (самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей и т.д.), имеющие существенное значение для эффективной профориентационной деятельности.

Оценочный компонент отражает способность к самоанализу, с последующей мотивацией саморазвития, самосовершенствования (умения критически оценивать свои личностные и профессиональные качества, анализировать причины успехов и неудач, затруднений в процессе профориентационной деятельности).

Формирование профориентационной компетентности будущих учителей технологии будет осуществляться в процессе образования и педагогической деятельности за счет роста его способностей и личностных качеств, профориентационных знаний и умений, самообразования и самовоспитания.

Литература:

1. Борисова Т.С. Формирование профориентационной компетентности у будущих учителей технологии и предпринимательства в образовательном процессе вуза : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Борисова Тамара Семеновна; [Место защиты: Волж. гос. инженер.-пед. ин-т]. – Нижний Новгород, 2008. – 21 с.

Антонова О.И.
студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»

Руководитель:
Финогеева Т.Е.
к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

СТРУКТУРНО-ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью формирования учебной мотивации у школьников в связи с резким снижением их интереса к учебной деятельности и внутренней мотивации учения в целом и технологическому обучению в частности (Н.И. Гуткина, Т.А. Цукерман и др.).

Анализ современных теорий и эмпирических исследований в области мотивации достижения [1; 2] позволили нам сформулировать структурно-процессуальную модель формирования и развития мотивационной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений, описывающую пять основных мотивационных блоков (рисунок 1).

В соответствии с предложенной моделью, мотивация определяется различиями в мотивах, стоящими за ними потребностями и ценностями, в целях, стратегиях целеполагания и самоконтроля.

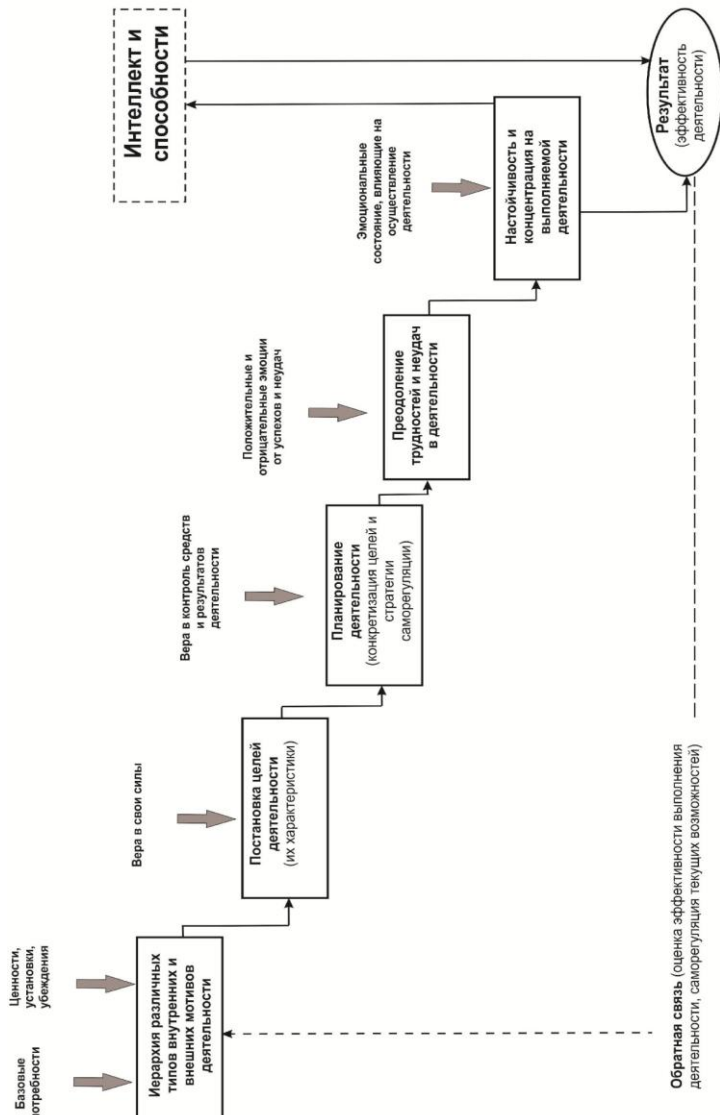


Рисунок 1 – Структурно-процессуальная модель формирования и развития мотивационной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений в процессе технологического обучения

В структуре мотивации учебной деятельности можно выделить следующие пять автономных подсистем или составляющих мотивационного процесса: 1) мотивационно-смысловой блок, включающий иерархию внутренних и внешних мотивов деятельности; 2) целевой блок, включающий особенности целеполагания или постановки целей; 3) интенционально-регуляторный блок, включающий планирование деятельности и самоконтроль (саморегуляция) ее выполнения; 4) блок «реакция на неудачу», включающий реагирование на ситуации помехи, трудности и неудачи возникающих в процессе выполнения деятельности; 5) мотивационно-поведенческий блок, характеризующий интегративное проявление упорства и настойчивости при выполнении деятельности, направленной на достижение поставленных целей и намерений.

Отдельно выделяется блок когнитивных факторов мотивации учебной деятельности, включающий систему представлений о роли различных средств достижения успеха, мере владения ими, веру в собственный потенциал, компетентность и обобщенные представления о контролируемости учебного процесса.

Литература:

1. Никифорова Ф.В. Развитие и формирование мотивации учения / Ф.В. Никифорова // Эксперимент и инновации в школе, 2011. – №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-i-formirovanie-motivatsii-ucheniya>

2. Скрипкин И.Н. Формирование положительной мотивации у школьников к учебной деятельности на основе дифференциации образовательного процесса: научно-методическое издание / И.Н. Скрипкин. – Научно-методическое издание. – Липецк, 2010. – 245 с.

Бондаренко Д.А.

*магистрант 1 курса направления подготовки
44.04.01 Педагогическое образование,
(Технологическое образование)*

Руководитель:

Киреева Е.И.

*к.т.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Инновационные процессы, происходящие в современном образовании, имеют глубокие социально-экономические и исторические предпосылки. Инновационность характерна для педагогической деятельности в целом и является важнейшим ресурсом совершенствования педагогической теории и практики. Однако внимание к концептуализации феномена педагогических инноваций обострилось только в последние десятилетия. Источником современных инновационных процессов в образовании являются противоречия, возникающие между изменениями социально-экономической ситуации в стране и консерватизмом используемых концепций, методов и технологий обучения и воспитания. Инновационная деятельность направлена на гармонизацию образовательного процесса, приведение его в соответствие с социальными реалиями [1].

Понятие *инновация* является междисциплинарным и его можно определять в широком смысле как *целенаправленное внедрение качественных изменений, в заметной степени преобразующих реальную социальную*

практику актуальной деятельности, благодаря чему она начинает реализовываться на принципиально новом уровне [2].

В современной педагогической теории проблема инноватики рассматривается достаточно широко. В исследованиях отмечается, что в современном российском школьном образовании происходят процессы, направленные на обеспечение нового качества обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. Это достигается тем, что, с одной стороны, создаются учебные заведения нового типа (образовательные центры, учебно-воспитательные комплексы и т.д.). С другой стороны, трансформируется учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях традиционных типов благодаря разработке, апробации и внедрению педагогических инноваций.

Инновации в условиях современного образования позволяют решить целый ряд важнейших задач, обозначенных образовательной инициативой «Наша новая школа». *Во-первых*, они выступают средством образовательной политики, обновления общих принципов образовательной деятельности. *Во-вторых*, инновации становятся важнейшим средством обновления изучаемого материала, приведения его в соответствие с современным уровнем развития науки. *В-третьих*, решается задача повышения профессиональной субъектности педагога, которая рассматривается как важнейшее профессионально-значимое качество субъекта педагогической деятельности.

Таким образом, инновационная профессиональная педагогическая деятельность представляет собой деятельность, направленную на осуществление инновационных процессов в образовании. Опираясь на имеющиеся в литературе данные [3], можно выделить

следующие особенности *инновационной педагогической деятельности*:

– инновационная деятельность – это основной механизм модернизации образования в контексте происходящих в стране социально-экономических изменений;

– непрерывный процесс модернизации образования требует от педагогов постоянного поиска новых технологий работы, что способствует развитию педагогического творчества;

– индивидуальная инновационная педагогическая деятельность нуждается в организационной поддержке и экспертной оценке эффективности внедряемых инноваций;

– индивидуальные инновационные проекты необходимо осуществлять в рамках единой инновационной программы, ориентированной на разные уровни развития образования: от локального функционирования отдельно взятого образовательного учреждения до системы образования в стране в целом.

Литература:

1. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1990. – 181 с.

2. Белгородский В.С. Роль инновационного образования в развитии российского общества / В.С. Белгородский // Философия образования, 2007. – № 2. – С. 22.

3. Григорьева С.Г. Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление / С.Г. Григорьева // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2011. – №3–1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-uchitelya-kak-pedagogicheskoe-yavlenie> (дата обращения: 25.03.2021).

Браткова О.С.

*студентка 1 курса направления подготовки
«Профессиональное обучение по отраслям»*

Руководитель:

Саданова В.Н.

*к.психл.н., доцент профессионального образования,
ГОУ ВПО НГГТИ*

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ТРАНСПОРТНОЙ ОТРАСЛИ С ПОМОЩЬЮ ЕГО ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ

Образование в транспортной сфере, относится к техническому образованию. Оно представляет особый интерес для анализа проблем становления инновационной, постоянно развивающейся экономики. Одной из важнейших и основных задач деловой оценки персонала транспортной отрасли является оценка его профессиональной пригодности.

Под профессиональной пригодностью подразумевают совокупность таких человеческих особенностей, как психологические и психофизиологические особенности.

С психологической точки зрения профессиональную подготовку определяют, как совокупность знаний и умений, в том числе и навыков, которые выполняют роль суммирования способностей человека при выполнении определенной работы с тем или иным качеством. В наше время в энергетике одна из основных потребностей – профессионалы, имеющие высокую степень квалификации, отличающиеся такими признаками, как: образованные и обладающие широким спектром компетенций, которые умеют ориентироваться в потоке

постоянно обновляющейся информации, способных быстро, точно, грамотно и мобильно решать сложные задачи на производстве при нестабильных рабочих условиях. При этом ни в коем случае нельзя приравнивать и отождествлять профессиональную пригодность с подготовленностью и профессиональными способностями. Это связано с тем, что кроме всего этого профессиональная пригодность включает в себя удовлетворенность трудом, а так же мотивацию.

Профессиональный психофизиологический отбор в транспортной отрасли представляет собой систему тех или иных мероприятий, который направлен на выявление лиц, профессиональный и психофизиологический уровень развития которых соответствует требованиям транспортной специальности.

В настоящее время довольно острой и актуальной задачей является оценка психофизиологических качеств, потому что энергетическая отрасль – техническая, а при включении человека в данную систему могут возникать ошибочные действия, «цена» которых крайне высока. Последствия этих ошибок на производствах не только снижают качество профессиональной деятельности, но и становятся причиной возникновения аварийных ситуаций, а иногда катастроф.

Для транспортной отрасли крайне важно качество организации психофизиологического исследования, потому что от него во многом зависит эффективность применяемых методов профессионального отбора и надежность получаемых результатов.

Основными требованиями при оценке профессиональной пригодности специалиста транспортной отрасли являются:

- профессиональная подготовленность, а так же компетентность руководителя обследования и ассистентов;

- наличие помещения;
- положительная установка обследуемых, направленная на качественное выполнение заданий;
- соблюдение стандартных условий проведения обследования (стандартность инструктирования, последовательности этапов и обследования и формы его проведения, времени выполнения заданий, стандартность помех).

Таким образом, психофизиологический подход при оценке профессиональной пригодности у специалистов транспортной отрасли крайне актуален в наше время. Формирование профессиональной пригодности – абсолютно всегда процесс индивидуальный, при этом если почти всегда можно создать условия, помогающие достигнуть заданный уровень трудовых успехов, для лиц более или менее разного уровня в области профессиональной подготовки и мотивации, то в отношении индивидуально-психологических профессионально важных качеств об этом сказать нельзя – они сохраняют относительно устойчивое состояние в течение того времени, в котором происходит выбор профессии.

Литература:

1. Бабин Д.Н. Профессиональный отбор и методология экспресс-анализа текущего состояния водителей [Текст] / Д.Н. Бабин, В.В. Дементенко, В.М. Шахнарович // Автоматизация в промышленности. – 2007. – №1. – С. 49–51.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов [Текст] / В.А. Бодров – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 511 с.
3. Ломов Б.Ф. Человек и техника [Текст] / Б.Ф. Ломов – М.: Советское радио, 1966. – 464 с.

Василькова В.С.
студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»

Руководитель:
Финогеева Т.Е.
к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОКОНТРОЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Проблемам формирования умений и навыков посвятили исследования многие психологи и дидакты: Б.Г. Ананьев, А.В. Барабанщиков, В.П. Беспалько, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Дьяченко, Е.Н. Кабанова-Меллер, К.Н. Корнилов, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, Л.С. Рубинштейн, А.В. Усова, З.И. Ходжава, В.Н. Худяков, Л.М. Шварц, Н.М. Яковлева, В.Л. Ямпольский и др.

Под умениями самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности мы понимаем способность субъекта учения рационально организовывать и поэтапно осуществлять свою учебную деятельность, выполнять контроль и коррекцию ее хода и результатов на всех этапах осуществления в различных условиях с целью повышения эффективности своей учебы и совершенствования процесса ее организации на основе сознательного применения накопленных знаний, навыков, опыта.

Исследователями (А.В. Усовой и др.) выделяются общие учебные умения и умения, специфические для конкретных предметов и циклов. Исследуемые нами умения являются общими учебными умениями, т.к. они обладают свойством широкого переноса, могут эффективно использоваться при изучении всего спектра учебных дисциплин в вузе, в самообразовательной и будущей профессиональной деятельности студентов [1; 2].

Система формирования умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности будущих учителей технологии, как все педагогические системы, является открытой. Это означает, что для нее характерно не только наличие внутренних связей и отношений между ее элементами, но и неразрывное единство с внешней средой, во взаимоотношениях с которой она проявляет свою целостность. Внешняя среда – это совокупность всех объектов, изменение свойств которых влияет на саму систему.

Рассматриваемая нами система является интегративной частью образовательного процесса в вузе, включающего в себя сложные подсистемы: общенаучную подготовку и профессиональную подготовку студентов. Образовательный процесс в вузе, таким образом, является по отношению к системе формирования умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов системой более высокого порядка. На этом основании мы предположили, что факторы, являющиеся внешними для системы общенаучной и профессиональной подготовки студентов в вузе, можно также рассматривать в качестве внешних по отношению к разработанной нами системе.

К числу основных внешних факторов, непосредственно воздействующих на исследуемую нами систему, мы относим: образовательный процесс в школе;

дальнейшую профессиональную деятельность будущего специалиста; непрерывное самообразование человека; социальную микро- и макросреду; природную или географическую среду; образовательную макросреду.

Разрабатываемая нами система является динамичной, т.е. способной развиваться и совершенствоваться в процессе функционирования. В своем развитии система проходит 3 уровня: имитирующе-репродуктивный, комбинирующе-продуктивный и творческо-преобразующий, соотносимые с уровнями сформированности исследуемых умений у студентов вузов: низким, средним и высоким (эти уровни будут подробнее рассмотрены в следующей главе).

В качестве критериев для определения уровней сформированности умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности будущих учителей технологии мы выбрали знания по теории самоорганизации и самоконтроля, их наличие и качество; уровень практического владения умениями, обеспечивающими успешность процесса самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности; осознанность, целесообразность и систематичность осуществления самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности.

Литература:

1. Усова А.В. Формирование у учащихся общих учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла / А.В. Усова. – Челябинск: «Факел», 1997. – 30 с.

2. Усова А.В. Условия успешного формирования у учащихся научных понятий / А.В. Усова // Наука и школа, 2006. – №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-uspeshnogo-formirovaniya-u-uchaschihsya-nauchnyh-ponyatiy>

Гуртяк А.В.
студент 1 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологическое образование)»

Руководитель:
Финогеева Т.Е.
к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В настоящее время большое внимание уделяется инновациям в различных областях: науке и технике, образовании, производстве, предпринимательстве и т.д. Проблемы технологизации образования объясняются, с одной стороны, стремительным распространением различных инноваций, особенно новых педагогических технологий, и, с другой стороны, недостаточным знанием и владением ими педагогами – с другой.

В этой ситуации усиливается внимание ученых к проблемам высшего педагогического образования, обеспечивающего подготовку учителей, которые могут находить нестандартные подходы в решении проблем, решать исследовательские, аналитические и организационные задачи, направленные на развитие личности в условиях неопределенности современного общества.

Одними из ключевых составляющих профессиональных компетенций учителя технологии являются технико-технологические компетенции

(Д.В. Санников, А.Н. Сергеев, В.Э. Штейнберг, Л.А. Ядвиршис). Это обусловлено тем, что преподаватель должен обладать глубокими знаниями и умениями в области техники и технологии, что входит в структуру общетехнологической компетентности (А.Н. Сергеев). При этом одним из условий повышения эффективности формирования технико-технологических компетенций является интеграция (А. Далингер, П.Н. Федосеев, М.Г. Чепиков) содержания различных дисциплин. Она создает у обучающихся целостное представление об окружающем мире, то есть интеграция рассматривается как цель обучения. В этой связи формирование у будущих учителей целостных систем интегративных естественнонаучных знаний, умений, навыков, а также профессионально-значимых личностных качеств становится особой функцией высшего педагогического образования.

Между тем, несмотря на уделяемое большое внимание к проблеме формирования технологической компетентности бакалавров педагогического образования, попытки рассмотреть общетехнологическую компетентность крайне редки. Сущность и содержание, а также специфика формирования общетехнологической компетентности будущих учителей технологии до сих пор остается малоизученными.

Дефиниция «технологическая компетентность» не является однозначно сформулированным определением до сих пор. Попытки уточнить данное понятие предпринимаются рядом исследователей: А.А. Вербицкий, Н.Н. Манько, Е.И. Никифорова, Н.Б. Пикатова, Д.В. Санников, В.Э. Штейнберг, Л.А. Ядвиршис и др. Во многих определениях технологической компетентности, предложенных этими авторами, отмечается идея эффективности, результативности и

высокопроизводительности деятельности педагога, обладающего данной компетентностью.

Р.Д. Гаджиев технологическую компетенцию будущего учителя технологии рассматривает как составную часть профессиональной компетентности, представляющая собой совокупность мотивационных, организаторских и контрольных умений и качеств личности, способствующих включению школьников в преобразовательную деятельность на основе определенного алгоритма действий [1].

Мы согласны с Э.Ф. Шариповой, что для реализации задачи формирования общетехнологической компетенции будущих учителей технологии при проектировании образовательных стандартов нового поколения необходимо определить, в рамках каких дисциплин будет развиваться данная компетенция, и при проектировании их содержания опираться на правила, изложенные выше. Наиболее перспективными в этом отношении представляются дисциплины естественнонаучного и профессионального циклов, а также дисциплины методической подготовки как наиболее полно отражающие различные стороны преобразовательной деятельности человека [2].

Литература:

1. Гаджиев Р.Д. Формирование технологической компетенции будущего учителя (на примере учителя Технологии и предпринимательства): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Р.Д. Гаджиев. – Махачкала, 2012. – 22 с.

2. Шарипова Э.Ф. Формирование общетехнологической компетенции будущих учителей [Текст]: монография / Э.Ф. Шарипова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 186 с.

Дегтярь Д.А.
студент 1 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологическое образование)»

Руководитель:
Финогеева Т.Е.
к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Современному педагогу приходится трудиться в быстроменяющихся условиях, что требует от него проявления таких качеств, как эрудированность, мобильность, креативность, успешность, способность творчески решать профессиональные задачи, рационально действовать в различных ситуациях. В связи с этим особое значение приобретают вопросы по разработке оптимальной образовательной модели, учебно-методических ресурсов, эффективных технологий, способствующих развитию креативного потенциала студентов педагогического направления подготовки в соответствии с требованиями образовательной политики в области качества высшего профессионального образования, а также возрастающими потребностями современного общества и самой личности.

Проблема развития креативности в разных ракурсах изучалась в педагогической и психологической науках. Так, наиболее известные исследователи процессов креативности Дж.П. Гилфорд, Э.П. Торренс, выдвигали свою концепцию креативности как универсальной

познавательной творческой способности, отождествляя её с дивергентным мышлением. Другие исследователи процессов креативности М. Воллах, Н. Коган представляли свою концепцию проявления креативности в более свободных, произвольных условиях, жизненных ситуациях. Собственную концепцию креативности выдвигал и С. Медник. В основе данного процесса он отождествил как конвергентную, так и дивергентную составляющие, говоря об их равной значимости в процессе развития креативности.

Психолого-педагогический анализ состояния разработанности данной проблемы показал, что, несмотря на многочисленные исследования, проблема развития креативного потенциала будущего учителя в творческой учебно-профессиональной деятельности остается недостаточно изученным явлением.

Креативный компонент включает в себя наличие у педагога отношения к инновационной деятельности не как к соединению готовых форм, найденных в практике, а как к преобразованию, изменению (развитию в новых сложных синтезах сообразно собственной индивидуальности и особенностям ученического коллектива), а также наличие научной рефлексии [1, с. 522].

Д.В. Мирошникова считает, что одним из условий развития креативности в процессе педагогической практики становится организация взаимодействия с целью обмена опытом творческого развития. Обеспечение целенаправленного взаимодействия предполагает самосознание и самопознание внутри устоявшегося сформированного коллектива, а группа практикантов, как правило, является сформированным учебным коллективом [2].

И.В. Шовгурова предложила структурно-функциональную модель формирования креативности

будущего учителя технологии в процессе гуманитарного освоения этнокультурных традиций. Модель включает в себя описание ценностно-целевых, содержательных и процессуальных компонентов исследуемого процесса на этапах «спонтанно-индивидуального творчества», «коллективно-диалогического творчества», «профессионально-творческого проектирования» [3].

По нашему мнению для развития креативности будущих учителей технологии необходимо в процессе их профессиональной подготовки осуществлять комплексное использование инновационных личностно-ориентированных и профессионально-ориентированных технологий.

Литература:

1. Башина Т.Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности / Т.Ф. Башина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый, 2013. – №4 (51). – С. 521-525.

2. Мирошникова Д.В. Развитие креативности будущего учителя в процессе педагогической практики / Д.В. Мирошникова // Мир науки. Педагогика и психология, 2018. – №2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnosti-budushego-uchitelya-v-protssesse-pedagogicheskoy-praktiki>

3. Шовгурова И.В. Формирование креативности будущего учителя технологии на основе гуманитарного изучения этнокультурных традиций : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Шовгурова Ирина Владимировна; [Место защиты: Астрахан. гос. ун-т]. – Астрахань, 2010. – 19 с.

*Декань Т.С.
студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»*

*Руководитель:
Финогеева Т.Е.
к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Целью проводимого нами эксперимента было оценивание результативности наших предложений по педагогическому стимулированию технического творчества будущих учителей технологии по двум группам показателей – прямым и косвенным [1].

Динамика изменений в указанных показателях отслеживалась нами во всех группах, участвующих в эксперименте, который был организован в ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет». В рамках нашего исследования принимали участие студенты-бакалавры, обучающиеся по направлению подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование (профиль подготовки Технология).

Представим результаты констатирующего этапа эксперимента, в рамках которого еще не использовалась разработанная нами модель, а техническое творчество осуществлялось в масштабах, предусмотренных образовательной программой, но без его целенаправленного и комплексного стимулирования.

Данные срезов (С-0; С-1; С-2) приведены нами в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики констатирующего этапа эксперимента с участием контрольных групп

Срез	Показатели и уровни		Результаты срезов, %
1	2	3	4
С-0	Интерес студентов к техническому творчеству	Отсутствие интереса	88,0
		Ситуативный интерес	8,0
		Устойчивый интерес	4,0
	Качество результата технического творчества студентов		1 уровень
	Масштаб вовлеченности студентов профессиональной образовательной организации в техническое творчество		12,0
	Компетенция творческой деятельности студентов	Недостаточный уровень	92,0
		Достаточный уровень	8,0
		Продвинутый уровень	0
	Сплоченность студенческого коллектива	Уровень развития студенческого коллектива	1 уровень
		Количество проектов, выполненных смешанными группами	0
	Реальное трудоустройство по направлению подготовки		Не оценивалось
С-1	Интерес студентов к техническому творчеству	Отсутствие интереса	88,0
		Ситуативный интерес	8,0
		Устойчивый интерес	4,0

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
	Качество результата технического творчества студентов		0
	Масштаб вовлеченности студентов профессиональной образовательной организации в техническое творчество		12,0
	Компетенция творческой деятельности студентов	Недостаточный уровень	84,0
		Достаточный уровень	12,0
		Продвинутый уровень	4,0
	Сплоченность студенческого коллектива	Уровень развития студенческого коллектива	2 уровень
		Количество проектов, выполненных смешанными группами	1
	Реальное трудоустройство по направлению подготовки		Не оценивалось

Таким образом, первые три среза показали недостаточный уровень в проявлениях выявленных показателей результативности педагогического стимулирования. В последующих исследованиях нами будет описан формирующий этап эксперимента.

Литература:

1. Декань Т.С. Педагогическое стимулирование технического творчества будущих учителей технологии в процессе профессиональной подготовки в вузе / Т.С. Декань // Материалы IV Научно-практической конференции «Актуальные проблемы подготовки кадров». (Луганск, 23 апреля 2020 года). – Луганск: Книта, 2020. – С. 285–290.

Демченко Н.С.
магистрант,
Руководитель:
Сердюкова Е.Я.

к.п.н., доцент кафедры технологий производства и профессионального образования, доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПИЩЕВОГО ПРОФИЛЯ

Проблема творческого подхода к обучению является одной из самых актуальных в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Образование сегодня становится механизмом саморазвития, поскольку студент ориентируется не на получение готовых ответов (т.е. – знаний), а на поиск механизмов нахождения профессиональных решений.

Вопросам творчества в обучении посвящены работы исследователей П.Я. Гальперина, З.И. Калмыковой, Ю.М. Кулюткина, Д.А. Пospelова, А.В. Хуторского и др. Проведенный нами анализ научных работ свидетельствует, что остаются недостаточно разработанными вопросы методики развития творческого потенциала будущих инженеров-педагогов пищевого профиля на занятиях по профильным дисциплинам, в частности – создание системы, позволяющей студентам самостоятельно регулировать свою познавательную деятельность, трансформировать ее в творчество. Рассмотрим роль и основные компоненты творческой деятельности будущих инженеров-педагогов пищевого профиля в процессе изучения профильных дисциплин.

Дальнейшее развитие сферы общественного питания связано с совершенствованием технологии приготовления

пищи, организацией производства и реализации пищи, обновлением материально-технической базы отрасли, созданием современных предприятий общественного питания, оснащенных новейшим технологическим оборудованием. В решении этих задач решающая роль отводится высококвалифицированным специалистам, которые владеют прогрессивной технологией и способны эксплуатировать современное оборудование, и способных обеспечить эффективную работу предприятий общественного питания, повышение качества производимой продукции.

Необходимость повышения качества и конкурентоспособности продукции ставит перед современными инженерами-педагогами задачу уметь быстро перестраиваться, осуществлять оперативный поиск профессиональной информации, самостоятельно осваивать новые знания, творчески подходить к решению текущих производственных задач.

Поэтому организация учебного процесса, обеспечивающая повышение эффективности подготовки будущих инженеров-педагогов пищевого профиля, является одной из важных задач современной профессиональной педагогики. Достижение данной цели, формирование высококвалифицированного, творческого специалиста, напрямую зависит от эффективности управления учебно-познавательной деятельностью студентов.

В профессиональной подготовке инженеров-педагогов пищевого профиля необходимо использовать тип обучения, который способствует развитию у студентов творческого мышления. Студент должен стать не только объектом педагогического воздействия, а и субъектом, активным участником педагогического процесса, что положительно влияет на его развитие готовности к

творческой профессиональной деятельности как важной характеристики его профессионализма [3].

Как отмечает А.В. Хуторской, учебно-познавательная творческая деятельность включает: творческие действия и процессы; метатворческие действия и процессы; нетворческие по содержанию действия и процессы, вытекающие из необходимости решения проблемных ситуаций [2].

Этапы творческой учебно-познавательной деятельности включают анализ факторов, явлений, их связей и отношений; осознания задач, проблемы, цели творческого задания; формулировку конечных и промежуточных целей в решении творческой задачи, при выполнении творческого задания; выдвижение предположений, гипотезы решения творческой задачи; решение эвристической задачи, выполнение творческой задачи; практическая проверка правильности решения творческой задачи [1]. Таким образом, процессуальная сторона творческой учебно-познавательной деятельности при изучении профильных дисциплин пищевого профиля является процессом исследования, в ходе которого студенты используют технологические приемы и методы, осваивая при этом поисковые и творческие умения.

Профессионально-ориентированная творческая деятельность дает возможность расширить рамки традиционного обучения на практических занятиях по профильным дисциплинам. В процессе творческой деятельности студенты овладевают элементами методологии профильных дисциплин, структурными элементами творческого процесса познания в технологии, развивать научное мировоззрение, накапливать творческий потенциал для дальнейшей профессиональной деятельности. Необходимо также отметить, что в процессе организации творческой учебно-познавательной

деятельности студентов важное место занимает их познавательная активность и умение преподавателя эффективно ею управлять.

Таким образом, обеспечение системности творческой учебно-познавательной деятельности студентов в процессе освоения профильных дисциплин способствует развитию у них осознанной потребности к достижению профессионализма, формированию механизма самоорганизации умственной деятельности, созданию условий для самостоятельного приобретения знаний, освоению навыков и умений, накопления опыта их применения на практике, что критически важно в динамично изменяющихся производственных условиях.

Литература:

1. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография / Е.И. Скафа. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.

2. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

3. Яковенко Т.В. Развитие креативного потенциала студента в условиях современного университета / Т.В. Яковенко, Н.А. Кухарева // Непрерывная система образования «школа – университет». Инновации и перспективы: сборник статей IV Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию БНТУ Минск, 29-30 октября 2020 г. – С. 451–455.

Дмитриева В.И.
студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»

Руководитель:
Финогеева Т.Е.
к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

В современных социально-экономических условиях все большую роль в развитии общества играет интеграция труда, совмещение профессий и специальностей, появление профессий широкого профиля. Отличительной особенностью учителя технологии является наличие трех видов деятельности – педагогической, технологической и предпринимательской. Учитель технологии – в некотором смысле универсал, хотя его универсализм имеет достаточно четкие предметные границы, задаваемые Государственным образовательным стандартом, квалификационной характеристикой, содержанием проблем его профессиональной деятельности.

Деятельность современного учителя технологии и предпринимательства должна все более ориентироваться на передачу учащимся элементов инженерно-технических знаний, умений и навыков, на подготовку их к умению добывать новые политехнические знания и использовать их на практике, что отвечает потребностям общества [1].

Опираясь на исследования И.А. Зимней, И.Ф. Исаева А.К. Марковой, В.А. Слостенина, А.В. Хуторского можно

сделать вывод о том, что компетентность определяется как владение, обладание человеком определенной компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Одна из составляющих профессиональной компетенции – технологическая, означающая технологичность профессиональной деятельности, наряду с личностной, социальной, ценностной и другими ее составляющими. Вместе с тем понятие «технология» в современной педагогической практике является одним из фундаментальных, используемых в качестве характеристики способа овладения знаниями о мастерстве, алгоритмом действий; способа организации деятельности или логической последовательности операций.

Что же касается технологической компетенции, то она определяет круг полномочий, предоставляемых конкретному специалисту для выполнения предусмотренных квалификационной характеристикой видов технологической деятельности, овладение которыми происходит в процессе освоения функциональных знаний, адекватных производственным условиям; осознанных умений, моторных и творческих навыков, объединенных в реальной ситуации в действия и операции.

Технологическая компетентность учителя выражает единство теоретической и практической готовности учителя. Теоретическая готовность проявляется в обобщенном умении технологически мыслить и предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. В содержании практической подготовки они представляются в первую очередь умениями выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами педагогического процесса, целями и средствами педагогической

деятельности, конструировать педагогический процесс наиболее оптимально, без издержек и потерь.

Мы согласны с В.Н. Горбуновым, что технологическая компетентность учителя технологии, как одна из составляющих его профессиональной компетентности, характеризуется соответствующими знаниями (технологий, методов, средств, форм деятельности (педагогической, технологической, предпринимательской) и условий их применения, организации) и соответствующими проявленными умениями творчески применять эти знания, проектировать учебную деятельность, анализировать эффективность и результаты своей деятельности, умения конструировать собственную технологию и разрабатывать методику организации образовательного процесса [2].

Литература:

1. Горбунов В.Н. Формирование технологической компетентности будущего учителя технологии в процессе его профессиональной подготовки : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Горбунов Владимир Николаевич; [Место защиты: Шуйский гос. пед. ун-т]. – Шуя, 2010. – 24 с.

2. Коротков С.Г. Формирование конструкторско-технологической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства в процессе профессиональной подготовки [Текст] : монография / С.Г. Коротков, В.А. Комелина ; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Марийский гос. ун-т», Фак. технологии и профессионального образования. – Йошкар-Ола : ФГБОУ ВПО «Марийский гос. ун-т», 2013. – 139 с.

Дуванов Д.В.
студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»

Руководитель:
Финогеева Т.Е.
к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Основным образовательным ориентиром сегодня становится развитие личности, ее потенциала, который обращен в будущее и, наряду с решением актуальных проблем социального и профессионального бытия педагога, ориентирован на его жизненную перспективу, определяет его способность к творческому восприятию и решению вновь возникающих профессионально-педагогических задач. Серьезная роль в решении этой задачи отводится вузовскому этапу педагогического образования. Мы считаем, что содержание процесса подготовки будущего учителя технологии должно носить профессионально-ориентированный характер и обеспечивать единство теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки.

Основным практико-ориентированным учебным предметом общеобразовательной школы является «Технология», в процессе изучения которого имеется возможность показать учащимся основные направления

автоматизации и информатизации производственных процессов. Актуальность исследования определяется также стремлением подготовить будущего учителя технолог не только как специалиста в определённой предметной области, но и как личность, обладающую необходимыми компетенциями для организации развивающей образовательной среды.

Научно-педагогические основы профессионально-ориентированных образовательных технологий получили развитие в работах В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, В.В. Карпова, М.В. Кларина, М.М. Левиной, В.С. Леднева, Н.А. Лейбовской, И.Я. Лернера, Ю.О. Овакимяна, О.П. Околелова, Л.С. Подымовой, В.В. Серикова, М.Н. Скаткина, А.М. Сохора, Н.В. Талызиной и др.

Опираясь на исследования В.Я. Виленского, технологию профессионально-ориентированного обучения будущих учителей технологии предлагаем рассматривать как совокупность методологических и организационно-методических установок, определяющих подбор, компоновку и порядок использования дидактического и профессионально-педагогического инструментария преподавателя [1]. Данная технология определяет стратегию, тактику и технику организации процесса профессионально-ориентированного обучения.

Различают два основные направления реализации профессионально-ориентированной подготовки будущих учителей, в том числе учителей технологии (Г.Н. Некрасова). Ими являются построение вузовских курсов на профессионально значимом материале и подготовка студентов к решению профессиональных задач учителя при изучении дисциплин предметного блока [2].

В большинстве исследований, посвященных данной проблеме, первое направление реализации

профессиональной направленности является не только наиболее разработанным, но и основным. Например, в работах С.Х. Абдуллаева («Детали машин»), А.Ю. Кирюхина («Теплотехника»), Г.П. Шишкина («Соппротивление материалов», «Теплотехника») и др. предлагается строить содержание дисциплины на таком материале, который студенты могли бы полностью либо частично использовать в будущей профессиональной деятельности.

Реализация второго направления профессионально-педагогической направленности обучения связана с интеграцией предметной и методической подготовки студентов. Так, в работах Т.А. Боровских, Г.Д. Бухаровой, В.И. Земцовой, А.Н. Морозова, О.И. Чикуновой др. обосновывается возможность методической подготовки будущих учителей в процессе изучения дисциплин предметного блока (физика, математика, химия, основы предпринимательства, прикладная экономика, культура дома, информационные технологии и др.), начиная с первых курсов педвуза. Но при этом практически отсутствуют исследования, в которых бы нашел реализацию принцип интеграции общетехнической и методической подготовки будущего учителя технологии.

Литература:

1. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 275 с.

2. Некрасова Г.Н. Подготовка учителя технологии к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности: монография / Г.Н. Некрасова. – М. : Изд-во «Школа будущего», 2004. – 255 с.

Изотов А.А.
*магистрант 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»*

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ УРОКОВ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В постоянно усложняющихся условиях общественной жизни, изменения экономических укладов, остро встает вопрос о повышении эффективности трудового обучения подрастающего поколения. Активная, творческая, трудолюбивая личность формируется в процессе трудового обучения, направленного на выработку трудовых умений и навыков, готовности к самореализации в рыночных условиях.

Современной педагогической наукой накоплен значительный опыт трудового воспитания детей младшего школьного возраста (П.Р. Атутов, Г.Н. Волков, А.И. Кочетов, А.С. Макаренко, З.А. Петрова, В.А. Поляков, В.Д. Симоненко, М.Н. Скаткин, В.А. Сухомлинский, Н.А. Цирулик и др.). Классики отечественной педагогики подчеркивали, что участие детей в общественно полезном труде позитивно влияет на их подготовку к последующей трудовой деятельности и адаптацию к социально-экономическим условиям. Основой профессиональной успешности является трудолюбие, которое формируется с первых лет жизни и поддерживается системой воспитательной работы в общеобразовательных организациях, организациях дополнительного образования и обществом [1, с. 4].

В качестве основных задач технологического образования в школе сегодня можно назвать выработку элементарных трудовых навыков в период школьного

образования; формирование трудового опыта детей, развитие навыков самообслуживания; формирования технико-технологических и экономических знаний, практических умений и навыков, необходимых для привлечения учащихся к производительному труду и овладения определенной профессией; расширение политехнического мировоззрения и развития творческих способностей учащихся на основе взаимосвязи трудового обучения с основами наук; ознакомления с массовыми профессиями, воспитания потребности в труде; ознакомление учащихся с основами рыночной экономики. Главное стратегическое направление трудового воспитания – формирование человека труда, способного найти себе применение в экономическом пространстве [2, с. 164].

Технология в школе – это общеобразовательный предмет, целью которого является формирование и развитие у учащихся технологической, информационно-коммуникационной компетенций, необходимых для реализации их творческих способностей и служат основой эффективной социализации. Уроки технологии в начальной школе является компонентом технологического образования детей, создающее основу для успешной подготовки к получению профессионального образования.

Для достижения указанной цели необходимо выполнение следующих задач: формирование у учащихся представлений о предметно-преобразующей деятельности человека, мире профессий; развитие познавательных, художественных и технических способностей, технического мышления в процессе производственно-творческой деятельности, освоение технической терминологии; формирование готовности к решению технологических задач и навыков технологической деятельности в практических ситуациях.

В начальной школе изучение предметной области «Технология» направлено на формирование и развитие способности учащихся самостоятельно решать предметно-практические и бытовые задачи. Для достижения указанных целей необходимо обеспечить выполнение следующих задач: формирование в пределах возрастных возможностей детей обобщенных алгоритмов предметно-преобразовательной деятельности при условии соблюдения безопасных приемов ручного труда и рационального использования материалов; развитие творческих способностей, элементов графической грамотности; развитие умений работы в команде и навыков выполнения операций ручной обработки различных материалов; приобретение опыта преобразовательной и бытовой практической деятельности; воспитание у учащихся ценностного отношения к труду как продуктивной преобразовательной деятельности.

Таким образом, в результате трудовой деятельности на уроках технологии у учащихся формируется общий и политехнический кругозор, воспитывается сознательное отношение к труду. В младшем школьном возрасте предметная деятельность одновременно является и познавательной, поэтому учебно-практическая деятельность, предусматривающая обработку различных материалов, становится для детей одновременно источником их умственного развития.

Всестороннему развитию личности ребенка в процессе трудовой деятельности способствует политехнический принцип, заложенный в основу программы предметной области «Технология».

Реализация программы по трудовому обучению и пути совершенствования процесса трудовой деятельности в большинстве случаев являются индивидуальными, при

наличии единой цели гармоничного развития ребенка средствами трудовой деятельности. Цели в управлении формированием потребности в трудовой деятельности определяют педагогические средства, формы организации, методы и приемы, эффективность которых должна соответствовать начальному уровню развития трудовых умений каждого ребенка, позитивному отношению ребенка к решению трудовых задач.

Из всех школьных предметов технология – единственный учебный предмет, полностью базирующийся на преобразовательной предметно-практической деятельности самих учащихся. В то же время, трудовое обучение младших школьников является важным средством умственного, физического, эстетического и творческого развития. Актуальность технологического обучения особенно высока именно в начальных классах, прежде всего – в силу возрастных особенностей личности младшего школьника. У учащихся активно формируются навыки социального взаимодействия, чувства личной и коллективной ответственности, другие значимые качества личности. Кроме того, на уроках технологии учащиеся применяют знания, полученные в процессе изучения других школьных предметов. Это особенно важно на начальном этапе обучения, так как младшие школьники осознают важность теоретических знаний для практической деятельности, что в свою очередь положительно сказывается на формировании устойчивых познавательных мотивов и интересов.

Учебно-трудовая деятельность учащихся на уроках технологии является, в свою очередь, основой формирования обобщенного опыта преобразовательной деятельности личности, необходимого в современных динамичных условиях. Таким образом, обучение младших

школьников на уроках технологии обусловлено современными и перспективными требованиями развития общества и личности.

Литература:

1. Фирсова Е.М. Лучшие практики трудового обучения и воспитания в образовательных организациях Краснодарского края / Е.М. Фирсова. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2018. – 77 с.

2. Нугуманова Л.Н. Современные подходы к трудовому воспитанию учащихся профильной школы [Электронный ресурс] / Л.Н. Нугуманова // КПЖ. – 2011. – №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-trudovomu-vospitaniyu-uchaschihsya-profilnoy-shkoly> (дата обращения: 17.12.2020).

Калайдо Ю.Н.

*ассистент кафедры высшей математики и
методики преподавания математики,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Изучение математики студентами направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Технология» в педагогическом вузе происходит на первом курсе. Данная учебная дисциплина призвана способствовать развитию профессионально значимых качеств личности будущего учителя технологии, а также

сформировать фундамент для дальнейшего изучения дисциплин инженерного (теоретическая механика, сопротивление материалов, электротехника и основы электроники и т.д.) и профессионального циклов.

Важность задачи качественной математической подготовки будущих учителей технологии требует поиска форм и методов эффективной организации учебного процесса. Особенно актуальной данная задача становится ввиду уменьшения аудиторных часов на изучение математики и снижения качества математического образования абитуриентов. Одним из путей ее решения видится использование профессионально ориентированных задач на практических занятиях по математике.

Под профессионально ориентированной математической задачей мы понимаем задачу, содержание которой взято из области будущей профессиональной деятельности обучающихся, а для ее решения используется изучаемый математический аппарат [1, с. 204]. Роль подобных задач в математической подготовке будущих учителей технологии достаточно велика – они способствуют активизации познавательной деятельности в целом, а также росту интереса к изучению математики и к своей будущей профессии. При этом по направленности профессионально-ориентированные задачи можно условно разделить на мотивирующие, прикладные и развивающие в зависимости от их содержания.

Степень присутствия профессиональной составляющей в содержании задачи позволяет выделить следующие три типа профессионально-ориентированных задач:

1. *Терминологически-ориентированные* – классические математические задачи с использованием профессиональной терминологии. Имеют низший уровень

профессиональной направленности, предназначены для формирования интереса к будущей профессии и общего знакомства с ее терминологией.

2. *Сюжетно-ориентированные* – содержание задачи связано с профессиональными объектами и процессами, а также характеризующими их величинами. Имеют средний уровень профессиональной направленности, наряду с мотивационным компонентом реализуют элементы прикладной направленности обучения математике.

3. *Ситуационно-ориентированные* – в содержании задачи целиком представлена профессионально значимая ситуация. Использование таких задач позволяет развивать профессиональное мышление.

Кроме того, по характеру решения различают задачи, не требующие дополнительной профессиональной информации (кроме приведенной в условии) и задачи, для решения которых необходимы дополнительные профессиональные знания.

Использование задач всех вышеуказанных типов способно существенно обогатить учебный процесс, одновременно повышая интерес как к самой математике, так и к сфере будущей профессиональной деятельности. Однако составление качественных профессионально-ориентированных задач достаточно трудоемко и требует от преподавателя математики достаточного знакомства с профессиональной направленностью обучающихся.

Любая профессионально-ориентированная математическая задача должна соответствовать следующим требованиям [2, с. 62]:

- содержать информацию о реальных профессиональных ситуациях;
- требовать использования при решении изучаемого математического аппарата;

– иметь междисциплинарные связи с другими учебными дисциплинами для расширения кругозора студентов.

Также следует обозначить ряд критериев отбора профессионально-ориентированных математических задач и их включения в программу учебного занятия [3, с. 17]:

– *критерий доступности* – сложность задачи должна быть умеренной, ее решение должно быть по силам большей части обучающихся;

– *критерий минимизации* – все профессиональные сведения в условии необходимы для решения задачи, второстепенная информация отсутствует;

– *критерий соответствия* – каждая задача, в первую очередь, предназначена для достижения основной учебной цели – овладения математическими знаниями, умениями и навыками;

– *критерий полноты* – рассматриваемые профессиональные задачи решаются с помощью математического аппарата из разных тем и разделов курса математики.

Таким образом, профессионально-ориентированные математические задачи служат эффективным инструментом формирования профессиональных качеств будущих учителей технологии. Но положительный эффект может быть достигнут при их систематическом и целенаправленном использовании в процессе изучения математики.

Литература:

1. Зайкин Р.М. О видовой дифференциации математических профессионально ориентированных задач / Р.М. Зайкин // Мир науки, культуры, образования, 2010. – № 4–1 (23). – С. 204–207.

2. Арабчикова Ю.И. Применение математического аппарата в профессионально-ориентированных задачах строительства / Ю.И. Арабчикова // Проблемы педагогики, 2016. – №4 (15). – С. 61–62.

3. Бова Т.И. Профессионально ориентированные задачи по математике как средство формирования профессиональной компетентности будущих инженеров / Т.И. Бова // Альманах современной науки и образования, 2008. – №1 (8). – С. 17–18.

Киреев И.В.

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»*

Руководитель:

Сердюкова Е.Я.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИКО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

История развития педагогической науки наглядно показывает, что внимание ученых-дидактов постоянно сосредоточивалось на разработке и осмыслении целей обучения, содержании профессионального образования, на содержании и классификации дидактических принципов, методов обучения и повышении их эффективности, на развитии форм активизации и индивидуализации обучения, контроля и учета знаний.

Фундаментальную научную разработку дидактики как теории обучения начал Я.А. Коменский. Дальнейшее развитие теория обучения получила в работах И.Г. Песталоцци. Несомненно, большой вклад в дидактику внесли известные педагоги: Ю.К. Бабанский, И.П. Подласый, М.Н. Скаткин, К.Д. Ушинский, И.Ф. Харламов и др.

Определение цели обучения как получение определенной суммы знаний не вызывало сомнения, когда речь шла об академическом образовании, об овладении теоретическими знаниями, о формировании широкого научного кругозора и общей культуры современного специалиста. Особенно это актуально для учителя технологии в нынешних быстро меняющихся условиях, когда «социальным заказом общества системе образования является подготовка всесторонне и гармонично развитого человека, носителя и творца материальных, эстетических и других ценностей» [3]. И в то же время педагогические университеты и институты «должны готовить такого учителя технологии, который, помимо ценностных личных качеств, должен владеть на профессиональном уровне знаниями, умениями и навыками технологической деятельности» [5].

Существующая система имеет ряд существенных недостатков, из-за которых медленно растет эффективность профессионального обучения. На протяжении десятилетий, несмотря на различные нововведения (технические средства обучения, компьютеризацию, стимулирование интенсивного запоминания, организацию программированного обучения, внедрение метода проектов и т.п.), нет сколько-нибудь заметного улучшения качества и сокращения сроков достижения конечного результата обучения – подлинного профессионализма работника. Профессиональное

обучение длится долго и недостаточно эффективно. Это происходит (наряду с другими причинами) из-за некоторого несовершенства всей системы профессионального обучения, которая характеризуется слабой практической, но в то же время вполне удовлетворительной теоретической подготовкой выпускников (рабочих, техников, инженеров, учителей, врачей, агрономов и т.д.).

Объективная логика обучения требует формирования умения практически применять полученные знания, однако субъективно это требование не реализуется. Фактически обучение заканчивается получением знаний, часть которых теряется еще во время самого процесса обучения.

Одна из основных причин недостаточной практической подготовки выпускников по направлению технологии заключается в том, что в процессе обучения студентов специальным техническим дисциплинам упор делается на формировании теоретических знаний в ущерб обучению практическому использованию этих знаний, а также отсутствие интегративных связей между учебными дисциплинами, которое приводит к тому, что при объективно достаточных знаниях студенты испытывают затруднения при решении профессиональных задач. На наш взгляд, в этих условиях овладение системой интегративных знаний, которая будет являться основой будущей практической деятельности, становится необходимым критерием оценки качества профессиональной подготовки.

Незначительная часть учебного времени отводится обучению применения знаний на практике, но и в этом случае дело чаще всего ограничивается сообщением опять «практических» знаний: это или иллюстрации на жизненных примерах, или решение нескольких

простейших (типичных) учебных практических задач, или плохо организованная «технологическая практика», или «стажировка» студентов на производстве, где они предоставлены в большинстве случаев самим себе, т.к. для выполнения производственных задач они имеют слишком слабую практическую подготовку (в свою очередь производственникам учить стажеров некогда и невыгодно). В итоге студенты о практической деятельности знают или со слов других, или по внешнему наблюдению на производстве, или по некоторым отрывочным фактам личного соприкосновения с практическим делом. На занятиях в учебных мастерских в рамках технологического практикума в силу его краткосрочности и невысокой эффективности применяемых методов обучения у студентов также не формируются на должном уровне практические умения и навыки. Следовательно, в рамках традиционной системы профессионального обучения у студентов не могут в полной мере сформироваться реальные умения и навыки практической деятельности в избранной области [2].

Модернизация системы высшего профессионального образования является одной из приоритетных задач отечественного государства. Различные инновационные тенденции, такие как компетентностная образовательная парадигма, новые подходы к двухуровневому обучению, информационные технологии и т.д., свидетельствуют об ориентации высшего образования на подготовку самостоятельных, мобильных, конкурентноспособных специалистов технического, гуманитарного, естественнонаучного профиля. На сегодняшний день традиционная подготовка специалистов не обеспечивает качественных знаний и умений выпускников [1].

Реализации образовательных программ третьего поколения предопределяет необходимость изменения не

только содержания подготовки, но и подходов к поиску форм организации учебного процесса. Особенности бакалавриата являются:

– *практико-ориентированный (прикладной) характер обучения*: предполагает изучение традиционных для современного образования фундаментальных дисциплин в сочетании с прикладными дисциплинами технологической или социальной направленности. Прикладная направленность осуществляется с целью повышения качества образования студентов, применения их знаний к решению задач повседневной практики и в дальнейшей профессиональной деятельности;

– *введение курсов по выбору студентов*: курсы по выбору студентов вводятся в учебные планы направлений подготовки в соответствии с образовательными стандартами высшего образования ГОС для дополнения, расширения и углубления подготовки по дисциплинам, указанным в базовой и вариативной частях. Курсы по выбору направлены на достижение единых целей, формирование определенных компетенций; на удовлетворение потребностей студентов и реализацию их познавательной деятельности;

– *уменьшение количества часов на аудиторную подготовку в пользу самостоятельной работы студентов*: отличительной особенностью образовательных стандартов третьего поколения заключается в том, что они нормируют не только общие вопросы обучения и воспитания, но и вопросы подготовки компетентного конкурентоспособного специалиста к самостоятельной профессионально-ориентированной деятельности, ориентированной на формирование системы знаний, на личностные и профессиональные качества.

Внеаудиторная самостоятельная работа – важнейшая форма организации образовательного процесса, поэтому

следует акцентировать внимание студентов на ее непосредственное влияние на формирование таких параметров квалификационной характеристики, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т.д. с тем, чтобы студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый успех способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный. Реализованная в западных университетах система самостоятельной работы студентов во многом зависит от организации учебного процесса, включающего в себя разные виды доступа к информации, еженедельный контроль выполнения заданий и постоянный контакт студента с преподавателем. Сегодня перед высшим образованием России поставлена проблема перехода от обучения к образованию и самообразованию.

Таким образом, важность серьезной организации самостоятельной работы студентов не вызывает сомнений. Исходя из цели самостоятельной работы – научить студента осмысленно и самостоятельно работать с учебным материалом, с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания. При изучении каждой дисциплины самостоятельная работа студентов должна включать в себя следующие виды работ: работа с конспектами лекций; подготовка к практическим занятиям; выполнение контрольных работ и расчётно-графических заданий; изучение обязательной и дополнительной литературы.

Решающая роль в организации самостоятельной работы принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями [4].

В настоящее время профессиональная подготовка специалистов на основе компетентностного подхода, особенно в сфере технико-технологической подготовки, разработана недостаточно. В большинстве учебных профессиональных заведений, готовя специалистов по техническим направлениям, обучают примерно так же, как на уроках в школе; рассказ (лекция) и показ, опрос, новый материал, опять рассказ (лекция) и показ и так далее. После окончания школы, курсов, училищ (колледжей) профтехобразования, даже после вуза выпускники зачастую не готовы к самостоятельному выполнению ответственных профессиональных функций по полученной специальности. «Доучивание» происходит на рабочем месте, что, конечно же, нельзя считать нормальным явлением.

Литература:

1. Акимов С.С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности [Текст] / С.С. Акимов // Информационные технологии в образовании: VIII открытая научно-практическая конференция студентов и аспирантов. /Под ред. М.И. Потеева, Н.Н. Горлушкиной. – СПб.: СПбГУИТМО, 2005. – С. 85.
2. Беляева А.П. Интеграция содержания профессионально-технического образования [Текст] / А.П. Беляева // Советская педагогика. – 1989. – № 1. – С. 86–89.
3. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.
4. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом [Текст]: учеб, пособие для студ.

высш. пед. учеб, заведений / Г.И. Кругликов. – М.: Академия, 2002. – 480 с.

5. Павлова М.Б. Образовательная область «Технология». Теоретические подходы и методические рекомендации [Текст] / М.Б. Павлова. – Нью-Йорк: Джетрид, 1997. – 95 с.

Киреев Р.В.

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»*

Руководитель:

Сердюкова Е.Я.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОНЯТИЯ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Современное общество в России и мире находится в состоянии активных изменений, затрагивающих самые разнообразные сферы жизни. Социальная и экономическая глобализация, стремительное развитие технологий, зачастую опережающих осмысление, в том числе и с морально-этических позиций, новых возможностей, которых это развитие даёт, экономические и политические кризисы – все это дает основания утверждать, что общество вступило в ту стадию развития, когда изменения являются привычным фоном повседневности и требуют

немедленной, более того – опережающей реакции. Один из немногих общественных институтов, который может это обеспечить – это образование.

Современная образовательная система отвечает на сложившуюся ситуацию поиском новых стратегий и эффективных решений. Такая масштабная реформа образования призвана решить качественно новую задачу - подготовить личность, способности и возможности которой адекватны требованиям времени. Традиционных знаний, умений и навыков же недостаточно для достижения успешности и востребованности личности в современном обществе. Требуется сложный комплекс качеств, состоящий не только из профессиональных знаний, умений и навыков, но и включающий опыт практической деятельности, социальное поведение, способность и готовность к самообразованию и многое другое. «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода «коктейль» навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность», – говорится в докладе международной комиссии по образованию, предоставленном ЮНЕСКО [4, с. 96].

Система работы, начиная с дошкольного и кончая профессиональным образованием, призвана сформировать личность «компетентную» в различных сферах деятельности. Модернизации образования сегодня взяла за идеологическую основу компетентностный подход [9, с. 4].

За последние десятилетия понятия «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» прочно укрепились в российском образовании. Как отмечает

И.А. Зимняя, после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Таким образом, соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании [5, с. 7]. На сегодняшний день правомерно говорить о компетентностном подходе как о новой образовательной парадигме.

Так как на рынке труда востребованы не столько знания, сколько способности выполнять определенные виды деятельности, т. е. использование знаний в деятельности, то главная идея компетентностного подхода – подготовить выпускника выполнять профессиональные функции. Мобильность выпускника становится одной из ведущих составляющих компетентности [2, с. 9].

Вся система образования постепенно переориентируется со знаниево-ориентированной на деятельностьно-ориентированную парадигму, а желаемые качества выпускника стали представлять в виде компетенций.

По мнению В.А. Метяевой [6, с. 59], «компетентность и компетенция являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными понятиями: компетентный человек, не обладающий компетенцией, не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать». Разделяют такую точку зрения такие исследователи, как В.И. Байденко, Л.Н. Болотова, В.С. Леднева, и другие, а также большинство западных исследований [1].

Наибольшее распространение в педагогике получило определение академика А.В. Хуторского, который так определяет термины. «Компетенция – совокупность

взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним (наперед заданное требование к обязательной подготовке ученика). Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [8, с. 86].

Многие учёные, изучающие понятие компетенций и их виды, отмечают, что они не однозначны, многосторонни, и системны. Однако определить из них ведущие, наиболее универсальные – до сих пор не решенная задача.

Технологическая компетенция не является отдельно выделенной, а является элементом других компетенций. Поэтому однозначной трактовки данного определения нет. Можно трактовать как все компетенции, формируемые в рамках учебного предмета «Технология» (т.е. как предметную компетенцию), так и в более широком понимании слова «технология».

Так, Р.Д. Гаджиев под технологической компетенцией понимает «совокупность мотивационных, организаторских и контрольных умений по осуществлению преобразовательной деятельности на основе определенного алгоритма», это «обладание достаточным уровнем технологической грамотности, владение умениями самостоятельного решения проблем повседневной жизни, успешного и безболезненного адаптирования к изменениям социальной среды», а как

составляющая профессиональной компетенции «технологическая компетенция-это совокупность мотивационных, организаторских и контрольных умений, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами профессиональной деятельности, гарантирующей достижение запланированного результата» [3, с. 64].

Г.А. Хаматгалеева технологическую компетенцию трактует как «способность обучающегося эффективно использовать систему знаний, умений, навыков по производству / изготовлению продукции в конкретных ситуациях, соблюдая последовательность выполнения технологических операций, технологического режима и санитарно-гигиенических условий, согласно сборникам технологических нормативов, правил техники безопасности и требований охраны труда» [7, с. 68].

Иначе говоря, технологическая компетентность предполагает баланс между знаниями, умением и мотивацией.

О. Autio [10] провел эксперимент, который показал, что технологическая компетентность развивается в течение всей жизни и проходит через три решающих фазы: в начальной школе на уроках «Технологии», в средней школе при участии в технических проектах, далее при проведении различных исследований. Период обучения в средней школе оказывается самым важным для развития обозначенной компетенции.

Как оказалось, огромное влияние на это оказывает любопытство, интерес к технике и технологии, потребности изучать соответствующие предметы; игры дома («Лего», игрушки с дистанционным управлением); наличие оборудованных мастерских; поддержка интереса к технике родителями, учителями и т.д. Данный эксперимент показал, что если в школе создать специальные условия для развития технологической

компетенции, то можно не только выявлять тех школьников, которые в будущем выберут определенную специальность, но и предопределять такой выбор.

Литература:

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России, 2004. – №11. – С. 3–13.

2. Белогуров А.Ю. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе / А.Ю. Белогуров // Педагогика, 2012. – № 12. – С. 6–13.

3. Гаджиев Р.Д. Реализация компетентностного подхода в профессионально-педагогическом образовании / Р.Д. Гаджиев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки, 2008. – №4(5). – С. 62–65.

4. Горбунов В.Н. Технологическая компетентность учителя технологии и предпринимательства с точки зрения самоменеджера / В.Н. Горбунов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – № 2. – С. 18–22.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – С. 38.

6. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика, 2006. – № 3. – С. 57–61.

7. Хаматгалеева Г.А. Формирование технологической компетенции как необходимое условие развития технологической культуры учащихся / Г.А. Хаматгалеева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2010. – № 3. – С. 65–69.

8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Электронный журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

9. Шарипова Э.Ф. Формирование общетехнологической компетенции будущих учителей : монография / Э.Ф. Шарипова. – Челябинск, 2015. – 186 с.

10. Defining and measuring technical thinking: Students technical abilities in Finnish comprehensive schools / O. Autio // Journal of Technology Education, 2002. – № 14(1). – P. 5–19.

Климова М.В.

*студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»*

Руководитель:

Финогеева Т.Е.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Проникновение информационных систем во все структуры и слои общества оказывает всё более возрастающее влияние на систему образования, стимулирует и повышает эффективность познавательной деятельности студентов и улучшает качество вузовской системы подготовки современного учителя. Исследования последних лет показывают, что систематически организованное и научно обоснованное применение

информатизации в образовательном процессе способствует его активизации и совершенствованию.

Прослеживая связь между теоретической разработкой условий активизации познавательной деятельности студентов и практикой использования информатизации в образовании, мы выявили новые открывающиеся возможности, способствующие существенному повышению научно-педагогического потенциала будущего учителя технологии.

Проблема активизации учебной деятельности студентов на основе применения новых информационных технологий в условиях информатизации и компьютеризации общества исследуется в работах многих ученых (В.Г. Афанасьевой, А. Борка, Е.П. Велихова, М.Г. Гаазе-Рапопорта, В.А. Звезгинцева, Н.Н. Моисеева, А.И. Ракитова, Г.Л. Смоляна и др.). Авторы анализируют возможности информационного общества, прогнозируют перспективы и последствия компьютеризации, вскрывают особенности деятельности человека с использованием ЭВМ и новых технологий, рассматривают проблемы развития личности в изменившихся условиях и другие вопросы.

Дидактические функции активизации познавательной деятельности будущих учителей технологии в процессе применения информационных технологий (ИТ) позволяют лучше ориентировать учебный процесс на подготовку высококвалифицированных специалистов в вузе в случае использования возможностей ИТ: научности, доступности, систематичности и последовательности, наглядности, профессиональной направленности, бинарности, сознательности и активности, информатизации образования. Одновременно с этим, следует отметить растущее значение дидактических принципов в процессе

обучения, их взаимопроникновение и комплексность проявления [1].

Сочетание всех принципов современной дидактики образует стройную и логическую систему, обеспечивающую целостное единство и взаимосвязи. Реализация любого из этих принципов требует одновременной реализации других, например, активности и доступности с прочностью, систематичности с научностью и т.д. Все вместе они, в любом их сочетании, отражают особенности процесса обучения, в восприятии их современной дидактикой и дают преподавателю «карт-бланш» в виде совокупности указаний к организации учебного процесса.

Приведем основные дидактические функции, применяемые при осуществлении активизации познавательной деятельности будущих учителей технологии в процессе применения ИТ:

- мотивированность в целесообразности использования различных средств ИТ в учебном процессе;
- четкое определение роли, сферы, места и времени использования средств ИТ;
- взаимосвязь средств ИТ с другими видами применяемых технических средств обучения;
- органическое сочетание, предъявляемого с помощью средств ИТ обучения, материалов с содержанием и логикой занятия;
- учет психолого-педагогических аспектов использования ИТ в обучении;
- комплексное соединение традиционных форм обучения с ИТ обучения, и построение на этой основе целостной эффективной дидактической системы;
- соответствие методики обучения с применением средств ИТ и общей стратегией проведения учебного занятия;

- обеспечение устойчивой обратной связи в обучении между преподавателем и обучаемым;
- обеспечение высокой степени индивидуализации и дифференциации обучения.

Литература:

1. Соловьев А.В. Информационные технологии обучения в профессиональном образовании / А.В.Соловьев // Информатика и образование, 2001. – №2. – С. 9–16.

Колпакова Е.В.

*студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»*

Руководитель:

Финогеева Т.Е.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ)

Современный период развития системы высшего образования характеризуется реализацией компетентностного подхода, главной целью которого является формирование профессиональной компетентности будущего учителя-предметника.

Методическая оснащенность является условием эффективности и средством достижения качества деятельности образовательного процесса. В научных трудах Г.М. Бирженюка, Л.В. Бузене, Н.А. Горбуновой, А.Д. Жаркова, С.В. Сабуцкой, В.В. Туева, В.И. Чижикова, Н.Н. Ярошенко и др. изучению системы методического обеспечения уделяется особо активное внимание. На научно-практическом уровне актуальность работы объясняется тем, что в последние годы в сфере образования наблюдается стремительное усиление интереса к автоматизации различных видов учебной и административной деятельности.

В организации самостоятельной работы, направленной на развитие всех составляющих учебно-профессиональной деятельности, приоритет отдается ситуационным задачам, которые предполагают обучение будущих учителей технологии постановке цели деятельности и ее оценки.

При этом самостоятельная учебно-познавательная (учебно-профессиональная) деятельность при изучении дисциплины «Основы методики профессионального обучения» должна быть реализована в индивидуальной и коллективной формах, что предполагает выполнение различных видов современных заданий и что позволит реализовывать как традиционные функции самостоятельной работы студентов в вузе (образовательная, воспитательная, развивающая, прогностическая, контрольно-оценочная), так и специфическую, необходимую в современных условиях функцию – организационно-управленческую.

Необходимым условием правильной организации образовательного процесса в высшей школе является наличие методические грамотно разработанного учебно-методического комплекса дисциплины.

Учебно-методический комплекс дисциплины – совокупность нормативно-методических документов и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию дисциплины в образовательном процессе и способствующих эффективному освоению студентами учебного материала, входящего в основную образовательную программу по одной из специальностей [1].

Была выявлена необходимость разработки системы индивидуальных заданий для самостоятельной работы будущих учителей технологии, как компонент учебно-методического комплекса дисциплины. Наше исследование показало, что в современных условиях в области создания и разработки таких заданий по большинству профессиональных дисциплин наблюдается бессистемность. Так, по дисциплинам педагогического цикла практически отсутствует методика разработки и внедрения индивидуальных заданий в учебный процесс, нет сборников заданий и рекомендаций по их использованию в учебном процессе. В связи с этим возникает необходимость разработки педагогических основ комплексного методического обеспечения педагогических дисциплин дидактическими средствами и оптимального их выбора для создания системы индивидуальных заданий, предназначенных для организации самостоятельной познавательной деятельности как наиболее эффективных средств повышения уровня профессиональной подготовки.

На основе анализ научных исследований по вопросу разработки заданий для самостоятельной работы, мы предложили следующий комплекс требований: профессиональная направленность познавательных заданий, входящих в систему; индивидуальный характер и вариативность заданий; дифференцированность заданий;

использование информационных технологий при составлении и выполнении заданий; систематичность познавательных заданий, входящих в систему; возможность качественного и всестороннего контроля со стороны преподавателя за качеством выполнения заданий, возможность самоконтроля.

Литература:

1. Учебно-методический комплекс : модульная технология разработки : учеб.-метод. пособие / А.В. Макаров, З.П. Трофимова, В.С. Вязовкин, Ю.Ю. Гафарова. – Минск : РИВШ БГУ, 2001. – 118 с.

*Кураш М.А.
лаборант кафедры общепрофессиональных
дисциплин ГО ВПО «ДонНУЭТ
имени Михаила Туган-Барановского»*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Мнения по поводу, что лучше – дистанционное обучение или традиционное – очень субъективны. Какой из методов эффективнее каждый вправе решать сам, учитывая свое время и возможности.

С традиционным образованием более все понятно и ясно, поскольку эта «школа» нам знакома давно и написано ряд трудов по этому обучению.

Дистанционное обучение – это такой тип обучения, основанный на образовательном взаимодействии удаленных друг от друга педагогов и учащихся,

реализующемся с помощью телекоммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет. Для дистанционного обучения характерны все присущие учебному процессу компоненты системы обучения: цели, содержание, организационные формы, средства обучения, система контроля и оценки результатов [1].

В связи с инновациями и сложившейся ситуацией с пандемией весной 2020 года в мире, к дистанционному образованию возникло много вопросов по организации самостоятельной работы участников процесса. Именно эта ситуация вынудила к массовому использованию дистанционного образования. К сожалению, не все вузы были готовы к такому резкому перестроению системы. И не было учтено, что персональный компьютер не входит в перечень обязательного учебного набора студента.

Основная задача организации самостоятельной работы студентов – создание условий для формирования и развития умений студентов по самоорганизации, самодисциплине, самообразованию. Эти условия обеспечивают: актуализацию имеющихся навыков студента осмысленно и самостоятельно работать над учебным материалом и научной информацией; развитие умений студента самостоятельно получать информацию из различных источников, обрабатывать, хранить, оперативно обмениваться ею с помощью современных компьютерных технологий; актуализацию и развитие коммуникативных и других профессионально важных качеств; развитие умений студента планировать самостоятельную работу, рационально организовывать свою познавательную (учебную) деятельность, формировать основы самоорганизации, самоконтроля и самовоспитания; повышение ответственности студентов за свою

профессиональную подготовку, формирование личностных и профессионально деловых качеств.

Используя методы демонстрации, иллюстрации, рассказа, беседы, упражнений, решения задач и др., невозможно в достаточном и полном объеме организовать дистанционное образование. Поэтому, для достижения эффективных результатов в дистанционном обучении, вузы стали внедрять и использовать свои платформы.

Дистанционное обучение базируется на взаимодействии не только с преподавателем, но и с другими партнерами в процессе познавательной и творческой деятельности. Студент должен иметь возможность обратиться к преподавателю курса в любое удобное для него время. Таким образом, электронная почта и социальные сети являются эффективным элементом дистанционного обучения.

В сетях и на специальных сайтах для дистанционного обучения можно выкладывать видеолекции, применение которых, в качестве озвученного преподавателем видеофильма, создает эффект присутствия на аудиторном занятии. При такой форме организации работы с теоретическим материалом, повышается качество усвоения учебной информации, поскольку обучающийся имеет возможность работать в индивидуальном темпе. Такая организация работы студентов позволяет вовлечь всех студентов в активный учебно-познавательный процесс, а также осуществлять непрерывный контроль усвоения нового материала посредством обратной связи.

Совершенствование и организация дистанционного обучения, являющегося результатом развития информационно-коммуникационных технологий, дают возможности для усвоения как отдельных курсов повышения квалификации пользователей, так и для

получения высшего образования. Столь заметные и значительные общественные явления, безусловно, вызывают изменения в традиционных образовательных системах и способны привести к серьезным последствиям, влияние которых может распространиться далеко за пределы области образования [2].

Но, не нужно забывать, что опираться только лишь на инновации, игнорируя при этом опыт прошлого нецелесообразно. Поэтому, необходимо координировать работу дистанционного обучения таким образом, чтобы применялись старые и новые методы обучения.

Литература:

1. Толстобок О.Н. Современные методы и технологии дистанционного обучения. Монография / О.Н. Толстобок. – М.: Мир науки, 2020. – С. 21–22.

2. Гаевская Е.Г. Технологии сетевого дистанционного обучения: Учебное пособие / Е.Г. Гаевская. – СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. – 55 с.

Литягин Д.В.
студент 2 курса, гр. - 2БАСА,
«Автомобильный сервис»,
Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет (МАДИ)
Руководитель:
Саданова В.Н.
к. психол. н., доцент кафедры
«Профессионального обучения»
доцент, ГОУ ВПО «НГГТИ»

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эффективность деятельности студента получающего техническое инженерное образование значительно возрастает при следующих педагогических условиях: – создание образовательной технической среды, способствующей развитию различных аспектов личности студента как будущего инженера и способствующей формированию его основных качеств (гуманизм, толерантность, коммуникабельность).

Термин «дискуссия» на латыни переводится как «исследую». В нашем понимании, дискуссия является публичной дискуссией, в ходе которой путем сопоставления различных точек зрения требуется консенсус, чтобы, возможно, надлежащим образом решить спорный вопрос [5].

Основным элементом обсуждения является наличие практически и теоретически актуальной проблемы для обсуждения (с различных точек зрения), но само существование проблемы не даст плодотворного обсуждения. Для участия в дискуссии у индивидуума

должен быть определенный набор навыков, который включает в себя как интеллектуальные, так и речевые навыки.

Низкий уровень подготовки к обсуждению своих мыслей среди выпускников школ и вузов в России свидетельствует о том, что учителя и преподаватели не знакомят учащихся со структурой доказательств в той степени, в которой это необходимо, тем более оперируя технической терминологией. Между тем создание дискуссионных необходимо для полноценного развития коммуникативной и интеллектуальной самодостаточности личности.

Для того, чтобы активно и плодотворно участвовать в дискуссиях, необходимо: быть компетентным в этих вопросах; уметь работать с информацией на различных носителях, чтобы быстро дополнить свои знания недостающей информацией; иметь навыки общения в группах; быть терпимым к чужому мнению, не навязывать свое мнение, пытаясь понять позицию партнеров; уметь принимать коллективные решения [3].

Таким образом, дискуссия, содержащая в себе инженерно-технологические термины и понятия, используется как форма общения учащихся для решения любой проблемы посредством диалога с учетом мнений всех участников и достижения согласованной позиции [4].

Научная дискуссия по технической тематике разделена на направленную дискуссию, обычно основанную на ограниченной теме и основанную на помощи преподавателя, и менее регламентированную дискуссию.

Недавние исследования в области технического и компьютерного обучения показывают, что деятельность, в которой участвуют несколько групп студентов, становится все более распространенной. В таких классах упор

делается не только на учебную дисциплину, но и на изучение культуры и культурных навыков наряду с развитием межкультурной компетенции [2].

Для организации общения можно использовать различные средства интернет-коммуникации в режиме реального времени. Основным видом описываемой коммуникации является телеконференция.

Учебная телеконференция, в ходе которой проводятся дискуссии, основана на совместной (коллективной) деятельности студентов, направленной на достижение общей цели. Цель, которая обычно ставится перед студентами, не является образовательной и моделирует цель любой научной или производственной деятельности. Эта цель придает активности студентов интегрированный характер в проекте, стимулирует их навыки командной работы, используя разделение работы и роли, а также активную социальную ориентацию [1].

В последнее время многие ученые посвятили свои исследования развитию межкультурных компетенций в рамках телеконференции. Другие исследователи отмечают, что контакт между культурами сам по себе не приводит к взаимопониманию между культурами, а некоторые даже ставят под сомнение эффективность телеконференций, указывая на то, что они ведут только к распространению стереотипов и предрассудков. В нескольких работах были выявлены потенциальные препятствия для понимания культуры, такие как социальные и институциональные ограничения и наличие ресурсов.

Литература:

1. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: Уч. / Н.В. Барышников. – М.: Вузовский учебник, 2017. – 192 с.

2. Гойхман О.Я. Основы теории коммуникации: Учебное пособие / О.Я. Гойхман, Л.М. Гончарова, В.И. Дубинский. – М.: Инфра-М, 2018. – 253 с.

3. Ларина Т.В. Основы межкультурной коммуникации: Учебник / Т.В. Ларина. – М.: Академия, 2018. – 160 с.

4. Чамкин А.С. Основы коммуникологии (теория коммуникации): Учебное пособие / А.С. Чамкин. – М.: Инфра-М, 2018. – 384 с.

5. Шарков Ф.И. Коммуникология: основы теории коммуникации: Учебник для бакалавров / Ф.И. Шарков. – М.: Дашков и К, 2016. – 488 с.

Лягина Я.С.

*студентка 1 курса магистратуры
направления подготовки «Педагогическое образование»,
по программе «Управление
образовательными организациями»*

Руководитель:

Федоричева И.А.

*к. философских н., доцент кафедры педагогики,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ КАК ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Основная идея гуманизма в условиях современности заключается, прежде всего, в том, что человек рассматривается в данной системе как существо незавершенное, но вместе с тем уникальное, обладающее большим потенциалом во взаимодействии с миром, имеющее неисчерпаемые возможности действий. При этом

человек способен и вынужден непрерывно принимать решения и осуществлять выбор, что для педагогики в целом и для образовательного процесса в частности имеет ключевое значение.

В то время, как гуманистическое понимание процессов обучения и воспитания обучающихся позволяет выходить за рамки технократической, социально-детерминированной, нормативной педагогической практики, наиболее значимыми актуальными становятся новые положения педагогики [5, с. 101]. Один из них утверждает, что главные предпосылки для рождения и развития человека создает природа; однако человек, который развивается и самообразовывается, в себе самом находит для этого возможности. А становление его как личности происходит под влиянием и в результате взаимодействия с другими людьми и окружающим миром. Следующее положение состоит в том, что человек также есть творческая и избирательная форма активности, что как следствие, влечет за собой ответственность за совершаемые им действия. Наряду с этим, человек непрерывно познает как себя самого, так и окружающий его мир через взаимодействие с ним. Для этого он активно задействует не только интуитивные особенности человеческой природы, но и интеллектуальные её составляющие [2, с. 112-113].

Таким образом, особенностью гуманистической воспитательной системы является упорядочение как имеющегося дидактического, так и воспитательного процессов в школе. Данное упорядочивание основывается на необходимости привести их в согласие с прогрессивными педагогическими идеями для того, чтобы образовательный и воспитательный процессы имели все условия для успешного развития личности, обучающегося [8, с. 323].

Ключевой идеей гуманистической системы воспитания в современной общеобразовательной школе

является ориентация на личность человека. Подобная система строится с учетом способностей обучающегося, неизменным условием также является создание условий для его самореализации и саморазвития посредством помощи педагога и атмосферы комфорта, созданного образовательным учреждением [6, с. 302]. Помимо прочего, базовой идеей гуманистической системы воспитания является воспитание человека, личности, гражданина.

К задачам гуманистической системы воспитания можно отнести следующие:

- стремление к всестороннему развитию обучающегося, к формированию личности с гуманистическим мировоззрением, ценностью которой бы являлось ответственное отношение к жизни окружающих и своей собственной;

- подготовка к жизни в обществе, жизни в рамках общечеловеческих норм;

- содействие в воспитании моральной стойкости, чувства собственного достоинства, умения проявлять сочувствие, любовь и силу воли;

- воспитание таких общечеловеческих навыков, как сострадание, милосердие, миролюбие, терпимость по отношению к людям;

- формирование для обучающихся условий для воспитания любви к родному краю, своему языку и национальной культуре; привитие уважения прав других людей и народов;

- воспитание культуры поведения, выражающееся в приобретении навыков бытовой культуры, культуры пола, здорового образа жизни;

- развитие эстетического вкуса, экологического сознания через реализацию различных школьных проектов и программ;

– организация досуга коллектива обучающихся через активные формы работы, через педагогику сотрудничества, ученические организации и объединения;

– углубление и расширение связей школы, семьи и общественности для повышения эффективности воспитательного процесса [4, с. 112].

На рис. 1 представлены основы гуманистической системы воспитания, которые зарекомендовали себя как наиболее успешные при организации воспитательно-образовательного процесса в учебных заведениях.

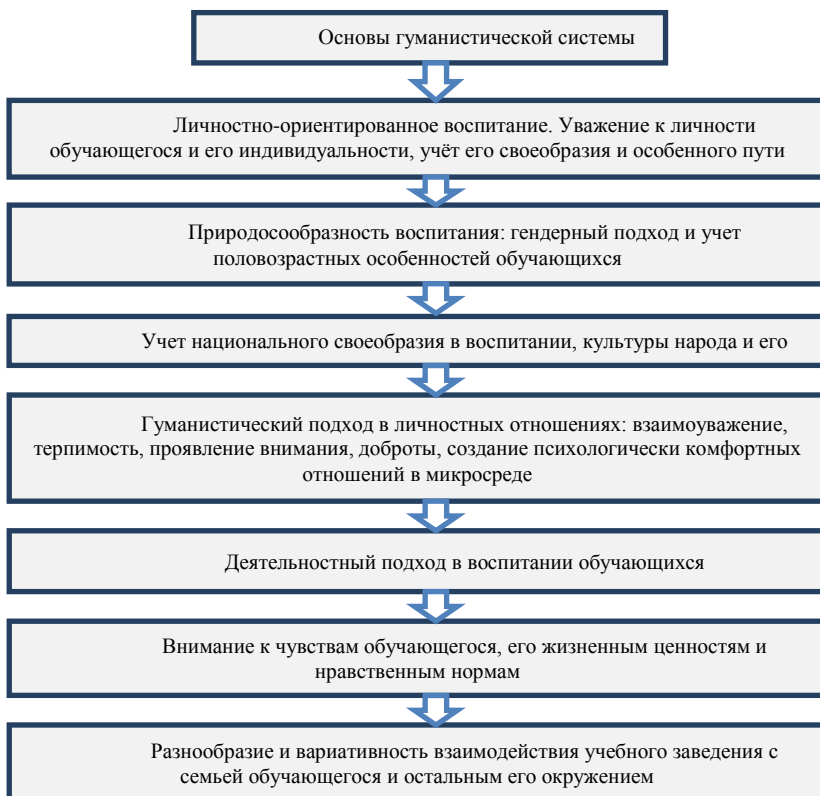


Рис. 1. Основы гуманистической системы воспитания

Однако на этом гуманистическая система воспитания не исчерпывает себя. Следующим аспектом является развитие гуманистических ценностных отношений, что может найти отражение в отношении обучающихся не только к самим себе, но также и к миру, обществу и людям, которые их окружают. Современное воспитание в своей основе должно иметь гуманизм, потому что его основной ценностью выступает человек. Для гармоничного развития личности обучающихся данная ценность должна формироваться у них не только как ценность своего собственного Я, но и как ценность другого человека [1, с. 88-97].

Для школ, решение воспитательных проблем которых является наиболее успешным, характерны такие моменты, как обязательный акцент на развитие «самости» детей различного возраста; поиск форм адаптации школьников к современной жизни общества в процессе их обучения решению возникающих в социуме проблем; создание и развитие гуманистических воспитательных систем; создание воспитательного пространства при активной и нередко главенствующей роли в этом процессе педагогических коллективов образовательных учреждений различных типов; опора на культуру мировую и национальную в определении содержания воспитания; интеграция общего и дополнительного образования; использование новых информационных технологий в решении воспитательных проблем; формирование здорового образа жизни и культуры здоровья учащихся; создание общностей детей, детей и взрослых различного масштаба и характера; создание детских, юношеских, родительских и других общественных организаций, объединений; изменение профессионального сознания педагога и содержания его деятельности [7, с. 187].

На сегодняшний день цели и ценностные приоритеты в сфере воспитания подрастающего поколения полагают не только традиционные субъекты, такие, как семья и школа, но и различные общественные, культурные, религиозные организации, политические партии и движения, детские общественные объединения, молодежные субкультурные общности [3, с. 99]. В этих условиях возникает настоятельная потребность, с одной стороны, в сотрудничестве между теми субъектами воспитания, кто ориентирован на развитие личности ребенка на основе гуманистических ценностей, и, с другой стороны, в их совместном противодействии влиянию субъектов диссоциального воспитания.

Литература:

1. Андреева В.В. Личность классного руководителя в гуманистической воспитательной системе / В.В. Андреева, А.В. Гаврилин // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации. – 2018. – № 4. – С. 88-97.
2. Брюховецкий Ф.Ф. Основные проблемы воспитания школьного коллектива / Ф.Ф. Брюховецкий. – М.: Просвещение, 2017. – 342 с.
3. Валеева Р.А. Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века / Р.А. Валеева. – Казань: Казанский пед. ун-т, 2016. – 172 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2017. – 480 с.
5. Гаврилин А.В. Развитие отечественных гуманистических воспитательных систем / А.В. Гаврилин. – Владимир: Изд-во ВОИУУ, 2019. – 208 с.
6. Мудрик А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 2019. – 496 с.

7. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Логос, 2017. – 214 с.

8. Селиванова Н.Л. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски / Н.Л. Селиванова. – М.: Знание, 2018. – 480 с.

Новицкая Е.В.

*студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»*

Руководитель:

Финогеева Т.Е.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Одним из самых существенных признаков современного общества является рост роли высшего образования, подготовка квалифицированных специалистов на основе внедрения новых методов и технологий обучения. На сегодняшний день инновации в педагогической науке связаны с интеграцией знаний и форм мировых образовательных формаций.

На этапе реализации учебных положений одним из путей повышения эффективности обучения является внедрение и применение личностно-ориентированного

подхода в учебно-воспитательной подготовке будущих учителей технологии.

Проблема подготовки учителя к осуществлению лично-ориентированного обучения и воспитания раскрывается в научных работах Г. Балла, И. Беха, Н. Поташник, В. Рыбалка, Г. Селевко и др. Педагогические аспекты реализации лично-ориентированного подхода являются предметом исследований таких ученых, как С. Батышева, П. Блонский, С. Борисова, Ю. Васильева, В. Мадзигон, В. Тименко, М. Тименко и др.

В нашем исследовании мы рассмотрим особенности реализации проектной технологии обучения в процессе подготовки будущих учителей технологии.

Проектная деятельность дает студентам возможность применить свои знания на практике, формирует технологическую культуру и творческое отношение к труду.

На рисунке 1 представлена технология организации работы над учебным проектом.



Рисунок 1 – Технология организации работы над учебным проектом

В таблице 1 представлены примеры тем творческих проектов по дисциплине «Практикум в учебных мастерских», разработанные для студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль подготовки «Технология»).

Таблица 1 – Примеры тем творческих проектов по дисциплине «Практикум в учебных мастерских» (юноши)

№ п/п	Тема раздела	Тема проекта
1.	Технологии ручной обработки древесины и древесных материалов	1. Разработать технологическую карту изготовления изделия из древесины: разделочная доска. 2. Разработать технологическую карту изготовления изделия из древесины: подставка для паяльника. 3. Описать технологию и изготовить изделие: разделочная доска. 4. Описать технологию и изготовить изделие: подставка для паяльника.
2.	Технологии машинной обработки древесины и древесных материалов	1. Разработать технологическую карту изготовления изделия из древесины: ручка для напильника. 2. Разработать технологическую карту изготовления изделия из древесины: полка для книг. 3. Описать технологию и изготовить изделие: ручка для напильника. 4. Описать технологию и изготовить изделие: полка для книг.

Литература:

1. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / В.Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 275 с.

Обыденов М.А.

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПИЩЕВОГО ПРОФИЛЯ

Стремительное развитие индустрии питания, появление инноваций в области технологий производства кулинарной продукции предъявляют высокие требования к профессиональной подготовке будущих специалистов пищевого профиля в условиях профессионального колледжа. Государство и общество нуждается конкурентоспособных специалистах, являющихся профессионалами и умеющими достичь максимальных производственных результатов. Современный техник-технолог пищевой отрасли должен быть осведомлен не только в новейших технологиях, но и творчески мыслить, нестандартно решать производственные задачи и технологические ситуации.

Ведущая роль в подготовке будущих специалистов пищевого профиля принадлежит профессиональным колледжам. В процессе профессиональной подготовки в колледже будущие специалисты пищевого профиля

должны развивать свой творческий потенциал, формировать профессиональное мастерство. О творческом потенциале специалиста пищевого профиля можно судить только на основе его деятельности по разработке инновационных продуктов, приготовлению и оформлению оригинальных блюд.

Основными средствами развития творческого потенциала будущего специалиста в профессиональном колледже являются: система учебных умений при решении профессиональных проблем; исследовательский подход, направленный на учебную среду; критическое, творческое и инициативное мышление; эстетические и интеллектуальные факторы при проведении учебных занятий; моделирование производственных ситуаций [1].

В то же время, требуется более четкое определение организационно-педагогических условий, способствующих развитию творческого потенциала и профессионального мастерства в процессе обучения.

В словарных источниках дано следующее определение: «условия – это совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное психическое развитие и обучение, формирование личности» [2].

К условиям развития творческого потенциала исследователи относят, в первую очередь, ориентацию на образовательные принципы (мотивации, целесообразности и последовательности, наглядности, связи теории с практикой, проблемности, индивидуализации, гуманизации, межпредметности) осознание и формирование цели.

Для специалистов сферы обслуживания, к которым относятся и специалисты пищевого профиля, выделяют следующие педагогические условия развития творческого

потенциала: выполнение задач, включающих элементы профессионального общения (участие в конференциях, публичных выступлениях, дискуссиях); участие в различных тренингах, мастер-классах, профессиональных конкурсах и др. Так же, педагогические условия формирования и развития творческого потенциала могут включать актуализацию творческого потенциала в процессе изучения специальных дисциплин; использование инновационных педагогических технологий; стимулирование активности и формирование навыков творческой работы.

Принимая во внимание многообразие организационно-педагогических условий развития творческого потенциала будущих специалистов пищевого профиля, можно выделить наиболее общие из них: мотивация к профессиональной деятельности; формирование профессионально важных качеств; создание творческой образовательной среды; участие в профессиональных конкурсах, мастер-классах и конференциях [3].

Творческая активность является необходимым качеством для эффективной профессиональной деятельности специалиста пищевого профиля. Она реализуется в процессе поиска ингредиентов, создания технологий приготовления инновационных продуктов и блюд. Творческая активность формируется благодаря осознанию будущим специалистом необходимости изучения новой профессиональной литературы, поиску возможности сочетания различных продуктов, рассмотрения влияния тепловой обработки на качество кулинарной продукции.

Творческая активность будущих специалистов пищевого профиля непосредственно связана с процессом создания инновационного продукта. Перед тем как

разработать новый продукт или приготовить новое блюдо, у будущего специалиста появляется творческая потребность. Именно наличие творческих потребностей позволяет не просто приготовить блюдо по готовому рецепту, но создать кулинарный шедевр. Кроме творческих потребностей, у специалиста должна быть мотивация к созданию нового блюда. Отсутствие мотивации исключает творческую деятельность в кулинарном деле. Если специалист не имеет внутреннего стремления создать инновационный продукт или новое блюдо, то процесс ее приготовления блюд превратится в рутинное исполнение готовых рецептов и не будет иметь творческого воплощения. Специалист пищевого профиля при разработке нового продукта должен четко понимать, какой продукт необходимо разработать, для какого целевого потребителя, и каким образом достичь конечной цели.

Среди педагогических условий развития творческого потенциала специалиста пищевого профиля необходимо выделить создание атмосферы творчества в учебном процессе. Вербальное, репродуктивное обучение не способствует развитию творческого воображения, и не способствует полноценному познанию окружающей действительности. Важным условием интеллектуального и творческого роста является атмосфера творчества в учебном процессе, способствующая получению обучающимися знаний самостоятельно или во взаимодействии с педагогом, выступающего в данном случае наставником, консультантом.

Важным педагогическим условием развития творческого потенциала является использование эффективных форм и методов организации творческой деятельности: познавательные игры, конференции, творческие проекты, учебные экскурсии, различные

мероприятия профессиональной направленности – ролевые игры, кулинарные ток-шоу, турниры, конкурсы профессионального мастерства. Значительную эффективность показывают использование в учебном процессе проблемных задач, коллективных проектов, отражающих профессиональную деятельность будущего повара, комплексных лабораторных исследований.

Еще одним педагогическим условием развития творческого потенциала будущих специалистов пищевой отрасли является использование современных методов обучения, к которым можем отнести метод проектов, моделирование процесса принятия решения в профессиональных ситуациях, обеспечит успех в будущей профессиональной деятельности, работу в малых группах; упражнения по принятию решений в различных производственных ситуациях; метод моделирования; метод исследования объекта; мозговой штурм, кейс-метод, дискуссия, составление портфолио творческих работ.

Таким образом, выделение профессиональных функций будущих специалистов пищевого профиля: исследовательская (исследование и систематизация основных направлений развития современной кулинарии) проективная (разработка и внедрение новых технологий продуктов, совершенствование производственной программы); организационная (формирование ассортимента продукции); управленческая (определение эффективных форм организации труда); технологическая (совершенствование производственной программы, расширение видов услуг, формирование меню и его дизайна); контрольная (контроль за ходом производства, определения эффективности внедрения новых технологий и оборудования); прогностическая (обеспечение процессов приготовления и оформления кулинарной продукции, используя малоотходные

технологии); техническая (ведение нормативной документации) показывает, что реализация творческого потенциала является производственной необходимостью и проявлением профессиональной мастерства.

Важными организационно-педагогическими условиями развития творческого потенциала будущего специалиста пищевого профиля является создание атмосферы творчества в учебном процессе, а также внедрение креативных форм и методов обучения и внеаудиторной работы – ролевые игры, кулинарные ток-шоу, турниры, конкурсы профессионального мастерства.

Литература:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

2. Немов Р.С. Психология : слов.-справ. : в 2 ч. Ч. 2 / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

3. Профессиональные стандарты: от разработки к применению / В.И. Блинов, О.Ф. Батарова, Е.Ю. Есенина, А.А. Факторович // Высш. образование в России. – 2015. – № 4. – С. 5–14.

Прищепа А.В.

*студент 1 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологическое образование)»*

Руководитель:

Сердюкова Е.Я.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Инновационные аспекты развития образовательных систем являются объектом исследования во многих современных научно-теоретических и научно-прикладных работах. В ряде исследований доказывается, что неизменным условием успешного внедрения педагогических инноваций является готовность педагогических работников к профессиональным новшествам, их нацеленность на творческую самореализацию (К.А. Алибаев, А.Ф. Балакирев, В.П. Ларина, А.В. Лоренсов, А.В. Попов, М.М. Поташник, В.А. Слостенин и др.). Также существует целый ряд работ, обобщающих передовой опыт внедрения педагогами инноваций в образование (В.В. Белоус, С.В. Недбаева, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин, Ф.Ш. Терегулов, Я.С. Турбовской, Л.М. Фридман и др.).

Несмотря на широкий спектр проведенных исследований, до настоящего времени достаточно мало работ, направленных на изучение условий, необходимых для подготовки преподавателей к инновационной

деятельности в условиях модернизации высшего профессионального образования.

Непременным условием реализации образовательных инноваций в вузе является готовность преподавателей к инновационной профессионально-педагогической деятельности, в связи с чем необходимо уточнить содержательные характеристики инновационной готовности в общей структуре готовности к профессионально-педагогической деятельности [1].

Инновационный потенциал преподавателя вуза можно представить в виде совокупности социокультурных и творческих характеристик его личности, выражающей готовность к совершенствованию профессионально-педагогической деятельности и подтверждающей наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность, средств и методов. Сюда относятся желание развивать свои личностные возможности, интересы, представления, искать собственные нестандартные пути решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие подходы к достижению задач профессионального образования.

Как показал анализ содержания и структурных компонентов готовности будущих учителей технологии к инновационной деятельности в вузе, данная готовность характеризуется целенаправленностью, обращенностью на изменения и развитие образовательного процесса в вузе с целью достижения более высоких результатов, реализации качественно иной педагогической практики, связанной с внедрением образовательных инноваций в процесс обучения студентов.

В качестве компонентов готовности будущих учителей технологии будем рассматривать мотивы деятельности; знания об образовательных инновациях, способах работы с образовательными инновациями;

навыки и умения в применении инновационных технологий и методов обучения студентов.

Мотивационный компонент готовности выражает осознанное отношение преподавателя к использованию образовательных инноваций и их роли в решении актуальных проблем развития процесса профессиональной подготовки в вузе.

Знаниевый компонент готовности объединяет совокупность знаний преподавателя о сути и специфике образовательных инноваций. Этот компонент является результатом познавательной деятельности. Его характеризуют объем знаний о целях, задачах, способах профессионально-педагогической деятельности в вузе, методах работы с образовательными инновациями.

Операциональный компонент готовности объединяет комплекс умений и навыков по применению образовательных инноваций в преподавательской практике.

Итак, мотивационный, знаниевый, операциональный компоненты в совокупности представляют структуру готовности будущих учителей технологии к инновационной профессионально-педагогической деятельности в вузе. Эта готовность является личностным образованием, опосредующим зависимость эффективности профессионально-педагогической деятельности будущего учителя технологии от его направленности на совершенствование своего профессионального уровня в аспекте освоения образовательных инноваций.

Литература:

1. Адольф В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография. [Текст] / В.А. Адольф. — Красноярск: Краснояр. ИПК и ППРО, 2007. — 190 с.

Романенко Т.С.
студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»;

Финогеева Т.Е.
к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Изменения в современном обществе все больше принимают динамический характер: внедряются новые технологии (как в сфере производства, так и в бытовой сфере), изменяются политические и государственные доктрины, появляются альтернативные источники общественного мнения, происходит неуклонный рост научного знания, стремительно расширяется объем информации.

Однако, именно сегодня, перед системой образования встает принципиально новая задача – поиск условий для формирования профессиональной позиции специалиста, способного в изменяющихся обстоятельствах найти свою жизненную и профессиональную траекторию, преодолеть принципиальную фрагментарность знания, обрести собственную интеллектуальную и нравственную целостность и самобытность.

Вместе с тем, комплексный характер проблемы формирования адекватной профессиональной направленности как складывающейся профессиональной позиции будущих учителей технологии в процессе

профессиональной подготовки определяется сложностью постановки самой проблемы.

Системообразующим фактором в профессиональной структуре личности является профессиональная направленность, которая позволяет прогнозировать профессиональное будущее человека. По мнению В.А. Слостенина «профессиональная направленность личности является каркасом, вокруг которого компонуется его основные профессионально значимые свойства» [2, с. 221].

Мы считаем, что реализация контекстного обучения может способствовать успешному формированию профессионально-педагогической направленности будущих учителей технологии.

Опираясь на исследования С.П. Казанцевой, мы предлагаем следующие компоненты структуры профессионально-педагогической направленности будущих учителей технологии: направленность на личность учащегося; направленность на себя (потребность в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда); направленность на предметную сторону профессиональной деятельности учителя (содержание учебного предмета) [1].

Л.Ф. Нугуманова в своем исследовании предложила модель формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей в условиях контекстного обучения, которая может быть использована и в процессе обучения будущих учителей технологии. Модель состоит из следующих компонентов:

- содержание контекстного обучения (понятийная, предметная, социальные стороны);
- базовые формы деятельности студентов (собственно учебная, квазипрофессиональная, социальная);

- ведущие обучающие блоки (семиотический, имитационный, социальный);
- формы и виды учебных занятий (информационные и проблемные лекции, семинары-диспуты, семинары-исследования, практические занятия, лабораторные работы, деловые игры, тренинги, педагогическая практика, научно-исследовательская работа студентов, выпускная квалификационная работа);
- формы самоактуализации;
- диагностика эффективности обучения (диагностика успешности овладения учебным материалом, усвоения умений и навыков, значимости преподаваемого студентом-практикантом учебного предмета для развития личности учащегося);
- специфика формирования профессионально-педагогической направленности [2].

Литература:

1. Казанцева С.П. Модель формирования профессионально-педагогической направленности у будущих учителей в контекстном обучении / С.П. Казанцева // МНКО, 2015. – №1 (50) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-professionalno-pedagogicheskoy-napravlennosti-u-buduschih-uchiteley-v-kontekstnom-obuchenii>
2. Нугуманова Л.Ф. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей в контекстном обучении / Л.Ф. Нугуманова // Высшее образование сегодня, 2014. – №12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-pedagogicheskoy-napravlennosti-buduschih-uchiteley-v-kontekstnom-obuchenii>

Саданова Д.А.
студентка гр. - 2Б0Т2,
«Организация и безопасность движения»,
Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет (МАДИ)
Руководитель:
Саданова В.Н.
к. психол. наук, доцент кафедры
«Профессионального обучения»
доцент, ГОУ ВПО «НГГТИ»

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТРАНСПОРТНОЙ ОТРАСЛИ

В условиях быстрого развития науки и техники, возрастания потребностей производства в квалифицированных специалистах на первый план выдвигается необходимость совершенствования и развития методов и средств профессиональной подготовки.

Преподаватель строит для себя последовательность методов, приемов и средств обучения большего и быстрого получения знаний студентом. Он совмещает как теоретические знания и эксперимент, так индукцию и дедукцию. В процессе инженерного обучения чаще всего применяется гносеологическая формула цикла познания. Она представляет собой: факты – гипотезы – теоретические следствия, что означает эксперимент. В результате сравнения и анализа наблюдаемых явлений учащиеся могут приходиться к эмпирическим обобщениям на основе индуктивных умозаключений.

Индуктивное умозаключение – это умозаключение, в итоге которого, на основании знания об отдельных предметах данного класса, должен получиться общий вывод. Обратим внимание на то, что индуктивное

умозаключение на организации проведения опытов не дает полной научной картины изучаемой технической дисциплины, а все именно потому, что при выполнении лабораторных работ нельзя охватить все многообразие физических процессов, характерных для данной дисциплины [2]. Поэтому при преподавании нужно подкрепить необходимые данные ещё и другой информацией. Индуктивные позиции познания обширно используются при преподавании профессионально значимых дисциплин. При этом зачастую они связаны с обсуждением всевозможных сторон физических явлений, присущих для данной дисциплины, в процессе проведения лекций, практических занятий, выполнения расчетно-графических работ, которые позволяют студентам прийти к построению. Для развития научного мышления в первую очередь нужно, чтобы студенты были ознакомлены с теоретическим методом познания и в дальнейшем могли его применять на практике. Теоретические методы делятся на: абстрагирование, идеализацию, моделирование, мысленное экспериментирование, метод аналогий, дедукцию.

В итоге студенты знакомятся и начинают понимать процесс создания научных идеализаций таких как: полная мощность, реактивная мощность, прямая, обратная и нулевая последовательности. Осмысление студентами методов идеализации разрешает им перейти к следующему этапу познания действительности. Этот этап называется моделирование [2]. В физических исследованиях моделирование как метод познания всегда широко использовалось. Так, решая задачи по линейным цепям переменного синусоидального тока, студенты переходят к комплексам токов и напряжений, а затем применяют знания по расчетам линейных цепей постоянного тока. При изучении техническим дисциплинам большую пользу

оказывает использование учебных моделей, которые могут быть сконструированы не только на физических принципах, но и путем применения программных продуктов. В процессе занятия студентов техническим дисциплинам обязательно нужно обратить их внимание на метод мысленного экспериментирования, который связан анализом явлений, так как его трудно реализовать на практике [1].

Итак, мы выяснили, что необходимо осваивать «уровневые» образовательные технологии, ориентированные на компетентностный результат подготовки студентов по техническим дисциплинам в транспортном вузе, внедряя современные формы преподавания (лекцию и презентацию, имитационный лабораторный практикум, компьютерный тренинг, активно применяя проектную деятельность др.). Следовательно, эффективными направленностями образовательной деятельности транспортного вуза должны стать: 1) обеспечение действительной непрерывности и преемственности подготовки будущих специалистов; 2) совершенствование образовательных технологий с учетом специфики направления подготовки специалистов данной отрасли; 3) поиск новых форм интеграции образования, науки, производства через создание самостоятельных организационных структур, например Технопарков; 4) материально-техническое оснащение образовательного, учебно-производственного, научно-исследовательского процесса, например создание на площадке вуза учебно-тренажерной базы; 5) улучшение системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава университетского комплекса [3]. Непременным условием успешного выполнения образовательных инновационных задач является своевременное и грамотное нормативно-

методическое обеспечение всех инновационных преобразований высшей школы со стороны Министерства образования и науки РФ.

Литература:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/3342/>
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>

Сильченко М.А.

*студент 1 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологическое образование)»*

Руководитель:

Киреева Е.И.

*к.т.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Педагогическая деятельность учителя технологии связана с решением разнообразных конструкторских, технологических, эргономических задач, которые должны найти научно-педагогическое обоснование, как и задачи выбора методов и средств работы, способствующие личной заинтересованности ученика не только в конечном

результате его деятельности, но и в самом процессе его достижения [1].

Но практика констатирует тот факт, что учитель технологии, более чем кто-либо, испытывает трудности в педагогической деятельности, дефицит научно-педагогического знания, зачастую не готов к творческому решению педагогических задач. Возникает потребность в осознании стратегии преобразования, уточнении исходного состояния объекта, целей и возможностей преобразования, т.е. в опосредовании практики достоверными научно-педагогическими знаниями.

В педагогической науке сложилось общее понимание процесса научно-исследовательской деятельности, рассматриваемое через категории «педагогическое мастерство» и «педагогическое творчество»: И.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, О.А. Казанский, Ю.Н. Кулюткин (методологические основы моделирования подготовки специалиста), Л.С. Выготский, Н.В. Кузьмина, (системно-деятельностный подход к организации образовательного процесса), Э.Ф. Зеер (становление общепрофессиональных компетенций), Л.М. Лузина, А.В. Мудрик (общение в процессе воспитания), Н.Д. Никандров (теоретические проблемы педагогического образования).

Однако в работах указанных авторов отсутствует описание особенностей оценки эффективности научно-исследовательской работы (НИР) будущих учителей технологии.

Характеристика рациональности выполнения научно-исследовательских работ будущих учителей технологии, состав применяемых показателей и точности расчета последних зависят от следующих факторов: характера получаемых результатов; связи с практическими органами; масштаба внедрения НИР; содержания НИР (по числу выполняемых этапов); длительности периода выполнения

НИР и стадии, на которой производится расчет (планирование, выполнение, внедрение).

Существуют особенности определения рациональности научно-исследовательских работ студентов в зависимости от их вида.

По фундаментальным исследованиям в ходе комплексного анализа, в первую очередь, устанавливается научный эффект. Если результаты НИР в будущем могут отразиться на социальной стороне общественной жизни, то в содержание комплексного анализа НИР должна входить качественная оценка этих составляющих общего эффекта.

Кроме того, характеристика эффекта по фундаментальным работам, выполняемым в вузе, должна включать установленные влияния данных работ на качество образования в вузе.

Экономический эффект и экономическую эффективность затрат на НИР по фундаментальным исследованиям обычно рассчитать не удается. В отдельных случаях может быть дан лишь качественный прогноз экономической рациональности НИР, возможной в будущем. По прикладным (поисковым) НИР также, прежде всего, выявляются научный и технический эффекты. Возможность анализа организационной целесообразности НИР зависит от ее разновидности.

По прикладным (поисковым) работам, относящимся к материальному производству, выполняемым на основе использования новых явлений и закономерностей, вскрытых в ходе проведения фундаментальных исследований, экономический эффект внедрения их результатов и экономическая эффективность затрат на НИР студентов, как правило, не могут быть рассчитаны.

Выясняются лишь производственные и другие возможности применения НИР в области производства и на основе качественного анализа дается характеристика их

предположительной экономической значимости. При этом определяется круг показателей, которые изменяются под влиянием внедрения результатов работ, а также возможный диапазон этих изменений.

Литература:

1. Шипилова Т.Н. Формирование исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии / Т.Н. Шипилова // Вестник УРАО, 2008. — №1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skih-umeniy-i-navykov-buduschih-uchiteley-tehnologii>

Терещенко Д.А.

*студент 1 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологическое образование)»*

Руководитель:

Финогеева Т.Е.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

На сегодняшний день в специальной литературе существуют разные подходы к описанию использования мультимедиа технологий в подготовке будущих учителей технологии и повышении эффективности обучения.

Учитывая значимость результатов имеющихся исследований повышения эффективности обучения студентов, следует заметить, что проблема активизации использования мультимедиа технологий обучения является до конца нерешенной.

Актуальность данного исследования определяют задачи, которые стоят перед вузами для обеспечения эффективного и качественного обучения; необходимость подготовить будущих учителей технологии к практической педагогической деятельности; недостаточная разработанность темы в подготовке будущих учителей технологии с применением мультимедиа технологий.

Теории и методике использования компьютерных средств и информационных технологий в профессиональной подготовке студентов посвящены докторские диссертации Ю.С. Брановского, М.И. Жалдака, Г.В. Рубиной, А.А. Абдукадырова, Э.И. Кузнецова, А.Л. Денисовой. Психолого-педагогические и информационные аспекты использования мультимедиа технологии в обучении нашли отражение в работах М.А. Гуриева, И.Б. Готской, В.А. Рыжова, И.В. Роберт.

По сути, мы можем различать две области применения мультимедийных технологий при подготовке будущих учителей технологии:

1. Внутри вуза: это относится ко всем средствам, которые способствуют посещения непосредственно лекционных, практических, лабораторных занятий и т.д. Здесь имеется в виду использование видео- и аудиоинструментов, персональных компьютеров и других гаджетов с тесным взаимодействием студента, и соответствующей техники, и создание для этого оптимально возможный информационное пространство, для формирования в каждой личности информационной культуры.

2. За пределами образовательного учреждения: это относится к коммуникационным технологиям, таким как чаты, форумы группы новостей и так далее.

Т.А. Бабенко выделены принципы создания информационной обучающей системы:

- модульный принцип (каждый информационный блок относится к определенному классу: обучающие программы, тесты, тренажеры, базы данных, методическое обеспечение, и пр.);

- внутренняя и внешняя интегрируемость информационной обучающей системы (выполнение этого принципа позволит объединять различные информационные системы в единое информационно-образовательное пространство);

- изменение функций преподавателя и учащегося;

- обеспечение личностно-ориентированной направленности обучения;

- обеспечение интерактивного доступа к информации [1, с. 45].

Мультимедийные средства можно использовать на разных этапах учебного процесса: для мотивации во время изучения нового материала; с целью наглядной демонстрации для лучшего понимания или восприятия во время объяснения нового материала; для активизации знаний с целью закрепления и обобщения знаний; с целью проверки, контроля и оценивания приобретенных знаний и умений. Кроме того, мультимедийные технологии влияют на эффективность подготовки будущих специалистов технологического образования и формирование их профессиональной компетентности.

Таким образом, можем сделать вывод, что внедрение мультимедийных технологий позитивно повлияло на процесс изучения специальных металлургических дисциплин. Среди преимуществ можно выделить то, что

мультимедийные технологии дают возможность наглядно демонстрировать учебный материал и изучать технологические процессы, делать процесс обучения более результативным, побуждать студентов к самостоятельной и познавательной работе.

Литература:

1. Бабенко Т.А. Применение средств мультимедиа как психолого-педагогическая проблема / Т.А. Бабенко // Технология: опыт и перспективы развития. Тезисы международной научно-практической конференции «Технологическое образование сельских школьников в современных условиях» 19–21 сентября 2000 г. – Армавир: Изд-во АГПИ, 2000. – С. 45–49.

Ткаченко М.Е.

*старший преподаватель кафедры
технологий производства и
профессионального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ЭТАПЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ

Создание условий для подготовки учащихся к жизненному и профессиональному самоопределению, формирование в них готовности к сознательному выбору и овладение будущей профессией определено одной из главных задач современной школы. Ученые отмечают, что ведущими принципами, которые обеспечивают эффективность профориентационной работы в школе, является принцип систематичности, преемственности и принцип возрастного соответствия [1].

В научных исследованиях многих психологов и педагогов рассмотрены различные аспекты проведения учителями школ профориентационной работы с учащимися, изучались теоретические предпосылки разработки проблемы периодизации профориентационной работы со школьниками, созданное теоретико-методологическое основание для построения системы профориентационной работы в условиях современной школы. Вместе с этим, практическая реализация указанных принципов профессиональной ориентации затормаживается рядом объективных факторов социального и методического характера. В частности, нерешенными остаются вопросы обновления содержания указанных принципов, их переосмысления и выработки на этой основе новых подходов к развитию новейшей системы профориентационной работы в школе.

Цель статьи: проанализировать современные подходы к проблеме периодизации профориентационной работы в школе и определения содержания ее этапов.

Выделение этапов профориентационной работы в школе опирается на понимание специфики профессионального самоопределения как сложного так и динамичного процесса в определении его особенностей в разные периоды жизни ребенка [2]. Психологи и педагоги едины во мнении, что профориентационная работа с учащимися должна осуществляться на всех этапах школьного обучения. В таблице 1 приведены этапы профориентационной работы со школьниками.

Анализ психолого-педагогических исследований [2] позволяет определить содержание каждого из этапов профориентационной работы со школьниками. На начальном этапе у школьников необходимо воспитывать ответственное отношение и уважение к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, формировать мотивацию при выборе профессии, заинтересовывать

учащихся миром профессий. В период поиска (ознакомительный этап) младшим подросткам важно понять свои интересы, склонности и общие ценности, связанные с выбором профессии, углубить представление о многообразии профессий. На базовом этапе необходимо развивать у школьников представления о профессиях и содержании профессиональной деятельности, ознакомить их с правилами выбора профессии, оказывать помощь по выбору учебного заведения. На корректирующем (уточняющем) этапе у старшеклассников следует формировать готовность к окончательному выбору профессии, планированию перспектив получения дальнейшего образования, развивать необходимые им способности к профессиональной деятельности в условиях современного рынка труда.

Таблица 1 – Соотношение возрастных этапов развития школьника, этапов его профессионального самоопределения и этапов профориентационной работы в школе

Возраст	Возрастные этапы развития школьника	Этапы профессионального самоопределения ребенка школьного возраста	Этапы профориентационной работы со школьниками
6-10 лет	школьное детство	подготовительный	начальный (пропедевтический)
10-13 лет	пред подростковый возраст	поисковый	поисковый (ознакомительный)
13-15 лет	подростковый возраст	формирования профессионального сознания	базовый (определяющий)
15-18 лет	юношеский возраст	уточняющий	корректирующий (уточняющий)

Профориентационная работа – одно из главных направлений учебно-воспитательной работы в школе,

которое направлено на активизацию профессионального самоопределения учащихся, их подготовку к сознательному выбору профессии и определению своего места в обществе. Обеспечение внедрения принципов систематичности, преемственности и возрастной соответствия профориентационной работы в школе требует обновления временных границ и уточнения содержания ее основных этапов с учетом сферы профессиональной ориентации.

Литература:

1. Гончарова Н.А. Основы профессиональной ориентации: учеб. пособ. / Н.А. Гончарова // под ред. В.Ф. Морга. – К.: Издательский Дом «Слово», 2010. – 168 с.
2. Даутова О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении: Учебно-методическое пособие / О.Б. Даутова; Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 352 с.

Финогеева Т.Е.

*к.п.н., доцент кафедры технологий производства
и профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ»

Для разработки методики обучения предмету «Технология», направленной на формирование

экологической культуры учащихся, должна быть создана теоретическая основа, которой может явиться структурно-логическая модель.

Изучение, анализ и обобщение научной литературы позволяют констатировать отсутствие универсальной модели формирования экологической культуры учащихся в процессе обучения предмету «Технология». Цель моделирования в нашем исследовании есть создание модели неделимого процесса обучения предмету «Технология» и формирования экологической культуры школьников 5–7-х классов.

Мы предлагаем следующие структурные компоненты модели формирования экологической культуры учащихся в процессе обучения предмету «Технология»: целевой, процессуально-содержательный и оценочный.

Целевой блок. Согласно ГОС ООО ЛНР, актуальным для процесса обучения является проблема формирования экологической культуры школьников [1]. Поэтому необходимость введения воспитательной задачи обучения предмету «Технология» при формировании экологической культуры школьников является очевидной.

Целевой блок в конструируемой нами структурно-логической модели формирования экологической культуры школьников обуславливает содержательно-процессуальный и оценочный блоки. В этом же блоке выделены компоненты экологической культуры: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический.

Методологической основой формирования экологической культуры школьника служат личностно-ориентированный, метапредметный и культурологический подходы, а также принципы региональности, целостности, системности, преемственности, культуросообразности, метапредметности, междисциплинарности.

В процессе формирования экологической культуры на уроках технологии мы рекомендуем руководствоваться следующими принципами, как основополагающими идеями педагогического процесса:

- принцип целостности, системности;
- принцип культуросообразности – максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, нации, общества, страны, региона, в которой находится общеобразовательное учреждение;
- принцип метапредметности состоит в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом;
- принцип междисциплинарности может быть определен как присутствие экологических проблем в содержании большинства учебных школьных дисциплин;
- принцип региональности – использование на уроках технологии заданий с экологическим содержанием, связанных с официальными данными об экологической ситуации региона.

Включение указанных выше принципов в разрабатываемую нами структурно-логическую модель формирования экологической культуры школьников в процессе обучения предмету «Технология» позволяет приобщить их к культурным традициям, социально-культурным ценностям, показать полезность и важность изучения технологии.

Содержательно-процессуальный блок включает в себя методы, формы обучения и средства обучения, необходимые для формирования экологической культуры обучающихся на уроках технологии. Нами выделены следующие методы обучения, направленные на формирование экологической культуры школьников:

беседа, объяснение, иллюстрация, демонстрация, наблюдения, экскурсия, метод упражнений.

Оценочный блок включает в себя компоненты экологической культуры, её показатели и уровни их формирования, а также методики оценки составляющих компонентов.

Таким образом, на основе принципов целостности, системности, метапредметности, культуросообразности, междисциплинарности и региональности нами сформированы структурные компоненты модели формирования экологической культуры школьников в процессе обучения предмету «Технология».

Литература:

1. Государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 21.05.2018 г, № 495-од. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://disk.yandex.ua/i/rtjTZobA3YCNNf>

Харьковская Л.Г.
студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»

Руководитель:
Финогеева Т.Е.
к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ КУЛЬТУРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В современных условиях созрела необходимость разработки новых научных подходов к процессу профессиональной подготовки учителей технологии, переориентации учебного процесса высших учебных заведений на развитие личности будущих учителей технологии нового поколения, обладающего высоким уровнем профессиональной культуры, имеющего широкий кругозор, желающего непрерывно учиться, способного эффективно организовать и планировать свою самостоятельную деятельность.

В связи с этим возникает необходимость в формировании культуры самостоятельной работы будущих учителей технологии, которая определяет мотивационную готовность и способность к самостоятельному процессу организации, планирования и выполнения задач социально-экономического характера настоящего и будущего.

Л.К. Гейхман считает, что формирование культуры самостоятельной работы строится на постепенном переходе от жесткого управления к гибкому, от внешнего

контроля к внутреннему (самоконтролю), от четкой алгоритмизации действий к осознанному творчеству. Такая траектория способствует освоению приемов и техник самоорганизации деятельности, а также методик самодиагностики, необходимых при передаче значительной части работы над учебным материалом непосредственно самим студентам [1].

Проведение структурно-компонентного анализа культуры самостоятельной работы будущих учителей технологии позволило выделить такие ее компоненты:

– мотивационный (потребность личности в достижении успехов в учебной и профессиональной самостоятельной работе, стремлении к саморазвитию, самосовершенствованию, преодолевать препятствия и избегать неудачи, отражает интерес к процессу самостоятельной работы);

– профессионально-личностный (предполагает способность к самоанализу, самооценке и саморегуляции процесса самостоятельной работы, определяет уровень тревожности);

– когнитивный (предполагает наличие теоретических знаний по циклу учебных дисциплин профессиональной подготовки и осознание студентом сущности культуры самостоятельной работы, понимания ее значимости в осуществлении экономической деятельности);

– профессионально-деятельностный (определяет процесс самосовершенствования личности специалиста).

Литература:

1. Гейхман Л.К. Культура самостоятельной работы студентов при создании учебного пользовательского словаря / Л.К. Гейхман, И.В. Ставцева // ТРУДЫ СПБГИК, 2014. – С. 86–89.

Чайка А.Б.
*студент 2 курса направления подготовки
«Педагогическое образование
(Технологии производства и образования)»*

*Руководитель:
Финогеева Т.Е.
к.п.н., доцент кафедры технологий производства и
профессионального образования,
доцент, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»*

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Информационная культура будущего учителя технологии в условиях модернизации образования и информатизации педагогической деятельности, являющаяся неотъемлемой частью его общей педагогической культуры, выступает не только фактором профессионального развития, но и значимым показателем конкурентоспособности.

Вопросы формулировки термина «информационная культура», его объема и содержания рассмотрены в публикациях С.Г. Антоновой, М.Г. Вохрышевой, Н.И. Гендиной, Н.Б. Зиновьевой, Ю.С. Зубова, Н.В. Макаровой, Н.М. Розенберга, А.Д. Урсула и др.

Понятие «информационная культура» в научной педагогической литературе до сих пор преподносится неоднозначно. Каждый из отмеченных авторов, рассматривавших проблему формирования информационной культуры, делает акцент на информационную картину мира: гуманитаризации, социальной направленности информационных процессов,

дидактическую основу информационной культуры, активном использовании новых информационных технологий в практике развития информационной культуры и т.д.

Информационная культура на современном этапе является неотъемлемой частью общественной жизни людей, она придает ей новые качества, расширяя границы реальной жизни. Информационная культура играет важную роль в трансформации устоявшихся социально-экономических, политических и духовных ценностей людей, открывает новые грани в жизни человека. Владение компонентами информационной культуры способствует созданию универсальных качеств личности, приводит к реальному пониманию индивидуумом самого себя, осознанию своего места в жизни современного информационного общества.

Современная информационная культура является незаменимой частью социальной жизни общества, и играет незаменимую роль в образовании и профессиональной деятельности людей. Именно поэтому информационная культура на текущий момент отражает результат социальной активности личности, показывает содержание и характер практической направленности населения. Информационная культура является продуктом взаимодействия личности и процесса образования, формирования и сохранения культурных ценностей общества, передаваемых из поколения в поколение.

Разрабатывая комплексную программу, ориентированную на создание условий для формирования информационной культуры будущего педагога Э.А. Атаева, предлагает использовать системный подход, дающий возможность целостного, комплексного охвата входящих в систему проблем; личностно-деятельностного характера обучения с учетом задач профессионального

образования; идей гуманизации и гуманитаризации образования, реализованных средствами учебных дисциплин и психолого-педагогических предпосылок функционирования всего образовательного процесса [1].

Информационная культура будущих учителей технологии состоит из инвариантной и вариативной части. Инвариантная часть информационной культуры будущих учителей технологии представляет собой частный случай информационной культуры личности и информационной культуры специалиста. Она характеризует общие особенности, отражающие универсальный состав информационных знаний и умений: умение ориентироваться в информационных ресурсах по профилю деятельности, овладение алгоритмами информационного поиска, освоение навыков аналитико-синтетической переработки информации, знание общих правил подготовки информационных продуктов, владение новыми информационно-коммуникационными технологиями. Вариативная часть отражает специфические особенности профессиональной деятельности учителя: создание информационно-образовательных продуктов.

Литература:

1. Атаева Э.А. Сущность и структура информационной культуры личности будущего учителя / Э.А. Атаева // Вестник ГУУ, 2013. – №18. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-informatsionnoy-kultury-lichnosti-buduschego-uchitelya>

Шевченко И.Ю.
магистрант 1 года обучения
направления подготовки «Педагогическое образование
(Технологическое образование)»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ, УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ

Перед современным средним образованием стоит задача воспитания творческой и культурной личности, вследствие чего приобретает актуальность проблема развития творческих способностей школьников. Наиболее эффективно их развитие на уроках технологии, ведь творческое отношение к труду позволяет выработать такие качества личности, как инициативность, самостоятельность, применение и выполнение оптимальных методов работы. Таким образом, развитие творческих способностей, обучающихся на уроках технологии является важной задачей в процессе обучения и воспитания.

В современных исследованиях развитие творческих способностей связывается с реализацией личностно-ориентированного подхода к обучению, необходимость которого обосновывали К.Ш. Ахияров, В.К. Васильев, Р.З. Тагариев, И.С. Якиманская и др. [1; 2]. Большинство исследователей склоняются к выводу, что решение проблемных задач является важнейшим средством развития творческого мышления школьников. При этом особое внимание на уроках технологии необходимо уделять развитию их мышления, способности владеть приемами и навыками творческой деятельности.

Деятельность учащихся на уроках технологии должна быть ориентирована на самостоятельное получение новой информации, а также на развитие умений самостоятельной добычи информации в дальнейшем. Подобный подход позволяет сформировать у них глубокие знания, развить когнитивную активность и умственные способности. Крайне необходима активация когнитивной деятельности, создание ситуации заинтересованности, при которой ученик становится активным участником процесса обучения, реализует собственные устремления.

Однако развитие творческих способностей учеников напрямую зависит от квалификации учителя. Грамотный педагог должен быть увлечен преподаванием своего предмета, только так он сможет привить ученикам любовь к предмету, обеспечив в результате высокий уровень знаний.

Активизация творческой составляющей в деятельности учащихся зависит в большой степени от применяемых учителем методов и технологий обучения. В последнее время все большее распространение получает метод проектной деятельности. Работая над проектом, учащиеся приобретают опыт решения нестандартных задач, учатся планированию, формируют стратегию движения от идеи до готового изделия.

Метод проектов – это эффективный педагогический инструмент, который помогает ученикам находить наиболее благоприятные пути достижения поставленных целей под непосредственным руководством педагога. Технологии проектирования создают условия для формирования креативных задатков личности обучающегося, в основе которых лежат интеллектуальные способности.

Проектная методика на уроке технологии позволяет расширить кругозор учеников, закрепить изученный

материал, создать на занятии атмосферу сотрудничества. У учащихся формируется чувство ответственности, способность к самооценке. Выполнять проекты можно не только индивидуально, но и в малых группах, что позволяет повысить коммуникативные качества учеников. Метод проектов реализует тесную взаимосвязь между изученным материалом и практической деятельностью учащихся.

К основным достоинствам метода проектов следует отнести повышение мотивации учащихся к изучению технологии, наглядную интеграцию знаний из различных частей курса, развитие навыков работы с различными источниками информации, получение первичных навыков аргументирования и защиты своей точки зрения, а также выполнение по характеру творческих работ [3].

Но следует помнить, что развитие творческих способностей учащихся на уроках технологии возможно лишь в условиях психологического комфорта, которые должен создать учитель на уроке, чтобы максимально раскрыть креативный потенциал учеников. Учитель в равной степени должен помогать ученикам реализовать их проекты и идеи. Все начинания школьников должны быть выслушаны, поддержаны или скорректированы, чтобы у учеников не возникали сомнения в своих творческих способностях, силах и умениях. Таким образом, проявляется индивидуальный подход к каждому ученику, выступающий важным педагогическим условием успешного развития творческих способностей.

Литература:

1. Ахияров К.Ш. Технологическая подготовка школьников / К.Ш. Ахияров. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2007. – 236 с.

2. Тагариев Р.З. Технологическое образование школьников : учеб. пособие / Р.З. Тагариев, Р.Р. Гильванов. – Уфа: Гилем, 2007. – 188 с.

3. Васильев В.К. Развитие творческих способностей подростков на уроках технологии / В.К. Васильев // Известия Южного федерального университета, 2009. – № 8. – С. 109–116.

Научное издание

Актуальные проблемы подготовки кадров

*Материалы V Международной
научно-практической конференции*

(Луганск, 22 апреля 2021 г)

Редактор – Авершина А.С.

Ответственный редактор – Лисицына В.О.

Дизайн обложки – Авершина А.С.

Верстка – Авершина А.С., Лисицына В.О.

Подписано в печать 18.06.2021. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Печать ризографическая.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 18,83.
Тираж 100 экз. Заказ № 72.

Издатель ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru

