

ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

XXXVIII Всероссийской научно-практической конференции

г. Новосибирск, 21 января, 17 февраля 2016 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова



НОВОСИБИРСК
2016

ББК 74.584(2)я431
УДК 378.06(470+571)(063)
П 781

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:

Коротяева Е.В., заведующий кафедрой Педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук – *председатель*.

Чернов С.С., заведующий кафедрой Производственного менеджмента и экономики энергетики Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск), руководитель ЦРНС, кандидат экономических наук, доцент – *зам. председателя*.

Тихомирова Е.И., заведующий лабораторией Субъектной самореализации и инновационных технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара), доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии акмеологических наук.

Колетвинова Н.Д., профессор кафедры Педагогики и методики начального образования Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань), доктор педагогических наук, доцент.

Ставринова Н.Н., начальник отдела магистратуры, профессор кафедры Педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета (г. Сургут), доктор педагогических наук, доцент.

Куликовская И.Э., начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), доктор педагогических наук, доцент.

Голубева И.В., профессор кафедры Русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института (г. Таганрог), доктор филологических наук, доцент.

Ганаева Е.А., заведующий кафедрой Управления образованием Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург), доктор педагогических наук, профессор.

Дзюв А.Р., первый проректор, доцент кафедры Литературы и журналистики Шадринского государственного педагогического института (г. Шадринск), кандидат филологических наук, доцент.

Дух Г.Ю., доцент кафедры Алгебры, геометрии и анализа Школы естественных наук Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток), кандидат педагогических наук.

П 781 Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XXXVIII Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. – 152 с.

ISBN 978-5-00068-465-8

В сборник вошли материалы секций: «Общая педагогика», «Современные педагогические технологии», «Современные информационные технологии в образовательной деятельности», «Теория и методика обучения и воспитания», «Компетентностный подход в образовании», «Современные методы и модели в преподавании иностранных языков и культур», «Обучение взрослых: современное состояние, проблемы и перспективы», «Управление системой образования в условиях модернизации».

Все материалы публикуются в авторской редакции.

Сборник материалов ВНИК зарегистрирован в РИНЦ и размещен на сайте Научной электронной библиотеки elibrary.ru по адресу: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=38349 (договор на размещение материалов конференции в РИНЦ № 475-08/2013 от 7.08.2013).

**ББК 74.584(2)я431
УДК 378.06(470+571)(063)**

ISBN 978-5-00068-465-8

© Коллектив авторов, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА 6

Маркушевская Е.А., Никандрова А.В. Игра как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников 7

Маркушевская Е.А., Рутц А.Г. Возможности дидактической игры в формировании познавательных универсальных учебных действий младших школьников 9

Маркушевская Е.А., Хубаева М.З. Формирование творческих способностей у детей младшего школьного возраста 12

СЕКЦИЯ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ 16

Гаспарян Л.А., Маркушевская Е.А. Формирование культуры общения младших школьников 17

Горбатов Е.Н. Анализ социально-педагогического феномена инклюзивного образования 19

Ерещенко А.Л. Современные педагогические технологии. Личностно-ориентированное обучение 24

Жигульская Г.П., Маркушевская Е.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников в игровой деятельности 27

Кысылбаикова М.И. Понятие патриотизма в сознании современной молодежи 30

Ломакина Д.А., Маркушевская Е.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников 34

Маркушевская Е.А., Тимофеева О.Н. Возможности игровой технологии в формировании экологического опыта младших школьников 37

Савельева И.А. Применение технологии обучения в сотрудничестве в процессе графической подготовки 39

СЕКЦИЯ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ**ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ****ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 44**

Ковалева М.А., Азарченков А.А., Зимин С.Н. Прогнозирование уровня подготовленности студентов на основе анализа результатов самостоятельной подготовки 45

Кречетников К.Г. Требования к интерактивному электронному учебнику 48

Маркушевская Е.А., Николаева С.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников интерактивными средствами обучения 53

Мерзликина Т.И., Панченко В.М. К формированию комплекса учебно-методического обеспечения для освоения системы БиГОР 55

Широков А.С., Марчук Е.В. Возможность автоматизации формирования разных видов тестовых заданий с использованием средств MS Excel 60

СЕКЦИЯ 4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**И ВОСПИТАНИЯ 65**

Андрюхина М.И. Деловая игра как эффективная форма практического занятия 66

Казакова О.И. Гармонизация социально-психологического климата в коллективе 70

Киселева А.В. Организация самостоятельной работы студента в музейной образовательной среде 75

Клюева К.В., Маркушевская Е.А. Возможности организации педагогической поддержки в начальной школе..... 79

Ковель М.И. Роль развития логического мышления у обучающихся в условиях ФГОС 84

Лымарев В.Н. Дидактические правила, как средство реализации принципа профессионально-мотивирующего обучения курсантов военных вузов 89

Маркушевская Е.А., Сиухина И.А. Дидактическая игра как средство формирования логических универсальных учебных действий младших школьников..... 94

Маркушевская Е.А., Черемина Т.С. Решение проектных задач в начальной школе 96

<i>Мерцалова О.Д.</i> Дифференцированный подход в обучении как условие создания адаптивной образовательной среды.....	99
<i>Самохвалова Е.М.</i> Педагогические условия развития профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности.....	103
<i>Трусова Л.Н., Казакова О.А.</i> Влияние семейного воспитания на формирование личности.....	107
<i>Шуматова Р.А.</i> Игровая деятельность как средство формирования социальных компетенций младших школьников	113
СЕКЦИЯ 5. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ	119
<i>Лейко Н.Н.</i> Компетентностный подход в образовании и обеспечение преемственности между уровнями образования	120
<i>Пашинская Н.П.</i> Формирование социальной толерантности младших школьников через включение учащихся в исследовательскую деятельность	123
СЕКЦИЯ 6. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР	131
<i>Буренкова О.М.</i> Особенности обучения второму иностранному языку за рубежом.....	132
СЕКЦИЯ 7. ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	136
<i>Шадов И.Б.</i> Анализ основных тенденций в сфере подготовки научных кадров в России	137
СЕКЦИЯ 8. УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ	141
<i>Саливон И.И.</i> Управление системой образования в условиях модернизации	142
<i>Шевченко К.В., Шемятихина Л.Ю.</i> Организационно-управленческие инновации в управлении учреждением дополнительного образования.....	146

Секция 1

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© Маркушевская Е.А.^{*}, Никандрова А.В.[♦]

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

В статье раскрываются педагогические условия применения дидактической игры, направленной на формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: игра, коммуникативные универсальные учебные действия.

Основная задача современной системы начального образования – это формирование универсальных учебных действий, которые способствуют умение учиться школьникам, а также помогают саморазвиваться и самосовершенствоваться. Сформированность универсальных учебных действий является также и залогом профилактики школьных трудностей.

Большую роль в процессе становления личности занимает работа по развитию у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий. Готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности; толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы – требования, предъявляемые сегодняшним обществом к младшему школьнику.

Сформированность коммуникативных универсальных учебных действий обеспечивает развитие готовности к общению, приводит к соблюдению этикетных норм, умению социально взаимодействовать, проявлять интеллектуальные, познавательные, творческие способности при общении с окружающими. Владение этими навыками и умениями обеспечивает социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся в потоке информации, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Хотелось бы обратить внимание на виды коммуникативных универсальных учебных действий, к ним относят: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками: определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов: инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации разрешение конфликтов; выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разре-

^{*} Доцент кафедры Педагогике и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

[♦] Студент.

шения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнера: контроль, коррекция, оценка действий партнера; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Успешно формировать коммуникативные универсальные учебные действия возможно в процессе сюжетно-ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра – это интерактивный метод, который позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной и профессиональной ситуации. В такой форме коммуникативная задача решается участниками путём импровизированного разыгрывания определённой ситуации. Такие игры позволяют ребятам занимать новые привлекательные позиции и этим облегчать себе выполнение реальной действительности, в которую они вводятся.

Важной задачей исследования было разработать виды сюжетно-ролевых игр, направленные на формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

1. «Магазин». Суть ее заключается в распределении профессиональных ролей между детьми, которые будут реализованные в ходе самой игры. Она может проводиться на уроке Русского языка для начальных классов. Главная роль в этой игре отводится продавцам разных отделов (товары для школы, продукты и т.д.), охранники (следят за соблюдением правил и порядка), администратор, кассиры и многое другое, по желанию.

Цель ее заключается в том, чтобы закрепить знаний о функционировании магазина, формирование навыков культурного поведения в общественных местах. Задачами данной сюжетно-ролевой игры являются: формировать коммуникативное сотрудничество и взаимодействие, закрепить знания детей с понятием «Супермаркет», активизировать диалогическую речь, словарь, совершенствование связной речи, а также развивать интерес у детей к сюжетно-ролевым играм.

2. «Теплоход». Суть ее заключается в распределении ролей между обучающимися по профессиям, которые относятся к работникам теплохода. Данная игра может проводиться на уроке окружающего мира для начальных классов. Главную роль здесь играют капитан парохода, штурман, экскурсовод. В игру можно включить различные ситуации, даваемые капитаном, с которыми нужно справляться командой (возгорание на палубе, с которым можно справиться лишь совместными усилиями), задача экскурсовода заинтересовать достопримечательностями родного города и т.д.

Задачами данной игры являются: помочь создать игровую обстановку с учетом темы игры и воображаемой ситуации; формировать дружеские взаимоотношения в игре, взаимодействие между теми, кто выбрал определённые роли (бармена, кассира, капитана, штурмана, пассажиров, экскурсовода). Пе-

ред началом игры следует провести предварительную работу с учениками: беседы о профессиях с использованием иллюстраций, экскурсия в кафе, конструирование корабликов из разных материалов (бросового, бумаги).

3. «Магазин».

Данная игра может проводиться на уроке Математике для начальных классов. Целями игры является: формирование коммуникативных универсальных действий, а также познавательных. Задача ее заключается в том, чтобы научить правильно вести себя в общественном транспорте, воспитывать вежливость, желание помочь друг другу, запомнить основные цвета, выполнять простые арифметические действия с простыми числами.

Подводя итоги, хотелось бы сказать, что сюжетно-ролевые игры имеют не маловажное значение в учебном образовательном процессе, т.к. они направлены на формирование различных видов коммуникативные универсальные действия.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Краснощёкова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей младшего школьного возраста. – 2007.

3. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая готовность будущих учителей начальных классов к личностно развивающей педагогической деятельности // Начальная школа «До и после». – 2013. – № 1. – С. 16-17.

ВОЗМОЖНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© Маркушевская Е.А.^{*}, Рутц А.Г.[♦]

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

В статье раскрываются педагогические условия применения дидактической игры, как средства формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

^{*} Доцент кафедры Педагогики и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

[♦] Студент.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, дидактическая игра.

Благодаря техническому прогрессу общество и наука развиваются стремительно и прогрессивно, вследствие чего очень важно развитие будущего поколения как компетентных специалистов, у которых будет развито формирование умения учиться и саморазвиваться, что в свою очередь будет возможно при формировании у учащихся универсальных учебных действий. В связи с этим, такие средства, способы и методы обучения, как игровые формы обучения, которые способны сделать обучение ребенка интересным, развивающим и познавательным, пользуются все большей популярностью, в частности – дидактические игры.

В ходе исследования нами было установлено, что познавательные учебные действия являются одним из видов универсальных учебных действий. Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы. Общеучебные универсальные действия включают в себя самостоятельное выделение учащимися и формулирование ими познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний, осознанное и произвольное построение своего речевого высказывания в устной и письменной форме, выбор наиболее эффективных способов решения задачи в зависимости от условий, самостоятельное моделирование объекта и др. Логические универсальные действия включают в себя анализ данных объектов для выделения каких-либо его признаков, синтез данных объектов, выбора признаков и свойств для сравнения объектов, построение логической цепи рассуждений и др. Постановка и решение проблемы включают в себя формулирование проблемы и самостоятельное создание способов ее решения благодаря творческому и поисковому методам.

Наиболее эффективным средством формирования познавательных универсальных учебных действий выступает дидактическая игра, под которой мы понимаем вид деятельности, занимаясь которой дети учатся. Именно они являются ярким примером синтеза различных видов педагогического воздействия на учеников: интеллектуального, нравственно-волевого и эмоционального.

Процесс игры подчинён решению дидактической задачи, которая всегда связана с определённой темой учебной программы. Она предусматривает необходимость овладения знаниями, нужными для реализации замысла игры. «Двойственная природа» игры – учебная направленность и игровая форма – позволяет стимулировать овладение в непринуждённой форме конкретным учебным материалом.

Таким образом, нами были отобраны дидактические игры, применение которых способствует более эффективному развитию познавательных уни-

версальных учебных действий на уроках русского языка, математики и окружающего мира.

Например, дидактическая игра по окружающему миру «По порядку».

Цель: закрепить знания детей о днях недели.

Учитель раздает детям карточки с надписями дней недели. За несколько минут они должны выложить их по порядку, как идут дни недели. Выигрывает тот, кто быстрее расставит правильно все дни недели.

Благодаря данной игре у ребенка формируются логические универсальные действия: учащийся анализирует объекты (когда выбирает какой день ему поставить на определенное место дня недели), синтезирует – составляет целый ряд из частей (дни недели расставляет в правильной последовательности, чтобы получить неделю как целостный объект), строит логическую цепь рассуждений при расстановке дней недели.

На уроке математики мы использовали дидактическую игру «Математическая рыбалка»

Цель: закрепление приемов прибавления и вычитания в пределах 10.

Описание: на магнитной доске размещаются рыбки, на обратной стороне которых записаны примеры на сложение и вычитание. Учитель поочередно вызывает детей к доске, они «ловят» (снимают) рыбку, читают пример. Все ученики, решившие пример, обозначают ответ цифрой и показывают ее учителю. Кто решит пример раньше всех, тот получит рыбку. Кто больше всех «наловит» рыбок (решит примеры правильно), тот лучший рыболов.

Во время данной игры у учащихся будут формироваться общеучебные универсальные действия: при обозначении ответа знаково-символическим способом учащиеся будут использовать моделирование, дети самостоятельно создадут алгоритм способов решения примеров, выберут наиболее эффективный способ решения задачи; логические универсальные действия: построение логической цепи рассуждений во время решения примеров.

На уроке русского языка применяли игру «Найди пару».

Цель: развивать умение правильно соотносить название предмета и действия.

Оборудование: у каждого ученика на парте карточка, на которой в один столбик записаны слова: метель, гром, солнце, молния, ветер, дождь, снег, облака, туман, мороз, а в другой столбик слова – действия: капает, плывут, падает, стелется, плывет, метет, гремит, печет, сверкает, дует, трещит.

Описание: ученики к каждому слову, обозначающему название явления, подбирают слово, обозначающее действие предмета, отмечая стрелкой. Выигрывает тот, кто первый составит пары слов.

Благодаря данной игре у учащихся формируются такие познавательные универсальные учебные действия, как общеучебные универсальные действия: дети будут использовать методы поиска и выделения информации во

время соотнесения слов; логические универсальные действия: учащиеся будут анализировать данные слова, выделять их признаки и свойства, благодаря чему и смогут выполнить задание, также учащиеся будут выбирать определенные основания и критерии для сравнения данных слов, логически мыслить при обосновании выбора.

Таким образом, результаты исследования показали эффективность формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников посредством реализации дидактической игры.

Список литературы:

1. Аникеева Н.Б. Воспитание игрой: книга для учителя / Н.Б. Аникеева – М.: Просвещение, 2005. – 144 с.
2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: Система заданий: пос. для учителя / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
3. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая готовность будущих учителей начальных классов к личностно развивающей педагогической деятельности // Начальная школа «До и после». – 2013. – № 1 – С. 16-17.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© Маркушевская Е.А.* , Хубаева М.З.♦

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

В статье раскрываются педагогические условия формирования творческих способностей младших школьников.

Ключевые слова: способности, творческие способности, креативность.

В современное время в сфере образования, все большее значение придается необходимости развития творческих способностей личности обучаемых.

Проблема исследования не теряет актуальности и на сегодняшний день. В психолого-педагогической науке до сих пор ведутся дискуссии о путях, возможностях и средствах развития творческих способностей учащихся младших классов.

* Доцент кафедры Педагогики и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

♦ Студент.

Поскольку люди, у которых развито творчество, обладают более высоким уровнем, как адаптации, так и социализации, то они являются весьма востребованы в современном обществе. Именно поэтому педагогическая наука и уделяет особое внимание проблеме развития творческого потенциала ребенка.

На основании анализа психолого-педагогической литературы по проблеме креативного мышления младших школьников были сделаны следующие выводы.

Под творческими способностями мы понимаем индивидуальные особенности качеств человека, определяющие успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

Большинство психологов, такие как Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Крутецкий, А.М. Матюшкин, Ю.Д. Бабаева, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и другие выделяют следующие критерии творческих способностей младших школьников: творческое мышление, творческое воображение и применение методов организации творческой деятельности. Также, творческие способности некоторые учёные классифицируют на три группы: способности, которые связаны с мотивацией (интересы и склонности), с темпераментом (эмоциональная) и с умственными способностями [3].

Творческое мышление младших школьников характеризуется гибкостью, быстротой, законченностью, оригинальностью, зоркостью, боковым мышлением и сближением понятий [2].

Психологи и педагоги для определения уровня сформированности творческих способностей младших школьников используют различные методики, самые известные среди которых являются опросник Джонсона адаптированный Е. Туник и батареи тестов Е. Туник, являющиеся модификацией тестов Гильфорда и Торренса, которые состоят из семи субтестов [5].

Проведя диагностическое исследование на изучение уровня сформированности творческих способностей детей младшего школьного возраста, мы выявили, что большинство обучаемых имеют низкие показатели творческих способностей, исходя из этого, нами были разработаны условия, необходимые для успешного развития творческих способностей у учащихся, наибольшее значение из которых имеют:

- 1) восприятие ребёнка как личности, не зависимо оттого, что и как он делает, то есть безусловное уважение и принятие его таким, какой он есть;
- 2) внимательное и чуткое отношение ко всем проявлениям творческой активности младшего школьника (в учебной и внешкольной деятельности);
- 3) предоставление ребёнку психологической свободы: свободы выбора, свободы в выражении своих чувств и переживаний, в возможности самому принимать решения;

- 4) повышение и укрепление самооценки учащихся;
- 5) организация системы обучения или создание творческой образовательно-воспитательной среды.
- 6) использование специальных заданий, направленных на развитие творческих способностей;
- 7) создание благоприятной, доброжелательной атмосферы в учебной деятельности;
- 8) предоставление учащимся возможность активно задавать вопросы;
- 9) поощрение со стороны учителя высказывания оригинальных идей;
- 10) использование проблемного метода обучения;
- 11) использование диалогичных форм обучения, включение дискуссий и проблемных диалогов;
- 12) систематическое использование дидактических игр на разных этапах урока;
- 13) использование психологических «творческих» методик и заданий;
- 14) использование поисковой, исследовательской, практической деятельности на занятиях;
- 15) вовлечение детей в творческое взаимодействие прикладного характера со сверстниками;
- 16) выполнение закона гуманности: воспринимать не только себя, но и другого человека как личность;
- 17) предоставление учащимся пространственных объектов;
- 18) сужение поля поиска решения учащихся [4].

Учитывая эти условия, также можно построить систему творческих заданий, под которой понимается упорядоченное множество взаимосвязанных творческих заданий, сконструированных на основе иерархически выстроенных методов творчества, ориентированную на познание, создание, преобразование и использование в новом качестве объектов, ситуаций, явлений и направленных на развитие творческих способностей младших школьников в учебном процессе.

Итак, развитие творческих способностей у детей младшего школьного возраста в процессе учебно-воспитательной деятельности способствует формированию творческой позиции, что, в свою очередь, активизирует познавательную самостоятельность и самоорганизацию. Вследствие этого нами делается вывод о том, что педагогам необходимо проводить регулярные диагностики сформированности творческих способностей младших школьников.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте// Психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – С. 807-819.
2. Крутецкий В.Н. Психология. – М.: Просвещение, 1986. – С. 203.

3. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 184 с.
4. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая готовность будущих учителей начальных классов к личностно развивающей педагогической деятельности // Начальная школа «До и после». – 2013. – № 1. – С. 16-17.
5. Туник Е. Диагностика творчества [Текст] / Е. Туник // Школьный психолог. – 2000. – № 47. – С. 14-28.

Секция 2

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© Гаспарян Л.А.^{*}, Маркушевская Е.А.[♦]

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

В статье раскрываются педагогические условия формированию культуры общения младших школьников.

Ключевые слова: культура, культура общения, коммуникативное поведение.

На современном этапе развития нашего общества происходят глубокие экономические и социальные преобразования. Сегодня мы не сомневаемся, что необходимо направлять процесс обучения на формирование готовности личности к требованиям общества, которые непрерывно меняются, к сотрудничеству с другими людьми. Хотя в обществе постоянно увеличивается потребность в людях, которые обладают знаниями в разных сферах, современная школа с существующим в ней набором форм и методов обучения оказывает влияние на формирование коммуникативных умений школьников.

На сегодняшний день важная роль в формировании коммуникативных умений принадлежит в психолого-педагогической литературе младшему школьному возрасту. Ведущая цель обучения школьников культуре общения – формирование у них адекватного коммуникативного поведения, то есть коммуникативное поведение, соответствующее принятым для определенной ситуации нормам и являющееся результативным. Таким образом, ученики должны понять правила этикета норм общения (как надо? как принято?) и способы общения, которые приносят результат (как лучше? как результативней?). Коммуникативное поведение человека – это совокупность норм и традиций общения [1].

В работах отечественных и зарубежных ученых отражается проблема эффективной организации процесса формирования культуры общения школьников в ходе учебной деятельности. В исследованиях Т.Н. Мальковской о коммуникативных аспектах руководства младших школьников, А.В. Мудрика – о взаимодействии школьников и способах воспитательного влияния на них [4].

Теоретический анализ показал, что культура общения – это сложное интегральное понятие, которое определяет качество и степень совершенства общения. Культура общения является неотъемлемой частью культуры личности.

^{*} Студент.

[♦] Доцент кафедры Педагогики и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

С целью изучения уровня сформированности культуры общения младших школьников, было проведено исследование с учащимися начальной школы. Для исследования нами были использованы такие методы и методики: диагностика принятия других (по шкале Фейя); «Психологический климат классного коллектива»; методика выявления коммуникативных склонностей учащихся составлена на основе материалов пособия Р.В. Овчаровой, направленные на выявление сформированности культуры общения, а именно: влиять на людей, умение быстро и четко устанавливать деловые и дружеские отношения с людьми, на расширение контактов, участие в общественных мероприятиях, инициативность учащихся и т.д. [4].

Из диагностики видно, что у данных детей младшего школьного возраста показатель сформированности культуры общения находится на среднем уровне. Полученные данные показывают необходимость проведения в дальнейшем работы по формированию культуры общения.

Одним из наиболее эффективных средств формирования у школьников умений, необходимых в межличностном общении, является ролевая игра. В воспитательной практике находят широкое применение ролевые игры, которые глубоко исследованы в педагогике (Л.М. Ивановой, Э.В. Паничевой, Е.А. Фоминым, С.А. Шмаковым, М.Г. Яновской). Но их возможности в подготовке школьников к общению специально не рассматривались. Однако, как показывает практика, они очень важны.

Такие игры могут проводиться в свободное время. Например, если мы выбираем профессию врача, то необходимо обговорить с детьми какие существуют правила поведения в поликлинике, в кабинете врача, в аптеке и т.п.

По словам выдающегося психолога Д.Б. Эльконина, ролевая игра образует вокруг себя сильное «педагогическое поле», в отличие от других видов человеческой деятельности. В игре у человека формируется воображение, которое является важным аспектом проявления личности – в этом и состоит неповторимость игры. Выготский Л.С. замечал, что в игре неиссякаемый источник развития личности [1].

Игра является условием открытия младшим школьником человеческих взаимоотношений. Эта необходимость осознания обуславливает наличие в игре двух типов отношений: отношений младших школьников к предметам и отношений между действующими лицами [3].

Иным средством формирования культуры общения младших школьников выступает внеучебная деятельность.

В предметных секциях, кружках, студиях сочетается решение учебных и развивающих задач. Основными формами досуговой деятельности являются кружки, творческие объединения, студии, занятия в физкультурных секциях. Как дополнительные формы можно использовать краеведческие, фольклорные экспедиции и экскурсии, школьные клубные объединения, соревнования, конкурсы, олимпиады, массовые праздники. Воспитанию коммуникативной культуры учащихся способствует досуговая деятельность.

Когда организовывается совместный досуг со взрослыми и сверстниками, дети учатся правильно строить межличностные отношения, решать конфликтные ситуации.

Также можно использовать такие коммуникативные упражнения, как «Выслушивать до конца», «Завершение предложения», «Разговор с конца», «Улучшенный телефон».

Таким образом, рассмотрев различные средства формирования культуры общения можно сделать вывод, что все вышерассмотренные способствуют более эффективному формированию культуры общения младших школьников.

Список литературы:

1. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997.
2. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая готовность будущих учителей начальных классов к личностно развивающей педагогической деятельности // Начальная школа «До и после». – 2013. – № 1. – С. 16-17.
3. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к личностно ориентированной педагогической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Волгоград, 2003. – 237 с.
4. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Провсвещение, 1984.

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Горбатовых Е.Н.*

Ставропольский государственный медицинский университет,
г. Ставрополь

В статье раскрываются теоретические основы, ведущие тенденции усвоения системы инклюзивного образования. Проводится сравнительный анализ взглядов отечественных и зарубежных исследователей на явление инклюзии. Описаны закономерности и тенденции развития современного общества, которые создают предпосылки для реформирования существующей системы высшего образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, ключевые компетенции, формирование профессиональной компетентности педагога-дефектолога, компетентносто-ориентированный подход.

* Преподаватель кафедры Дефектологии и русского языка.

В настоящее время показателем зрелой социальной политики современного развивающегося общества является поддержка программ по обеспечению социальной интеграции детей с ОВЗ, их равного доступа к образовательным услугам в детских садах и общеобразовательных школах наравне с их сверстниками.

Если проанализировать историю формирования инклюзивного образования, то можно отметить, что впервые инклюзивное образование, как совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием, законодательно стало рассматриваться в 1994 году. Официально термин «инклюзивное образование» был зафиксирован Саламанской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и Конвенцией о правах инвалидов. В указанных документах инклюзия определяется как реформа, поддерживающая и приветствующая различия и особенности каждого человека.

Инклюзивное образование трактуется как образование для всех детей, несмотря на физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. Основными тенденциями теоретического осмысления российскими исследователями инклюзивных процессов в образовании либо сводится к простому переносу наиболее удачно зарекомендовавших себя зарубежных моделей инклюзивного образования, либо инклюзия трактуется с позиции методологии советской психологии и советской дефектологии. Поэтому выделить четкие теоретико-методологические ориентиры весьма затруднительно. На основе теоретического анализа литературы мы представим некоторые подходы к теоретико-методологическому изучению и развитию инклюзивного образования [4].

Зарубежные исследователи при осмыслении инклюзивных процессов опираются на полифункциональный характер исследования. Молленхауэр К., Томас Т., Гофман Э. и ряд других специалистов придерживаются социально-педагогического подхода, суть которого выражается в осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни через социально детерминированную пространственно-временную языковую среду. В отечественных исследованиях к анализу понятия инклюзии авторы предлагают использовать полифундаментальный подход, который «... в современных условиях позволил бы системно и с разных методологических позиций осмыслить специфику инклюзивного обучения и, возможно, найти способ решения проблем, тормозящих и искажающих процесс внедрения инклюзивного обучения в России». Наиболее обоснованным на наш взгляд и объясняющим сущность инклюзивного образования с позиции синергетического подхода, является другое понимание, представленное в трудах И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович. В анализе отдельных примеров моделирования инклюзивного образования данные исследователи

ссылаются на то, что одним из управляющих параметров в процессе становится развитие международного законодательства и отечественной нормативно-правовой базы [2]. В качестве примера параметра порядка выступает триадность анализа развития инклюзивного образования, к которой отнесены следующие компоненты: «... организационный (управление инклюзивным образовательным процессом, его организация, в том числе внутренние нормативные акты и приказы); содержательный (объем информации и знаний, разноуровневые учебно-методические комплекты, технологии сопровождения инклюзивных процессов, кадровый потенциал); ценностный (изменение философии самого образования, принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, изменения отношений между ними)». Таким образом, первым шагом к осмыслению инклюзивного образования в России, переходу к системным институциональным изменениям является соотнесение опыта отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции и разработка собственных методологических основ. Но самое сложное в этих изменениях – это изменения в профессиональном мышлении людей.

Проанализировав разнообразие представленных мнений при рассмотрении теоретико-методологических основ инклюзивного образования, можно отметить, что все исследователи признают необходимость гуманизации отношения общества и принятия права лиц с ОВЗ на образование. Однако среди ученых нет единой трактовки сути инклюзивного образования, периодически встречается подмена его термином «интегрированное образование». Необходимо разобраться в многообразии подходов к трактовке понятий «инклюзивное образование» и «интегрированное образование», что позволит сформировать абрис инклюзии [1].

Проведя сравнительный анализ различных дефиниций инклюзивного образования, мы выделили основные направления, которых придерживаются отечественные и зарубежные исследователи:

- инклюзивное («включающее») образование как социально-педагогический феномен, ориентированный на изменение системы образования в целом и формирование инклюзивного общества (М.М. Гордон, Л.Н. Давыдова, Е.В. Данилова, В.К. Зарецкий, Е.В. Ковалев, М.А. Колокольцева, В.И. Лопатина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.С. Староверова, Д.Е. Шевелева и др.);
- интегрированное (инклюзивное) образование как закономерный процесс развития системы специального образования и сближение его с общим образованием (Л.С. Волкова, А.А. Дмитриев, Е.А. Екжанова, Д.В. Зайцев, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Б.П. Пузанов, Л.П. Уфимцева, Н.Д. Шматко и др.).

На наш взгляд, термин «инклюзия» значительно уже, чем интеграция, потому что инклюзия есть один из вариантов интеграции, ее частный случай. Это находит подтверждение в исследованиях Т.Ю. Четвериковой: «Инклюзия (от английского inclusion – «включение») подразумевает совместное обучение и воспитание детей, имеющих ОВЗ, с их нормально развивающимися сверстниками – по одним программам, учебникам, с использованием единых критериев оценки знаний... Инклюзия представляет собой частный случай интеграции. Соответственно, понятие «интеграция» (соединение) значительно шире, чем «инклюзия» (включение)» [3].

Таким образом, первым шагом к осмыслению инклюзивного образования в России, переходу к системным институциональным изменениям является соотнесение опыта отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции и разработка собственных методологических основ. Но самое сложное в этих изменениях – это изменения в профессиональном мышлении людей.

Проанализировав разнообразие представленных мнений при рассмотрении теоретико-методологических основ инклюзивного образования, можно отметить, что все исследователи признают необходимость гуманизации отношения общества и принятия права лиц с ОВЗ на образование. Однако среди ученых нет единой трактовки сути инклюзивного образования, периодически встречается подмена его термином «интегрированное образование». Необходимо разобраться в многообразии подходов к трактовке понятий «инклюзивное образование» и «интегрированное образование», что позволит сформировать абрис инклюзии [1].

Подводя итог, можно резюмировать, что вне зависимости от того, как трактуется инклюзивное образование, в исследованиях передовых ученых отмечаются общие черты этого процесса:

- образование детей с ОВЗ в учреждениях общего типа должно обязательно сопровождаться специалистами (психологами, дефектологами и др.);
- для реализации инклюзивного образования необходимы определенные условия: устойчивая государственная политика, создание нормативно-правовых основ инклюзивного образования, толерантное отношение социума к лицам с ОВЗ, развитие профессиональной компетентности и подготовка педагогических работников, своевременное выявление онтогенетических отклонений, разработка технологий инклюзивного образования, организация «безбарьерной среды», снабжение образовательных организаций современными техническими средствами и разработка программно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса.

Анализ понятия «инклюзивное образование», его основных характеристик, раскрывающих суть феноменологии данного социально-педагогического явления, позволяет сделать следующие выводы.

1. Инклюзивное образование как педагогический феномен предусматривает такую организацию образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических и иных особенностей развития, включены в общую систему образования и обучаются вместе со здоровыми сверстниками. При этом в образовательных организациях осуществляется учет особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, предоставляется специфическая педагогическая поддержка и коррекционная помощь.
2. Инклюзивное образование как социальный феномен предполагает формирование в обществе особой культуры отношений к инвалидности, к лицам с ОВЗ. Главной задачей в этом случае становится создание условий, реализация которых обеспечивает социализацию и максимально возможную самореализацию лиц с инвалидностью.
3. В науке нет единого взгляда на методологическое основание инклюзивного образования. Наиболее обоснованным подходом является конструктивистский, который позволяет рассматривать инклюзивное образование как системное и развивающееся явление.
4. Все исследователи отмечают необходимость подготовки компетентных педагогов, имеющих ценностное отношение к инклюзии, способных решать профессиональные задачи в области обучения и оказания коррекционной помощи ребенку с ОВЗ и умеющих рефлексивно оценивать педагогическую деятельность, учитывая негативный и позитивный опыт инклюзивной практики.

Список литературы:

1. Бордовский Г.А. Российский государственный педагогический университет / Г.А. Бордовский // Наука и школа. – 1998. – № 2. – С. 4-7.
2. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51-58.
3. Самсонова Е.В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику / Е.В. Самсонова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 239-240.
4. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983. – 37 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

© Ерещенко А.Л.*

Филиал Ставропольского государственного педагогического института
в г. Железноводске, г. Железноводск

В данной статье мы раскроем понятие личностно-ориентированного обучения и дадим краткую характеристику функций и особенностей этого явления.

Ключевые слова: педагогика, технологии, обучение, личность, индивидуальность.

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь). Существует много определений понятия «педагогическая технология». Мы же возьмём за основу следующее: это такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в него действия представлены в определенной последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер. На сегодняшний день насчитывается свыше сотни образовательных технологий.

Одной из основных и наиболее эффективных технологий является технология личностно-ориентированного обучения.

Понятие личностно-ориентированного обучения

Личностно-ориентированное обучение (ЛОО) – это такое обучение, в котором главной ценностью является самобытность ребенка, его самооценочность, субъективность процесса учения.

Личностно-ориентированное обучение, это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта [1].

Цель личностно-ориентированного образования состоит в том, чтобы «заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа».

Функции личностно-ориентированного образования:

- культуросоцидательная (культурообразующая). Функция направлена на сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры

* Студент кафедры Начального и дошкольного образования.

средствами образования. Средствами осуществления культуросоиздательной функции является культурная идентификация как установление духовной взаимосвязи между человеком и его народом, принятие его ценностей в качестве своих и построение собственной жизни с их учетом;

- гуманитарная. Суть этой функции состоит в признании самоценности человека и обеспечении его физического и нравственного благополучия, осознание смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала. Средствами (механизмами) реализации данной функции являются понимание, общение и сотрудничество;
- функция социализации, которая предполагает обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, необходимого и достаточного для вхождения человека в жизнь общества. Механизмом реализации данной функции являются рефлексия, сохранение индивидуальности, творчество как личностная позиция в любой деятельности и средство самоопределения.

Реализация этих функций не может осуществляться в условиях командно-административного, авторитарного стиля взаимоотношений учителя с учениками. В личностно-ориентированном образовании предполагается иная позиция педагога:

- оптимистичный подход к ребенку и его будущему как стремление педагога видеть перспективы развития личностного потенциала ребенка и умение максимально стимулировать его развитие;
- отношение к ребенку как субъекту собственной учебной деятельности, как к личности, способной учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и выбору, и проявлять собственную активность;
- опора на личностный смысл и интересы (познавательные и социальные) каждого ребенка в учении, содействие их обретению и развитию.

Содержание личностно-ориентированного образования призвано помочь человеку в выстраивании собственной личности, определении собственной личностной позиции в жизни: выбрать значимые для себя ценности, овладеть определенной системой знаний, выявить круг интересующих научных и жизненных проблем, освоить способы их решения, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им.

Критериями эффективной организации личностно-ориентированного обучения выступают параметры личностного развития.

Итак, обобщая вышесказанное, можно дать такое определение личностно-ориентированного обучения:

«Личностно-ориентированное обучение» – такой тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их личностные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира [3].

Особенности личностно-ориентированных технологий

Одним из главнейших признаков, по которому различаются все педагогические технологии является мера ее ориентации на ребенка, подход к ребенку. Либо технология исходит из могущества педагогики, среды, других факторов, либо она признает главным действующим лицом ребенка – личностно ориентирована.

Термин «подход» более точен и более понятен: он имеет практический смысл. Термин «ориентация» отражает преимущественно идейный аспект.

В центре внимания личностно-ориентированных технологий – уникальная целостная личность растущего человека, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Ключевыми словами личностно-ориентированных технологий образования являются «развитие», «личность», «индивидуальность», «свобода», «самостоятельность», «творчество».

Личность – общественная сущность человека, совокупность его социальных качеств и свойств, которые он вырабатывает у себя пожизненно.

Развитие – направленное, закономерное изменение; в результате развития возникает новое качество.

Индивидуальность – неповторимое своеобразие какого-либо явления, человека; противоположность общего, типичного.

Творчество – это процесс, в результате которого может быть создан продукт. Творчество идет от самого человека, изнутри и является выражением всего нашего существования.

Свобода – отсутствие зависимости.

Личностно-ориентированные технологии пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: берут на вооружение психодиагностические методики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные средства обучения, перестраивают суть образования.

Личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности.

Личностно-ориентированные технологии противостоят авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу к ребенку в технологии традици-

онного обучения, создают атмосферу любви, заботы, сотрудничества, условия для творчества и самоактуализации личности [2].

Список литературы:

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
2. http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00106574_0.html.
3. <http://multiurok.ru/suljenko/blog/lichnostno-orientirovannoe-obucheniie-2.html>.
4. http://infourok.ru/statya_sovremennye_pedagogicheskie_tehnologii_kak_sredstvo_dostizheniya_planiruemogo_rezultata.-387150.htm.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Жигульская Г.П.*, Маркушевская Е.А.♦

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

В статье раскрыта игровая деятельность, способствующая формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, игровая деятельность.

Важнейшей задачей современной системы начального образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Сформированность универсальных учебных действий является также и залогом профилактики школьных трудностей.

В связи с этим, должны претерпеть изменения способы, средства и методы обучения. Следовательно, особое значение приобретает игровая деятельность.

Существуют следующие виды универсальных учебных действий: коммуникативные, познавательные, регулятивные. Более подробно в данной

* Студент.

♦ Доцент кафедры Педагогики и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

работе были рассмотрены познавательные универсальные учебные действия. Познавательные универсальные учебные действия являются системой способов познания окружающего мира, построением самостоятельного процесса поиска исследования и совокупностью операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. В свою очередь они включают в себя: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы [1].

Во время изучения психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу о том, что для более успешного развития познавательных универсальных учебных действий, необходимо включать в учебный процесс игровую деятельность, которая соответствует данному возрастному периоду, так как, игра – это вид деятельности в ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [2].

Результаты диагностического исследования показали, что у детей младшего школьного возраста познавательные универсальные учебные действия не имеют должного уровня сформированности. В связи с этим были разработаны игровые ситуации, применяемые на уроках в начальной школе.

Для работы на уроке литературного чтения была разработана игра «Спешите видеть», которая помогает закрепить изученный материал и даст возможность повторить ранее пройденный материал. Суть игры заключается в том, что предлагаются два задания. На первом этапе детям предлагаются рисунки к произведениям русских писателей. Кто быстрее назовет произведение, тот получает балл. На следующем этапе каждой команде учитель показывает в течение 2 секунд по очереди 3 слова, записанные на карточке. По этим словам надо узнать басню И. Крылова и прочитать ее наизусть.

Для уроков окружающего мира предложена игровая ситуация «12 месяцев», которая используется с целью закрепить представление учащихся о временах года, месяцах и их последовательности; развивать внимание, наблюдательность, умение сравнивать; активизировать двигательную активность детей; развивать умение работать в коллективе. Учащимся предлагаются различные картинки с изображением природы и надписями месяцев. Ученики разбиваются на две команды. По очереди они выбирают иллюстрацию, символизирующую определенный месяц и перемещают ее к названию месяца. Выигрывает команда, которая правильно расставит все 12 месяцев.

На уроках русского языка можно использовать игровую ситуацию, которая называется «Составь слово». Она позволяет повторить ранее изученный материал и провести плавный переход от старой темы к новому изучаемому материалу, а также может служить связкой между этапами урока или различными заданиями на одном этапе. 1 этап игры – составление слова из нескольких слов. Учащимся предлагается несколько слов, количество которых может зависеть, от того, сколько букв в задуманном слове. Слова мо-

гут предоставляться разными способами: учитель может записать их на доске; загадать загадку, ответом на которую будет данное слово; определяться по значению слова; показать иллюстрацию.

К примеру, заданы слова: кукушка, море, распускать.

С данными словами можно провести предварительную работу по отработке правила «Безударная гласная в корне слова». Затем учитель задает принцип отбора букв. Это может быть отбор по порядковому номеру буквы в слове, отбор по характеристике определенного звука в слове и определении соответствующему ему буквы, или любой другой способ отбора букв. В данном случае отбор букв идет по порядковому номеру буквы в слове (1 – 2 – 9). Дети должны на основе заданного критерия отбора определить буквы, которые входят в состав слова, и назвать данное слово. В примере это слово – «кот». С получившимся словом может продолжаться дальнейшая работа. Например: учитель может попросить детей дать объяснение значения слова, подобрать синонимы, составить устные предложения с разной интонацией, а также провести фонетический разбор.

На основе фонетического разбора начинается объяснение нового материала (в примере – «Парные согласные в корне слова»).

Эта игра может быть использована для закрепления темы или быть связкой между этапами урока.

Учитель предлагает одно слово, которое состоит не менее чем из 3 слогов, например – «пирожное». Слово может быть задано также различными способами и с ним может быть проведена работа по лексике, орфографии или орфоэпии.

В приведенном примере можно повторить лексическое значение слова, подобрать однокоренные слова, разделить слово на слоги, поставить ударение.

Учащиеся должны из имеющихся букв в слове составить более короткие слова. Для выполнения данного задания могут быть определены временные рамки, либо даны определенное количество слов.

С полученными словами также можно повторить части речи, деление слов на слоги, перенос слов и другие темы.

Таким образом нами было отмечено, что игровая деятельность оказывает большое влияние на развитие познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Поэтому необходимо в учебную деятельность включать как можно больше различных игр. Учителя начальных классов нуждаются в разработке определенной системы работы, направленной на формирование у учащихся познавательных универсальных учебных действий в игровой деятельности.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / А.Г. Асмо-

лов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая готовность будущих учителей начальных классов к личностно развивающей педагогической деятельности // Начальная школа «До и после». – 2013. – № 1. – С. 16-17.

3. Младший школьник: развитие познавательных способностей: Пособие для учителя / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – С. 208.

4. Слепович Е.С. Игровая деятельность младших школьников. – М.: Педагогика, 2001.

ПОНЯТИЕ ПАТРИОТИЗМА В СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

© Кысылбаикова М.И.*

Государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия)
«Центр социально-психологической поддержки семьи и молодежи»

В данной статье посвящена теме патриотического воспитания современной молодежи. В частности здесь отражены результаты исследования места патриотизма в сознании молодежи. Результаты этого исследования могут быть полезны при разработке программ гражданско-патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, патриотические установки, воспитание молодежи.

На сегодняшний день тема патриотизма является весьма актуальной, так как она касается каждого гражданина, и во многом связана с политической ситуацией в нашей и многих других странах. От чувства патриотизма зависит отношение человека к своей стране, а значит и к окружающим его людям, к состоянию и сохранению архитектурного богатства и экологии. Так же от уровня преданности и принадлежности себя к какой-либо стране зависит вклад конкретной личности в науку, искусство, безопасность и ещё множество областей социальной жизни человека. Феномен патриотизма, как один из базовых компонентов общественного сознания, имеет комплексную структуру. Он – объект изучения ряда общественных наук, прежде всего: истории, этнологии, социологии, политологии.

Для правильного понимания задач укрепления патриотического начала в обществе целесообразно рассмотреть само понятие «патриотизм». Это

* Педагог-психолог.

тем более важно, что значительная часть современного общества часто даже не задумывается всерьез о сущности и содержании патриотизма как общественного явления. В толковом словаре В. Даля патриотизм трактуется как «любовь к отчизне» [2]. По его определению, патриот – это «любитель отечества, ревнитель о его благе, однолюб». Современная наука полагает, что понятие «патриотизм» составляет следующие элементы: отношение к судьбам своего Отечества, уважение к его истории, к своим предкам, любовь к малой и большой Родине. По определению А.Н. Вырщикова патриотизм – это одна из базовых составляющих национального самосознания народа, выражающаяся в чувствах любви, гордости и преданности своему отечеству, его истории, культуре, традициям и быту, в чувстве нравственного долга его защиты, а также в признании самобытности и самоценности других сообществ, в осознании их права на самобытность и существование без конфронтации друг с другом [1]. Проблема патриотического воспитания современной молодежи выражается в том, что за последнее время в российском обществе значительно усилились националистические настроения. Отсюда одним из острых вопросов является вопрос патриотического воспитания современной молодежи. Быть патриотом – естественная потребность людей, удовлетворение которой выступает как условие их материального и духовного развития, утверждения гуманистического образа жизни, осознание своей исторической культурной, национальной и духовной принадлежности к Родине и понимание демократических перспектив ее развития в современном мире [5].

Патриотизм, как качество личности, проявляется в любви и уважении к своему Отечеству, соотечественникам, преданности, готовности служить своей Родине. Общая цель патриотического воспитания, по мнению Г.К. Селевко – воспитывать у подрастающего поколения любовь к Родине, гордость за свою Отчизну, готовность способствовать ее процветанию и защищать в случае необходимости [4].

Целью данной работы является изучение места патриотизма в сознании современной молодежи. В качестве метода исследования применен опросник. Опросник содержит открытые и закрытые вопросы, через которых респонденты выразили свое личное мнение о патриотизме. Анонимность опроса обеспечивает искренность и честность ответов.

В качестве объекта исследования выступили старшекласники г. Якутска. Всего приняло участие 352 человек. Результаты обработаны методом сравнения в номинальном и в процентном соотношений. Для открытых вопросов применен метод контент-анализа.

По результатам исследования нужно отметить, что из 352 опрошенных 76 человек посещают патриотические клубы и военно-спортивные игры. Что составляет от общего количества 21 %. А принимали участие в мероприятиях патриотического и военно-спортивного характера 83 человек. Что

составляет 38 % от общего количества опрошенных. На первом месте стоит конкурс «Смотр песни и строя», потом военно-спортивная игра «Снежный барс», а также школьные мероприятия, связанные с Днем защитников отечества. Понятие «патриотизм» для себя определяют большинство через такое понятие как любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни. На втором месте по своей актуальности стоит ответ о том, что патриотизм это – национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу. Среди самых популярных ответов так же есть такое понятие как бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения. Но были те респонденты, которые воздержались ответить на этот вопрос. Из тех, кто не определил для себя понятие патриотизм, у 52 человек нет желания, у 42 нет возможности.

На вопрос о том, кто влияет на формирование патриотических установок, большинство считают, что такую возможность в первую очередь имеют родители. На втором месте стоят окружающие люди и друзья. Затем большинство считают, что влияет школа. Но и немало человек отметили значимость художественных и документальных фильмом (рис. 1).

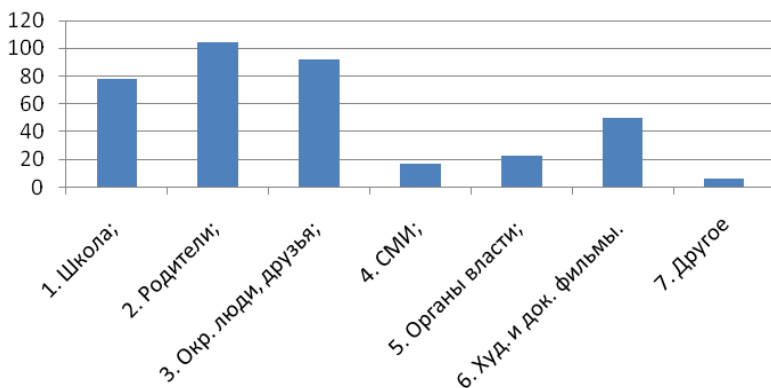


Рис. 1

Из всех опрошенных 33 % считают себя патриотами своей страны. 16 % не считают себя патриотами. 27 % частично считают себя патриотами. 13 % не знают (рис. 2).

По результатам контент анализа утверждений выявлены следующие результаты. На утверждение «Каждый из нас верит...» 49 % опрошенных дали ответы, связанные с религией, а также с уверенностью в своих силах. Это такие ответы как вера в бога, вера в себя, вера в будущее, вера в чудо. А 6 % ребят, это 23 человека сказали, что они верят в светлое будущее страны. Из общего количества 28 % готов служить и воевать. Подвиги героев заставили

задуматься о будущем, о своей жизни 27 % процентов человек. 17 % человек, когда задумываются о будущем своей страны, радуются, гордятся, волнуются и верят, что страна станет еще лучше. 8 % человек испытывают негативные чувства. 28 % человек считают, что быть достойным гражданином своей страны это значит быть патриотом.



Рис. 2

Решая проблему патриотического воспитания учащихся, необходимо сосредотачивать свои усилия на формировании у них ценностного отношения к явлениям общественной жизни прошлого и современности. Следует отметить, что патриотизм выступает в единстве духовности, гражданственности и социальной активности личности, осознающей своё единство с Отечеством. Он формируется под влиянием многих факторов: в процессе обучения и социализации подрастающего поколения, однако главную роль при этом играет воспитание. Ведь оно всегда оказывало решающее воздействие на становление личности и, соответственно, на благополучие целого общества. При этом следует учитывать, что главным творцом воспитательной системы является сам народ. Итак, подводя итоги, хотелось бы отметить, что в решении проблем гражданско-патриотического воспитания современного поколения должна в первую очередь принимать участие сама молодежь, осознавая всю важность своего участия в жизни Родины, любить, знать и уважать ее культуру, традиции и историю. Однако направлять действия молодежи в нужное русло должно как государство, так семья, школа и вуз. И их основная задача заключается во взаимодействии с целью формирования национального самосознания, гражданственности и патриотизма у современной молодежи.

Список литературы:

1. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе: монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.

2. Даль В.И. Толковый словарь Даля. – Изд. «Белый город», 2004.
3. Кольцова В.А., Соснин В.А. // Психологический журнал. – 2005.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
5. Шик К.И. Сущность патриотического воспитания учащейся молодежи и некоторые способы его реализации в Республике Беларусь [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 110-112.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© Ломакина Д.А.^{*}, Маркушевская Е.А.[♦]

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

В статье представлены педагогические условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия.

На этом шаге становления прогрессивного сообщества уже ни для кого не является секретом, собственно требования к подготовленности выпускника по конкретным предметам не значат его эффективной социализации в последствии завершения образовательного учреждения, искусства выстраивать отношения с иными людьми, действовать в группе и коллективе, быть гражданином и патриотом своей Отчизны. В настоящее время, когда объём человеческих познаний увеличивается каждые 3-4 года, современному выпускнику средних учебных заведений существенно не только усвоить определённый объём познаний, хотя и освоить универсальные учебные действия, которые дают учащемуся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться.

Универсальные учебные действия как обобщённые действия раскрывают ученикам вероятность широкой ориентации, как в всевозможных предметных областях, но и в строении учебной деятельности. Подходы к реше-

^{*} Студент.

[♦] Доцент кафедры Педагогики и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

нию трудностей формирования коммуникативных универсальных учебных действий отражены в работах Ю.К. Бабанского, А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, С.Т. Шацкого. Однако следует отметить, что в данных работах не отражается формирование коммуникативных учебных действий. Отсюда возникает противоречие между необходимостью формирования коммуникативных универсальных учебных действий по курсу окружающего мира и недостатком соответствующих научно-методических рекомендаций.

Коммуникативные универсальные учебные действия гарантируют общественную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или же работы, искусство слушать и вступать в разговор, принять участие в коллективном обсуждении трудностей, интегрироваться в категорию ровесников и возводить продуктивное взаимодействие и совместная работа со ровесниками и взрослыми.

Виды коммуникативных универсальных учебных действий являются:

- планирование учебной совместной работы с преподавателем и ровесниками;
- определение цели, функций соучастников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативная совместная работа в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – раскрытие, идентификация проблемы, поиск и оценка других методов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера;
- искусство с довольной полнотой и точностью выражать собственные идеи согласно с задачами и критериями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи согласно с грамматическими и синтаксическими общепризнанными мерками родного языка.

Младший школьный возраст считается оптимальным для формирования коммуникативного компонента многоцелевые учебные воздействия на начальном шаге исследования индивидуальные успехи ребенка впервые получают социальное значение, поэтому в виде одной из основных задач начального образования считается создание оптимальных критериев для формирования коммуникативных компетенций, мотивации заслуги, инициативы, самостоятельности учащегося. В рамках концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия.

В ходе нашего исследования были проведены следующие методики «Кто прав» (Цукерман), «Совместная сортировка» (Бурменская), модифицированное задание «Дорога к дому», направленные на выявление уровня сфор-

мированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся начальных классов.

В результате исследования было выявлено, что развитие коммуникативных универсальных учебных действий младшего школьника находится на среднем уровне и характеризуется тем, что дети еще не достаточно имеют все шансы доказывать собственные ответы, возникают трудности в результате неумения аргументировать свою позицию и слушать напарника, у детей развито частичное взаимопонимание.

Создание коммуникативной образовательной среды, обеспечивает функционирование дидактического механизма формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Этот механизм основывается на подходе к обучению как к общению и позволяет использовать коммуникативную природу дидактического процесса для развития обучающихся.

При соответствующем содержательном и методическом наполнении на уроках окружающего мира есть возможность наиболее эффективно организовать работу по формированию коммуникативных универсальных действий.

Этот предмет создает благоприятные условия для формирования коммуникативных умений: умение ориентироваться в ситуации общения, адекватно понимать речь партнера и строить свое речевое высказывание; контролировать и корректировать речь в зависимости от задач и ситуации общения; извлекать из текста информацию в соответствии с коммуникативной задачей.

На занятиях дети учатся: строить понятные для партнёра высказывания; договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности; учитывать разные мнения, устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать формулировать собственное мнение и позицию; адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи.

Таким образом, проведя исследование, можно сделать вывод, после проведенных методик, уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий повысился.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
2. Гришанова И.А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников. – Ижевск. 2010. – 236 с.

3. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая готовность будущих учителей начальных классов к личностно развивающей педагогической деятельности // Начальная школа «До и после». – 2013. – № 1. – С. 16-17.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 32 с. – (Стандарты второго поколения).

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© Маркушевская Е.А.*, Тимофеева О.Н.♦

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

В статье рассматривается проблема формирования экологического опыта младших школьников средством игровой технологии обучения.

Ключевые слова: экологический опыт, игровая технология.

Приоритетной целью гуманистически ориентированного образования является воспитание духовно-нравственной личности, воспринимающей окружающий мир и себя в нем как саморазвивающуюся целостность, характеризующейся потребностью жить в гармонии с Природой, осознающей уникальную миссию человечества в активно разумном преобразовании биосферы.

В связи с этим назрела объективная необходимость воспитания у подрастающего поколения, всего населения экологически сообразного поведения как показателя духовного развития личности.

Существующая долгие годы система экологического образования в России не могла обеспечить формирование поведения, реализующего готовность ребенка жить в гармонии с Природой. По нашему мнению, такое поведение нельзя выработать лишь привитием учащимся экологических понятий, логических операций, реализацией предметно-практического опыта, ориентацией на примитивные механизмы правилосообразного поведения, т.е. путем традиционного знаниево-функционального образования. Воспитание экологически сообразного поведения представляется возможным путем реализации в эколого-педагогической деятельности личностного подхода

* Доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

♦ Студент.

да как дидактической системы, которая предполагает качественно новые целевые, содержательные и технологические характеристики образовательного процесса.

Согласно концепции личностно ориентированного образования [В.В. Зайцев], экологически сообразное поведение проявляется в особом по своей природе, личностном опыте ребенка, обусловленном поиском ценностей и смыслов своих действий в окружающем мире, их личностным принятием или отвержением. Дидактические условия, востребующие и развивающие данный вид опыта представлены совокупностью необходимых технологических характеристик эколого-образовательного процесса в виде триады «диалог – задача – игра» [Е.А. Маркушевская].

В качестве единицы преподавания предмета выступает целостная учебная ситуация, в структуре которой могут быть выделены: учитель как носитель определенной деятельности в рамках своего предмета, методически организованного материала, обладающий профессиональным опытом, знанием целей обучения предмету, способностью актуализировать личностные функции обучаемых, личностный смысл познания предмета; фрагмент содержания социокультурной предметности, который формализован, представлен в виде алгоритма; ученик, обладающий потребностью в самореализации; система профессионально-методических средств.

Именно игра, доставляя участникам радость движения к цели, противоположную «дьявольскому стремлению достичь той же цели, минуя весь путь к ней», открывает горизонт деятельности, вбирающей важнейшие смыслжизненные моменты человеческого бытия: и осознанный выбор, и целеполагание, самоопределение и самооценку, т.е. деятельности, не сводимой к формальному исполнению, дающей свободу выбора целей и приоритетов, предоставляющей альтернативу в выборе поступка «по совести», или «не по совести» [Е.А. Маркушевская]. Именно она определяет природу процессуально-методического аспекта личностно ориентированного образования, который согласно концептуальным представлениям предстает как соразмерность дидактически целесообразной организации и свободного волеизлияния учителя и учащихся в учебном процессе, чем в большей степени предстает саморазвивающейся деятельностью (игрой), нежели целевым производством. Своеобразной «игрой», смысл которой, в отличие от «дела», не в достижении цели, а в свободном выражении творческих сил, в возможности решать задачи обучения «играючи» и выступает личностно ориентированная ситуация, активизирующая личностные функции ее субъектов.

По нашему мнению, опыт экологически сообразного поведения наиболее полно проявляется в случае, когда на уроке с учащимися организуется игра, предполагающая достижение не только чисто учебной, но и личностно значимой для субъекта цели. Главное звено ее – воображаемая игровая ситуация, создающая на фоне положительных эмоций и чувств высокую игро-

вую мотивацию. Принятие и реализация роли создает ответственный мотив игры, творческое, эвристическое, партнерское, состязательно-напряженное состояние личности. В игре всегда присутствуют элементы психологически приемлемого стресса, который играющий хочет пережить и повторить снова.

Игра характеризуется как взаимодействие, как познание самого себя через поведение другого, через реакции партнера. Ее сущность – в свободно избираемой деятельности. Игра обеспечивает мобилизацию всех способностей учащегося, его имплицитных потенциальных возможностей. Благодаря игровой технологии обучения познавательные действия учащихся включаются в контекст социально и личностно значимой ситуации и вследствие этого обретают личностный смысл для обучающегося, обеспечивается актуализация внутренних сил саморазвития, становление и развитие личностных функций субъекта. Поставленная перед субъектом проблема, правила игры воспринимаются им как реальность, создается практическая, целостная модель правильного поведения в Природе.

Список литературы:

1. Зайцев В.В. Теория и практика личностной свободы учащихся в системе начального образования: дисс. ... д-ра пед наук. – Волгоград, 1998. – 371 с.
2. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая готовность будущих учителей начальных классов к личностно развивающей педагогической деятельности // Начальная школа «До и после». – 2013. – № 1. – С. 16-17.
3. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к личностно ориентированной педагогической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Волгоград, 2003. – 237 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ В ПРОЦЕССЕ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

© Савельева И.А.*

Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск

В статье рассматривается технология обучения в сотрудничестве. В этой связи раскрываются понятия технология, технология обучения, педагогическая технология. Как структурные компоненты рассматриваются наиболее приемлемые методы обучения графическим дисциплинам.

* Доцент кафедры Проектирования и эксплуатации металлургических машин и оборудования, к.п.н.

Молодой специалист должен уметь работать в условиях рынка, понимать, что только высокий профессионализм и творчество, инициатива помогут ему найти свое место и самореализоваться в избранной профессии. Специалист, которому предстоит работать на производстве в XXI веке, должен сегодня проходить подготовку в условиях педагогических технологий, отвечающих новым общественным целям и уровню развития науки.

Одни исследователи считают, что понятие «педагогическая технология» не может рассматриваться лишь как «совокупность методов». Составляющими педагогической технологии они считают: способ конструирования содержания обучения, адекватного задачам времени, эффективно подобранная совокупность методов подготовки специалистов, формы организации педагогического процесса, способ взаимодействия преподавателя и студента на базе личностно-ориентированной модели [1].

В современных исследованиях технология рассматривается как способ реализации людьми конкретного сложного процесса путем разделения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняют более или менее однозначно и имеют целью достижение эффективности. Под процедурой понимается набор действий (операций), посредством которых осуществляется тот или иной главный процесс (или его отдельный этап), выражающий суть конкретной технологии, а операция – это непосредственное практическое решение задачи в рамках одной процедуры, то есть однородная логически неделимая часть конкретного процесса [5].

Смирнов Е.Н. считает, что технология – это совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами [10].

По мнению В.А. Сластенина, «педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Маслыко Е.А. разводит понятия «технология обучения» и «педагогическая технология». Он считает, что «технология обучения» – это конструирование систем массового обучения и профессиональной подготовки, а «педагогическая технология» – это выявление принципов и способов оптимизации образовательного пространства, включающих разработку и использование приемов и материалов, а также оценку при меняемых методов [2].

Как отмечает Е.С. Полат, под технологией обучения понимается совокупность приемов, действий учащихся, выполняемых в определенной последовательности, позволяющая реализовать тот или иной метод обучения; или совокупность методов обучения, обеспечивающих реализацию определенного подхода к обучению, реализацию определенной дидактической системы [3].

В современной научно-педагогической литературе описываются различные виды технологий: информационные, программированные, комму-

никационные, диалоговые, задачные, структурнологические, игровые, тренинговые, интеграционные, личностноориентированные и т.д.

Структурным компонентом технологии являются методы преподавания, их совокупность. Ведущими методами являются те, которые приучают студента к самостоятельной работе, к проявлению лидерских качеств, развивают аналитические способности, инициативу, умение решать творческие задачи. Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий наиболее адекватными поставленной цели, с нашей точки зрения, является метод обучения в сотрудничестве (cooperative learning).

Обучение в сотрудничестве, обучение в малых группах использовалось довольно давно. Идея обучения в группах относится к 20-м годам двадцатого столетия. Но разработка технологии совместного обучения в малых группах началась лишь в 1970-е годы. Целью обучения в сотрудничестве является не только овладение знаниями, умениями и навыками, но и формирование коммуникативных умений. Студенты учатся вместе работать, учиться, творить, всегда быть готовыми прийти друг другу на помощь. Основная идея обучения в сотрудничестве заключается в том чтобы учиться вместе.

По мнению Е.С. Полат, технология обучения в сотрудничестве предусматривает совокупность некоторых приемов, объединенных общей логикой познавательной и организационной деятельности обучаемых, которая позволяет реализовать основополагающие принципы данного метода [3].

Варианты организации обучения в сотрудничестве могут быть различными: четыре варианта «обучения в команде», два варианта метода «пила», вариант «учимся вместе», исследовательская работа учащихся в группах. Для нашего исследования представляет интерес вариант «обучение в команде» (Student Team Learning). Этот вариант метода обучения в сотрудничестве был разработан в Университете Джона Хопкинса [7]. При этом методе основное внимание уделяется «групповым целям» и успеху всей группы, который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над поставленной проблемой. Вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого, а также в совместном решении данной проблемы.

Было разработано несколько вариантов «обучения в команде». Два из них могут быть использованы в обучении инженерной графике: совместное обучение в малых группах и обучение в командах на основе игры, турнира. Организация обучения в сотрудничестве в малых группах (STAD, Славин, 1986) заключается в выполнении каждым студентом своей части задания. После завершения заданий из полученных частей создается нечто новое, что способствует развитию творческого потенциала студентов.

Важным структурным компонентом технологии подготовки специалиста мы считаем способ взаимодействия преподавателя и студента на основе

лично-ориентированного подхода [6,7]. Такой способ взаимодействия выражается прежде всего в отношении к студенту (доброжелательность и уважение).

Преподаватель приобретает новую роль организатора самостоятельной творческой деятельности студентов. То есть в процессе творческой работы ведется индивидуальный совместный поиск решения преподавателя и студента. При этом меняется статус студента в учебном процессе. В рамках технологии обучения в сотрудничестве студент выступает как докладчик, «эрудит», оппонент в споре, проблематизатор, «генератор идей», критик, рецензент сообщения товарища или педагога, одним словом позиция «ученичества» заменяется позицией «партнерства». Такое совместное групповое взаимодействие педагога и студентов благоприятно отражается на психологическом климате образовательного процесса, на взаимоотношения участников [8].

Можно согласиться с В.Я. Ляудисом, который считает что психологической основой воздействия на студента в системе сотрудничества являются: 1) уважение личности студента; 2) направленность на совместную деятельность; 3) культивирование партнерства, профессионального и нравственно-го самостроительства.

Снятие возрастного барьера способствует формированию профессиональной направленности. «Полуавторитарный» стиль в поведении педагога способствует формированию сознательного уважения студента к преподавателю и активное уважение преподавателя к личности студента. При таком общении педагог избегает категорического, назидательного тона, он как бы размышляет со студентом, советуется, внимательно выслушивает его мнение, терпеливо относится к их сомнениям и возражениям. Если предложения студента отвергаются. То мотивируется, но не критикуется, при этом педагог должен говорить доброжелательно, убедительно, веско.

Для педагога каждый студент – личность. К каждому он должен найти свой подход [9]. Педагог должен быть способным понимать психологическое состояние студента, адекватно моделировать его личность по внешним признакам. Студенты, у которых не все получается при решении творческих задач, особенно ценят способность преподавателя к сопереживанию, умение педагога поставить себя на их место и пережить их состояние.

У каждого из преподавателей свой стиль работы, но разрабатывая технологию обучения студентов, необходимо ориентироваться на главное – подготовить творческого, самостоятельно мыслящего, грамотного специалиста [6, 7].

Практика показывает, что обучение в сотрудничестве не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Такое обучение отражает лично-ориентированный подход. Для определения эффективности этой технологии были проведены в школах США 63 исследования. В 36 (57 %) были отмечены заметно более высокие результаты усвоения, чем в контроль-

ных классах. Уровень осмысления материала, применения его для решения новых задач оказался заметно выше в классах, где использовалось обучение в сотрудничестве [11]. Самостоятельная работа над творческой проблемой становится привычным и приоритетным видом деятельности.

В нашем исследовании технология обучения в сотрудничестве рассматривается как немаловажное дидактическое условие развития творческого потенциала студентов. Такое обучение позволяет повысить уровень графической подготовки будущих специалистов.

Список литературы:

1. Козлова С. Чему и как мы учим студентов // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3. – С. 23.
2. Маслыко Е.А. Проблемы компьютерного обучения иностранным языкам. Романское и германское языкознание. – Минск: МГПИ, 1986. – С. 14-21.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
4. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань, 1989. – 199 с.
5. Роберт И.В. Экспертно-аналитическая оценка качества программных средств учебного назначения // Педагогическая информатика. – 1993. – № 1 – С. 39.
6. Савельева И.А. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов технического вуза в процессе графической подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007. – 23 с.
7. Савельева И.А. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов технического вуза в процессе графической подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007. – 184 с.
8. Савельева И.А. Экстраполяция условий развития творческого потенциала студентов при изучении инженерной графики на процесс обучения прикладной механики // Казанская наука. – Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом. – 2011. – № 2. – С. 220-222.
9. Скурихина Е.Б., Токарева Т.В. Теоретические основы графической подготовки конструкторов проектировщиков по направлению «Строительство» // Архитектура. Строительство. Образование: материалы международной науч.-практ. конф. / под общ. ред. М.Б. Пермякова, Э.П. Чернышевой. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та, 2014. – С. 317-323
10. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – Белгород, 1993. – 219 с.
11. Robert E.Slavin. Research On Cooperative Learning: an international perspective // Scandinavian Journal of Educationale Research. – 1989. – Vol. 33, 4.

Секция 3

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© Ковалева М.А.^{*}, Азарченков А.А.[♦], Зимин С.Н.[♥]

Брянский государственный технический университет, Брянск

Кратко рассмотрена модель оценивания уровня подготовленности обучающихся на основе вероятностного подхода. Предложенная модель использует данные о результатах самостоятельной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: тестирование, самостоятельное обучение, модель оценивания уровня подготовленности, программный учебно-методический комплекс.

Современные образовательные стандарты для высших учебных заведений формулируют достаточно жесткие требования по объемам аудиторной работы студентов. Сохраняется тенденция к снижению количества аудиторных часов. Так ряд образовательных стандартов требует, чтобы объем аудиторного времени не превышал 40 % от общего времени обучения.

В такой ситуации на обучающихся ложится значительная ответственность за свое обучение. Обучающиеся должны понимать необходимость самостоятельного изучения отдельных тем, дисциплин и глубину их изучения. Наличие достаточно развитого информационного пространства в виде сети Интернет с одной стороны позволяет получить доступ ко всей информации необходимой для обучения, с другой стороны в свободном доступе находится огромное количество учебных материалов, среди которых неподготовленному специалисту затруднительно, а иной раз практически невозможно выделить материал необходимый для изучения в данный момент времени.

В связи с этим одной из главных задач образовательной организации является обеспечение доступа к исчерпывающим учебным материалам, представленным в удобном виде, которыми могут пользоваться обучающиеся в любой момент времени.

Такие материалы сегодня принято оформлять в виде, так называемого учебно-методического комплекса. Учебно-методический комплекс (УМК) – это система взаимосвязанных и взаимодополняющих средств обучения, проектируемых в соответствии с учебной программой и выбранным дидак-

^{*} Студент.

[♦] Доцент кафедры «Информатика и программное обеспечение», кандидат технических наук.

[♥] Старший преподаватель кафедры «Информатика и программное обеспечение».

тическим процессом, достаточных для реализации целей и содержания образовательного стандарта [1].

Однако традиционное представление УМК в бумажном виде приводит к невозможности его использования значительным числом студентов, требует серьезных затрат на создания множества копий. В такой ситуации гораздо выгоднее использовать УМК представляемые в электронном виде с использованием специальных инструментов, которые могли бы позволить контролировать процесс обучения.

Сегодня на рынке информационных услуг существует достаточно большое количество специализированного программного обеспечения для структурированной организации учебных материалов и представления их обучающимся. Значительное количество такого программного обеспечения позволяют решать главную задачу процесса обучения – это представлять учебный материал в удобном виде, а также обеспечивать очередность представления материалов и создавать условия перехода от разных изучаемых тем и дисциплин.

Некоторым недостатком таких информационных систем можно считать их громоздкость и за частую невозможность влиять на внутреннюю логику работы системы в связи с этим авторами статьи ведется разработка информационной системы, позволяющей представлять учебные материалы в электронном виде, способном обеспечить к ним доступ через сеть Интернет. Помимо представления учебных материалов разрабатываемая система имеет достаточно развитые инструменты оценки знаний на основе тестирования. Наличие модуля тестирования позволяет достаточно эффективно организовать процесс контроля за самостоятельной работой.

Авторами статьи предложена упрощенная модель, позволяющая получить комплексную оценку уровня подготовленности студента на основе изученных им учебных материалов и пройденных контрольных тестов в процессе изучения.

Упрощенная модель оценивания уровня подготовленности учитывает сложность вопросов, подсчет количества правильных и неправильных ответов и выполняется простым методом.

Модель базируется на классическом определении вероятности: $P(B) = \frac{m}{n}$, где m – число благоприятствующих событию B исходов, n – число всех элементарных равновозможных исходов [3]. С учетом сложности выполняемых заданий уровень подготовленности студента по результатам одного теста может быть определен по следующей зависимости:

$$P = \left(\frac{q_1}{Q_1} \cdot \omega_1 + \frac{q_2}{Q_2} \cdot \omega_2 + \dots + \frac{q_n}{Q_n} \cdot \omega_n \right) \cdot 100\%,$$

где q_i – число правильных ответов по i -ой сложности, Q_i – число всех заданных вопросов в тесте по i -ой сложности, ω_i – сложность выполняемых заданий, где $\omega_1 + \omega_2 + \dots + \omega_n = 1$.

Для оценки комплексного показателя уровня подготовленности используется предположение, что каждый тест (событие) $A_1 \dots A_n$ ($1 \dots n$ – число тестов) – совместны, то есть зависят друг от друга. Такое предположение вполне оправдано. Во-первых, для решения итогового теста нужно знать ответы на вопросы каждой темы, так как экзаменационный тест состоит из вопросов пройденных тестов. Во-вторых, работа над тестами по каждой теме сказывается на вероятности решить экзаменационный тест. Указанные обстоятельства и обуславливают предположение о зависимости событий $A_1 \dots A_n$.

Поэтому, для вычисления вероятности сдачи по всем тестам используется формула:

$$P\left(\sum_{i=1}^n A_i\right) = \sum_i P(A_i) - \sum_{i,j} P(A_i, A_j) + \sum_{i,j,k} P(A_i, A_j, A_k) - \dots + (-1)^{n-1} P(A_1 A_2 \dots A_n),$$

где суммы распространяются на различные значения индексов $i; i, j; i, j, k$;

$$A_1 \dots A_n = \frac{q_i}{Q_i} \cdot \omega_i \quad [4].$$

На основе данной модели проводится оценка возможности прохождения экзаменационного теста обучаемым на основе результатов сдачи подготовительных тестов. Принимается решение о принципиальной возможности аттестации обучаемых. Кроме этого результаты, получаемые с использованием данной модели, могут успешно использоваться при настройке алгоритмов адаптивного тестирования.

Список литературы:

1. Бабко Г.И. Основы социально-гуманитарных наук: учеб.-метод. комплекс: учеб. пособие: в 2 ч. / Г.И. Бабко [и др.]; под общ. ред. Г.И. Бабко. – Минск: РИВШ БГУ, 2003. – Ч. 1. – 285 с.
2. Макаров А.В. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: учеб.-метод. пособие / А.В. Макаров [и др.]. – Минск: РИВШ БГУ, 2001. – 118 с.
3. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика / В.Е. Гмурман. – 4-е изд. – М.: Высшая школа, 1972. – 368 с.
4. Вентцель Е.С. Теория вероятностей: учеб. для вузов / Е.С. Вентцель. – 6-е изд. стер. – М.: Высш. шк., 1999. – 576 с.
5. Азарченков А.А., Копелиович Д.И. Повышение качества образования за счет применения балльно-рейтинговой оценки знаний студентов, с использованием автоматизированной системы учета успеваемости // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012 – № 13. – С. 144-148.

6. Азарченков А.А. Автоматизированная система поддержки процесса образования // XVIII Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы современной науки» (Таганрог, 28 января 2013): сборник научных трудов / А.А. Азарченков, С.Н. Зимин; под науч. ред. д.пед.н. проф. И.А. Рудаковой. – М.: Спутник+, 2013. – С. 15-24.

7. Азарченков А.А. Входное тестирование знаний студентов первого курса по информатике // Формирование информационного общества как фактор инновационного развития экономики РФ: Материалы Международной научно-практической конференции / А.А. Азарченков, Д.И. Копелиович. – Брянск: Курсив, 2013. – С. 287-290.

ТРЕБОВАНИЯ К ИНТЕРАКТИВНОМУ ЭЛЕКТРОННОМУ УЧЕБНИКУ

© Кречетников К.Г.*

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Рассматриваются основные требования к структуре и содержанию интерактивных электронных учебников, обеспечивающие их функциональность, направленность на индивидуализацию образовательного процесса, самостоятельную работу обучающихся.

Ключевые слова: наглядность, аудиофрагменты, гиперссылки, обобщение, систематизация, вербальное и символическое изложение.

Учебное электронное издание должно содержать систематизированный материал по соответствующей научно-практической области знаний, обеспечивать творческое и активное овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками в этой области; должно отличаться высоким уровнем исполнения и художественного оформления, полнотой информации, качеством методического инструментария, качеством технического исполнения, наглядностью, логичностью и последовательностью изложения [1].

При создании электронного учебника необходимо учитывать, что он должен содержать минимум текста, потому что длительное чтение текста с экрана компьютера утомительно и снижает восприятие новой информации. Очень важно правильно подобрать шрифты текста, заранее ознакомившись с теорией шрифтов. Электронный учебник должен содержать как можно больше графических изображений, т.к. усвоение и восприятие информации при чтении иллюстрированных учебников намного выше. Важно корректно подобрать цветовую гамму, чтобы при изучении материала цвета не напрягали обучающегося, а наоборот, успокаивали [2].

* Профессор кафедры Управления персоналом и экономики труда, д.п.н., профессор.

Также рекомендуется использовать в электронном учебнике видео- и аудиофрагменты, гиперссылки на элементы учебника и на другую информацию в интернете. Всё это обеспечивает широкие возможности компьютерной визуализации учебной информации. Видеофрагменты позволяют передать информацию в динамике и увеличить мотивацию обучающихся, и этим повысить степень усвоения материала. Аудиофрагменты помогают электронному учебнику активизировать слуховые центры головного мозга.

В электронном учебнике необходимы следующие обязательные составляющие: постановка задачи, предъявление информации, раскрытие путей решения проблем, обобщение и систематизация, закрепление и контроль, самостоятельная работа [3].

Основные компоненты содержания электронного учебника: информативная, репродуктивная, творческая, эмоционально-ценностная. Каждая компонента имеет определенный состав и средства воплощения:

- информативная компонента представлена в учебнике с помощью вербального и символического изложения (лексика, факты, законы, методологические и оценочные знания), а также иллюстрациями;
- репродуктивные задания ориентируют на понимание материала, общеучебные, предметно-познавательные и практические действия;
- процедуры творческой деятельности задаются с помощью проблемного изложения, проблемных вопросов и задач, свернутого текста;
- эмоционально-ценностная компонента отражает нравственную, мировоззренческую, практико-трудовую, идейную, эстетическую и другие направленности; это обеспечивается яркостью и изобразительностью изложения, обращением к жизненным проблемам и личному опыту обучающихся, использованием парадоксов и других средств.

В настоящее время к электронным учебникам (ЭУ) предъявляются следующие требования [4, 5]:

- 1) комплектарность, полнота охвата и целостность представления учебно-методических материалов, направленных на реализацию ступени Федерального государственного образовательного стандарта по учебной дисциплине: каждый элемент комплекта дополняет (расширяет) содержание и функциональные возможности другого;
- 2) информация по выбранному курсу должна быть хорошо структурирована и представлять собою законченные фрагменты курса с ограниченным числом новых понятий;
- 3) на иллюстрациях, представляющих сложные модели или устройства, должна быть мгновенная подсказка, появляющаяся или исчезающая синхронно с движением курсора по отдельным элементам иллюстрации (карты, плана, схемы, чертежа сборки изделия, пульта управления объектом и т.д.);

- 4) текстовая часть должна сопровождаться многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации, а также мощным поисковым центром; перспективным элементом может быть подключение специализированного толкового словаря по данной предметной области;
- 5) видеоинформация или анимации должны сопровождать разделы, которые трудно понять в обычном изложении; в этом случае затраты времени для пользователей в 5-10 раз меньше по сравнению с традиционным учебником; некоторые явления вообще невозможно описать человеку, никогда их не видавшему (водопад, огонь и т.д.); видеоклипы позволяют изменять масштаб времени и демонстрировать явления в ускоренной, замедленной или выборочной съемке;
- 6) ЭУ должен служить основой создания активно-деятельностной познавательной среды для обучающегося за счет возможности осуществления тренировочной учебной деятельности и контроля знаний, моделирования, поддержки творческой деятельности;
- 7) поддерживать возможность реализации обучающимися индивидуальных образовательных траекторий за счет наличия дополнительного материала, расширяющего и углубляющего основное содержание предмета, гиперссылок на материалы электронного приложения к учебнику и других электронных компонентов УМК, гиперссылок на сетевые ресурсы региональных и федеральных хранилищ электронных образовательных ресурсов;
- 8) обеспечивать комфортные, интуитивно понятные обучающемуся условия для взаимодействия с образовательным контентом, как во время аудиторных занятий, так и при самостоятельной работе.

Основное преимущество электронного учебника – *интерактивность*.

С точки зрения обеспечения интерактивности ЭУ должен обеспечивать:

- возможность управления обучением за счет взаимодействия персональных мобильных устройств обучающихся, компьютера или мобильного устройства преподавателя и других средств обучения на базе информационных технологий (интерактивная доска, лабораторное оборудование и т.п.) в едином информационном пространстве;
- возможность организации индивидуальной поддержки педагогом учебной деятельности каждого обучающегося на основании информации о результатах его продвижения по учебному материалу;
- возможность организации сетевого взаимодействия преподавателя и обучающихся для формирования навыков учебного сотрудничества, коммуникативной компетентности;
- поддержку технологии загрузки и оперативного обновления образовательного контента по современным каналам связи.

Выработанные автором требования к интерактивным электронным учебникам разделены на 3 основные группы [6]:

А. Общесистемные требования:

- 1) *научность содержания*; обеспечение возможности построения содержания образования с учетом основных принципов педагогики, психологии, кибернетики, теории высшей нервной деятельности;
- 2) *открытость*; возможность реализации любого способа управления учебной деятельностью;
- 3) *воспитывающий характер*; ЭУ должен предусматривать воспитательные моменты, обеспечивать сочетание обучения и воспитания;
- 4) *креативность*; обеспечение подготовки специалистов с творческим потенциалом, способных самостоятельно ставить и решать проблемы; исключение таких нежелательных последствий компьютеризации, как алгоритмизация мыслительной деятельности и пассивность мышления;
- 5) *надёжность работы и системная целостность*; техническая корректность; обеспечение адекватной реакции на любые, даже самые неожиданные ответы обучающихся;
- 6) *научная организация дизайна образовательной среды*; обеспечение максимальной информативности при минимальной утомляемости обучающихся.

Б. Методологические требования:

- 1) *целенаправленность*; обеспечение обучающегося постоянной информацией о ближайших и отдалённых целях образования, степени достижения этих целей;
- 2) *обеспечение мотивации*; стимулирование постоянной высокой мотивации обучающихся, подкрепляемой целенаправленностью, активными формами работы, высокой наглядностью;
- 3) *обеспечение обучения в сотрудничестве*; программа должна моделировать совместную субъект-субъектную деятельность;
- 4) *обеспечение систематической обратной связи*; обратная связь должна быть педагогически оправданной, не только сообщать о допущенных ошибках, но и содержать информацию для их устранения;
- 5) *обоснованность оценивания*; использование, помимо результатов тестового контроля, дополнительных показателей, влияющих на оценку, в роли которых могут выступать: количество повторений материала, количество проработанных гиперссылок, характер ошибок и т.д.;
- 6) *педагогическая гибкость*; программа должна позволять обучающемуся самостоятельно принимать решение о выборе учебной стратегии, характера помощи, последовательности и темпа подачи материала; должны быть обеспечены возможности доступа к ранее пройденному материалу, выхода из программы в любой её точке;
- 7) *возможность возврата назад*; при самостоятельной работе должна быть предусмотрена отмена обучающимся ошибочных действий.

Требования к структуре и организационному построению:

- 1) *структурная целостность*; учебный материал должен быть представлен в виде укрупнённых дидактических единиц, сохраняющих логику, главные идеи и взаимосвязи осваиваемой учебной дисциплины;
- 2) *наличие входного контроля*; диагностика обучающегося перед началом работы с целью обеспечения индивидуализации образования, а также оказания требуемой первоначальной помощи;
- 3) *индивидуализация образования*; программа должна включать динамическую модель обучающегося, многоуровневую организацию учебного материала, банк заданий разного уровня трудности;
- 4) *наличие развитой системы помощи*; система помощи должна быть многоуровневой, педагогически обоснованной, достаточной для того, чтобы решить задачу и освоить способ ее решения; помощь должна оказываться с учетом характера затруднения и модели обучающегося;
- 5) *наличие интеллектуального ядра*; может быть обеспечено за счет использования экспертных систем или средств искусственного интеллекта; информационные образовательные технологии должны включать систему анализа причин ошибок обучающегося; систему комментариев, необходимых для того, чтобы обучающийся понял свои ошибки и сделал правильные для себя выводы;
- 6) *возможность документирования* хода образования и его результатов;
- 7) *наличие специально отведённого места для рефлексии обучающихся* и возможности накопления результатов рефлексии;
- 8) *наличие интуитивно понятного дружелюбного интерфейса*;
- 9) *обеспечение возможности получения твердой копии* статических разделов программы; возможность копирования выбранной информации в личный электронный конспект, её редактирования и распечатки;
- 10) *наличие развитой поисковой системы*, режимов «лупы», «автопоказа»;
- 11) *наличие блока контроля утомления обучающегося, блока релаксации*; последний должен содержать тематически однородные небольшие «банки» шуток, анекдотов, музыкальные фрагменты и т.д.

Список литературы:

1. Зими́на О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во МЭИ, 2003. – Режим доступа: http://academiaxxi.ru/Meth_Papers/AO_recom_t.htm.
2. Явич М.П. Электронный учебник, его преимущества и недостатки [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 10. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/10/16884>.
3. Электронный учебник: методическое пособие в вопросах и ответах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nt2.shu.ru:9500/eu.html>

4. Электронный учебник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iktyrok.ru/lektronny-utchebnik/>.

5. Электронные учебники: рекомендации по разработке, внедрению и использованию интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств. – М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – 84 с.

6. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРАКТИВНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ

© Маркушевская Е.А.^{*}, Николаева С.В.[♦]

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

В статье описаны интерактивные средства обучения, способствующие формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, интерактивные средства обучения.

Развитие личности в системе образования обеспечивается, в первую очередь, через формирование универсальных учебных действий, в частности через познавательные универсальные учебные действия.

Во ФГОС НОО нового поколения установлены требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального образования: метапредметным, включающим освоение обучающимися универсальных учебных действий (познавательные, регулятивные, коммуникативные).

В ходе теоретического анализа проблемы было выяснено, что термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Познавательные универсальные учебные действия включают: общеучебные, логические учебные

^{*} Доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

[♦] Студент.

действия, а также постановку и решение проблемы, и могут формироваться на всех уроках в начальной школе [1].

Большое влияние в современном процессе обучения на развитие познавательных универсальных учебных действий оказывают интерактивные средства обучения. Они должны быть интересны ученикам, а информация полезна им. Уже с начальной школы детям нужно выработать навык работы в качественно новой среде информации, адекватно воспринимать её проявления и научиться пользоваться ей.

Интерактивное средство обучения – средство, которое обеспечивает возникновение диалога, то есть активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. К ним относятся: электронные учебники, мультимедиа, интерактивные доски, тестовые оболочки. Коротаева Е.В. пишет, что интерактивное обучение решает сразу три задачи: учебно-познавательную, коммуникативно-развивающую и социально-ориентированную. Такие средства обучения обладают большой информативностью, позволяют проникнуть в глубину изучаемых явлений и процессов, делают обучение более наглядным, повышают учебно-воспитательный процесс. Поэтому применение интерактивных средств обучения на уроках способствует формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников [2].

Для выявления уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий были использованы методики: «Нахождение схем к задачам» (по Рябкиной), «Проба на определение количества слов в предложении» (С.Н. Карпова) [3].

Резюмируя результаты диагностического исследования, было установлено:

1. Первокласники в большинстве своем не устойчиво ориентируются на речевую действительность, частично моделируют задачу в схеме, что говорит о среднем уровне сформированности у них познавательных универсальных учебных действий.
2. Младших школьников характеризует средний уровень познавательных универсальных учебных действий.

Также было выявлено, что в результате применения мультимедийного средства обучения на занятии достигается более глубокое запоминание учебного материала, через образное восприятие, усиление его эмоционального воздействия, обеспечение «погружения» в конкретную социокультурную среду. Это происходит за счет использования мультимедийного проектора, интерактивной доски и компьютера, обеспечивающего выход в интернет.

Так, на уроках окружающего мира учащиеся в классе совершают «экскурсии» по российским городам, по разным историческим музеям с помощью таких средств, как видеоролик или презентация. Дети знакомятся с миром животных и растений, природными явлениями, на видео можно показать опыты, которые недоступны в обычных условиях.

На уроках литературного чтения презентации знакомят учащихся с творчеством поэтов и писателей. Дети смотрят художественные мультфильмы, участвуют в видеовикторинах и интерактивных играх, основанных на изучаемом произведении.

На уроках математики у детей могут возникнуть трудности при устном счете. В этом им помогает презентация в программе Microsoft PowerPoint, с помощью которой учащиеся легче решают примеры, задачи, особенно геометрические, так как в этом случае реализуется принцип наглядности. Можно использовать анимационные презентации на этапе «открытия» нового знания для того, чтобы дети упражнялись в счете (закрепление арифметических действий) – интерактивные тренажеры.

Учитель, который использует интерактивную доску, экономит время, так как наглядные материалы и задания быстро сменяют друг друга, не нужно разлиновывать доску, чтобы написать цифры или буквы, вся необходимая информация – на экране. Таким образом, учитель больше внимания уделяет самому уроку, увеличивается темп урока.

Данные исследования показали широкие возможности использования интерактивных средств обучения на уроках в начальной школе и их влияние на формирование познавательных универсальных учебных действий.

Список литературы:

1. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая готовность будущих учителей начальных классов к личностно развивающей педагогической деятельности // Начальная школа «До и после». – 2013. – № 1. – С. 16-17.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения / Сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение 2010. – 191 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: «Академия», 2005. – С. 148-149.

К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЛЕКСА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ СИСТЕМЫ БИГОР

© Мерзликина Т.И.*, Панченко В.М.♦

Московский государственный технический университет радиотехники,
электроники и автоматики, г. Москва

В статье анализируются временные ряды неизбежных затрат времени индивидуума, получаемые в ходе экспериментального учебного процесса взаимодействия обучаемого с информационно семантической

* Студент кафедры Интеллектуальных технологий и систем, кандидат технических наук.

♦ Профессор кафедры Интеллектуальных технологий и систем, кандидат технических наук, профессор.

системой (ИСС). В качестве ИСС используется набор из ряда компетенций. Взаимодействие ограничено выполнением типовых единиц деятельности (чтение, переписывание, печатание). Данный эксперимент является первым этапом на пути создания комплекса учебно-методического обеспечения для освоения системы БиГОР – базы и генератора образовательных ресурсов [1; 6].

Ключевые слова: электронное обучение, технология программ единичных экспериментов, технология разделяемых единиц контента, временные ряды данных, метод наименьших квадратов.

Для освоения системы БиГОР используются технология разделяемых единиц контента (ТРЕК), технология полиоконной образовательной деятельности (ТПОД), технология программ единичных экспериментов (ТПЕЭ) [1-6].

В рамках данного исследования была выполнена программа единичных экспериментов (оформлены таблицы протоколов испытаний) по освоению системы БиГОР, представленной в виде модулей и кадров ТРЕК. При этом основными или типовыми составляющими деятельности являются процессы чтения, конспектирования, перепечатывание, связанные с выполнением программы единичного эксперимента.

Под единичным экспериментом в обучении понимается организованный программно-управляемый учебно-познавательный процесс самостоятельной деятельности, осуществляемый на основе технологии разделяемых единиц контента (ТРЕК), то есть по заданной учебной программе единичных испытаний [2; 3; 5].

Анализ и обработка данных исследования включает в себя:

- Анализ удельных усреднённых скоростных параметров (по чтению, конспектированию и набору текста);
- Построение графиков формирования средней скорости удельных неизбежных затрат времени методом наименьших квадратов.

Пример обработки полученных экспериментальных индивидуальных данных представлен в табл. 1-3 и рис. 1-3.

Таблица 1

Индивидуальные данные (набор текста)

№		Символы (W)	Сумма			По кадрам отдельно			
			Символы	Время (t)	Скорость (симв/с)	Время начала	Время конца	Время (t)	Скорость (симв/с)
1	K1	109	109	54	2,02	8:54:30	8:55:24	54	2,02
2	K2	437	546	160	6,14	8:57:10	8:58:56	106	4,12
3	K3	285	831	245	9,49	9:01:00	9:02:25	85	3,35
...									
23	K23	998	8594	2842	68,81	10:22:25	10:27:05	290	3,44
24	K24	331	8925	2945	72,02	10:27:50	10:29:33	103	3,21
25	K25	197	9122	3010	75,05	10:30:20	10:31:25	65	3,03
Итого (средняя)		364,8		120,4	3,0			20,4	3,0

Таблица 2

Индивидуальные данные (чтение текста)

№	К	Символы (W)	Сумма			По кадрам отдельно			
			Символы	Время (t)	Скорость (симв/с)	Время начала	Время конца	Время (t)	Скорость (симв/с)
1	K1	109	109	7	15,57	23:56:00	23:56:07	7	15,57
2	K2	437	546	29	35,44	23:56:50	23:57:12	22	19,86
3	K3	285	831	47	51,27	23:58:00	23:58:18	18	15,83
...									
23	K23	998	8594	412	485,93	0:17:43	0:18:24	41	24,34
24	K24	331	8925	426	509,58	0:18:50	0:19:04	14	23,64
25	K25	197	9122	435	531,47	0:19:26	0:19:35	9	21,89
Итого (средняя)		364,8		17,4	21,26			17,4	21,26

Таблица 3

Индивидуальные данные (переписывание текста)

№	КД	Символы (W)	Сумма			По кадрам отдельно			
			Символы	Время (t)	Скорость (симв/с)	Время начала	Время конца	Время (t)	Скорость (симв/с)
1	K1	109	109	61	1,79	23:33:10	23:34:11	61	1,79
2	K2	437	546	262	3,96	23:58:30	0:01:51	201	2,17
3	K3	285	831	409	5,90	0:02:58	0:05:25	147	1,94
...									
23	K23	998	8594	4108	48,57	1:24:58	1:33:15	497	2,01
24	K24	331	8925	4268	50,64	1:34:40	1:37:20	160	2,07
25	K25	197	9122	4385	52,32	1:37:55	1:39:52	117	1,68
Итого (средняя)		364,8		175,4	2,02			175,4	2,02

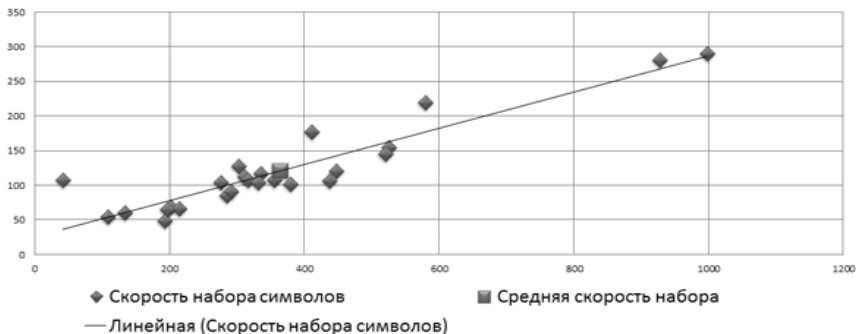


Рис. 1. Прямая средней скорости набора символов

На рис. 4 для сводного графика данных введена следующая система обозначений: круги – затраты на письма, ромбы – затраты на набор текста, треугольники – затраты на чтение. Единичные точки другого (красного) цвета обозначают усреднённые затраты по каждой из совершенных операций по всей выборке данных (по 25 точкам наблюдений). Средние скорости определяются по отношению координат выделенных точек.

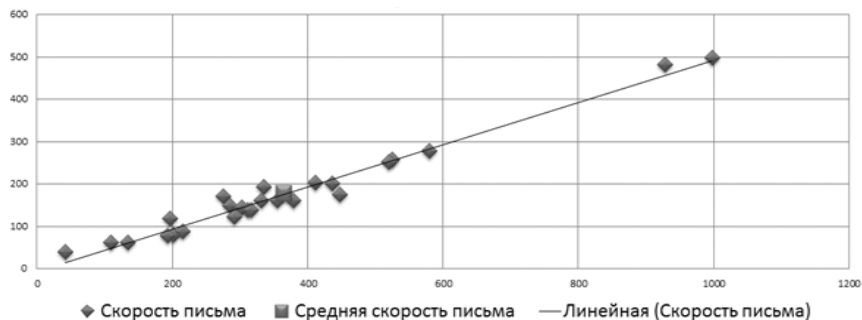


Рис. 2. Прямая средней скорости переписывания символов

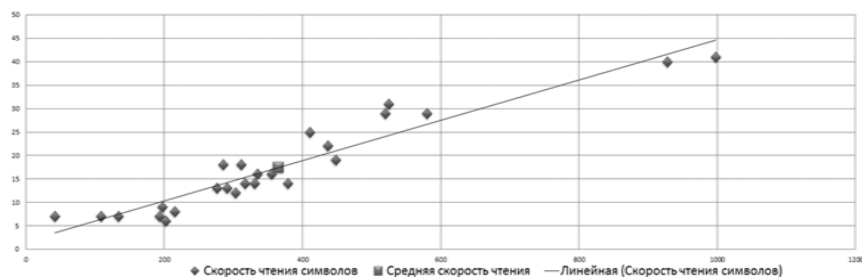


Рис. 3. Прямая средней скорости чтения символов

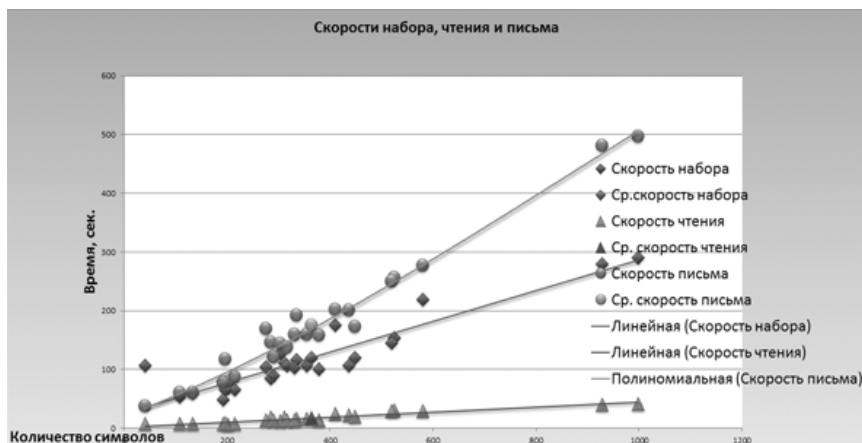


Рис. 4. Результаты обработки данных ПЕЭ (по данным Т.И. Мерзлякиной)

Обработка данных исследования проводилась по методу наименьших квадратов. Модуль состоял из 25 кадров, по каждому из которых было про-

ведено три испытания по чтению, набору и переписыванию текста. В итоге имеются кортежи операций (чтение, набор, письмо) и их средние скорости (21,2; 6,3; 2,02) знаков в секунду соответственно).

В общем случае программа единичного эксперимента позволяет определить требуемое количество времени в реальности, необходимое для её выполнения, рационально планировать его распределение для достижения наилучшего качества обучения.

Знание удельных неизбежных затрат времени на типовые виды деятельности является первым этапом идентификации возможностей обучаемого в виде данных, характеризующих нижнюю грань оценки необходимых затрат времени на известный объём реальной порции разделённых единиц контента.

БиГОР как хранилище образовательных ресурсов позволяет реализовать модульный принцип обучения, в том числе и на дистанционной основе.

Знание удельных затрат на типовые виды деятельности необходимо для планирования допустимых по трудоёмкости освоения временных последовательностей потоков (рядов) разделяемых единиц модулей и кадров контента учебных пособий, реализуемых на базе хранилища системы типа БиГОР [6].

В первом приближении оценку трудозатрат можно оценить по закону 20 %, то есть по пятикратному увеличению времени удельных затрат на чтение порции информации заданного объёма. Другими словами, 20 % нового усваивается в объёме 80 % известного.

Влияние иллюстраций в виде рисунков, таблиц, мультимедийных компонент потребует дополнительных конкретных двойственного характера исследований и анализа экспериментальных данных [1]. Но это уже задачи следующего этапа наблюдений.

Список литературы:

1. Комаров А.И., Панченко В.М. Система поддержки интерактивности и двойственной идентификации в образовательных комплексах // Актуальные вопросы современной науки. – 2015. – № 42. – С. 84-93.
2. Панченко В.М. Компьютерные технологии и системы обучения. Технология разделяемых единиц контента в системе программ единичных экспериментов: Учебное пособие / Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский институт радиотехники и автоматики (технический университет)». – М., 2009. – 156 с.
3. Панченко В.М., Комаров А.И. Сбор и оценивание деятельности обучаемых по данным программ единичных экспериментов // 57 НТК МИРЭА. Сб. тр. Ч. 5. / МИРЭА – М., 2008. – С. 63-67.
4. Нечаев В.В., Панченко В.М., Комаров А.И. Межпредметный системобразующий базис организации процесса подготовки специалистов по научным направлениям // Научно-практический журнал «Открытое образование». – 2012. – № 5.

5. Нечаев В. В., Панченко В.М., Комаров А.И. Методическое обеспечение ИТ-образования в вузе: от технологии подготовки учебных материалов к организации индивидуальной учебной деятельности обучаемого // Современные информационные технологии и ИТ-образование [Текст]. Сборник избранных трудов VII Международной научно-практической конференции / Под ред. проф. В.А. Сухомлина. – М.: ИНТУИТ.РУ, 2012. – 1050 с. – ISBN 978-5-9556-0140-3. – С. 215-223.

6. Официальный сайт автоматизированной обучающей системы БиГОР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bigor.bmstu.ru/>.

ВОЗМОЖНОСТЬ АВТОМАТИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗНЫХ ВИДОВ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ MS EXCEL

© Широков А.С.^{*}, Марчук Е.В.[♦]

Липецкий государственный технический университет, г. Липецк

В работе рассматривается возможность автоматизации процесса составления тестов для контроля знаний с использованием Microsoft Excel, предложены примеры шаблонов для разного типа заданий и примерные правила их составления. Предложен механизм для переупорядочивания ответов с сохранением информации о правильности каждого из них.

С ростом популярности тестирования возникают и некоторые новые проблемы: например, сложность обновления банка заданий, повышение вероятности списывания [1-3]. Возможность избежать данные проблемы с помощью использования MS Excel рассмотрена в работе [4]. Также в ней приведены общие правила оформления заданий и пример составления шаблона задания для тестов закрытого типа.

Контроль знаний студентов лучше проводить с использованием разных видов тестовых заданий. Так, например, экзаменационные задания ЕГЭ (Единый государственный экзамен в России) – контрольные измерительные материалы (КИМ) представляют собой комплексы заданий стандартизированной формы. Проверяемому предлагаются тестовые задания следующих видов, помимо тестов закрытого типа:

- Тест с выбором одного верного ответа из предложенных;
- Тест с выбором нескольких верных ответов из предложенных;
- Тест с сопоставлением двух выражений (или задания, в которых требуется расположить ответы в определенном порядке).

^{*} Ассистент кафедры Автоматизированных систем управления.

[♦] Студент 2 курса кафедры Автоматизированных систем управления.

С использованием MS Excel можно создавать шаблоны тестовых заданий каждого из перечисленных видов. Правила оформления заданий с выбором одного верного ответа из предложенных в общем случае, такие же, как и для закрытого тестирования, но есть отличия. Для примера можно рассмотреть задачу с выбором ответа: «В студенческой группе студентов – 20 из них девушек – 16. Сколько бит информации содержится в сообщении о том, что староста группы – парень? 1) 0,322, 2) 2,322, 3) 0,097, 4) 0,699». В данной задаче имеется 2 переменных, значениями которых можно варьировать: количество студентов и количество девушек, текст и варианты ответа. Из этих составляющих можно собрать шаблон задачи, в которой значения переменных и ответы будут каждый раз меняться при формировании новой задачи. Шаблон задачи будет выглядеть в MS Excel, как показано на рис. 1 и рис. 2.

	A	B	C	D	E
	В студенческой группе студентов - 20 из них девушек - 16. Сколько бит информации содержится в сообщении о том, что староста группы - парень? 1) 0,322, 2) 2,322, 3) 0,097, 4) 0,699				
1					
2		2			
3					
4	1	0,761570616	0,322		
5	2	0,457147802	2,322 +		2
6	3	0,027427294	0,097		
7	4	0,644602637	0,699		
8					
9					
10	Всего челове	20			
11	Девушек	16			
12					
13					
14	p	0,8			
15	1-p	0,2			

Рис. 1. Шаблон задачи с выбором ответа в виде вычислений MS Excel

	A	B	C	D	E
1	=СЦЕПИТЬ("В студенческой группе студентов - ";B10;" из них девушек - ";B11;" . Сколько бит информации содержится в сообщении о "				
2	=МАКС(E4:E7)				
3					
4	1	=СЛЧИС()	=ОКРУГЛ(-LOG(B\$14;2);3)		=ЕСЛИ(D4="+";A4;"")
5	2	=СЛЧИС()	=ОКРУГЛ(-LOG(B\$14);3)		=ЕСЛИ(D5="+";A5;"")
6	3	=СЛЧИС()	=ОКРУГЛ(-LOG(B\$15;2);3)	+	=ЕСЛИ(D6="+";A6;"")
7	4	=СЛЧИС()	=ОКРУГЛ(-LOG(B\$15);3)		=ЕСЛИ(D7="+";A7;"")
8					
9					
10	Всего человек	=СЛУЧМЕЖДУ(10;30)			
11	Девушек	=B10-СЛУЧМЕЖДУ(1;B10-2			
12					
13					
14	p	=B11/B10			
15	1-p	=1-B14			

Рис. 2. Шаблон задачи с выбором ответа в виде формул MS Excel

Как и в задании закрытого типа, в фиксированном поле (путь здесь и далее поле текста задачи – клетка A1, поле ответа – клетка A2) прописывается задание с соблюдением правил оформления. Далее выбирается диапазон, в котором прописываются номера ответов в порядке возрастания (на рис. 2 это поля A4-A7). В некотором диапазоне (с соблюдением порядка строк) прописываются формулы для расчета вариантов ответов (на рис. 2 это диапазон C4-C7). Следует учесть, что только одна формула из всех предложенных должна давать верный ответ на поставленную задачу. Необходимо указать, в какой строке указана верная формула, и обозначить её некоторым рабочим символом (на рис. 2 это «+»). Некоторые виды задач требуют наличия дополнительного поля, по которому происходит сортировка вариантов ответов (столбец случайных чисел), чтобы в разных вариантах одной задачи были разные номера ответов (на рис. 2 это диапазон B4-B7). Строка 3 должна быть пустой. В ней следует выделить столбцы (удерживая курсор провести по нужным клеткам строки 3 и применить фильтр), в которых порядок записей должен меняться (на рис. 2 диапазон фильтра – B3-D3, а диапазон, в котором значения будут меняться – B4-D7). Необходимо настроить сортировку по столбцу случайных чисел. Для этого на фильтр над нужным столбцом (на рис. 2 это клетка B3) следует применить некоторое условие из предложенных, например, «сортировать по возрастанию». Далее необходимо «найти» правильный ответ на задачу. Для этого в новом диапазоне (соблюдая строки) следует прописать условие проверки на наличие рабочего символа в соответствующем столбце. Если символ есть, то следует вывести в этой клетке номер варианта ответа, если символа нет – клетку следует оставить пустой (например, для E4 на рис. 2: «=ЕСЛИ(D4="+";A4;"")»). В клетке с ответом (A2) выводится максимальное (единственное) число из диапазона с проверкой на наличие рабочего символа. Таким образом получаем ответ. Шаблон для задачи составлен.

Подобным образом составляются задачи с выбором нескольких правильных ответов (рис. 3).

Для данного вида задания имеются отличия в оформлении. Для сформированного примера:

- сами варианты ответов остаются неизменными, но меняется их порядок;
- рабочий символ может стоять в нескольких соответствующих полях;
- в клетке с ответом (A2) применяется «СЦЕПИТЬ» для диапазона с результатом проверки на наличие рабочего символа (на рис. 3 это диапазон F4-F9; в данном случае: «=СЦЕПИТЬ(F4;F5;F6;F7;F8;F9)»).

Тест с сопоставлением двух выражений, или с расположением ответов в определенном порядке, составляется по другим правилам. Пример такой задачи: «Расположите номера ответов в порядке возрастания значений: 1) 1030 байт, 2) 8160 бит, 3) 985 байт, 4) 1 Кбайт», в виде шаблона MS Excel представлен на рис. 4 и рис. 5.

	A	B	C	D	E	F
1	Выберите значения, попадающие в диапазон [1211 байт; 2472 байт]: 1) 18 бит, 2) 16 Мбит, 3) 2,1 бит, 4) 1,59 Мбайт, 5) 1,86 Кбайт, 6) 11 Кбит. В ответ запишите цифры ответов без пробелов и запятых в порядке возрастания.					
2	56					
3						
4		1	0,430493396	18 18 бит		
5		2	0,565032402	16 16 Мбит		
6		3	0,478116636	2,1 2,1 бит		
7		4	0,990762699	1,59 1,59 Мбайт		
8		5	0,572251251	1,86 1,86 Кбайт	+	5
9		6	0,849865028	11 11 Кбит	+	6
10						
11						
12						
13	верхняя граница	1211				
14	нижняя граница	2472				
15						

Рис. 3. Шаблон задачи с выбором нескольких верных ответов из предложенных

	A	B	C	D	E
1	Расположите номера ответов в порядке возрастания значений: 1) 1030 байт, 2) 8160 бит, 3) 985 байт, 4) 1 Кбайт				
2	3,4,2,1				
3					
4		3	4	0,358822	1030 байт
5		4	3	0,237159	8160 бит
6		2	1	0,304609	985 байт
7		1	2	0,384452	1 Кбайт

Рис. 4. Шаблон задачи с заданием последовательности в виде вычислений MS Excel

	A	B	C	D
1	=СЦЕПИТЬ("Расположите номера ответов в п			
2	=СЦЕПИТЬ(A4;" ";A5;" ";A6;" ";A7)			
3				
4	=ПОИСКПОЗ(1;B\$4:B\$7;0)	4	=СЛЧИС()	1030 байт
5	=ПОИСКПОЗ(2;B\$4:B\$7;0)	3	=СЛЧИС()	8160 бит
6	=ПОИСКПОЗ(3;B\$4:B\$7;0)	1	=СЛЧИС()	985 байт
7	=ПОИСКПОЗ(4;B\$4:B\$7;0)	2	=СЛЧИС()	1 Кбайт
8				

Рис. 5. Шаблон задачи с заданием последовательности в виде формул MS Excel

Оформление клетки с заданием и сортировка по случайным числам осуществляются с прежними правилами оформления. В некотором диапазоне (на рис. 5 это D4-D7) прописываются варианты ответов. В заданиях этого типа они не будут меняться по значениям, но будет меняться их порядок. Поэтому следует один раз прописать правильный порядок (на рис. 5 это B4-B7). Затем с помощью функции «ПОИСКПОЗ» определяется номер позиции для каждого ответа. Далее с помощью функции «СЦЕПИТЬ» следует объединить ответы через запятую (на рис. 5 ячейка A2). Это и есть ответ – шаблон задания составлен.

В данной работе на примерах показан способ решения некоторых проблем контроля знаний с использованием тестирования. Простота интерфейса MS Excel, наличие подсказок (описаний) каждого действия и большой набор стандартных формул делают программу, обращающуюся к книге Excel, универсальной не только для создания тестовых заданий в разных предметных областях, но и для создания тестов разных типов.

Список литературы:

1. Горовая Т.Ю. Современные системы компьютерного тестирования: аналитический обзор // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 1. – С. 79-81.
2. Киселев Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2012. – 308 с.
3. Бухман Л.М. О некоторых недостатках интернет-тестирования / Л.М. Бухман, Н.С. Бухман // Высшее образование в России. – 2013. – № 8-9. – С. 95-101.
4. Широков А.С. Возможность автоматизации контроля знаний на основе использования средств MS Excel / А.С. Широков, Е.В. Марчук // Роль и место информационных технологий в современной науке. – Уфа: АЭТЕР-НА, 2015. – С. 51-54.

Секция 4

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ

© Андрюхина М.И.*

Краснодарский гуманитарно-технологический колледж, г. Краснодар

Представленная статья посвящена деловой игре, которая является наилучшим из активных методов проведения практических занятий. В отличие от других традиционных методов обучения деловая игра позволяет более полно воспроизводить практическую деятельность, выявить проблемы и причины их появления, разработать варианты решения проблем, оценить каждый из вариантов решения проблемы, принять решение и определить механизм его реализации. Создание реальной производственной управленческой, экономической или психологической ситуации позволяет каждому участнику сыграть какую-либо роль в рамках определенных правил, принять решение и реализовать его для достижения поставленной цели.

Ключевые слова: производственная ситуация, практическая деятельность, правила, роль, проблема, задачи, поиск, решение, анализ.

Деловая игра – это упрощенная модель рабочего процесса, которая имеет место в действительности. Использование деловой игры в ходе учебных занятий позволяет преодолевать традиционные подходы в преподавании дисциплин, овладеть социально-коммуникативными способностями, формировать чувства коллективной ответственности за подготовку и уровень знаний каждого студента, освоить определенные умения, навыки, качества, которые не могут быть отработаны иными методами обучения.

Деловую игру можно проводить на любом этапе изучения темы: перед лекционными занятиями, когда игра опирается только на личный опыт студентов и позволяет обнаружить проблемы, решить которые можно путем приобретения новых знаний и навыков; в течение изучения курса, раздела или темы, а так же на заключительном этапе обобщающего повторения.

При организации деловой игры необходимо придерживаться следующих **положений**:

- правила игры должны быть простыми;
- формулировка заданий доступна пониманию;
- каждый обучающийся должен быть активным участником игры;
- учет результатов соревнования должен быть открытым;
- игру нужно закончить на уроке, получить результат.

Рассмотрим пример деловой игры «Статистическое бюро», которую следует проводить на заключительном этапе изучения темы «Статистическая обработка данных».

* Преподаватель математики.

Цель урока: закрепить знание числовых характеристик ряда данных, основных этапов статистической обработки ряда данных; умение выполнять статистическую обработку ряда данных, представлять данные в виде графиков распределения, анализировать полученную информацию.

Важным этапом игры является *подготовительный этап*:

- выбор темы, выявление проблемы и определение задач;
- выбор вида и формы игры, работа над игровой стратегией, подготовка материалов;
- ввод участников в игровую ситуацию: привлечение интереса, целеполагание, формирование команд, мобилизация участников.

Направление деятельности статистического бюро – всестороннее изучение студенческой среды. Структура статистического бюро представлена на рис. 1.

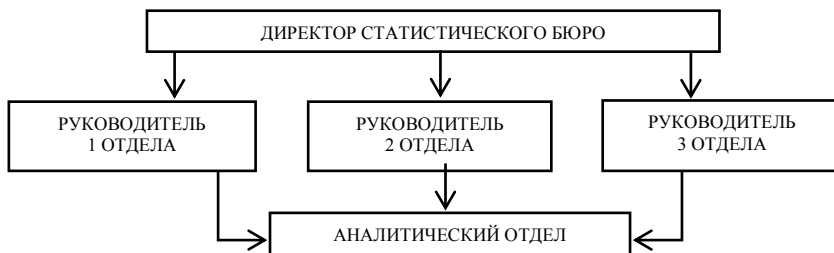


Рис. 1. Структура статистического бюро

Директор статистического бюро определяет цель исследований, осуществляет общее руководство работой бюро. Руководители отделов определяют задачи исследований и пути их решения, осуществляют руководство работой отделов. Сотрудники отделов получают данные путем измерений, опросов, работы с источниками информации, группируют данные, выполняют табличное представление ряда данных, вычисляют числовые характеристики ряда данных, представляют ряд данных в виде графиков и диаграмм. Сотрудники аналитического отдела осуществляют анализ информации, полученной в ходе статистической обработки данных, формулируют вывод.

Директор бюро предлагает сотрудникам изучить проблему рационального использования свободного от учебы времени студентами колледжа. *Цель исследования:* изучить внеурочную занятость студентов. Каждый отдел изучает вопрос, входящий в круг задач исследования. Руководители отделов формулируют *задачи исследования*:

- **Задача 1.** Выяснить, сколько времени в день (во внеурочное время) студенты тратят на уроки.
- **Задача 2.** Выяснить, сколько времени в день (во внеурочное время) студенты занимаются спортом или творчеством в кружках, секциях, клубах и т.д.

- **Задача 3.** Выяснить, сколько времени в день (во внеурочное время) студенты сидят за компьютером (не считая учебную деятельность).

Сбор данных по каждому вопросу проводился на подготовительном этапе. Рабочие группы от каждого отдела провели анкетирование студентов колледжа, при этом учитывался объем проводимых измерений. Все необработанные анкеты сразу были преданы директору бюро, т.е. у студентов не было возможности обработать их заранее. Нужно отметить, что на уроках, в том числе и открытых, не должно быть заготовок, потому что в этом случае студенты теряют живость, интерес к уроку, нет места импровизации, которая украшает урок, делает его ярким, достаточно того, что студенты хорошо владеют материалом, ознакомлены с правилами и ходом игры.

Важно заметить, что *«погружение в игру»* зависит от многих факторов: стиль общения, атрибуты игры, содержание заданий, их подача и т.д.

Когда обсуждали взаимодействие между сотрудниками бюро, решили обращаться друг к другу по имени и отчеству. Возникла проблема – как запомнить друг друга по отчеству. Пришло коллективное решение прикрепить бейджи с указанием должности сотрудника, имени и отчества. Так же пришла идея создать эмблему бюро – диаграмма и лупа (т.е. обработка и анализ данных).

Следующий этап – проведение деловой игры. Нужно сказать, что в форму деловой игры вписываются все этапы традиционного обобщающего урока:

- проверка теоретических знаний;
- проверка умений и навыков решения базовых заданий;
- решение задач более сложного уровня: практических, проблемных, требующих построения математической модели.

План урока:

1. *Представление статистического бюро.*
2. *Оценка компетентности сотрудников бюро.*
3. *Статистическая обработка данных, полученных в ходе исследования.*
4. *Статистическое и аналитическое представление результатов исследования.*
5. *Подведение итогов работы статистического бюро.*
6. *Сообщение по теме «Возникновение и развитие статистики».*

В начале урока дается презентация статистического бюро: направление деятельности бюро, структура, проблема, цели и задачи исследования.

После представления бюро директор обращается к участникам игры со словами: *«Перед тем как приступить к обработке и анализу данных, полученных в ходе анкетирования я, как директор бюро, хочу проверить Вашу компетентность в вопросах статистической обработки данных и предложить Вам несколько заданий».*

Для создания игровой ситуации каждое задание обыгрывается в соответствии с темой игры, это придает игре реалистичность и позволяет «держат» участников в роли. Азарт и здоровое соперничество поддерживается

балльной системой оценки: за каждое выполненное задание участники игры зарабатывают баллы. Оценка задания в баллах зависит от сложности задания и качества его выполнения.

Первое задание на проверку теоретических знаний в ходе опроса. При выполнении этого задания закрепляется знание основных понятий по теме «Статистическая обработка данных».

Второе задание на проверку умения получать статистические данные по их графическому представлению. Это задание можно представить в виде графиков реальных данных, например, изобразить графически результаты самостоятельных или контрольных работ, проведенных в группе участников игры. В этом случае работа над заданием сопровождается рефлексией результативности обучения.

Третье задание на умение находить числовые характеристики по известным данным. Директор предлагает восстановить попущенные данные в таблицах: *«Изучая архив бюро, я обнаружила таблицы распределения результатов некоторых измерений, в которых отсутствуют данные. Я прошу Вас восстановить попущенные данные»*. Выполнение этого задания требует от участников логичности в рассуждениях, умения выражать неизвестные величины.

Таблица 1

Таблица распределения данных

варианты	1	2	3	4	5	объем
кратность			6		2	20
относительная частота	0,25					
относительная частота %				15 %		

После выполнения трех заданий директор подводит предварительный результат игры каждой группы и обращается к участникам со словами: *«Результаты выполнения заданий 1-го, 2-го и 3-го этапов показали высокую компетентность сотрудников бюро в вопросах статистической обработки данных. Предлагаю Вам продолжить работу с полученной в ходе анкетирования информацией по заданному плану»*.

Каждый отдел получает пакет с анкетами и планом статистической обработки данных. Идет живая работа, потому что обрабатываются не условные данные, а реальные, полученные путем анкетирования студентов колледжа.

После обработки данных руководители отделов представляют статистический отчет, демонстрируют графическое представление данных в электронном виде.

Сотрудники аналитического отдела представляют анализ числовых характеристик данных, полученных в ходе опроса, и делают вывод о внеурочной занятости студентов.

После завершения игры проводится ее детальный разбор:

- Определяются и оцениваются решения, принятые в ходе игры.

- Дается итоговая оценка результатам проведенной игры, оценивается степень выполнения поставленной целей и задач.
- Сопоставляются результаты параллельно работающих команд.
- Выделяются и анализируются имевшиеся в игре ошибки, недостатки и упущения в действиях играющих.

Достоинством деловых игр является то, что они позволяют:

- более эффективно организовать практическую деятельность;
- создать обстановку реальных отношений между коллегами;
- освоить навыки выявления проблем, решения конкретных задач, анализа и обобщения полученных результатов;
- работать групповым методом при подготовке и принятии решений, ориентироваться в нестандартных ситуациях;
- развивать взаимопонимание между участниками игры и ответственность за конечный результат.

В заключении нужно сказать, что игровое сопровождение изучения материала позволяет поддерживать постоянный интерес у студентов к содержанию курса, активизирует их самостоятельную деятельность, формирует и закрепляет практические навыки.

Список литературы:

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: кн. для учителя. – М.: Новосибирск, 1994. – 144 с.
2. Арутюнов Ю.С. Методологические вопросы деловых игр // Применение активных методов обучения: тез. докл. научно-тех. школы-семинара. – Л., 1987. – С. 85.
3. Башмаков М.И. Математика. Книга для преподавателей: методическое пособие для СПО. – М.: Издательский центр «Академия», 2014.
4. Якиминская И.С. Принцип активности педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1989. – № 6.

ГАРМОНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ

© Казакова О.И.*

ГБУЦССВ «Синяя птица», г. Москва

В статье рассматриваются система управления деятельностью учреждения, обеспечивающая непрерывное совершенствование методов работы с кадрами с использованием достижений отечественной и зару-

* Старший воспитатель.

бежной науки и передового опыта, создание комфортного психологического климата.

Ключевые слова: психологический климат, педагогический коллектив.

Большое значение формированию педагогического коллектива придавал А.С. Макаренко. Он писал: «Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса». Те или иные черты коллектива проявляются прежде всего в настроении его членов, их работоспособности, психическом и физическом самочувствии. «Единство педагогического коллектива, – считал он, – совершенно определяющая вещь, и самый молодой, самый неопытный педагог в едином, спаянном коллективе, возглавляемом хорошим мастером-руководителем, больше сделает, чем какой угодно опытный и талантливый педагог, который идет вразрез с педагогическим коллективом. Нет ничего опаснее индивидуализма и склоки в педагогическом коллективе, нет ничего отвратительнее, нет ничего вреднее».

Климат называют благоприятным, если в коллективе царит атмосфера доброжелательности, заботы о каждом, доверия и требовательности. Если члены коллектива готовы к работе, проявляют творчество и достигают высокого качества, работая без контроля и неся ответственность за дело. Если в коллективе каждый защищен, чувствует причастность ко всему происходящему и активно вступает в общение. Общий климат в коллективе зависит от личностных интеллектуальных, эмоциональных, волевых черт характера его членов. Познавательная активность, чувство нового, изобретательность отдельных педагогов стимулируют педагогический коллектив к инновационной деятельности, к поиску новых технологий и утверждению истинных ценностей. Руководитель коллектива с сильной волей способен повести за собой остальных. И если интеллект, эмоциональность, воля членов коллектива воплощены в педагогическую деятельность, успех ее обеспечен.

К числу факторов, определяющих степень удовлетворенности, относятся престиж коллектива, наличие друзей, осознание значимости своего труда в данном коллективе, морально-психологический климат, традиции коллектива.

Сухомлинский В.А. в работе: «Мудрая власть коллектива» пишет: «Творчество является деятельностью, в которую человек вкладывает как бы частицу своей души; чем больше души он вкладывает, тем богаче становится сам. Процесс творчества характеризуется тем, что творец самой своей работой и её результатами производит огромное влияние на тех, кто находится рядом с ним. Одухотворение и вдохновение одной личности порождает одухотворение и вдохновение других людей. Творчество – это незримые ниточки, соединяющие сердца. Чтобы человек благотворно влиял на человека,

утверждайте в духовной жизни коллектива и личности творчество». Вот почему творчество так важно для работы педагогического коллектива.

Важнейшим условием развития коллектива, его устойчивости, жизнеспособности является создание условий для активной деятельности участников педагогического процесса. Практически от того, насколько дружелюбна, основана на взаимном уважении и сдержанности сложившаяся атмосфера, каков психологический климат в коллективе, насколько предсказуема и уважительна позиция и поступки руководства и коллег – от всего этого зависит время успешной жизни коллектива, его поступательное движение к поставленным целям. Климат в учреждении для детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации оказывает мощное влияние на успехи и неуспехи каждого педагога, и, безусловно, влияет на сегодняшнюю жизнь и завтрашние взгляды и деятельность воспитанника. Если не урегулировать психологический климат в коллективе, то с большим трудом решаются вопросы эффективной организации воспитательного процесса. Забота о человеческом факторе, а это значит о психологическом климате в коллективе, является условием успешной деятельности коллектива. Если в коллективе создана атмосфера поиска, радости, интереса, творчества – всё это является условием становления личности, коллектива, учреждения образования.

Несомненно, проблема взаимоотношений в педагогическом коллективе существует. В нём должны поддерживаться деловые, доброжелательные и уважительные, а ещё лучше тёплые и душевные отношения.

Старший воспитатель в приюте должен быть практически психологом, понимающим, что воспитателя нельзя заставить быть добросовестным, дисциплинированным и творческим педагогом. Возможно, психологически предрасположить его к этому, оказать влияние на становление и развитие мотивационной сферы, создать такие отношения в коллективе, которые способствовали бы формированию положительной мотивации в деятельности каждого педагога.

Сплочение педагогического коллектива нельзя осуществить на одних идеях: оно реализуется, прежде всего, в деятельности (профессионально-педагогической, общественной и др.), в общении. В коллективе должны создаваться такие условия, чтобы ни один воспитатель не чувствовал себя одиноким среди своих коллег. Нельзя упускать из поля своего зрения характер межличностных отношений (симпатий, антипатий и др.), коммуникативных связей внутри групп, из которых коллектив неизбежно состоит или которые неизбежно образуются в нем в конкретной ситуации. Сплочению воспитателей в коллектив способствует проведение мероприятий, требующих общей ответственности. Очень важно, чтобы педагоги в этих делах смогли реализовать свои возможности, творческие черты своей личности. Это все

успешно реализуется у нас в учреждении через применение нетрадиционных форм работы с педагогами, таких как ежегодные конкурсы педмастерства «Воспитатель года», фестиваль методических служб «Творчество и поиск». Конечно, проведение таких мероприятий требует больших затрат времени, больших усилий при их подготовке и проведении. Именно при подготовке и проведении таких мероприятий ощущается настоящее единение всех членов коллектива.

Высокий уровень характеризуется четкой организованностью структуры и дисциплиной, наличием единства целей и мотивов деятельности.

Положительный морально-психологический климат не может быть достигнут сам собой. Это награда за упорный, целенаправленный и длительный труд всего коллектива, результат хорошо спланированной и организованной деятельности, при этом важнейшая роль в формировании положительного климата отводится руководителю.

Важными факторами, определяющим уровень психологического климата коллектива являются не только особенности членов коллектива, но и личностные качества руководителя, стиль и методы руководства, авторитет руководителя. Руководитель оказывает влияние практически на все факторы, определяющие социально-психологический климат. От него зависят подбор кадров, поощрение и наказание членов коллектива, продвижение их по службе, организация труда работников. Поэтому руководителю особенно важно знать те качества, которые способствуют установлению здорового психологического климата.

Первое, на что необходимо обратить внимание руководителю, насколько каждый его работник знает свои функции, и как эти функции отличаются от других. Для установления здорового психологического климата важно наличие четкого ощущения своих границ, как каждым отдельным сотрудником, так и всем коллективом.

Не менее важным критерием здорового психологического климата является определение своих позиций по отношению к себе и другим в учреждении. Важно, чтобы каждый сотрудник обращал внимание в первую очередь на себя.

Как и говорилось ранее, в России регулирование психологического климата перекладывается на плечи руководства, но, прежде всего это понятие, которое обозначает взаимодействия всех членов коллектива, поэтому психологический климат – это результат совместной деятельности педагогов, их межличностного взаимодействия. Он проявляется в таких групповых эффектах, как настроение и мнение коллектива, индивидуальное самочувствие и оценка условий жизни и работы личности в коллективе. Эти эффекты выражаются во взаимоотношениях, связанных с процессом труда и решение

общих задач коллектива. Психологические особенности личности способствуют или мешают формированию чувства общности, то есть влияют на формирование психологического климата в трудовом коллективе. В случае, если в коллективе чувство общности не сформировалось, то, как правило, возникают конфликтные ситуации.

Благоприятный психологический климат невозможно представить в том коллективе, где имеют место конфликтные ситуации. Существует достаточно много методов управления конфликтами. От эффективности управления конфликтом зависит многое: размер дисфункциональных последствий, устранение или сохранение причин конфликта, возможность последующих конфликтов и пр. Для этого у управления есть принципиальное преимущество, обеспечивающее ему стратегическое лидерство в конфликте и его решении: умение вырабатывать цели, способы и методы их достижения, обеспечивать их реализацию, анализ результатов.

Психологический климат – это важный тонкий психологический аспект любого учреждения, который зависит от особенностей каждого его участника. Поэтому любой руководитель коллектива должен это учитывать, обладать определенными качествами, знаниями, уметь предвидеть и предотвратить конфликтные ситуации.

Таким образом, роль руководителя в создании благоприятного морально-психологического климата в коллективе велика и многообразна. Необходимо стремление к созданию условий для поддержания благоприятного психологического климата. Для этого необходимо четко выстроить методическую работу учреждения.

Поэтому, такой важный фактор, определяющий отношение к труду, как удовлетворенность благоприятным психологическим климатом в коллективе, имеет огромное значение. То, как складываются отношения сотрудников с товарищами по работе, с руководителем, какова нравственно-психологическая атмосфера в коллективе, оказывает исключительно сильное влияние на трудовую активность сотрудников педагогического коллектива. Поскольку социально-психологический климат – это психологический климат коллектива, где царит атмосфера, в которой каждому сотруднику легко работать и совершенствовать свои знания.

Список литературы:

1. Бойко В.В., Ковалев А.Г. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.
2. Королев Л.М. Психология управления. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К». 2009. – 188 с.
3. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Педагогические соч.: в 8 т. Т. 1.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА В МУЗЕЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

© Киселева А.В.*

Уральская государственная архитектурно-художественная академия,
г. Екатеринбург

Современное музейное пространство это большой потенциал для творческой деятельности преподавателя и студента. В данной статье предлагаются методические рекомендации для преподавателя по организации самостоятельной работы студентов в музее с использованием инновационных педагогических форм работы (квест-игра, репортаж, фотолекция). Музейная среда в учебном процессе значительно расширяет методические возможности преподавателя, которые ограничены аудиторными формами проведения занятий. Такие формы работы при четкой организации самостоятельной работы являются эффективным средством воспитания эстетического и художественного вкуса студента.

Ключевые слова: музейная образовательная среда, самостоятельная работа студента, инновационные педагогические формы работы, творческая деятельность, квест-игра, фоторепортаж.

Современный музей в сегодняшнем образовательном процессе это огромный потенциал для творчества преподавателей и студентов. Музей называют «волшебной машиной времени», в которой за короткий период времени, отведенное на занятие, студент может совершить путешествие в прошлое и настоящее, на основе подлинных предметов и документов, сравнить и проанализировать события разных лет. Музеи сравнивают с книгой исторической памяти, так как собранные в них предметы хранят наследие прошлого и передают её как эстафету потомкам, развивают и поддерживают связь времен и поколений. Язык музея – это язык первоисточника исторической информации. Музей – широкое поле для творчества педагогов и обучающихся, посещение музея является одной из нетрадиционных форм активной работы. Использование музейного пространства является одной из инновационных форм работы, выполняющее поставленные образовательные и воспитательные задачи. Одновременно он является главным компонентом образования и культуры. Привлечение музейных экспозиций в учебный процесс существенно расширяет методические возможности преподавателя, которые ограничены аудиторными формами проведения занятий и кругозор студентов. Такие формы работы при четкой организации учебного

* Преподаватель кафедры Социальных наук.

процесса являются эффективным средством воспитания эстетического и художественного вкуса обучающихся.

Музей может быть задействован преподавателем вуза и в учебном процессе как источник новых знаний [5], и в организации самостоятельной работы. В настоящее время этот ресурс уже используется достаточно эффективно. Можно выделить несколько форм учебной работы на базе музея: репортаж о музее, квест-игра, фотолекция, занятие-обсуждение и др.

Квест-технология очень популярна у студентов, и многие преподаватели используют такую форму работы при организации самостоятельной работы.

Квест, в переводе с англ. «quest» – поиск, предмет поисков, поиск приключений [6]. Квест как педагогическая технология – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используют научно – популярные, информационные ресурсы [2]. Подобная технология очень подходит для самостоятельной работы в музее, а именно для выполнения творческих заданий (например, создание видеоролика по фрагментам, найденным в ходе выполнения заданий квеста).

Главные критерии представленной технологии – создание атмосферы игрового пространства, подчинённость определённом сюжету, логичность, оригинальность.

Технология квеста представляется эффективным средством активизации при организации самостоятельной работы студентов, поскольку наполняет содержание обучения разнообразным профессионально ориентированным материалом, повышает мотивацию обучения и предоставляет возможность его практического использования в рамках специально созданных для этого учебных ситуаций; она также создает непрерывный коммуникативный процесс с элементами сотрудничества, предполагающий личностную включенность студентов в проектную деятельность в интерактивном режиме.

Занятие-обсуждение дает возможность студентам глубже понять тематику обсуждаемой проблемы, устранить пробелы в изучаемом материале, обсудить увиденное в форме дискуссии. Для закрепления обсуждаемой темы, после самостоятельного посещения музея студентам можно предложить написать эссе. Основное требование, предъявляемое к эссе подобного рода – оно должно быть основано на наблюдениях и собственных впечатлениях и написано образным языком.

Используя музей в практике самостоятельной работы, преподаватель вместе со студентами обобщает новую информацию, делится впечатлениями. На этапе закрепления можно составить для студентов вопросы, которые помогут узнать, как они запомнили новую информацию. Это могут быть и кроссворд, и блиц, и тесты. На занятие можно пригласить сотрудника музея, который ответит на вопросы студентов, что-то разъяснит, уточнит. Это способствует более тесному знакомству с работниками музея работой музея в целом.

Используя такую форму работы, как репортаж о музее, перед студентами необходимо поставить аналитическую задачу – найти, систематизировать материал и представить в виде каталога часть экспозиции или выставки, проходящей в данный момент.

Наиболее популярная форма самостоятельной работы – фоторепортаж, поскольку в музеях разрешено фотографировать. Предметом задания может быть экспозиция, зал, сектор, определённый объект музея. Студенты делают фотографии и сопровождают их научными комментариями, после чего готовят мультимедийную презентацию. Такая форма работы позволяет закрепить теоретические знания, связать их с жизнью, привлечь интерес студентов к научно-исследовательской работе, поскольку вся деятельность музея прямо или косвенно опирается на научные исследования.

Следует отметить, что инновационный характер учебно-методической работы педагога и студентов в музейной коллекции экспонатов ведется в опоре на информационную базу сети Интернет. И здесь открываются широкие возможности для применения информационно коммуникационных технологий, которые придадут самостоятельной работе целенаправленный характер. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [3]. Информационные и коммуникационные технологии способны обеспечить не только совершенствование знаний и умений студентов по дисциплине, их предметных ИКТ-компетенций, но и оказывают серьезное воспитательное воздействие на становление их личности [4].

При организации самостоятельной работы в музее, необходимо уделить особое внимание телекоммуникационному проекту, т.к. он представляет собой сравнительно законченный комплекс творческой, исследовательской, учебно-познавательной или игровой деятельности, организованной на базе компьютерной телекоммуникации. В ходе данной формы работы предполагается разностороннее изучение материала по той или иной теме с использованием разного рода воздействий [3]. Такие проекты необходимо готовить совместно с сотрудниками музея.

Осуществление психолого-педагогических целей образования в процессе активного использования информационно-коммуникационных технологий при организации самостоятельной работы в музейном пространстве достигается за счет использования совокупности электронных технических средств, программного обеспечения, условий организации, форм и методов их применения, направленные на эффективное использование образовательных информационных ресурсов в обучении и воспитании.

В целом организованная самостоятельная работа в музее должна способствовать развитию интереса к познанию искусства, культуры, истории, языка родной страны. Она позволит студентам уважительно и бережно относиться к музейным историческим памятникам как части общей культуры; повышает общекультурный уровень, что актуально в современном социокультурном пространстве, предъявляющим высокие требования к будущим специалистам во всех сферах профессиональной деятельности.

Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология XXI века основывается на междисциплинарном подходе: истории, культурологии, философии, музееведения, который способствует эффективному развитию творческих способностей личности студента. Музейное образовательное пространство позволяет, отказавшись от знаниевых приоритетов в процессе обучения в пользу образования, основанном на личностно-развивающем подходе [1].

На современном этапе развития высшего образования интеграция музейного пространства в образовательный процесс чрезвычайно перспективна и актуальна, так как организация совместной самостоятельной деятельности студента и преподавателя в рамках музейной образовательной среды – это наиболее естественный и эффективный контекст развития личности.

Для преподавателя главным ориентиром всегда будет саморазвитие студента, потому что процесс образования должен формировать у студента главную потребность – потребность в самообразовании и саморазвитии, так как его дальнейшая профессиональная деятельность будет состоять из разного рода технологий, функционально связанных между собой.

В этом случае пространство музея не представляется иллюстративным рядом для изучаемых дисциплин, не связанных с искусством, а становится результатом и процессом постижения какого-либо явления культуры (материального, духовного) и природы этого явления, породившего химический, физический, биологический и др. законы. В результате чего у студента формируется целостная картина мира во всём ее единстве и многообразии. Данный метод находит свое исполнение в практике работы отдельных образовательных учебных заведений инновационного типа, связанных с активизацией творческого потенциала, где в процессе экспериментальной работы подтверждается высокая эффективность идеи его применения.

Список литературы:

1. Долженко Г.П. Экскурсионное дело: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Март», 2006. – 301 с.
2. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. – 2002. – № 7. – С. 9-12.
3. Тевс Д.П., Подковырова В.Н., Апольских Е.И., Афонина М.В. Использование современных информационных и коммуникационных техноло-

гий в учебном процессе: учебно-методическое пособие. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 213 с.

4. Эрдонов О.Л. Тенденции развития информационно-коммуникационных технологий в высших образовательных учреждениях // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 692-694.

5. Юренева Т.Ю. Музееведение: учебник для студентов гуманитарных специальностей вузов / Т.Ю. Юренева. – М.: Акад. проект, 2003. – 560 с.

6. Adams, Ernest. Fundamentals of Game Design. – 2nd edition. – Berkeley, CA: New Riders, 2010. – 700 p.

ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© Ключева К.В.^{*}, Маркушевская Е.А.[♦]

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

В статье раскрываются формы организации педагогической поддержки в начальных классах.

Ключевые слова: поддержка, педагогическая поддержка.

Образовательная ситуация России XXI века характеризуется приоритетом ценностей развития личности, сохранения и поддержания психологического здоровья субъектов образования, развитию адаптивности и психологической конструктивности ребенка как субъекта учебной деятельности. И поэтому, сегодня школа предъявляет особые требования к развитию способностей развивающейся личности, умению использовать собственные ресурсы и возможности взаимодействия с другими для достижения успеха и конкурентоспособности в будущей жизнедеятельности.

Особое внимание сегодня уделяется изучению математики, т.к. математика – это феномен общечеловеческой культуры. Математика даёт, в этом отношении, огромные возможности. Уже простейшие арифметические задачи предоставляют учащимся богатые возможности, только надо дать им право думать самостоятельно, вносить в процесс обучения нечто своё.

^{*} Студент.

[♦] Доцент кафедры Педагогики и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

Таким образом, особенности изучения и усвоения математики говорят о том, что в процессе обучения математике необходимо специальное математическое развитие учащихся. Но учеников неодинаковые способности, и успехи в математике у них будут неодинаковы. Многие ученики с обычными математическими способностями равнодушны к ней. А также увеличение умственной перегрузки на уроках математики принуждает задуматься над тем, как поддержать у учащихся энтузиазм к изучаемому материалу, их активность и внимательность на протяжении всего урока. Помощь, проявляющаяся как вмешательство, исключает активное участие другого субъекта взаимодействия (ребенка) и потому непродуктивна. Внутренний конфликт, душевная рана, вызвавшие к жизни то или иное детское ЧП (чрезвычайное происшествие), как правило, игнорируются педагогом. В результате, у учащегося возникает потребность защититься от учителя, приспособиться к ситуации, спрятав подальше свое «я», чтобы оно осталось индивидуально, таким, которое обеспечивает комфортное состояние его жизнедеятельности.

Вот почему педагогическая система имеет дело не только с внешними проявлениями, но и с его внутренними мотивами, устремлениями, потребностями. И задача педагога состоит в поиске средств и способов, позволяющих ребенку раскрыть личностный потенциал, а для этого понять проблемы ребенка, не навязывая ему свое их видение.

Именно в этом и заключается необходимость создания педагогической поддержки учащихся в школе.

Под педагогической поддержкой понимается деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, с успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением.

Педагогическая поддержка – это та деятельность, которая «располагается» в объективно существующей антиномии между образовательной логикой педагогической деятельности, как деятельности приобщения, формирования ребенка средствами общечеловеческой культуры и логикой жизнедеятельности конкретного ребенка.

Определяя место педагогической поддержки «между» воспитанием и обучением (социализирующими процессами) и процессами становления отношений ребенка к фактам собственной жизнедеятельности (индивидуализация) можно полагать, что:

- 1) педагогическая поддержка направлена на то, чтобы выйти на проблемы ребенка как точки его отчуждения от тех педагогических воздействий, которые направлены на него из целей обучения и воспитания;

- 2) помочь ребенку преобразовать эти точки в образовательную ситуацию, т.е. ситуацию, которая даст ему опыт действия в проблеме;
- 3) увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослым;
- 4) построить свою линию поведения, которая признается ребенком как значимая и необходимая для него.

В этой деятельности между педагогом, осуществляющим поддержку, и ребенком, видящим в этой поддержке шанс на выход из тупика, предметом их взаимодействия является отношение ребенка к себе в ситуации проблемы.

Педагогическая поддержка может и часто использует средства обучения и воспитания (если необходимо воспользоваться какими-то знаниями, соотнести с какими-то примерами и т.п.), но характер ее деятельности принципиально развивающий, форма отношений с ребенком – договорная, а результат – выбор ребенком того пути, который он считает правильным и который готов пройти, беря на себя ответственность.

Поэтому основными принципами педагогической поддержки являются: согласие ребенка на помощь; опора на собственные силы и потенциальные возможности личности; вера в эти возможности; ориентация на способности ребенка самостоятельно преодолевать трудности; совместность, сотрудничество, содействие; конфиденциальность; доброжелательность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; реализация принципа «не навреди»; рефлексивный, аналитический подход к процессу и результату.

Главные отличия педагогической поддержки от традиционных форм работы с учащимися это то, что поддержка: более индивидуализирована и более гибкая; имеет более тонкую инструментовку; в большей степени учитывает динамику развития как самого учащегося, так и того учреждения, в котором он обучается; более дифференцирована в плане учета специфики внешних и внутренних фактов развития ребенка; более многоаспектна; имеет постоянный характер, т.е. продолжается в течение всего процесса обучения ребенка.

Педагогическая поддержка не гарантирует, что всегда будет достигнут результат, желательный и легкий для обучающего или воспитывающего. Но минимальный результат педагогической поддержки будет заключен в том, что учащийся начальных классов всегда будет иметь шанс исследовать собственную проблему, осуществлять действия по ее разрешению и получит возможность соотнести собственный выбор с теми последствиями, которые он за собой повлечет. Возможно, что многих негативных последствий удастся избежать, благодаря тому, что учащийся имеет возможность при проектировании собственных действий по выходу из проблемы увидеть, спрогнозировать их, и это может повлиять на поиски каких-то других решений.

Опыт показывает, что, как правило, педагогическая поддержка все же достигает результатов, при которых возможна встреча ребенка с воспитывающей и обучающей ситуацией уже в роли субъекта, способного строить с этой ситуацией отношения. Естественно, что впоследствии возможны рецидивы, и другие проявления, свидетельствующие о некоторой утрате ребенком найденной «точки самостояния», и тогда вновь необходима поддерживающая деятельность как восстановление необходимого баланса, утерянного в ходе реальной деятельности ребенка при попытке проблему преодолеть.

Итак, задача педагогической поддержки, чье место принципиально располагается в зоне, образующей антиномию между социализацией и индивидуализацией, – установление необходимого баланса, как того реального «мостика», где происходит встреча и соотнесение разнонаправленных интересов и целей и их конкретных носителей: взрослого, педагога-профессионала и ребенка, на которого направлена деятельность взрослого. В этом месте встречаются конкретные «социальные и субъективные реальности», которые принимают решение относительно возможности совместного события, содействия, сотрудничества. Здесь, собственно, возникает общий проект взаимодействия, который будет одновременно помещен как в социализирующую плоскость, так и в плоскость индивидуализации.

Вовремя полученная поддержка освобождает ребенка от множества нерешенных проблем, которые постоянно накапливаются и не позволяют ему быть самим собой, а значит – полноценно жить и учиться.

Выделение педагогической поддержки в особое направление и принцип профессиональной педагогической деятельности предполагает иной взгляд на ряд школьных проблем – таких, как неуспевающие ученики, «трудные дети», «трудные родители» и др. Этот новый взгляд приводит к изменению позиции педагога, которая из «борьбы с...» переходит в «я помогу тебе».

Этот взгляд предполагает внимание к саморазвитию не только детей с отклонениями и сложностями в поведении и развитии, но и с «психологически благополучными», которые, как правило, остаются в тени и их проблемы обычно воспринимаются как незначительные по сравнению с теми детьми, кто открыто нарушает нормы.

В зависимости от продолжительности работы с учащимися выделяют следующие виды педагогической поддержки:

- 1) вариант краткосрочной поддержки: осуществляется при достижении определенных целей и решении конкретных задач;
- 2) вариант пролонгированной поддержки: растягивается на более продолжительный период, для воплощения полученных рекомендаций на практике в течение определенного педагогом и ребенком периода.

Но важно обращать внимание и на технологию поддержки ребенка. Поэтому рассмотрим более детально технологию поддержки ребенка.

Различают две группы педагогической поддержки:

Первая группа обеспечивает общую педагогическую поддержку всех учащихся и создает необходимый для этого тон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества. Это внимательное, приветливое отношение учителя к ученикам, доверие к ним, привлечение к планированию урока, создание ситуаций взаимного обучения, использование деятельностного содержания, игр, различных форм драматизации, творческих работ, позитивная оценка достижений, диалогичное общение и др.

Вторая группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предлагает диагностику индивидуального развития, обученности, воспитанности, выявление личных проблем детей, отслеживание процессов развития каждого ребенка. Важное значение при этом имеет дозирование педагогической помощи, основанные на знании и понимании физической (телесной) и духовной природы ребенка, обстоятельства его жизни и судьбы, особенности души и характера, языка и поведения, а также свойственного ему темпа учебной работы. Особую роль в индивидуальной поддержке учителя придают ситуациям успеха, созданию условий для самореализации личности, повышению статуса ученика, значимости его личных «вкладов» в решении общих задач.

Таким образом использование средств педагогической поддержки способствует преодолению трудностей в обучении, в увеличении интереса и способствует индивидуально личностному развитию, а вследствие этого более эффективным будет процесс обучения математики. Данная система имеет преимущество перед традиционной формой организации учения: благодаря педагогической поддержке и сопровождению индивидуального образования претворяется в жизнь идея о постепенном перенесении ответственности за собственную жизнь, образование и самостоятельное решение индивидуальных проблем на самого человека, красной нитью проходящая через размышления всех сторонников педагогики Свободы, представителей научной школы О.С. Газмана.

Список литературы:

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – М., 2000. – № 3. – С. 19-21.
2. Крылова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребёнка и взрослого // Классный руководитель. – М., 2000. – № 3. – С. 25-27.
3. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая готовность будущих учителей начальных классов к личностно развивающей педагогической деятельности // Начальная школа «До и после». – 2013. – № 1. – С. 16-17.

РОЛЬ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС

© Ковель М.И.*

Красноярский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования,
г. Красноярск

В статье рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов – развитие логического мышления у обучающихся. Развитие познавательных универсальных учебных действий и в первую очередь логических УУД позволяет осуществить интеллектуальное воспитание личности, что в условиях введения ФГОС является основой (базой) для дальнейшего обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: логические универсальные учебные действия, мышление, федеральный государственный образовательный стандарт, способ диалектического обучения.

Мышление – способность человека связывать образы, представления, понятия, определять возможности их изменения и применения; обосновывать выводы, регулирующие выведение, дальнейшее движение самой мысли [3, с. 9; 4, с. 518].

Мышление является одним из важнейших познавательных процессов, с помощью мысли мы познаем окружающий нас мир, учимся рассуждать, анализировать и обобщать определённые результаты реальной действительности. Физиологически здоровый мозг сам по себе ещё не обеспечивает человеку умения мыслить. Для того, чтобы реализовать эту возможность, необходима определённая организация интеллектуальной деятельности, определённая технология работы с информацией [3, с. 6].

Галеева А.Р. и Мамедова Л.В., ссылаясь на мнение отечественных и зарубежных психологов, считают, что «развитие мышления в процессе деятельности – это формирование и совершенствование всех видов, форм и операций мышления, выработка умений и навыков по применению законов мышления в познавательной деятельности, а также умений осуществлять перенос приёмов мыслительной деятельности из одной области знаний в другую» [1]. Нельзя не согласиться с авторами, поскольку развитие мыслительных операций у обучающихся является базисом (фундаментом) учебной деятельности как в начальной школе, так и старшей школе. Чем раньше мы будем развивать мыслительные операции, тем более высокие результаты можно получить у выпускников школ.

* Доцент кафедры Общей и специальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, профессор РАЕ.

Современные условия требуют формирования у личности умения самостоятельно мыслить. Введение федерального государственного образовательного стандарта в учебный процесс требует от учителя формирования у обучающихся познавательных универсальных учебных действий и в первую очередь – логических. Для формирования и развития научных понятий по любой школьной дисциплине, учителю необходимо, с одной стороны, учитывать психические процессы и свойства обучающихся, а с другой, – самому овладеть формальной и диалектической логикой. Это он сможет сделать либо на курсах повышения квалификации, либо занимаясь самообразованием.

Внедряя в учебный процесс ФГОС, учителю также необходимо знать не только перечень универсальных учебных действий, но и содержание каждого из них. Остановимся на определении некоторых понятий.

Универсальные учебные действия – умения и навыки, которые, с одной стороны, формируются в процессе изучения различных (всех) дисциплин, с другой стороны – обеспечивают успешное освоение программ на всех ступенях образования. УУД формируются путем систематических упражнений на уроках всех учебных дисциплин, использования обобщенных способов освоения предметного содержания и создают возможность их применения не только в привычных, но и в изменённых условиях. Логические универсальные учебные действия – познавательные умения, развивающие мыслительные способности, т.к. основаны на законах логики и на применении логических операций с понятиями (определение, деление, обобщение, ограничение, формулирование проблемных вопросов и умозаключений) и логических приёмов (анализ, синтез, сравнение) [2, с. 22].

Исследование в области развития уровня логического мышления у школьников в 6-10 классах, выявило, что не все обучающиеся в полной мере владеют логическими операциями с понятиями. Результаты исследования показали, что больше половины из них не могут назвать существенные признаки понятий, не понимают сущности таких логических операций как обобщение и ограничение понятий (39,48 % смогли правильно указать ближайший родовой признак и 43,51 % единичный термин). Задание на деление понятий (классификация), где необходимо было указать критерии деления, справились лишь 28,75 %; 97,56 % школьников не умеют строить умозаключение (дедуктивное, индуктивное), 54,8 % – по аналогии отношений и аналогии свойств.

В нашей статье предлагаем задания, которые помогут развивать у школьников логические универсальные учебные действия.

Задание № 1. Выбрать из перечисленных свойств только те, которые являются постоянными признаками всех алканов: твердые вещества, ациклические углеводороды, одинарные связи, структурная изомерия, соответст-

вуют общей формуле C_nH_{2n+2} , жидкие вещества. Назвать среди указанных признаков родовой и видовые признаки алканов. Сформулировать определение алканов, используя выделенные признаки.

Ответ. Постоянные признаки всех алканов – ациклические углеводороды, наличие одинарных связей, соответствие общей формуле C_nH_{2n+2} . Родовой признак – ациклические углеводороды, видовые признаки – наличие одинарных связей, общая формула C_nH_{2n+2} .

Алканы – ациклические углеводороды, в молекулах которых атомы связаны одинарными связями и соответствуют общей формуле C_nH_{2n+2} [5, с.26].

Задание № 2. Восстановить пропущенные элементы в определениях понятий:

Алкины – ..., содержащие в молекуле ... и соответствующие общей формуле ...

Гомологи – ..., сходные по ... и отличающиеся ...

Ответы. Алкины – ациклические углеводороды, содержащие в молекуле, помимо одинарных связей, одну тройную связь между атомами углерода и соответствующие общей формуле C_nH_{2n-2} .

Гомологи – вещества, сходные по строению и свойствам и отличающиеся на одну или более групп CH_2 .

Задание № 3. Обобщить пары понятий до ближайшего рода:

Кислота – основание →

Азотная кислота – серная кислота →

Ответы. 1) Кислота – основание → гидроксиды; 2) Азотная кислота – серная кислота → сильные кислоты (сильные электролиты, кислородсодержащие кислоты).

Задание № 4. Обобщить каждое понятие до дальнего рода:

1) Пропан –

2) Бензол –

Ответы. 1) Пропан – органическое вещество (вещество). 2) Бензол – производное углеводородов (непредельный углеводород, ненасыщенный углеводород, органическое вещество, вещество).

Задание № 5. Построить логическую цепочку от единичного понятия до дальнего рода.

Пропанол-1 – ...

Ответ. Пропанол-1 – одноатомный спирт – спирт – кислородсодержащее вещество – органическое вещество – вещество.

Задание № 6. Обобщить до ближайшего рода и ограничить до ближайшего вида:

... – многоатомный спирт – ...

... – алкины – ...

Ответ. Спирт – многоатомный спирт – глицерин; ациклические углеводороды – алкины – бутин.

Задание № 7. В каждой строке выделить сравнимые понятия, обосновать свой ответ:

- 1) Алканы, пропан, алкины, алкадиены.
- 2) Пентан, бутан, декан, бензол.

Ответ. 1) Среди понятий (алканы, гексозы, алкины, алкадиены) сравнимыми являются алканы, алкины, алкадиены, т.к. имеют общий признак – углеводороды; среди понятий (алканы, гексозы, алкины, алкадиены) сравнимыми являются алкины, алкадиены т.к. имеют общий признак – непредельные углеводороды. 2) Среди понятий (пентан, бутан, декан, бензол) сравнимыми являются пентан, бутан, декан, т.к. имеют общий признак – предельные ациклические углеводороды (предельные углеводороды).

Задание № 8. Найти признаки, по которым можно сравнить понятия пентан и бутан.

Ответ: понятия пентан и бутан можно сравнить по количеству атомов углерода и водорода в составе веществ, по агрегатному состоянию, по молярной массе, по химическим свойствам, по количеству сигма связей в соединениях, по количеству изомеров, по способу получения, по применению.

Задание № 9. Сформулировать умозаключение, ответив на вопрос-суждение: как доказать, что ацетилен является алкином?

Ответ: Ациклические углеводороды, содержащие в молекуле, помимо одинарных связей, одну тройную связь между атомами углерода и соответствующие общей формуле C_nH_{2n-2} , называются алкинами. Ацетилен – ациклический углеводород, содержит в молекуле одну тройную связь между атомами углерода и соответствует общей формуле C_nH_{2n-2} . Следовательно, ацетилен является алкином.

Задание № 10. Сравнить алкины и алканы, найти как можно больше общих признаков и отличительных признаков.

1. По сравнению с алкинами, которые считаются непредельными углеводородами, алканы являются предельными углеводородами.
2. Как алкины, так и алканы образуют гомологи.
3. Не только алкины, но и алканы образуют изомеры.
4. Помимо алкинов и алканы вступают в реакцию горения, при которой образуются углекислый газ и вода.
5. Сравнивая алкины и алканы, можно сказать, что в алканах только сигма-связи между атомами углерода, а в алкинах, кроме сигма-связей, присутствует ещё две пи-связи.
6. Сравнивая алкины и алканы, можно сказать, что алкинам соответствует общая формула C_nH_{2n-2} , а алканам – C_nH_{2n+2} .

7. Если алкины вступают в реакции присоединения с галогенами, то алканы способны взаимодействовать с галогенами по типу реакций замещения.
8. Также как и алкины, алканы являются сырьём для производства большого количества органических соединений и материалов.

Школьники приводят уравнения реакций, подтверждающие суждения.

Таким образом, при разработке учителем содержания урока необходимо, чтобы учащиеся исследовали новые понятия на конкретных примерах, т.е. индуктивным способом познания. На уроке учитель должен предложить систему таких заданий, в процессе выполнения которых школьники могут сформулировать определение новых понятий, установить их виды (указав основание деления), найти общие и отличительные признаки и т.д. Можно пойти и дедуктивным способом познания (от знакомства с определениями новых понятий (лекция или работа с текстом учебника) переход к анализу конкретных понятий). Учителю следует включать задания, которые способствуют формированию познавательных универсальных учебных действий на основе выполнения различных логических операций с понятиями.

Список литературы:

1. Галеева А.Р., Мамедова Л.В. Исследование уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 12. – С. 187-188. – Режим доступа: www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=9037 (дата обращения: 01.01.2016).
2. Глинкина Г.В., Ковель М.И. и др. ФГОС: формирование и развитие познавательных универсальных учебных действий средствами Способа диалектического обучения / Г.В. Глинкина, М.И. Ковель, М.А. Митрухина, В.Л. Зорина. – Красноярск: КИПК, 2015. – 160 с.
3. Психология. Познавательные процессы. Часть II. Мышление: учебное пособие для студентов специальности 020400К и слушателей Института дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов / В.Л. Зорина, Г.В. Глинкина, Т.Н. Ищенко, М.И. Ковель, В.С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2004. – 100 с.
4. Современный философский словарь / Под общ. ред. проф. В.Е. Кемерова. – 2-е изд., испр. и доп. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: ПАНПРИНТ, 1998. – 1064 с.
5. Химия. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / О.С. Габриелян, Ф.Н. Маскаев, С.Ю. Пономарев, В.И. Теренин; под ред. В.И. Теренина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Дрофа, 2001. – 304 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА, КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОТИВИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

© Лымарев В.Н.*

Пермский военный институт Внутренних Войск
Министерства Внутренних Дел Российской Федерации, г. Пермь

В работе рассматривается профессионально-мотивирующее обучение курсанта как психологическая основа учения. Выделены дидактические правила из принципа профессионально-мотивирующего обучения. Рассмотрены дидактические условия, позволяющие выполнить правила и реализовать принцип профессионально-мотивирующего обучения курсантов.

Ключевые слова: профессионально-мотивирующее обучение, дидактические правила, принципы обучения.

Анализ современной военно-педагогической литературы дает основания утверждать, что в настоящее время отсутствуют упорядоченные элементы к конструированию системы принципов профессионально-ориентирующего обучения, научно не определены основы системы принципов обучения. Наиболее приемлемым представляется подход к пониманию сущности принципов обучения, предложенный В.И. Загвязинским, который утверждает, что принцип обучения – это инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции [2]. В контексте изложенного принцип профессионально-мотивирующего обучения – это основное положение, определяющее компоненты системы обучения курсантов в соответствии с общими целями и закономерностью профессионально-мотивирующей направленности обучения. Выступая, как категория дидактики, принцип профессионально-мотивирующего обучения заключается в следующем: 1) следует считать формирование внутренней военно-профессиональной мотивации курсантов приоритетной, основополагающей целью и главным результатом обучения в военном вузе; 2) деятельность военного педагога, прежде всего, должна быть направлена на развитие мотивационной составляющей компонентов системы обучения; 3) в ходе учебного процесса преподавателю нужно концентрировать усилия на формирование внутренней (познавательной) мотивации, при этом обеспечивать взаимную трансформацию общеобразовательных и военно-профессиональных мотивов учения; 4) необходимо постоянно контролировать степень сформированности моти-

* Преподаватель кафедры Огневой подготовки, кандидат педагогических наук.

вационной сферы курсантов и вносить необходимые коррективы в компоненты учебно-воспитательной системы и учебный процесс [3].

Принцип дидактического профессионально-мотивирующего обучения настраивает на решение ряда противоречий: между действующей системой развития военно-профессиональной мотивации и целесообразной; между личностными и общественными ценностями и т.д.; между установленными задачами мотивационной сферы и реальными способностями обучаемого.

Рассматривая профессионально-мотивирующее обучение курсанта как психологическую основу учения и принимая во внимание сущность процесса формирования мотивационной сферы, можно говорить о том, что в соответствии с указанным принципом основное направление деятельности педагога должно быть обращено: 1) на концентрацию внимания курсантов на содержание изучаемого материала в контексте учебной и профессиональной деятельности; 2) на организацию учебной деятельности, актуализирующей, развивающей и формирующей внутреннюю мотивацию к учебе и службе; 3) на возбуждение таких состояний, для которых ведущими мотивами являются осознание военно-профессионального образования, стремление действовать в направлении поставленных учебно-воспитательных целей; 4) на создание ситуаций и организация учебной деятельности, моделирующих, развивающих и формирующих познавательные профессиональные и общеобразовательные мотивы, обеспечение их связи и взаимной трансформации; 5) на развитие мотивационной сферы за счет формирования общеобразовательных и военно-профессиональных умений и навыков, высокого уровня обученности; 6) на закрепление достигнутого уровня военно-профессиональной мотивации, развитие у курсантов психических новообразований, поддержание стремления к профессиональному саморазвитию и самовоспитанию.

Для того чтобы предусмотреть типичные способы действия преподавателей в процессе обучения, из принципа профессионально-мотивирующего обучения выведены следующие правила: 1) в ходе обучения необходимо постоянно анализировать мотивационную сферу курсантов, выявлять уровень сформированности общей и военно-профессиональной мотивации; 2) задачи и цели учебно-воспитательного процесса следует формировать с учетом приоритетности мотивационной составляющей обучения; 3) для эффективного формирования мотивации учения и военной службы нужно знать, учитывать и активно развивать мотивационные возможности элементов системы обучения, правильно выбирать методы и средства стимулирования, мотивации учебной и военно-профессиональной деятельности, анализировать степень их соответствия целям профессионально-мотивирующего обучения; 4) выбор и применение приемов развития и формирования мотивационной сферы должны обеспечивать взаимную трансформацию внутренних мотивов учебной деятельности и военной службы; 5) для эффективного функционирования и

развития мотивационной сферы курсантов преподавателю необходимо взаимодействовать с ними на уровне «субъект-субъектных» отношений, сознавая, что курсант – это субъект, находящийся в процессе постоянного, активного взаимодействия с окружающей средой, в том числе с преподавателем; б) рекомендуется регулярно проводить мониторинг проблемы формирования мотивации у курсантов, делать выводы об эффективности методов и средств стимулирования познавательной активности, совершенствовать дидактические приемы формирования военно-профессиональной мотивации.

Следует помнить, что изложенные правила являются лишь средством реализации принципа профессионально-мотивирующего обучения, и по словам К.Д. Ушинского «... дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают» [4]. В ходе образовательного процесса нецелесообразно исключительно придерживаться вышеуказанных правил и строго соблюдать их, потому что это негативно сказывается на самосовершенствовании и саморазвитии педагога, как творческой личности. Однако и пренебрегать дидактическими правилами было бы неверно. Не рекомендуется также совсем отказываться от дидактических правил, понимая образовательную деятельность в военном вузе как строго упорядоченную систему. Рассмотрим дидактические условия, позволяющие выполнить указанные правила и реализовать принцип профессионально-мотивирующего обучения курсантов:

1. При выполнении первого правила необходимо помнить, что каждый курсант характеризуется различной степенью сформированности общеобразовательной и военно-профессиональной мотивации, и сложность работы педагога состоит в том, что он в своей деятельности сталкивается с множеством альтернатив. Чтобы наметить цели, выбрать методы и средства обучения, преподавателю необходимо знать уровни сформированности мотивации курсантов. Рассмотрим сущность уровней сформированности военно-профессиональной мотивации, взяв за основу положения, изложенные в работах О.С. Гребенюка и А.К. Марковой [5, 1]. Следует отметить, что данные уровни военно-профессиональной мотивации даны условно – выделены лишь основные признаки, показаны наиболее характерные из них, присущие данному уровню. Целесообразно использовать сводную карту уровня состояния военно-профессиональной мотивации и умения учиться военному делу, где по вертикали даны уровни отношения к военно-профессиональной составляющей учения, а по горизонтали – основные характеристики компонентов военно-профессиональной мотивации учения (мотивов, целей, эмоций) и умения учиться военному делу для каждого из уровней, а так же сводную карту состояния общеобразовательной мотивации и умения учиться, где по вертикали даны уровни отношения к обще-

образовательной составляющей учения, а по горизонтали – основные характеристики компонентов общей мотивации учения и умения учиться для каждого из уровней. Сводные карты призваны помочь педагогу охватить всю программу изучения военно-профессиональной и общей мотивации в целом, а также более точно определить уровни, на котором находится отдельный курсант, что очень важно для осуществления с ним индивидуальной работы. При этом важно иметь в виду, что уровни общей и профессиональной мотивации курсантов часто не совпадают, что обуславливает различия в выборе методов, средств и приемов обеспечения взаимной трансформации внутренних мотивов общеобразовательной и учебно-профессиональной деятельности. Данные сводные карты могут рассматриваться как основа для анализа и формирования мотивационной сферы курсанта в ходе профессионально-мотивирующего обучения.

2. При реализации второго правила необходимо помнить, что выявление уровней сформированности мотивации необходимо для того, чтобы педагогически обоснованно осуществлять программу воспитания и развития мотивационной сферы курсантов. Знание уровней сформированности мотивации позволяет не только фиксировать состояние развития социально-психологических качеств будущих офицеров, но и ставить цели профессионально-мотивирующего обучения в определенной последовательности, обеспечивающей постоянное подкрепление и формирование тех мотивов, целей и потребностей, которые служат основой военно-профессиональной мотивации следующего уровня. Так, если в группе большинство курсантов первого уровня военно-профессиональной мотивации, то задачи ее формирования должны быть связаны, прежде всего, со становлением предметной направленности. Главная цель второго уровня заключается в развитии внутренних, познавательных профессиональных мотивов деятельности, трансформации общеобразовательных мотивов учения в военно-профессиональные и т.д.
3. Третье правило предусматривает, что при формировании военно-профессиональной мотивации необходимо знать и использовать мотивационные возможности элементов системы обучения (содержания учебного материала, методов, средств, организационных форм). В ходе профессионально-мотивирующего обучения следует использовать приемы реализации межпредметных связей, влияние самого педагога на коллектив и коллектива на каждого курсанта.
4. Чтобы выполнить четвертое правило, необходимо обеспечивать связь циклов естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин и, соответственно, развитие общеобразова-

тельных и профессиональных мотивов учения курсантов. Для перехода курсанта к профессиональной деятельности важно обеспечить трансформацию общеобразовательных мотивов учения в военно-профессиональные.

5. Чтобы выполнить пятое правило, необходимо такое обеспечение «субъект-субъектного» взаимодействия участников образовательной деятельности, чтобы все дидактические приемы педагога соответствовали структуре мотивационной основы учебно-профессиональной деятельности курсанта. При этом деятельность преподавателя должна быть направлена на создание благоприятных условий для развития военно-профессиональной мотивации курсанта.
6. Выполнение шестого правила предусматривает своевременную корректировку работы преподавателя, для чего систематически, с помощью сводных карт состояния военно-профессиональной (общеобразовательной) мотивации и умения учиться, изучается мотивация курсантов, фиксируется ее развитие и соответственно меняются цели, приемы, методы и формы профессионально-мотивирующего обучения. Преподаватель опирается на сформированные положительные элементы военно-профессиональной мотивации, стремится их развивать.

Таким образом, выполнение указанных дидактических правил (условий) тесно связано с реализацией мотивационной составляющей элементов системы профессионально-мотивирующего обучения.

Список литературы:

1. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: Дидактический аспект / Под ред. М.И. Махмутова. – М.: Педагогика, 1985. – 152 с.
2. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов // Сов. педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66-72.
3. Лымарев В.Н. К вопросу о военно-профессиональной мотивации курсантов военного вуза // Профессиональная подготовка во Внутренних войсках: развитие теории и совершенствование практики: Сб. материалов Международной научно-практической конференции. – Петропавловск: Военный институт ВВ МВД Республики Казахстан, 2014. – С. 307-310.
4. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: в 2-х т. Т. 1. – М.: Учпедгиз, 1953. – 639 с.
5. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© Маркушевская Е.А.^{*}, Сиухина И.А.[♦]

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

В статье раскрыты педагогические условия применения дидактических игр, направленных на формирование логических универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: дидактическая игра, логические универсальные учебные действия.

Одной из главных задач федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является формирование у младших школьников универсальных учебных действий. Под универсальными учебными действиями понимается способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного освоения нового социального опыта [1].

Логические универсальные учебные действия оказывают огромное влияние на формирование учебно-познавательной деятельности младших школьников и познавательное развитие в целом. К числу логических универсальных действий относят операции анализа, сравнения, классификации, подведения под понятие, выведения соответствия, установления причинно-следственных связей, построения логической цепочки рассуждения, выдвижения гипотез и их обоснования [2].

Овладение учащимися логическими универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий.

В младшем школьном возрасте ведущей формой деятельности становится учение. Но, несмотря на это, игра продолжает занимать важное место и оказывать положительное влияние на формирование личности младшего школьника и познавательное развитие, в частности. Игры активизируют мыслительную деятельность учащихся, благодаря играм учебный процесс становится более привлекательным и интересным [2].

Основное назначение дидактических игр раскрывается в их функциях, к которым относятся следующие: функция формирования устойчивого инте-

^{*} Доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

[♦] Студент.

реса к учению, функция формирования психических новообразований, функция формирования учебной деятельности, функция развития общеучебных умений и навыков, функция формирования самоконтроля и самооценки, функция формирования адекватных взаимоотношений и освоения социальных ролей.

Как указывает Н.Б. Аникеева, именно дидактическая игра оказывает особое влияние на развитие познавательной деятельности. Содержание дидактической игры создает условия для развития логических универсальных учебных действий, так как для достижения результата в игре необходимо анализировать, сравнивать, выделять существенные и несущественные признаки, устанавливать причинно-следственные связи и т.д. [1].

Дидактическая игра в начальной школе раскрывается определенными характеристиками в младшем школьном возрасте. Прежде всего, условия игры должны быть изложены кратко, понятно и лаконично. С целью привлечения детей в игру может создаваться ситуация ожидания, загадочности. Успех проведения дидактической игры тесным образом связан с организацией самой игры. В игре, которая содержит несколько правил, целесообразно выделять составные части и реализовывать ее поэтапно. В большинство игр целесообразно включать элементы соревнования, поскольку это значительно повышает активность детей в процессе обучения.

Для изучения уровня сформированности логических универсальных учебных действий у младших школьников мы использовали 3 методики: методика «Построение числового эквивалента или взаимно-однозначного соответствия» (Ж. Пиаже, А. Шеминьска), диагностика универсального действия общего приема решения задач (по А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой) и методика «Нахождение схем к задачам» (по А.Н. Рябинкиной).

По результатам трех методик были выделены уровни сформированности логических универсальных учебных действий. Мы отметили, что в классе преобладает средний уровень сформированности логических универсальных учебных действий – 52 % учащихся, 24 % имеют высокий уровень и лишь у 24 % – преобладает низкий уровень сформированности логических универсальных учебных действий.

Изучение уровня сформированности логических универсальных учебных действий у младших школьников показало, что логические универсальные учебные действия сформированы у школьников недостаточно. В связи с этим необходим комплекс дидактических игр, который будет способствовать развитию логических универсальных учебных действий.

Приведем пример игр.

Игра «Построим домик» используется на уроке математики. Детям дается задание построить домик из 6, 8, 10 палочек. Один из учеников строит дом на магнитной доске из цветных полосок бумаги, все другие у себя на партах из палочек. Аналогично, дети выкладывают снежинку, рыбку, елочку, парусную лодку, звездочку, машинку и считают число использованных

палочек. Эта игра способствует развитию операции анализа классификации, подведения под понятие.

Игра «Расшифруй слова» применяется на уроках русского языка. Учитель заранее готовит на доске запись (возможен электронный слайд) со следующей записью:

СОКПЕ ПОДОРМИ АЦИНЕСП ОБЕДПА ПРЕСНЫЙКРА

Детям предлагается составить слова из данных групп букв. Получаются следующие слова: песок, помидор, пшеница, победа, прекрасный. После составления дети ищут «лишнее слово» и объясняют свой выбор (Слово прекрасный, т.к. это прилагательное). Данная игра способствует развитию умения работать с информацией у учащихся и формирует операцию классификации.

Таким образом результаты исследования подтвердили, что использование дидактических игр в учебно-воспитательном процессе начальной школы, способствуют более эффективному формированию логических универсальных учебных действий младших школьников.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая готовность будущих учителей начальных классов к личностно развивающей педагогической деятельности // Начальная школа «До и после». – 2013. – № 1. – С. 16-17.
3. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к личностно ориентированной педагогической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Волгоград, 2003. – 237 с.

РЕШЕНИЕ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© Маркушевская Е.А.^{*}, Черемина Т.С.[♦]

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

В статье раскрыты педагогические условия реализации проектных задач в начальной школе.

Ключевые слова: задача, проектная задача, решение задачи.

^{*} Доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

[♦] Студент.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования одной из задач является становление и развитие личности ребенка в её индивидуальности, самобытности, уникальности и неповторимости [1]. Её решение особенно актуально для начального образования, поскольку с позиции отечественных психологов (Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.) учебная деятельность в данный период является ведущей.

Так в Федеральном государственном образовательном стандарте отмечается «участие учащихся в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы ... творческое решение учебных и практических задач; самостоятельное выполнение творческих работ, проектов ... создание собственных произведений, идеальных и реальных моделей объектов, процессов, явлений, в том числе с использованием мультимедийных технологий» [2].

Некоторые ученые считают, что проектная деятельность не может быть реализована в начальной школе, так как она не соответствует возрастным и психологическим возможностям младших школьников (А.Б. Воронцов, С.В. Егоркина) [1]. По мнению авторов этого подхода, прототипом проектной деятельности основной школы для младших школьников могут стать проектные задачи. Под проектной задачей понимается задача, «в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата, и в ходе решения которой происходит самоизменение группы детей».

Для того чтобы нам расшифровать и понять термин «проектная задача», нужно это понятие разделить на 2 части: задача и проект.

Задачей называют проблемную ситуацию с явно заданной целью, которую надо решить. В латыни, откуда к нам пришло слово «projectus», это причастие означает «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза» [3]. Базой педагогики, как науки является задачный принцип построения учебного содержания. В образовательной практике используются разные типы задач: учебная, конкретно-практическая, исследовательская, творческая и др. Ведущей в деятельности технологии является учебная задача, которая направлена на нахождение общих способов решения большого круга частных задач, требующих поэтапного анализа и теоретического (содержательного) обобщения (В.В. Давыдов). По правилам, учитель должен сам подвести класс постановке учебной задачи и ее решению. Цель педагога на уроке постановки учебной задачи – создать в классе такую ситуацию успеха, при которой дети сами бы смогли «решить» задачу, конечно, под контролем учителя.

Задача решена – это значит, что создан какой-то реальный материальный и нематериальный «продукт», который можно презентовать классу и

педагогам. Поэтому только через определенное время дети смогут решить эту задачу. Как уже отмечалось, результатом решения подобного типа задач является общий способ для решения широкого класса частных конкретно-практических задач, в процессе поиска которого происходят изменения в личности ребенка. В педагогике под «проектом» принято понимать особую творческую ситуацию, когда человек перестаёт быть собственником какой-то идеи, дети начинают ставить потребности группы на передний план, а свои отодвигает на второй.

В основе решения проектной задачи лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умения увидеть, сформулировать и решить проблему, то есть ребенок начинает себя чувствовать личностью, что требует ФГОС НОО. При этом проявляются умения планировать ход решения задачи, адекватно распределять работу между членами группы, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль. Важно отметить, что при составлении педагогом проектной задачи, нужно обязательно учитывать возраст детей (класс), психологические и умственные особенности детей. При неправильной формулировке задачи, она может иметь негативный эффект.

Решение проектной задачи требует коллективной деятельности учащихся – работы в малых, больших группах, все зависит от сложности проекта и длительности его выполнения. И решение, и составление проектной задачи очень творческие процессы и, естественно требует немало усилий. В ходе работы над проектными задачами, дети могут увидеть реальное применение своих знаний; дети с интересом могут участвовать в решении проблемы, которую им помог сформулировать учитель; дети начинают овладевать культурными способами действий, начинают их использовать в повседневной жизни. Кроме того, обучающиеся могут увидеть, что жизненные проблемы не имеют только одного варианта решения проектной задачи, и в этом случае появляется возможность реализовать творческие способности ребят.

Проектные задачи можно использовать в качестве закрепления пройденного материала, в качестве проверки знаний учащихся, применять их на разных уроках, также использовать их во внеурочной деятельности. В то же время решение проектных задач не только работает на дальнейшее развитие ребенка, но и способствует более высокому уровню усвоения программного содержания [2].

Решение проектных задач не является еще одной педагогической техникой, которая может быть просто дополнена к уже существующим учебным, практическим, исследовательским или творческим задачам. Проектные задачи могут кардинально изменить практически все составные части образовательного процесса: систему оценивания; отношения между школьниками, школьниками и педагогами; отбор учебного материала и содержания; составление расписания учебных занятий и т.д.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что при решении проектных задач учащиеся переносят общие способы, средства действия в квазиреальную модельную ситуацию, считая это нестандартной ситуацией.

Таким образом, в ходе решения системы проектных задач у младших школьников могут быть сформированы следующие способности и универсальные учебные действия: рефлексировать (видеть проблему; анализировать сделанное – почему получилось, почему не получилось; видеть трудности, ошибки) – регулятивные универсальные учебные действия; целеполагать (ставить и удерживать цели) – регулятивные универсальные учебные действия; планировать (составлять план своей деятельности); моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели); проявлять инициативу при поиске способа (способов) решения задачи – регулятивные, личностные и коммуникативные универсальные учебные действия; вступать в коммуникацию (взаимодействовать при решении задачи; отстаивать свою позицию, принимать или аргументированно отклонять точки зрения других) – коммуникативные универсальные учебные действия. Также можно говорить о том, что проектные задачи являются фундаментом к проектной деятельности в основной школе, о чем говорилось в статье.

Список литературы:

1. Воронцов А.Б. Сборник проектных задач. Начальная школа: пособие для учителей / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, О.В. Раскина и др. – Вып. 2. – М.: Просвещение, 2012. – 144 с.
2. Маркушевская Е.А. Дидактико-методическая готовность будущих учителей начальных классов к личностно развивающей педагогической деятельности // Начальная школа «До и после». – 2013. – № 1. – С. 16-17.
3. Новикова Т.Д. Проектные технологии на уроках и во внеучебной деятельности // Народное образование. – 2009. – № 8-9. – С. 151-157.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© Мерцалова О.Д.*

МАОУ «Средняя политехническая школа № 33», г. Старый Оскол

В статье дифференцированный подход в обучении рассматривается в качестве приоритета личностной ориентации обучения. Ориентация образования на личность учащихся влияет на принципы и формы педа-

* Учитель начальных классов.

гогической деятельности, в рамках которой проектируется личностное развитие каждого ребёнка.

Ключевые слова: дифференцированный подход, организация внутриклассной дифференциации, способы дифференциации содержания учебных заданий, организации домашней работы с учетом дифференциации. достоинства дифференцированного подхода.

В настоящее время образование рассматривается педагогами как общечеловеческая ценность. Это подтверждается Конституцией РФ, где закреплено право человека на образование. Его реализация обеспечивается существующей системой образования. В Законе РФ «Об образовании» прослеживается приоритет личностной ориентации обучения. Ориентация образования на личность учащихся влияет на принципы и формы педагогической деятельности, в рамках которой учитель уже не только передает знания, умения и навыки, но и проектирует личностное развитие каждого ребёнка.

Ушинский К.Д. утверждал, что «деление класса на группы, из которых одна сильнее другой, не только не вредно, но и даже полезно, если наставник умеет, занимаясь с одной группой, сам давать двум другим полезные самостоятельные упражнения».

Дифференцированный подход в обучении младших школьников зависит от уровня их готовности к школьному обучению. Знание учителем индивидуально-психологических особенностей учащихся позволяет ему правильно **организовать учебный процесс**:

- подбор упражнений, способствующих речевому развитию младших школьников;
- широкое использование различного методического материала;
- моделирование дифференцированных заданий для учащихся;
- постоянный контроль за уровнем развития навыков учебной деятельности.

Организация учителем внутриклассной дифференциации включает несколько **этапов**:

1. Определение критерия, на основе которого выделяются группы учащихся для дифференцированной работы.
2. Проведение диагностики по выбранному критерию.
3. Распределение детей по группам с учетом результатов диагностики.
4. Выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для групп обучающихся.
5. Реализация дифференцированного подхода к школьникам на различных этапах урока.

В процессе работы рекомендуется использовать **способы дифференциации** содержания учебных заданий:

- по уровню творчества,
- трудности,
- объему.

Дифференциация учебных заданий по уровню творчества

Такой способ предполагает различия в характере познавательной деятельности школьников.

При выполнении *репродуктивных заданий* от обучающихся требуется воспроизведение знаний и их применение в привычной ситуации, работа по образцу, выполнение тренировочных упражнений.

К *продуктивным заданиям* относятся упражнения, отличающиеся от стандартных. Ученикам приходится применять знания в измененной форме, незнакомой ситуации, осуществлять более сложные мыслительные действия. В процессе работы над продуктивными заданиями школьники приобретают опыт творческой деятельности.

Дифференцированная работа организуется различным образом. Чаще всего учащимся с низким уровнем обучаемости предлагаются репродуктивные задания, а ученикам со средним и высоким уровнем обучаемости – творческие задания. Можно предложить продуктивные задания всем ученикам. Но при этом детям с низким уровнем обучаемости даются задания с элементами творчества, в которых нужно применить знания в измененной ситуации, а остальным – творческие задания на применение знаний в новой ситуации.

Способ дифференциации по уровню трудности учебных заданий предполагает следующие виды усложнения заданий для наиболее подготовленных учащихся (на примере математики):

- усложнение математического материала (например, в задании для 1-й и 2-й групп используются однозначные числа, а для 3-й группы – двузначные);
- увеличение количества действий в выражении или в решении задачи (например, 1-й и 2-й группам дается задача в 2 действия, а 3-й группе – в 3 действия);
- выполнение операции сравнения в дополнение к основному заданию (например, 3-й группе дается задание: запишите выражения в порядке увеличения их значений и вычислите);
- использование обратного задания вместо прямого (например, 1-й и 2-й группам дается задание на замену крупных мер мелкими, а 3-й группе – более трудное задание на замену мелких мер крупными);
- использование условных символов («сказочных цифр», букв и т.п.) вместо чисел или отдельных цифр (например, 3-й группе предлагается задача не с числовыми, а с буквенными данными).

Дифференциация заданий по объему учебного материала.

Такой способ дифференциации предполагает, что учащиеся 2-й и 3-й групп выполняют кроме основного еще и дополнительное задание, аналогичное основному, однотипное с ним.

Необходимость дифференциации заданий по объему обусловлена разным темпом работы учащихся. Медлительные дети, а также дети с низким уровнем обучаемости обычно не успевают выполнить самостоятельную работу к моменту ее фронтальной проверки в классе, им требуется на это дополнительное время. Остальные дети затрачивают это время на выполнение дополнительного задания, которое не является обязательным для всех учеников.

Как правило, дифференциация по объему сочетается с другими способами дифференциации. В качестве дополнительных предлагаются творческие или более трудные задания, а также задания, не связанные по содержанию с основным, например, из других разделов программы. Дополнительными могут быть задания на смекалку, нестандартные задачи, упражнения игрового характера. Их можно индивидуализировать, предложив ученикам задания в виде карточек, перфокарт, подобрав упражнения из альтернативных учебников или тетрадей на печатной основе. Дифференцированные задания могут выполняться не только индивидуально, но и в группах.

Следует особо отметить момент об организации *домашней работы* с учетом дифференциации. Единое домашнее задание не способствует продвижению младших школьников. Более того, домашнее задание, рассчитанное на сильного ученика, толкает слабого к безразличности, к невыполнению недоступного. Простой математический подсчет, красноречиво говорит о высокой степени перегрузки слабых учащихся, подрывает их веру в собственные силы.

Также нежелательна и наиболее распространенная ориентация домашнего задания на среднего ученика, при которой используется лишь 15 % возможностей сильного ученика, а перегрузка слабого очень велика, поэтому он просто отказывается выполнять задание. Доступность домашнего задания укрепляет веру ребенка в свои силы, ставит его в ситуацию успеха, поддерживает познавательный интерес, столь необходимый в дальнейшем обучении.

По мнению Л.С. Выготского, Л.Н. Леонтьева, С.Я. Рубинштейна развитие – это процесс непрерывного изменения в психике человека, происходящий под влиянием обучения, воспитания и окружающей среды. Дифференцированный подход позволяет ученику почувствовать себя таким, как все. Дети получают возможность к самосовершенствованию, которая определяется не учителем, а самим учащимся. Основной задачей преподавателя становится стимуляция учащихся, чтобы учащиеся не останавливались на достигнутом, а делали постоянные попытки продвижения вперед. Таковы достоинства дифференцированного подхода. Главное – не абсолютизировать подходы, а применять их в разумных сочетаниях.

Список литературы:

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов // Психологическое развитие младших школьников в процессе учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1986. – С. 163-213.

2. Деменева Н.Н. Дифференцированная работа на уроках математики в начальной школе // Начальная школа. – 2004. – № 2.
3. Дощицина З.В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации / З.В. Дощицина. – М.: Просвещение, 1994.
4. Одегова В.Ф. Дифференцированная работа при чтении художественного произведения // Начальная школа. – 2004. – № 2.
5. Полякова А.В. Творческие учебные задания по русскому языку для учащихся 1-4 классов / А.В.Полякова. – М.: Просвещение, 1998.
6. Полякова А.В. Усвоение знаний и развитие младших школьников / А.В. Полякова. – М.: Просвещение, 1978.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Самохвалова Е.М.*

ГБПОУ «Поволжский государственный колледж», г. Самара

В статье приводятся результаты актуального исследования, в котором на основе метода теоретического анализа, изучения педагогического опыта, педагогического эксперимента и других методов впервые выявлен и теоретически обоснован комплекс педагогических условий развития профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности для настоящего этапа функционирования среднего профессионального образования.

Ключевые слова: педагогические условия, развитие, профессиональное общение, студент колледжа, внеучебная деятельность.

Задача выявления и обоснования педагогических условий развития профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности для настоящего этапа функционирования среднего профессионального образования весьма актуальна.

Для выявления и обоснования педагогических условий развития профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности изначально уточним семантику дефиниции «педагогические условия», так как в теории и методике профессионального образования до настоящего момента отсутствует единое ее понимание. И это весьма парадоксально, учитывая тот факт, что выявление таковых выступает необходимым методологическим требованием при исследовании педагогических систем, педагогических явлений и педагогических процессов.

* Преподаватель.

Наш анализ показал, что во многих случаях под «педагогическими условиями» понимаются «внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [2, с. 20].

Иногда под ними понимается «комплекс взаимосвязанных структурно-управленческих и содержательно-технологических норм и принципов (программно-методического, информационного и кадрового обеспечения), определяющих успешность достижения образовательных целей» [8, с. 112-113].

В ряде педагогических исследований они представляются результатом «целенаправленного отбора, конструирования и применения содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [1, с. 124].

Существуют многочисленные иные определения этой дефиниции.

Обобщая их, можно резюмировать, что в них «педагогические условия», представляют собой совокупность обстоятельств, объектов, мер (как внешних, так и внутренних), обеспечивающих необходимую эффективность образовательного процесса.

На этом основании и с опорой, прежде всего, на определение, данное А.Я. Найном [7, с. 15], мы под «педагогическими условиями развития профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности» в контексте нашей исследовательской задачи будем понимать следующее. Это *совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, педагогических приемов, организуемой материально-пространственной среды внеучебной деятельности, направленных на решение педагогической задачи по развитию профессионального общения студента колледжа*

Наш дальнейший анализ показал, что из-за высокой сложности педагогических процессов и явлений обеспечение их необходимой эффективности в образовательной практике «достигается не за счет одного условия, а их взаимосвязанного комплекса» [10, с. 50]. В этой связи, для успешного решения задачи развития профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности целесообразно использовать несколько педагогических условий, объединенных во взаимосвязанный комплекс.

Для выявления и обоснования педагогических условий развития профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности нами был изучен существующий образовательный и исследовательский опыт по данной проблематике.

Так, Т.Л. Иванайская выделяет, в этой связи, следующие педагогические условия эффективной внеучебной деятельности [5, с. 14-15]:

- «цели внеучебной деятельности конкретизируются в контексте профессионального самоопределения, что развивает положительные мотивы студента стать компетентным профессионалом;

- выбор необходимых гуманитарных технологий, обеспечивающих активность студента;
- инициирование рефлексии студента во внеучебной деятельности ССУЗа, дающей возможность выявить многогранность будущей профессиональной деятельности и её значение в решении социокультурных задач общества».

В свою очередь, Р.В. Дружинина полагает, что педагогические условия, связанные с этим, должны предполагать в себе: «наличие аутентичного (реального социокультурного) контекста деятельности и использование компонентов международных образовательных проектов. При этом особый акцент делается на природный, социальный, информационный потенциалы города и региона» [4, с. 104-105].

А, например, Э.Ф. Шакирова выдвигает такие педагогические условия [9, с. 6]:

- «использование педагогами колледжа в своей практической деятельности потенциальных возможностей социальной среды как дополнительного педагогического средства;
- вовлечение студентов в многофункциональную социально-ориентированную внеучебную деятельность;
- обеспечение поэтапности во внеучебной деятельности».

Мутовкина О.М. считает, что развитие профессионального общения будет более эффективным, если [6, с. 6-7]:

- «будут учитываться специфические особенности профессионального общения;
- процесс формирования готовности к профессиональному общению будет разделен на этапы в соответствии с логикой развития всех компонентов готовности;
- дидактические средства на каждом этапе будут выстраиваться с учетом достигнутого уровня сформированности готовности к профессиональному общению и приоритетного компонента на данном этапе;
- система дидактических средств будет ориентирована на непрерывное и целостное становление готовности будущего инженера к осуществлению общения в профессиональной деятельности».

Наконец, А.В. Верещак выделяет такие педагогические условия [3, с. 62]:

- разработка и реализация модели исследуемого процесса, предполагающей его поэтапное построение, соответствующее логике развития компонентов готовности профессионального общения;
- актуализация коммуникативного аспекта;
- специальная подготовка преподавателей к формированию готовности курсантов к профессиональному общению;
- осуществление диагностики, позволяющей оценивать ход и результаты сформированности готовности к профессиональному общению».

Исходя из вышеприведенного, а также учитывая изученные нами результаты иных изысканий, мы считаем следующее.

Развитию профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности будет способствовать следующий комплекс педагогических условий:

- а) формирование положительной мотивации и познавательного интереса студентов к осуществлению профессионального общения в будущей трудовой деятельности;
- б) обеспечение подготовленности профессионально-педагогического персонала колледжа к организации внеучебной деятельности по развитию профессионального общения;
- в) создание специфичной учебно-профессиональной среды колледжа, где задано множество взаимодействий, отношений, связей, действий, дополняющих и расширяющих друг друга, наполненных личностно-значимым содержанием, направленной на саморазвитие профессионального общения.

Новизна выявленных нами педагогических условий обуславливается тем, что:

- они не использовались ранее в педагогических исследованиях, связанных с развитием профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности;
- они впервые рассматриваются в едином комплексе применительно к решению задачи развития профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности;
- каждое из них имеет собственные инновационные особенности, которые заключаются в их неповторимых характеристиках.

Необходимо акцентировать внимание на то, что реализация каждого из представленных педагогических условий комплекса в определенной мере способствует решению задачи развития профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности. Но, как показала наша опытно-экспериментальная работа, максимальный эффект в развитии профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности обеспечивается при выполнении всего комплекса выделенных условий.

Выделенные педагогические условия развития профессионального общения студента колледжа во внеучебной деятельности представляются необходимыми и достаточными, поскольку они обеспечивают решение поставленной задачи нашего исследования.

Выявленный нами комплекс педагогических условий позволяет в дальнейшем создать методику его реализации и провести более широкую и всестороннюю апробацию результатов исследования, подготовить научно-методические рекомендации для работников системы среднего профессионального образования.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Борытко Н.М. Педагог в пространстве современного воспитания: монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
3. Верещак А.В. Формирование готовности к профессиональному общению у курсантов ВУЗов МВД РФ: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Верещак. – Чебоксары, 2010. – 181 с.
4. Дружинина Р.В. Внеучебная деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки в ВУЗе (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук / Р.В. Дружинина. – СПб., 2010. – 262 с.
5. Иванайская Т.И. Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента: дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Иванайская. – Оренбург, 2010. – 216 с.
6. Мутовкина О.М. Формирование у студентов технического ВУЗа готовности к профессиональному общению: дис. ... канд. пед. наук / О.М. Мутовкина. – Волгоград, 1999. – 214 с.
7. Найн А.Я. Найн, А.А. Организация экспериментальной работы в образовательных учреждениях инновационного типа / А.Я. Найн, А.А. Найн. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 151 с.
8. Никандров Н.Д. Понятийный аппарат педагогики образования: перспективы исследований / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 112-113.
9. Шакирова Э.Ф. Формирование социальной активности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Э.Ф. Шакирова. – М., 2010. – 197 с.
10. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

© Трусова Л.Н.*, Казакова О.А.♦

Вятская государственная сельскохозяйственная академия, г. Киров

В статье приводятся результаты и анализ социологического исследования, проведенного кафедрой истории и философии Вятской государственной сельскохозяйственной академии в 2014 году. Рассмотрены

* Доцент кафедры Истории и философии, кандидат экономических наук.

♦ Доцент кафедры Истории и философии, кандидат философских наук.

вопросы о составе семьи респондентов, о влиянии семьи на формирование личности студентов, о том, чем гордится семья участников опроса, об ориентации студентов на отношения в семье родителей при планировании и создании семьи собственной.

Ключевые слова: воспитание, социализация, личность, социальный институт, социально-психологический портрет, первичная социальная группа, статус в семье, модель семьи, семейный сценарий.

Вопросам о влиянии семьи на воспитание ребенка посвящены труды многих выдающихся педагогов разных народов и эпох. И практически все авторы признают, что тема это никогда не утратит своей актуальности, поскольку воспитание детей в семье – это особая жизнь, с особой системой эмоциональных, интеллектуальных, поведенческих взаимоотношений, которые существенно влияют на становление и развитие личности [1].

Каждая историческая эпоха и каждое государство предъявляет свои требования к гражданину. Поэтому всегда актуальными являются представления о социально-психологических качествах, отвечающих потребностям сегодняшнего дня.

Проведение комплексного исследования и составление социально-психологического портрета студентов необходимо для совершенствования всех направлений работы со студентами. Такое исследование было проведено сотрудниками кафедры истории и философии Вятской сельскохозяйственной академии в рамках работы по гранту «Разработка научно-теоретических и методологических основ духовно-нравственного воспитания студентов».

В данной статье мы представляем ту часть результатов исследования, которая касается изучения семьи и ее влияния на респондентов.

В опросе приняли участие студенты 1 и 2 курса всех факультетов академии, всего 504 человека, что составляет 47 % от общего количества студентов этих курсов.

Инструментарием в исследовании послужила разработанная сотрудниками кафедры анкета, опрос был анонимный и проводился в онлайн-режиме.

Анализ полученных данных показал, что 83 % респондентов воспитываются в полных семьях, 20 % являются единственными детьми в семье, 16 % – из неполных семей (табл. 1).

Таблица 1

Состав семьи респондентов

Состав семьи	1 курс		2 курс		Всего	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Я и родители	69	21	33	19	102	20
Я, родители, братья и / или сестры	176	53	104	60	280	56
Многодетная семья	21	6	12	7	33	7
Неполная семья	59	18	23	13	82	16
Воспитывались в детском доме или интернате	6	2	1	1	7	1
ИТОГО	331	100	173	100	504	100

Если учитывать тот факт, что в России 30 % детей воспитываются в неполных семьях (данные 2012 года), то показатель 16 % никого не удивит, но все же то, что 82 человека из 504 опрошенных – из неполной семьи вряд ли можно считать положительным фактором.

Общеизвестен факт, что именно полная семья как первичная социальная группа является самой оптимальной воспитательной средой для ребенка. Стабильность семейной среды, родительская любовь, забота и поддержка во многом определяет психическое и физическое здоровье ребенка, его эмоциональную зрелость. Потеря самого близкого человека, разлука с кем-то из родителей, распад семьи – это всегда большое потрясение для детей, вызывающее появление таких негативных явлений как страх, депрессия, симптомы невроза. А.С. Макаренко считал семью самым важным условием воспитания. При этом он указывал, что для качественного выполнения своих воспитательных функций семья должна быть полной, в ней должны царствовать любовь и взаимное уважение, но при этом важное место должно отводиться четкому режиму и трудовой деятельности [2].

Один из разделов анкеты был направлен на выявление источников, определяющих мнение наших респондентов.

При формировании собственного мнения о жизни в сознании у ребенка происходит сложный процесс, в котором образцами для подражания в первую очередь являются те, кто его окружает, кто всегда находится рядом, кто эмоционально близок. Именно это окружение в первую очередь формирует образцы поведения, особенности восприятия окружающего мира, отношения к нему, суждения о нем. Но ближайшее окружение – это не только родные люди, в век изобилия информации таких источников очень много – школа, улица, интернет, друзья реальные и виртуальные. И все же какой-то из этих источников более предпочитаем для ребенка, является для него главным авторитетом. Именно на этот источник ребенок в основном и опирается при формировании своего мнения. Конечно, авторитетный источник не просто должен быть рядом, он должен отражать интересы и увлечения ребенка. Поэтому так важно для родителей знать, чем интересуется ребенок, стараться понимать, принимать и разделять его увлечения, чтобы иметь возможность влиять на них и формировать нужное мировоззрение, духовные принципы, жизненные позиции.

Если семье это удастся, то мнение ребенка будет полностью или во многом отражать мнение его родителей. Родители вырабатывают основную социальную позицию ребенка, формируют его увлечения, во многом определяют выбор друзей, внеучебных занятий, выбор будущей профессии.

Но если родители не уделяют ребенку достаточного внимания, или если на ребенка оказывается давление без учёта его желаний и интересов, он будет чувствовать себя угнетенным, неполноценным, разочарованным. При безразличной, отвергающей позиции семьи ребенок ощущает страх и ищет

другую опору в своем социальном окружении. И вакантное место авторитета займет кто-нибудь еще. В итоге родителям, если они все же любят своего ребенка, придется бороться за его мировоззрение со многими влиятельными внешними факторами.

Анализируя результаты опроса студентов, отмечаем, что именно семья в первую очередь влияет на мнение респондентов: 50 % респондентов ответили так, 28 % считаются с мнением друзей, 10 % – с мнением преподавателей, и на мнение 12 % опрошенных не может повлиять никто. Причем, значимость практически всех факторов одинакова для студентов 1 и 2 курса (табл. 2).

Таблица 2

**Ответ на вопрос «Кто может повлиять на Ваше мнение?»
(респонденты могли давать более одного ответа)**

Кто может повлиять на Ваше мнение?	1 курс		2 курс		Всего	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Семья	239	49	137	51	376	50
Друзья	135	28	78	29	213	28
Преподаватели	51	11	24	9	75	10
Никто	60	12	29	11	89	12
ИТОГО	485	100	268	100	753	100

Так как ответ «Никто» в анкете подразумевает, прежде всего, формирование собственного мнения, следует отметить довольно низкий показатель ориентации лишь на собственное мнение. И это притом, что молодежь обычно демонстрирует выраженный нигилизм и стремление следовать лишь собственным решениям.

Конечно, позиция ребенка в семье изменяется по мере его роста и взросления. Чем меньше ему лет, чем важнее его место в семье, тем сильнее его зависимость от родителей. Чем старше становится ребенок, тем больше зависимость заменяется автономностью, при этом уравниваются его права в семье.

Обычно молодой человек борется со всем миром за свою независимость. Чаще это происходит через отрицание и критику всего того, что делают и говорят родители и другие взрослые. Причем усиление давления со стороны взрослых приводит только к еще более сильным протестам. Этап протестов длится до тех пор, пока факт взросления не будет принят родителями, то есть именно родительское отношение определяет его длительность. Обычно к моменту поступления в вуз сам факт того, что ребенок стал студентом, меняет родительское отношение, и негативизм отступает. Помимо смены статуса для большинства бывших школьников меняется образ жизни и место проживания. Контакты с родителями сокращаются, но зависимость от родителей во многих аспектах жизни не уменьшается. Этим и определяются, на наш взгляд теплые в целом и терпимые отношения опрошенных студентов к семье и ее влиянию.

Для родителей ребенок-студент – предмет гордости, их надежда и опора в будущем, и дети это хорошо понимают, что подтверждают ответы респондентов на следующий вопрос анкеты (табл. 3).

Таблица 3

Ответ на вопрос «Чем может гордиться Ваша семья?»

Чем гордится Ваша семья	1 курс		2 курс		Всего	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Единством, верностью, взаимной поддержкой, дружбой, сплоченностью	39	24	40	47	79	32
Семья гордится своими детьми	72	44	37	44	109	44
Предками	8	5	1	1	9	4
Не знают	9	6	3	4	12	5

По мнению опрошенных, их семья гордится, прежде всего, своими детьми (44 %), а также своей сплоченностью и преданностью друг другу (32 %). Стоит отметить тот факт, что тех, кто считает, что семья гордится ими, одинаково и на 1 и на 2 курсе, но 2-курсники считают свои семьи более сплоченными. Конечно, родители всегда гордятся своими детьми, хотят, чтобы их ребенок добился в жизни того, чего, может быть, они сами не достигли.

Несомненно, оба фактора, выделяемые студентами, связаны между собой: в сплоченной и дружной семье все гордятся достижениями друг друга. Все члены семьи выигрывают психологически от этого, испытывают сильное чувство привязанности друг к другу. Атмосфера одобрения помогает детям развить чувство самоуважения, что в результате улучшает отношения, дети в этой ситуации с большей готовностью идут на дружеское взаимодействие с родителями.

Даже уже вполне самостоятельным детям нужно, чтобы замечали их успехи, а не судили об их поступках. К сожалению, многие взрослые склонны скорее судить, чем замечать положительную динамику в формировании личности своих детей. А ведь замечать все, что у ребенка получается – превосходный способ его одобрения. Одобрение поможет ребенку понять, что им гордятся, что в свою очередь научит и его гордиться своей семьей [3].

К сожалению, очень небольшой процент наших респондентов отмечает, что их семья гордится своими предками. Но именно знание своей родословной говорит о высоком самосознании личности. Воспитание детей в духе семейных традиций необходимо для укрепления самой семьи, для духовного становления личности.

Значимость семьи для молодого человека подтверждается данными о том, насколько в своих представлениях об образе будущей семьи они ориентируются на родительскую (табл. 4).

Таблица 4

Ответ на вопрос «Если бы Вы стали создавать свою семью, хотели бы Вы, чтобы в ней отношения были такие же, как в родительской?»

Ответы	1 курс		2 курс		Всего	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Да	149	45	77	44	226	45
Нет	94	28	44	25	138	27
Затрудняюсь ответить	88	27	53	30	141	28
ИТОГО	331	100	174	100	504	100

Модель родительской семьи как образец для построения собственной подтверждается такими данными: 45 % опрошенных студентов 1 и 2 курсов хотели бы, чтобы в их семье отношения были бы такими же, как в семье родителей.

Несомненно, семейный опыт собственных родителей в большой степени определяет представление молодых людей о семье и о браке. Благополучная родительская семья может служить образцом для создания семьи собственной. Ориентируясь на пример своих родителей, дети формируют свой семейный сценарий и основные принципы построения отношений. Вне зависимости от желания ребенка, эти принципы будут во многом определять его семейную жизнь в будущем.

Конечно, бывает и наоборот, когда дети действуют от противного, разрабатывая принципиально иной семейный сценарий, стараясь учесть все родительские промахи и не повторять их ошибок. 27 % участников опроса не хотели бы строить свою семью по образу и подобию родительской. Если учесть еще и 28 % затруднившихся или просто не пожелавших ответить на этот вопрос, то большинство респондентов не устраивают варианты взаимоотношений родителей. Следует учесть и тот факт, что 16 % студентов живут в неполных семьях, а значит, не имеют полноценного представления о семье.

Анализ проведенного исследования позволяет сформулировать следующие выводы.

Главным социальным институтом, который влиял и влияет на становление личности респондентов, является семья. Личности родителей играют существенную роль в жизни студентов младших курсов. В зависимости от состава семьи, от отношений друг к другу и в целом к окружающим людям, студенты формируют свои взгляды, строят свои отношения с окружающими. Большинство опрошенных студентов уверены, что семья ими гордится, но модель родительской семьи для более половины респондентов не является образцом для создания собственной семьи.

Вуз не первым и не в одиночку воспитывает студента, а только подключается к процессу социализации. Учитывая этот факт, данные о влиянии семьи на формирование студентов младших курсов были использованы при разработке кафедрой истории и философии Вятской сельхозакадемии концепции воспитательной работы в рамках внутреннего гранта вуза.

Список литературы:

1. Загвязинский В.И. Теории обучения и воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: ИЦ Академия, 2012. – 256 с.
2. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Общие условия семейного воспитания: учебное пособие / А.С. Макаренко. – М.: Знание 1984. – 400 с.
3. Черноусова Ф.П. Духовно-нравственное воспитание – основа формирования потребности человека в человеке / Ф.П. Черноусова. – М.: УЦ Перспектива, 2013. – 120 с.

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© Шуматова Р.А.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Лицей № 94», г. Уфа

В статье представлен анализ опыта формирования социальных компетенций младших школьников. Уточнены сущность социальных компетенций и игровой деятельности, определены критерии и показатели результативности формирования социальных компетенций младших школьников.

Ключевые слова: социальные компетенции, игровая деятельность, социальная компетентность.

Система российского образования перешла на Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (ФГОС), в основе построения которого лежит компетентностный подход, предполагающий формирование и развитие в ходе образовательного процесса качеств личности, отвечающих потребностям информационного общества, инновационной экономики, демократического строя и многонационального, поликультурного российского общества. Исходя из этого, в науке и в практике, говоря о качестве обучения и воспитания, все чаще стали связывать его с конечным результатом – компетенцией школьника.

Младший школьный возраст является сензитивным в формировании социальной компетентности, так как именно на этом этапе развития формируется произвольность психических процессов, а также соподчиняются мотивы и проявляется эмоциональный отклик на воспитательное воздействие. Социальная компетентность – это совокупность умений, знаний и навыков, которые способствуют успешному сосуществованию личности в социуме.

Выделим то, что в наше время до сих пор наблюдается смешение понятий «компетенция» и «компетентность»: от их синонимичного использования, до взаимозамещения. Раскроем различия между терминами компетентность и компетенция: «компетентность – авторитетность, осведомлённость; компетенция – это круг вопросов, где определенный человек имеет авторитетность, познание, опыт и кругом полномочий.

Благодаря активной деятельности развиваются личностные качества младшего школьника. И главным образом она формируется в той самой ведущей деятельности, которая обуславливает интересы, отношение к реальности, требования взаимоотношений с окружающим обществом. В дошкольном возрасте, ведущей деятельностью является игра. Игра самая главная деятельность детей дошкольного возраста, но и не только, огромную роль она играет и в младшем школьном возрасте. Игра является важной деятельностью школьника и занимает центральное место в его жизни, при этом они и есть преобладающий вид самостоятельности младшего школьника и также средством познания окружающего социума. Игра – естественный для ребенка вид деятельности, мотив её лежит в самой сущности. В игровой деятельности учащиеся могут быть самостоятельными, развивать мышление, применять и углублять свои знания. Становясь старше учащиеся растут не только физически, но и в умственном плане, развитие не стоит на месте, вместе с ним становится выше и уровень воспитания, в этом им помогает игровая деятельность. Кроме того что сказано выше игра также формирует поведение детей, их взаимоотношение со сверстниками [2].

Проблему применения игровых технологий в учебном процессе изучали такие психологи и педагоги, как Ф.Н. Гоноболин, А.В. Запорожец, Я.И. Коломенский, В.А. Крутецкий, М.И. Лисина, А.М. Шахнарович, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева и другие. Они считали, что использование игр в учебном процессе помогает активизировать деятельность ребенка, развивает познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление, поддерживает интерес к изучаемому, развивает творческое воображение, образное мышление, снимает утомление у детей, так как игра делает процесс обучения занимательным для ребенка. В игре также формируется личность, обогащается ее внутреннее содержание. Кроме того, в процессе игровой деятельности у ребенка младшего школьного возраста наблюдается увеличение социальных контактов, конструктивные взаимоотношения со сверстниками. Однако практика педагогической работы показывает о том, что педагоги начальных классов в полной мере владеют навыками и умениями формировать социальные компетенции у младших школьников. В настоящее время в педагогической науке пока еще недостаточно разработан вопрос комплексного подхода к формированию социальных компетенций учащихся посредством игровой деятельности, несмотря на его теоретическую и практическую значимость.

Как интегративная характеристика личности социальная компетенция имеет в определенной степени четкую структуру, в которой мы выделяем следующие компоненты: когнитивный компонент, который связан с представлениями о способах и правилах социального взаимодействия (в частности, нормы поведения в обществе, нормы общения); мотивационно-ценностный компонент, включающий отношение к себе и другому человеку как высшей ценности; проявления доброты, заботы, милосердия; наличие мотивации достижения в собственном поведении и в совместной групповой деятельности; деятельностный компонент, предполагающий сформированность навыков самоорганизации, самоконтроля, навыков конструктивного неконфликтного взаимодействия, а также выбор адекватных ситуации способов общения и поведения.

Вступление в младший школьный возраст предполагает изменение социальной ситуации развития ребенка. Происходит переход к учению как ведущей деятельности, которая в свою очередь приобщает младшего школьника к общественной жизни. Успешность в учебной деятельности, в социальном взаимодействии с окружающими обеспечивают возрастные новообразования, такие как: мотивация достижения, способность к произвольной регуляции поведения и саморегуляции, адекватная самооценка, которая является регулятором поведения и деятельности [4]. Эти личностные образования мы рассматриваем как показатели социальных компетенций учащихся начальных классов.

Конкретизируем выделенные показатели применительно к каждому компоненту социальных компетенций, рассмотренных нами выше. Так к когнитивному компоненту социальных компетенций у детей младшего школьного возраста могут быть отнесены:

- знание основных этических норм общения и поведения в обществе;
- знание о способах предотвращения и конструктивного разрешения конфликта.

Второй компонент – мотивационно-ценностный – включает в себя следующие показатели:

- умение адекватно оценивать себя, свои способности и судить о причинах успеха / неуспеха;
- способность выражать адекватную эмоциональную реакцию на происходящие события;
- умение сопереживать, чувствовать, понимать себя и другого человека;
- эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества.

Следующий компонент социальных компетенций учащихся начальных классов – деятельностный – предполагает:

- умение слушать и вступать в диалог с другими людьми;
- умение детей сотрудничать между собой, согласовывать свои действия и считаться с мнением партнера;

- умение работать в команде и следовать правилам, принятым в коллективе;
- умение договариваться, находить общее решение;
- умение находить правильный способ разрешения конфликта;
- умение вести себя в соответствии с нравственными нормами, правилами поведения, принятыми в обществе.

Важно отметить, что приведенный перечень показателей социальных компетенций является открытым и может быть продолжен.

С учетом данных показателей, выделяются следующие уровни развитости социальных компетенций:

- низкий, характеризующийся низкой степенью сформированности необходимых для продуктивного социального взаимодействия личностных новообразований;
- средний, когда отдельные показатели социальных компетенций сформированы на достаточном уровне и могут создать основу для достижения успеха в социально-значимой деятельности или взаимодействии, а другие находясь на низком уровне развития и затрудняют социальное взаимодействие;
- высокий, для которого характерно достижение устойчивого развития всех личностных новообразований возраста, обеспечивающих успех в социальной деятельности, то есть высокие показатели развития всех важнейших для возраста составляющих социальных компетенций.

В исследовании были использованы следующие методы исследования: анализ, синтез, обобщение психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования; эмпирические (изучение и обобщение практического опыта, анализ документации, педагогическое наблюдение); диагностические (анкетирование, опрос, беседа); опытно-экспериментальная работа. Применялись такие методики как: «Пирог страхов» авторами которой являются А.И. Захаров и М. Панфилова; карта наблюдения Д. Стотта; шкала измерения социальной компетенции Э. Долла. С целью формирования социальных компетенций мы, во время учебного процесса и воспитательной деятельности, использовали различные задания которые представляли собой игровую форму.

После проведения эксперимента и изучения методической и психолого-педагогической литературы, а также практики работы можно сделать вывод о том, что игра занимает существенное место в жизнедеятельности и жизни младших школьников. Игра позволяет не только отвлечь ребёнка от учебной деятельности, но и помогает его умственному, психическому и физическому развитию, с помощью игры ребёнок учится общаться с другими людьми.

По результатам входной диагностики выяснилось, что имеются дети, с низким уровнем развития логического мышления, воображения и внимания.

После проведения коррекционной работы с младшими школьниками по формированию социальных компетенций с помощью игровых технологий отмечаются изменения, в сторону улучшения: количество детей с высоким уровнем обладания социальными компетенциями увеличилось на 19 %, со средним уровнем – на 12 %, а количество детей с низким уровнем социальных компетенций снизился на 31 %.

Исходя из результатов исследования можно сделать следующие выводы:

С целью формирования социальных компетенций младших школьников в учебном процессе и во внеурочной деятельности необходимо использовать игровые технологии. Систематическая работа над формированием социальных компетенций младших школьников дала положительные результаты: увеличилось количество детей с высоким уровнем социальной компетенции, повысился интерес к изучаемым предметам. Систематическое использование игр на различных уроках действительно позволило выше поднять планку социальных компетенций.

Систематическое целенаправленное включение дидактических игр в учебную деятельность способствует закреплению определённых знаний, умений и навыков, повышению интереса к учебным дисциплинам, развитию активности, внимания, логического мышления и воображения. Дидактическая игра является как средства развития творческих способностей учащихся на уроках в начальной школе. Ценность игровых технологий для учащихся заключается не только в том, чтобы дать им знания, но и научить их использовать эти знания в разнообразной деятельности. Обучение развивает ребёнка тогда, когда предоставляет возможность открывать, творить, рассуждать, спорить.

Подводя итог, необходимо отметить, что социально-педагогическая деятельность по формированию социальных компетенций предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая направлена на всестороннее развитие и воспитание социально компетентной личности, готовой к конструктивному взаимодействию и социально-значимой деятельности. Педагогу очень важно осознать необходимость работы по формированию социальной компетентности учащихся с начальной ступени обучения. От того, насколько эффективно учащийся может проявлять сопряженность личных интересов с потребностями социума, формировать собственную систему ценностей, сотрудничать с людьми и окружающим миром, зависит его становление как гражданина. Таким образом, дальнейшее изучение социальных компетенций учащихся начальных классов является весьма актуальным и требует поиска новых форм, методов их формирования в воспитательной практике общеобразовательной школы.

Список литературы:

1. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности [Текст] / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. – 1995. – № 3. – С. 37-48.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

3. Исакова Т.В. Развитие социальной компетентности как фактор социального здоровья [Текст] / Т.В. Исакова. – СПб.: РГПУ, 2003. – С. 18-24.

4. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения [Текст] / Н.В. Калинина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 16-48.

5. Лепешев Д.В. Игровые технологии воспитания // Детская Академия роста Творческая педагогика. – 2011. – № 1. – С. 72-82; № 2. – С. 86-92.

Секция 5

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ УРОВНЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

© Лейко Н.Н.*

Мурманский государственный технический университет (МГТУ),
г. Мурманск

Рассмотрение проблем, связанных с внедрением компетентностного подхода в образовании, обеспечением преемственности между уровнями образования, совместной работой специалистов, имеющих подготовку по различным направлениям.

Ключевые слова: образование; Федеральный государственный образовательный стандарт; внедрение компетентностного подхода; общекультурные компетенции.

Образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [1].

«Компетенция» (в переводе с латинского *competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [4].

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [4].

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [4].

Тем самым, под компетентностным подходом автор понимает образование, которое ориентирует обучающихся на формирование у них мотивации получения образования в течение всей жизни. Внедрение компетентностного подхода в образование, будет обеспечивать подготовку компетентных в определенной области выпускников, готовых эффективно действовать в ней.

* Доцент кафедры Автоматики и вычислительной техники, кандидат технических наук.

Компетентностный подход в системе образования предъявляет повышенные требования к более четкой формулировке (стандартизации) компетенций в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (далее – ФГОС ВО).

При анализе ФГОС ВО уровень высшего образования бакалавриат по некоторым направлениям, на примере одной из общекультурных компетенций (ОК), мы увидим, что компетенция ОК-1 в зависимости от направления и уровня подготовки имеет различные формулировки:

- «способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции» [5];
- «владением компетенциями сохранения здоровья (знание и соблюдение норм здорового образа жизни; физическая культура)» [9].

В ФГОС ВО уровень высшего образования магистратура компетенция ОК-1 содержит другой смысл:

- «способностью к абстрактному мышлению, обобщению, анализу, и систематизации и прогнозированию» [6];
- «способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу» [7];
- «способностью организовывать и возглавлять работу небольшого коллектива инженерно-технических работников, работу небольшого научного коллектива, готовность к лидерству» [8].

Аналогичные примеры можно приводить и далее.

Вместе с тем, неточность, неясность и неопределенность изложения компетенций порождает возможность различного понимания, что препятствует созданию преемственности между уровнями образования, затрудняет совместную работу специалистов, имеющих подготовку по различным направлениям.

Некоторые авторы рассматривают компетенции как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения [3]. Иные отмечают, что компетенция не только индивидуально-психологическая особенность, но и общее качество, стандартизованное для многих индивидов, вводимое в качестве общей нормы [2, с. 33].

В целях предупреждения порождения проблем внедрения компетентностного подхода в обеспечении преемственности между уровнями образования, совместной работы специалистов, имеющих подготовку по различным направлениям необходимо согласиться с мнением исследователей, что «компетенции определенных объема и сложности» должны быть написаны общим языком для всех учебных заведений и всех уровней образования [2, с. 60].

Следовательно, в ФГОС ВО уровень высшего образования бакалавриат для всех направлений подготовки общекультурные компетенции должны иметь идентичное изложение, а их количество должно быть одинаковым.

ФГОС ВО уровень высшего образования магистратура при перечислении общекультурных компетенций корректно представить в следующей формулировке: «выпускник, освоивший программу магистратуры, наряду с ОК-1 – ОК-№ (общекультурные компетенции, указанные в ФГОС предыдущего уровня образования), должен обладать следующими общекультурными компетенциями: ...» и привести в порядке возрастания перечень требований.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова. – Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с.
3. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
4. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровень высшего образования бакалавриат направление подготовки 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 03 сентября 2015 года № 955 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – 30.09.2015. – Режим доступа: www.pravo.gov.ru.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровень высшего образования магистратура направление подготовки 13.04.02 Электроэнергетика и электротехника, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 года № 1500 [Электронный ресурс] // Официальный сайт «Российской газеты». – Режим доступа: www.rg.ru/dok/1078846.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровень высшего образования магистратура направление подготовки 08.04.01 Строительство, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 октября 2014 года № 1419 [Электронный ресурс] // Официальный сайт «Российской газеты». – Режим доступа: www.rg.ru/dok/1078833.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровень высшего образования магистратура направление под-

готовки 20.04.01 Техносферная безопасность, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 марта 2015 года № 172 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – 01.04.2015. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>.

9. Проект. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровень высшего образования бакалавриат направление подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/9fZzs>.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВКЛЮЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

© Пашинская Н.П.*

МБОУ «Гимназия №5», г. Северобайкальск

В статье рассматриваются проблемы формирования социальной толерантности младших школьников. Важную роль в этом процессе отводится учебно-исследовательской деятельности учащихся начальной школы. Реализация компетентностного подхода в образовании включает освоение обучающимися метапредметных понятий и универсальных учебных действий, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике.

Ключевые слова: социальная толерантность, учебно-исследовательская деятельность, компетентностный подход.

Формирование социальной толерантности следует рассматривать в качестве важнейшей задачи в современном образовательном пространстве. Социальная толерантность как качество личности, которое противопоставляется стереотипности и авторитаризму, считается необходимым для успешной адаптации к различным условиям. По наблюдениям ученых, люди, не обладающие социальной толерантностью, проявляют категоричность, оказываются неспособными к изменениям. В связи с этим выделяются два аспекта социальной толерантности:

- внешняя толерантность (к другим) – убеждение, что окружающие могут иметь свою позицию, способны видеть вещи с иных точек зрения, с учетом разных факторов;

* Учитель начальных классов, аспирант кафедры Психологии детства Бурятского государственного университета.

- внутренняя толерантность (к неопределенности) – способность к принятию решений и размышления над проблемой, даже если не известны все факты.

Для проникновения в сущность явления социальной толерантности необходимо представление о наличии устойчивых свойств и отношений системы при внешних изменениях. Устойчивость живых систем, существенно отличающихся от других систем, способностью одновременно к активному самосохранению своей организации и к самодвижению, саморазвитию.

Социальная толерантность – это фактор, стабилизирующий систему (личность) изнутри, направляющий межличностные отношения в обществе в мирное русло и связывающий индивидов с традициями, нормами, культурой. Взаимодействие человека с обществом обозначается понятием «социализация», которое имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике. Однако его содержание не является стабильным и однозначным.

Изучением толерантности занимаются многие исследователи такие, как Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова, Л.Г. Федоренко и многие другие. Рапацевич Е.С. характеризуя 6(7)-10-летних детей, обучающихся в начальных классах отмечает, что в этот период происходит физическое и психофизическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы в целом. Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического кризиса, приходящегося на возраст 7 лет (в организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой). Это означает, что кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением и т.д. Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. В этот период качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Наряду с учебной деятельностью значительное место в жизни младших школьников должна занимать учебно-исследовательская деятельность. По мнению Е.С. Рапацевича участие в экспериментальной работе способствует формированию у детей аналитического мышления, и положительно влияет на формирование внутренней и внешней толерантности.

В 1992 году в г. Северобайкальск впервые была открыта классическая гимназия. Цель работы учителей гимназии можно определить так: «От творчески работающего учителя к творчески развитому ученику».

Гимназия представляет собой государственное демократическое образовательное учреждение, дающее интеллектуальное развитие (на базе гуманитарной подготовки), включающее знание языков, музыки, серьезную подготовку по всем основным предметам. Важной задачей гимназии является становление интеллектуальных способностей, обеспечивающих образованность личности. Основными чертами, которой являются: широкий гуманитарный профиль, эрудиция, стремление к самообразованию (самоусовершенствованию), сознательный выбор целей и средств своей деятельности, гражданская ответственность за последствия их реализации. В соответствии с этим образование в гимназии направлено на становление культуры умственного труда, навыков самообразования (самовоспитания), методов и средств научного познания. Неслучайно в ряду основных предметов важное место отводится введению в учебно-исследовательскую деятельность, которая выполняет функцию «инструмента» мысли (ее доказанности, аргументированности, непротиворечивости и т.п.).

Развитие этих способностей обеспечивает не только эрудированность, интеллигентность, широту и разносторонность мышления, его самостоятельность, но и особые личностные качества: избирательность в работе с материалами разного содержания, вида и формы; предпочтение к различным областям знания; осознанный выбор способов работы с материалом, их использование по собственной инициативе; умение работать с научной литературой, вести диалог, отстаивать аргументированно свою точку зрения, демонстрировать разные подходы к анализу учебного материала и т.д. Причем материал того или иного предметного содержания выступает для усвоения ее не как самоцель, а как средство развития мышления («формального интеллекта», по выражению Л.С. Выготского).

Действительно, формирование вечного и преимущественно гуманитарного способствует развитию творческого начала в человеке, его интуиции, способности к инсайту, проницательности. Не случайно П.А. Гольбах утверждал, что «Гений – это зрение, схватывающее одним взглядом все пункты обширного горизонта». Очевидно, гуманитарное образование в большей степени ориентировано на формирование образов, а они «лежат в основе всех истинных достижений науки» (Луи де Бройль). Действительно, Д.И. Менделеев свою таблицу увидел во сне, Джеймс Уатт открыл принцип работы паровой машины, наблюдая за крышкой кипящего чайника. А Сент-Экзюпери утверждал, что «...учиться нужно не писать, а видеть. Писать – это следствие». Это же подчеркивал и Ч. Диккенс: «Я не сочиняю содержание книги, но вижу его и записываю».

Современная школа на одно из приоритетных мест выдвигает проблемы формирования личности. В связи с этим актуальным становится формирование метапредметных понятий у учащихся, являющихся ориентирами в их личной и общественной деятельности. Интерес к нравственным качествам

людей, нормам их поведения, к их взаимоотношениям друг с другом приводит и формирует у школьников нравственные идеалы, воплощенные в духовном облике человека. Формирование метапредметных понятий, вмещающих в себя такие ценности, как Родина, совесть, любовь, заключается в том, что во время обучения внимание, в первую очередь, уделяется духовному развитию личности.

На педагогическом совете МОУ Гимназия № 5 было принято положение о перечне компетентностей и процедур подтверждения уровня сформированности у учащихся (Приказ №107/1 от 24.11.09). Настоящее положение разработано в рамках реализации комплексного плана формирования и реализации современной модели образования на 2009-2012 годы, утвержденного распоряжением правительства РФ от 17.11.08. № 1662-р. реализации Национальной президентской образовательной инициативы «Наша новая школа».

Основной задачей определения перечня образовательных компетенций учащихся является регламентация комплексных процедур, в которых для каждого выделенного направления присутствует соответственная совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельный характер.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данному вопросу, были выявлены комплекс качеств, которые отражают современные научные представления и достижения в области формирования метапредметных понятий у учащихся.

В результате исследования были выделены следующие показатели:

- 1) уровень сформированности нравственной культуры;
- 2) уровень развития гражданского самосознания и гражданской ответственности;
- 3) уровень развития патриотических чувств;
- 4) уровень сформированности социальной толерантности.

Говоря об уровнях существования толерантности, можно выделить: цивилизационный, международный, этнический, социальный и индивидуальный (по М.И. Рожкову). Развитие индивидуального и социального уровней существования толерантности приемлемо и необходимо в любом образовательном пространстве, потому-то ребенок растет и развивается как личность в определенном социуме.

Анализируя социальный паспорт МБОУ Гимназия № 5, можно сделать вывод, что учащиеся имеют различные группы здоровья: 1 группа – 53,6 %, 2 группа – 38,1 %, 3 группа – 7,5 %, 4 группа – 0,8 %. Социальное положение семей: благополучные семьи – 88 %, многодетные – 7 %, малообеспеченные – 3 %, семьи, где родители пенсионеры – 1 %, семьи, где родители инвалиды – 1 %. Значимость этнического уровня обусловлена необходимостью конструктивного взаимодействия между людьми различных национальностей, национальный состав учащихся очень разнообразен: буряты 8 %, русские 80 %, киргизы 3 %, азербайджанцы 2 %, украинцы 1 %, узбеки 1 %,

киргизы 1 %, эвенки 1 %, башкиры 1 %, белорусы 2 %. Поэтому этнический уровень занимает особое место в исследовательской работе гимназистов. Исторически сложилось так, что город Северобайкальск является многонациональным. Каждый ученик является носителем определенной культуры, религии. Поэтому основная цель учебно-исследовательской деятельности в начальной школе – это знакомство детей с разнообразием мира, многогранностью его проявлений.

Важность проблемы очевидна, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладываются основы этики, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и окружающим.

Программа организации исследовательской деятельности младших школьников в условиях МОУ Гимназия № 5 г. рассчитана на учащихся 1-4 классов, охватывает всех детей без исключения.

Актуальность и значение программы состоит в том, что она не только развивает интерес учащихся к познанию истории своей «малой» и «большой» Родины, знакомит с ее соседями, а главное она способствует воспитанию основных черт толерантной личности.

Уровни реализации программы:

1. Презентация проектов и исследовательских работ внутри класса.
2. Гимназический конкурс проектов и исследовательских работ «Юнги» (по возрастным группам).
3. Городской конкурс исследовательских работ и проектов для младших школьников «Росток».
4. Межрайонная научно-практическая конференция для младших школьников «Росток».
5. Участие в дистанционных российских, международных научно-практических конференциях.

Основной **целью** учебно-исследовательской деятельности младших школьников является: формирование в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей, независимо от их национальной, социальной и религиозной принадлежности, жизненных взглядов, мировоззрения, индивидуальности стиля мышления и поведения.

Реализации программы способствует решение следующих **задач**:

1. Развитие сознания неповторимости каждой личности;
2. Формирование понятийного аппарата – тема исследования, цель, задачи, актуальность, предположение (гипотеза), план работы.
3. Формирование внутренней и внешней толерантности.
4. Формирование умения эффективно выстраивать структуру исследования.

Направления исследовательской работы выстраиваются в зависимости от интересов и способностей учащихся. Примерные тематические секции:

«Мои увлечения», «Технология», «Природоведение», «Естествознание», «Полезные привычки и навыки», «История моей Родины», «Здоровый образ жизни», «Культурология» и др.

Используются различные формы работы: эвристическая беседа, экскурсия-наблюдение, проект, мастерская, лабораторная работа, диспут, конференция, конкурс, коллективно-творческое дело, тренинг, занятие-практикум, тестирование, опрос и др.

Программа рассчитана на 4 года обучения:

1 класс – индивидуальный уровень «Я и моя семья».

Цель: помочь каждому ребенку осознать неповторимость своей личности, а также принадлежность к определенному роду, семейным традициям.

Задачи:

- изучать интересы, потребности и личностные характеристики каждого ребенка;
- воспитывать в детях уважение к себе и окружающим;
- способствовать развитию интереса к истории собственной семьи.

Планируемые результаты: проекты и мини-конкурсы внутри класса.

2 класс – социальный уровень « Учимся ставить цель».

Цель: формирование у учащихся понятийного аппарата по теме «исследование».

Задачи:

- научить детей выделять научные категории;
- воспитание умения воспринимать различные точки зрения;
- формирование умения целенаправленно работать по выбранной теме.

Планируемые результаты: мини-конференции внутри класса, по параллелям внутри гимназии.

3 класс – 4 класс – международный уровень «Многообразие в единстве».

Цель: формирование представлений о научной картине мира.

Задачи:

- воспитывать умение представлять в различных формах научное исследование;
- изучение различных вариантов решения исследовательской задачи;
- развивать умение действовать сообразно полученным знаниям в реальных жизненных ситуациях;
- прививать любовь к Родине, проявлять патриотизм через успехи в научных открытиях.

Планируемые результаты: мини-конференции внутри класса, по параллелям внутри гимназии, участие в городском конкурсе исследовательских работ и проектов для младших школьников «Росток», в межрайонной научно-практической конференции для младших школьников «Росток»,

участие в дистанционных российских, международных научно-практических конференциях.

Воспитание культуры толерантности, на наш взгляд, должно осуществляться по формуле: «родители + дети + учитель». Научно-исследовательская деятельность, в которой принимают участие родители, служат хорошим примером взаимодействия двух самых важных факторов в жизни ребенка школы и семьи, объединивших свои усилия в учебном процессе, направленном на воспитание открытого, непредвзятого отношения к человеческому многообразию.

Путь к толерантности – это серьезный эмоциональный, интеллектуальный труд и психическое напряжение, ибо оно возможно только на основе изменения самого себя, своих стереотипов, своего сознания.

В основе исследовательской деятельности должен содержаться живой смысл и живое общение на основе живого слова, живого понятия, что, в свою очередь, важно не само по себе, а как путь не просто к толерантности, пониманию, а путь к толерантному взаимодействию, пониманию взаимному. Здесь можно апеллировать к симпатическому пониманию, которому придерживался Г.Г. Шпет, сочувственному (эмпатическому) – М.М. Бахтин, к пониманию через со-мышление – В.Ф. Гумбольдт, что ведет к содействию. Если педагог толерантен, он уверен, открыт, доброжелателен. Он выступает по отношению к учащемуся в роли наставника. Одним из вариантов реальной предметной основы, способствующей организации социокультурного взаимодействия, в процессе которого создается благоприятная среда, воздействующая на расширение границ социальной толерантности, нами используется учебно-исследовательская деятельность. Особо явно расширение границ толерантности происходит в гуманитарных исследованиях. В рамках, которых, происходит общение с людьми разных социальных слоев, профессий, культур. Все эти условия способствуют формированию социальной толерантности учащихся начальной школы.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность» [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатов, Л.А. Шайгерова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001.
2. Батрак А.Я. Развитие толерантности младших школьников [Текст] / А.Я. Батрак. – Братск: ГИМНЦ, 2010. – 97 с.
3. Белицкая Н.Г. ФГОС [Текст]. – Издательство: Экзамен, 2013. – 96 с.
4. Братченко Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании [Текст] / Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 104-117.
5. Голованова Н.Ф. Социализация школьников как педагогическое явление [Текст] / Н.Ф. Голованов. – М.: Эксмо, 1998. – 248 с.

6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков; Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.

7. Территория толерантности: учеб. пособие для вузов / Под общ. ред. А.В. Большаковой, И.Д. Трофимовой. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2011. – 106 с.

8. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) [Текст]: сб. науч.-метод. ст. / Моск. психол.-социал. ин-т; под ред. С.К. Бондыревой. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 368 с.

9. Федоренко Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе [Текст]: метод. материалы / Л.Г. Федоренко. – СПб.: КАРО, 2007. – 128 с.

10. Чимитова И.З. Межэтническая толерантность: сущность, характер и особенности проявления в Республике Бурятия [Текст] / И.З. Чимитова. – Улан-Удэ: Издательство БГСХА, 2011. – 135 с.

Секция 6

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЗА РУБЕЖОМ

© Буренкова О.М.*

Институт экономики, управления и права, г. Казань

В статье рассматриваются условия обучения второму иностранному языку по иммерсионной программе, т.е. языкового погружения. Указываются причины перемен в преподавании языка, факторы успеха студентов в овладении второго языка. Отмечаются основные принципы построения обучающих методик и программ.

Ключевые слова: иммерсионная программа, языковое погружение, интеграция языка, навыки студентов, продуктивные способности, учебное задание, коммуникация.

Одна из интереснейших инноваций, появившаяся в обучении второму иностранному языку в течение последних трех десятилетий – это программа языкового погружения. В этой методике языкового обучения, учебные дисциплины преподаются при помощи второго языка. Первые программы языкового погружения появились в Канаде для изучения французского и других официальных языков Канады аналого-говорящими студентами. Так программы языкового погружения были официально приняты во многих частях Северной Америки и были продуманы альтернативные формы языкового погружения. Профессиональный уровень знания языка не является предпосылкой академической успеваемости; предпочтительнее использовать результаты изучения для выполнения подлинных коммуникативных функций.

В течение последних 10 лет, произошли перемены в преподавании языка. Объективно существуют определенные причины таких перемен. Во-первых, язык лучше усваивается, если изучается при общении в самых значительных и важных общественных ситуациях. Академическая значимость школьной учебной программы является фундаментальной основой для изучения второго языка.

Во-вторых, интеграция языка и такое обучение содержат субстантивную основу для изучения языка. Важное и интересное содержание дает студентам значимую основу для настоящего общения, язык может быть изучен только как обобщение, которое лишено концептуальной или коммуникативной субстанции.

Третьей причиной языковых перемен является взаимосвязь между языком и другими аспектами человеческого развития. Язык, познание и социальная информированность развиваются параллельно у студентов. Обучение второму интегрирующему языку содержит эти компоненты развития

* Доцент кафедры Иностранных языков и перевода, кандидат педагогических наук.

так, что изучение второго языка является интегральной частью социального и когнитивного развития в школьной системе.

В связи с этим навык использования языка в одном социальном контексте не обязательно означает владение им и в других ситуациях. Интегрирующие программы обучения второму языку развиваются с течением времени. Иммерсия является особой разновидностью интеграционного обучения. Первичное внимание иммерсии – это не только изучение языка, но и академическое обучение. Иммерсионные программы доказали свою успешность; академическая успеваемость таких студентов может сравниться с обучением на их родном языке. Из этого следует, что студенты в иммерсионных программах приобретают навыки использования второго языка, с помощью которого они и владеют академическими навыками и информацией, соответствующих их этапу обучения [5, p. 224].

Исследования по иммерсии подтверждают что методы, которые расширяют возможности языкового общения талантливых студентов, могут быть частично полезными для изучения второго языка.

Исследования зарубежных ученых на тему французских иммерсионных программ в Канаде показало, что студенты языкового погружения часто действуют настолько грамотно, как и сами студенты-носители французского языка при написании текста по французскому чтению и аудированию [2, p. 568]. Однако они редко достигают таких же высоких результатов в письме и разговорной речи. Несмотря на то, что программа является функционально эффективной, устным и письменным навыкам таких студентов присущи некоторые недостатки. Грамматика для студентов по языковому погружению менее сложная по сравнению с той, которая изучается самими носителями языка и находится под влиянием английской грамматики. Некоторые исследования демонстрируют, что это является результатом малой заинтересованности в расширенном языковом общении [1, 3, 4].

Решение проблемы слабой развитости продуктивных способностей языкового погружения у студентов, возможно находится в методиках, которые применяют технику для тренировки языковых форм с помощью коммуникативного подхода. «Такие задания оцениваются такими же критериями, как и те которые требуются для коммуникативного преподавания грамматики: целенаправленность, интерактивность, креативность и непредсказуемость» [1, p. 746].

Направленные на определенную деятельность, на индивидуальный выбор учебной программы, программы языкового погружения достигают высоких результатов в изучении второго языка, даже используя продуктивные навыки. Stevens F. сравнивал студентов, которые работали над выбранными заданиями в совместно с другими студентами и тех, которые предпочли сделать устные и письменные доклады на изучаемом языке по своей работе [6, p. 124]. Несмотря на то, что студенты в программах, направленных на

определенную деятельность, использовали изучаемый язык только на 40 % всего учебного времени, они достигали того же уровня мастерства использования изучаемого языка в письме, разговорной речи, аудировании и чтении, как и студенты в программах, нацеленных на преподавание, которое обеспечивает полноценное обучение. Факторами успеха студентов, нацеленных на определенную деятельность, являются:

- возможность расширенного языкового общения для студентов;
- мотивация студентов на использование изучаемого языка в ситуациях, которые казались им более востребованными.

Таким образом, использование обучающих стратегий и учебных заданий, которые способствуют наибольшему взаимодействию между студентами и преподавателями является наиболее благоприятным для изучения второго языка.

Интеграция языка и учебных задач должна быть тщательно спланирована, представлена для применения специальных языковых форм, которые необходимы для проработки различного учебного содержания. Если интегрирующее обучение не планируется систематически, то преподаватели используют стратегии, которые не оптимальны для развития второго языка. Swein M. в своем исследовании проверил, как педагоги с методикой языкового погружения использовали французский язык для преподавания разных учебных дисциплин. Он обнаружил, что преподаватели использовали функционально-ограниченное количество языковых моделей и лингвистических форм [7, р. 71].

Преподаватели иммерсионных программ могут адаптировать коммуникационные стратегии, которые опираются на приобретенные лингвистические способности студентов и не требуют приобретать новые дополнительные. Для того чтобы полностью развить у студентов языковые способности, преподаватели, использующие языковое погружение должны прогрессивно моделировать сложный язык и использовать обучающую деятельность, которая требует тренировки более сложных лингвистических умений студентов.

Учебные стратегии и задачи должны быть тщательно отобраны таким способом, чтобы студенты использовали и изучали заданные аспекты языка. Систематическая нацеленность на структурные аспекты языка активизирует изучение выбранных грамматических форм.

Нарастающее внимание к варьированию языковых форм отнюдь не означает меньшую нацеленность на коммуникацию и смысловое значение. Эта методика усовершенствовалась. Разные исследования описывают особенности прямого обучения в иммерсионном контексте, например, R. Clipperton, B. Laplante показывают преимущество определения семантических и синтаксических свойств и языковых функций и интеграции их при планировании занятия [1, 2].

Опыт, приобретенный в иммерсионных программах, иллюстрирует эффективные способы достижения высоких результатов в учебе и овладении

вторым языком. Анализ ряда иммерсионных программ предполагает как минимум три элемента общей значимости для преподавания второго языка. Обучающие методики, которые интегрируют содержание и язык, являются более эффективными, чем методики, в которых язык преподается в изоляции. Нацеленные на определенную деятельность методики, которые дают возможность для расширенного языкового общения студентов, являются более эффективными для изучения второго языка. Языковые цели должны систематически планироваться вместе с учебными целями для того, чтобы обеспечить высокий уровень обучения.

Список литературы:

1. Clipperton R. Explicit vocabulary instruction in French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 50, 736-49, 2004.
2. Laplante B. Strategies pedagogiques et enseignement des sciences en immersion française: Le cas d'une enseignante. *Canadian Modern Language Review*, 49, 567-88, 2003.
3. Salomone A.M. Student-teacher interactions in selected French immersion classrooms. In E.B. Bernhardt, (Ed.). *Life in language immersion classrooms* (pp. 97-109). Philadelphia: Multilingual Matters, 2002.
4. Short D. *Integrating language and culture in middle school American history classes* (Educational Practice Rep. No. 8). Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 2004.
5. Spanos G., Rhodes N., Dale T., & Crandall J. Linguistic features of mathematical problem-solving: Insights and applications. In J.P. Mestre and R.R. Cocking (Eds.) *Linguistic and cultural influences on learning mathematics* (pp. 221-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2008.
6. Stevens F. *Second language learning in an activity-centered program*. Unpublished master's thesis, Concordia University, 2006.
7. Swain M. Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, 68-83, 2008.

Секция 7

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В СФЕРЕ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ

© Шадов И.Б.*

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,
г. Москва

В статье изучена динамика численности, приема и выпуска аспирантов по различным отраслям науки и типам организаций. Выявлены наиболее востребованные среди аспирантов специальности; предложены меры по устранению главных факторов, препятствующих притоку молодых аспирантов в научную сферу.

Ключевые слова: научные кадры, научная сфера, образовательная деятельность.

На сегодняшний день экономика испытывает серьезную потребность в высококвалифицированных высококлассных специалистах, необходимых для ее развития. Государство осознает эту потребность и в соответствии с этим проводит политику поддержки учебных заведений, а также подготовки научных кадров для системы образования, чтобы обеспечить должную учебную базу. Кроме того, этих специалистов можно задействовать в инновационных исследованиях и разработках, что будет способствовать научно-техническому развитию всего государства.

Актуальность темы исследования обусловлена существующими в настоящее время в России проблемами, в частности в сфере государственного управления в области воспроизводства научных кадров. Успех в решении задач экономического развития страны во многом зависит от того, насколько адекватна этим задачам система подготовки научных кадров [1].

Ввиду того, что в России образовательный потенциал считается одним из важнейших факторов развития экономики нашей страны, требования к системе подготовки научных кадров соответственно повышается. Важную роль в качестве одного из этапов подготовки к дальнейшему развитию образовательной системы играет аспирантура.

Считается, что если аспирант защитил свою кандидатскую работу в сроки обучения, то он успешно прошел подготовку. Взглянем на данные, представленные в табл. 1. Динамика численности выпускников аспирантуры с успешной защитой диссертации носит неблагоприятный характер: если до 2005 года, общий рост этого показателя увеличивался, то после этот показатель начал неуклонно снижаться и к 2014 году он уменьшился примерно в 1,5 раза по сравнению с 2000 годом.

* Студент.

При этом в среднем за каждый год из общего числа защитивших кандидатские диссертации 90 % процентов аспирантов – выпускники аспирантуры ВУЗов, что свидетельствует о невысокой роли аспирантуры НИИ в подготовке научных кадров высшей квалификации.

Наиболее важным для диссертантов документом является «Положение о порядке присуждения ученых степеней» (согласно Постановлению Правительства РФ от 30 января 2002 года №74) [2].

Таблица 1

Движение аспирантов по типам организаций

Год	Всего, чел.	в том числе		
		Научно-исследовательский институт, чел.	Образовательные организации высшего образования, чел.	Организации дополнительного профессионального образования, чел.
2000	7503	873	6630	-
2005	10650	1009	9641	-
2010	9611	729	8854	28
2011	9635	693	8869	73
2012	9195	655	8480	60
2013	8979	674	8257	48
2014	5189	397	4770	22

Если рассматривать удельный вес лиц, защитивших диссертации в общей численности выпускников, то в 2005 г. этот показатель был равен 31,7 %, а затем он стал постепенно снижаться и в 2014 г. составил 18,4 %, достигнув минимума за все предыдущие годы.

Стоит отметить, что показатель численности аспирантов изменялся неравномерно: за период с 2000 по 2010 гг. он неизменно рос, показав свое максимальное значение в 2010 гг. (157437 чел.). Затем в период с 2011 по 2014 гг. численность аспирантов стала сокращаться и достигла 119868 чел., что всего на 1,8 % больше показателя 2000 г.

Таблица 2

Динамика численности, приема и выпуска аспирантов

Год	Число организаций, ед. (на конец года)	Прием в аспирантуру, чел.	Выпуск из аспирантуры, чел.	Численность аспирантов, чел. (на конец года)
2000	1362	43100	24828	117714
2005	1473	46896	33561	142899
2010	1568	54558	33763	157437
2011	1570	50582	33082	156279
2012	1575	45556	35162	146754
2013	1557	38971	34733	132002
2014	1519	32981	28273	119868

Согласно «Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки) от 12 сентября 2013 года № 1061 г. Москва» [3]

подготовка аспирантов осуществляется по 20 отраслям наук. Так как период изучения 2005-2014 гг., то базисным считать 2005 год, а отчетным – 2014 г. Наиболее востребованными специальностями аспирантов являются технические и экономические науки, на долю которых в 2014 г. приходилось соответственно 27,2 % и 13,7 % от общей численности аспирантов. Эти отрасли являются лидерами по привлекательности для аспирантов на протяжении последних 10 лет.

Таблица 3

Численность аспирантов по специальностям на конец года

Специальности	2005 г., чел.	2014 г., чел.
химические	3142	2012
биологические	6503	4563
технические	33991	23644
экономические	26100	11945
юридические	10722	5544
педагогические	9079	5024
медицинские	10104	8297
физико-математические	7435	4991
сельскохозяйственные	4972	3039
филологические	6966	3900
Прочие	30845	87009
Всего	142899	87009

За период с 2005 г. по 2014 г. по многим специальностям число аспирантов уменьшилось, а по техническим и медицинским, наоборот, возросла.

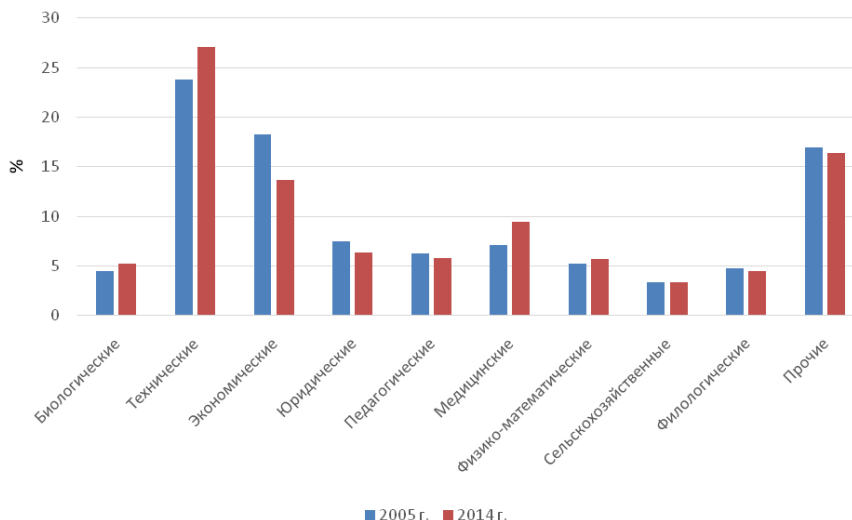


Рис. 1. Распределение численности аспирантов по отраслям наук, %

В России живет большое количество молодых и амбициозных ученых, готовых и способных принести пользу государству, однако многие из них не получают нужной поддержки. Именно поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед правительством в настоящее время является создание условий для привлечения талантливых и молодых кадров в науку. Для достижения данной задачи требуется решить ряд проблем, препятствующих притоку молодежи в научную деятельность:

- низкая стипендия для молодых аспирантов и докторантов вынуждает талантливых «умов» искать применение своим знаниям в других странах;
- отсутствие перспектив получения жилья в центрах препятствует притоку талантливых из регионов в крупные центры;
- отсутствие современных технически оснащенных лабораторий и условий для проведения исследований способствуют торможению проведения исследований;
- малая заинтересованность к научной деятельности в молодежной среде.

Список литературы:

1. Административно-правовое регулирование аттестации научных кадров в Российской Федерации / И.Е. Бибик. – 2013.
2. «Положение о порядке присуждения ученых степеней» (согласно Постановлению Правительства РФ от 30 января 2002 года № 74).
3. «Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки) от 12 сентября 2013 года № 1061 г. Москва».

Секция 8

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

© Саливон И.И.*

Средняя общеобразовательная школа № 99
с углубленным изучением отдельных предметов, г. Омск

Значимость образования в современном обществе обязывает государство обеспечить соответствующие социально-правовые условия для получения образования каждым человеком, что, прежде всего, предполагает создание соответствующих форм и механизмов правового регулирования и наполнения провозглашенных государственных гарантий конкретным правовым содержанием. В данной статье «Управление системой образования в условиях модернизации» предпринята попытка раскрыть препятствия, которые не позволяют образовательным учреждениям осуществлять эффективное управление и тем самым затрудняют реализацию права на образование, хотя юридических ограничений для этого не существует. В статье ставится задача показать, что основой модернизации в образовании является создание стройной и эффективной нормативно-правовой базы, от которой зависит решение всех остальных вопросов. Практика внесения изменений и дополнений в действующее законодательство об образовании себя не оправдывает. Необходима новая стратегия развития образовательного законодательства.

Ключевые слова: модернизация, право на образование, образовательное право, кодификация, субъект образовательного правоотношения, образовательно-правовой статус, образовательная организация.

Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Модернизация образования – это политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому определение направлений модернизации и развитие образования не может ограничиваться рамками образовательного ведомства.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, что определяется обеспечением государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования, достижением нового современного качества

* Учитель истории и обществознания.

дошкольного, общего и профессионального образования, формированием в системе образования нормативно-правовых механизмов, развитием образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающихся, педагогов и родителей. Одним из первоначальных условий модернизации можно назвать нормативно-правовую основу: правовое обеспечение от федерального до муниципального уровней.

Сформировать упорядоченную и сбалансированную систему законодательства об образовании, обеспечивающую последовательное и системное регулирование отношений в этой сфере не удалось. Преобладание и большой объем ведомственного нормотворчества обусловили неразвитость законодательных механизмов реализации и защиты прав в образовании, существование серьезных пробелов и противоречий в правовом регулировании образовательных отношений, возникновение на практике многочисленных конфликтов и споров. Постоянный процесс внесения не всегда согласованных между собой поправок привел к неустойчивости норм федерального законодательства, возникновению правовых коллизий, несоответствию системы подзаконных актов образовательных учреждений законодательным положениям, что создает трудности в процессе управления образовательной деятельностью.

Ягофаров Д.Ф. в работе «Теоретические и практические аспекты кодификации российского образовательного законодательства» [3] подчеркивает, что в сфере образования сложился громадный нормативно-правовой аспект практически на всех уровнях – федеральном, региональном и муниципальном. Критический объем этого массива фактически выходит из-под контроля законодательного нормотворчества федерального и регионального законодательства. Правовые нормы, регулирующие образовательные отношения, связанные или вытекающие из деятельности в сфере образования, по мнению Д.Ф. Ягофарова, содержатся более чем в 40 федеральных законов и свыше 20 указах Президента Российской Федерации. Общее количество законов и иных нормативно-правовых актов, регулирующих отношения в сфере образования, только на федеральном уровне составляет более 500 документов. Все это, безусловно, создает существенные трудности в правовой работе исполнительных органов власти и инициирует условия для юридических коллизий и необоснованных решений, сказывающихся на судьбах конкретных людей, создает трудности в правовой регламентации деятельности образовательных организаций, осложняя деятельность руководителей учебных заведений. Тем самым резко возрастает актуальность проведения систематизации действующего образовательного массива, и прежде всего кодификации законодательства об образовании на федеральном уровне. Под кодификацией как способом систематизации понимается такое упорядочение

юридических норм в процессе правотворческой деятельности, при котором они издаются на основе единого, юридически и логически цельного кодифицированного акта (основ, кодекса, устава, положения). Кодификация является высшей формой систематизации, которая обеспечивает коренную переработку законодательства в той или иной сфере регулируемых отношений и придает ему на этой основе новое качество. Принципиально выгодная особенность кодификации состоит в том, что она обеспечивает выполнение в правовой системе двух важнейших задач: упорядочение законодательства и качественное его совершенствование. Кодификация всегда преследует установление новых норм, отвечающих в наибольшей мере потребностям общественной практики, устраняющих пробелы в правовом регулировании, что и предусматривает модернизация образования. Вместе с тем, автор утверждает, что создать в короткий промежуток универсальной кодифицированной законодательной базы невозможно в условиях отсутствия достаточно развитой законодательной базы. Несмотря на рост интереса правоведов к проблеме образования, в настоящее время образовательные и смежные с ними отношения, возникающие в этой сфере, наиболее значимые образовательные институты остаются слабо изученными, в значительной степени отсутствуют системная переработка универсальных принципов, форм и способов их правового регулирования. Правовое исследование образовательных правоотношений, а также подходов к их правовой регламентации является сегодня весьма актуальной и своевременной научной задачей, от которой напрямую зависит эффективность управления образовательных организаций. Сторонами или участниками образовательных правоотношений являются физические и юридические лица, за которыми государство признает способность быть носителями субъективных прав и юридических обязанностей. Образовательно-правовой статус каждого субъекта образовательных отношений представляет собой совокупность прав, обязанностей и ответственности. Но правовой статус родителей как участника образовательного правоотношения на законодательном уровне сформирован не полностью, не отражает в полной мере его специфику, роль и место, поэтому нуждается в более детальной регламентации. В законодательных актах права, а особенно, обязанности определены в самом общем виде, ответственность и виды санкций за неисполнение обязанностей практически отсутствуют. Механизмы реализации прав родителей частично раскрываются в подзаконных актах, а также в уставах образовательных организаций. Это далеко не всегда позволяет субъекту реализовать свои законные потребности и интересы, ради которых он вступает в образовательное правоотношение. Чтобы управление образовательной организацией было эффективным, нельзя родителей исключать из этого процесса, а необходимо сформировать его специальный правовой статус, который должен повысить его ответственность в деле управления. Таким образом, причиной трудностей управления системой об-

разования является недостаточный учет социальной реальности. Препятствия – это не только то, что мешает правильно организовать управление, но и то, чего не хватает для его осуществления (что отсутствует).

Закон «Об образовании в Российской Федерации» [2] устанавливает, что образовательная организация обеспечивает открытость и прозрачность процессов образовательного учреждения. Образование должно быть поставлено под контроль общественности и прежде всего родительской. Из материалов СМИ вытекает вывод, что 71 % опрошенных родителей признали государственную политику в сфере образования неудовлетворительной. Самая распространенная позиция родителей – это забота о благе собственного ребенка, но не системы в целом. Без заинтересованного участия родителей реформы в образовании не пойдут. Изучая локальные нормативно-правовые акты образовательных организаций, пришла к выводу, что права и обязанности родителей также не регламентированы, не определены формы участия родителей в управлении организацией, что вызывает трудности в правоприменительной практике. Следует практически решить вопрос о безусловном обеспечении большей прозрачности процессов экономической и хозяйственной деятельности образовательных организаций.

Вся деятельность образовательной организации направлена на реализацию права на образование. Требуется не только провозглашение права личности, что зафиксировано в ст. 43 Конституции Российской Федерации [1], но и его материализация – действительное получение ею того блага, которое составляет содержание права личности на образование, то есть его реализацию. Под реализацией права личности на образование обычно понимают его претворение в действительность, превращение социальной возможности в конкретный процесс пользования социальным благом, лежащем в основе этого права. Механизм реализации, под которым обычно понимается способ осуществления прав и свобод личности. Субъект правовой жизни по своему усмотрению и с учетом интересов других лиц может преобразовать, принадлежащие ему юридически закрепленные возможности в фактическое поведение для удовлетворения своих потребностей и интересов. Фактически речь идет о системе мер и условий для перевода возможности пользования благами, обозначенными в правах и свободах в практику индивидуальной жизнедеятельности человека. Изучение механизма реализации права на образование показало, что реализация этого права осуществляется не в полной мере, поскольку основной проблемой, которая тормозит воплощение в жизнь гражданами своего права, является несовершенство действующей законодательной базы при регулировании образовательного правоотношения.

Сегодняшняя школа – это школа неопределенности, школа вариативного и универсального образования. Школа неопределенности – школа, в которой человек решает жизненные задачи, а не те, в которых все дано. В жизни есть задачи с недостаточными данными, разными данными, мнимыми данными.

Это и есть модель ситуации неопределенности, к которой мы должны быть готовы. Образовательные вещи тоже важны, но они не первые, главное помочь человеку стать личностью и понять самого себя. В первую очередь после школы должна появиться картина мира, в которой человек живет и принимает ответственные решения. Всего этого можно добиться, если осуществлять профессиональное управление на основе сбалансированной системы правового регулирования. Удалось ли с принятием нового закона сформировать такую систему? Ответ на этот вопрос дает правоприменительная практика. Однако уже сейчас можно сказать, что задача систематизации законодательства, регулирующего отношения в сфере образования, по-прежнему остается в повестке дня.

Список литературы:

1. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. // Российская газета. – 1993. – 25 дек.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. – 31.12.2012. – № 303.
3. Ягофаров В.Д. Теоретические и практические аспекты кодификации российского образовательного законодательства // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2006. – № 2. – С. 43.
4. Блинов А.О. Модернизация образования как условие развития образования // Образование и право. – М.: Юркомпани, 2014. – № 3. – С. 68-80.
5. Бондаревский А.Е. Право на образование: сущность и принципы // Право и культура. – М., 2013. – С. 275-279.
6. Антипов А.А. Перспективы совершенствования образовательного права // Т-СОММ: Телекоммуникации и транспорт. – 2014. – Т. 8, № 7. – С. 3-6.

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ УЧРЕЖДЕНИЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Шевченко К.В.* , Шемятихина Л.Ю.*

Дворец молодёжи, г. Екатеринбург

Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург

В условиях развития экономики, основанной на знаниях, приобретает актуальность внедрение организационно-управленческих инноваций

* Директор ГАУ ДО СО «Дворец молодёжи».

* Доцент кафедры Корпоративной экономики и управления бизнесом Уральского государственного экономического университета, генеральный директор ЧОУ ДПО «Национальный центр деловых и образовательных проектов», кандидат педагогических наук, доцент.

в управление учреждением дополнительного образования. Конкурентный статус и имеющийся потенциал указанных учреждений позволяет им выбирать новые стратегии образовательной деятельности и более совершенные маркетинговые и экономические инструменты управления. В данной статье рассматривается понятие «организационно-педагогические инновации» с учётом его применения к отрасли «Образование» и приводится классификация ключевых инноваций, позволяющих современному учреждению дополнительного образования освоить новые направления деятельности и получить дополнительные конкурентные преимущества.

Ключевые слова: образование как отрасль экономики, учреждение дополнительного образования, организационно-управленческие инновации.

В условиях развития экономики, основанной на знаниях, образование рассматривается как отрасль нематериальной сферы национальной экономики, объединяющая совокупность подотраслей и субъектов хозяйственной деятельности независимо от их ведомственной принадлежности и форм собственности, оказывающих образовательные услуги и разрабатывающих программно-методические продукты с учётом потребностей рынка образования, которые имеют однородное потребительское или функциональное назначение и направлены на воспроизводство человеческого капитала [5].

Среди подотраслей образования выделяют дополнительное образование [4], потенциал [1] которого в кризисной ситуации становится объектом научных и прикладных исследований.

Конкурентные преимущества дополнительного образования [3] в сравнении с другими подотраслями образования проявляются в свободном личном выборе деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека, вариативности содержания и форм организации образовательного процесса, доступности глобального знания и информации для каждого, адаптивности к возникающим изменениям.

Анализ этих характеристик позволяет осознать ценностный статус дополнительного образования как уникальной и конкурентоспособной социальной практики наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества, поэтому есть основания говорить о растущей конкуренции в «освоении» ресурсов сферы дополнительного образования, как детей, так и взрослых.

Сфера дополнительного образования является сегодня одним из наиболее активно развивающихся рынков «новой экономики» с растущим объёмом инвестиций со стороны частного сектора.

Актуальным становится вопрос о глобальной конкуренции государства, корпораций, общественных институтов за право владеть инструментами влияния на сознание и идентичность личности. В этом аспекте вопросы развития

дополнительного образования соотносятся с вопросами обеспечения национальных интересов и национальной безопасности Российской Федерации.

Дополнительное образование считается сферой высокого уровня инновационной активности, что позволяет рассматривать его как одну из приоритетных сфер инновационного развития России, а также в контексте Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Частные учреждения дополнительного образования (УДО) по сравнению с подведомственными (государственными, муниципальными) обладают гибкостью и мобильностью, запасом финансовой прочности, имеют способность аккумулировать различного рода ресурсы для привлечения потребителей услуг дополнительного образования. Таким образом, для повышения конкурентного статуса современного подведомственного УДО необходимо внедрять инновации трёх видов:

- продуктовые – новые и обновлённые образовательные программы, ориентированные на потребности личности (ребёнка или взрослого) и учитывающие приоритеты развития экономики территории;
- технологические – новые информационные и образовательные технологии, позволяющие овладеть обучающемуся современным содержанием дополнительного образования и реализоваться в личном и профессиональном планах;
- организационно-управленческие – технологии и инструменты управления, направленные на изменение системы управления учреждением дополнительного образования для достижения стратегических целей развития.

Продуктовые, технологические и организационно-управленческие инновации взаимно дополняют друг друга: недооценка роли хотя бы одной из них приводит к снижению конкурентоспособности УДО.

Организационно-управленческие инновации приводят к перестройке управления УДО (например, смене организационно-правового статуса и наименования, выхода на новые рынки образовательных услуг и методических продуктов), к изменениям процесса создания ценности (нового результата образования), бизнес-процессов деятельности УДО и поведения на рынке образования.

В управленческой науке до сих пор не разработана теория инноваций в управлении, в частности, адекватная специфике деятельности образовательных учреждений. Отчасти этим объясняется тот факт, что большинство руководителей УДО считают инновацией любое новшество. По мнению АМР, под «новшеством» понимается новый порядок, новый метод, новая продукция или технология. С момента принятия новшества к распространению оно приобретает новое качество – становится «инновацией» [2].

Различают два типа инноваций в управлении: 1) инновации «внешнего импульса» как ответ на рыночные и правовые вызовы, стагнацию или рост образования как отрасли, которые вызывают изменения в стратегии и целях деятельности учреждения; 2) инновации «внутреннего импульса», возникающие внутри учреждения вследствие неудовлетворенности текущем положением.

В практике управления УДО основными сдерживающими факторами при реализации организационно-управленческих инноваций являются внутренние проблемы, основные из которых: неготовность руководителя действовать в новых экономических условиях и пассивность; дисбаланс в пользу образовательных и технологических инноваций; человеческий фактор в виде сопротивления педагогического персонала организационно-управленческим изменениям и многое другое.

По своей сути, организационно-управленческие инновации направлены на изменения в системе управления УДО, но основная цель их применения – повышение эффективности функционирования (повышение результативности и производительности труда педагогического персонала, привлечение новых потребителей и увеличение доходности) и конкурентоспособности в целом.

Инновации в системе управления УДО затрагивают процессы и методы управления, социальные процессы, сферу маркетинга и экономики.

В зависимости от объекта управленческой деятельности выделим следующие разновидности организационно-управленческих инноваций:

1. Организационные инновации связаны с освоением новых форм и методов организации и регламентации основного (образовательного) процесса и труда, а также с изменением соотношения сфер влияния структурных подразделений и отделений, групп должностных или отдельных лиц УДО.
2. Управленческие инновации определяют целенаправленное изменение состава функций управления УДО, организационной структуры, технологий и организации процесса управления, методов работы аппарата управления учреждением.
3. Экономические инновации характеризуются изменениями в финансовой, платёжной и бухгалтерской сферах деятельности учреждения, а также в области планирования, ценообразования на образовательные услуги, мотивации и оплаты труда педагогического персонала (переход на эффективный контракт), оценки результатов деятельности.
4. Социальные инновации реализуются для активизации человеческого потенциала УДО путём совершенствования его кадровой политики, развития системы социально-профессиональной адаптации новых работников и профессионального обучения, трансформации системы вознаграждения и оценки результатов труда персонала. К

этой группе инноваций относятся также: улучшение условий труда, безопасности и гигиены, социально-бытовых условий жизнедеятельности работников, организация свободного времени.

5. Юридические инновации определяют новые и изменённые нормативно-правовые и локальные документы, регулирующие все виды деятельности УДО.
6. Маркетинговые инновации связаны с новыми формами и методами продвижения образовательных услуг и программно-методических продуктов на рынке образования, улучшением взаимоотношений с потребителями и формированием лояльности, новыми подходами к рекламе.
7. Корпоративные инновации проводятся с целью улучшения взаимодействия с о стейкхолдерами УДО (ведомство, грантодатели и благодотворители, сетевые и социальные партнёры, потребители).

По результатам исследования установлено, что частные УДО в деятельности практикуют все разновидности инноваций, а государственные и муниципальные учреждения прибегают к отдельным разновидностям и только в кризисных ситуациях. Наиболее распространено формирование новой организационной структуры, изменение функционала подразделений и работников (60 %). Инновации, связанные с внедрением новых технических и программных средств управления, внедряют 20 % учреждений, организационные и экономические инновации практикуют 12 %. Менее распространенными оказались инновации в маркетинге и управлении (область регламентов, организации и разделения управленческого труда) – 8 %.

Любое новшество изменяет сложившуюся практику и ритм функционирования учреждения. Следовательно, от того, насколько решение о применении той или иной разновидности организационно-управленческой инновации будет согласовано руководителем учреждения с текущим состоянием УДО, зависит степень её реализации и успеха. Время, выбранное для реализации инноваций, определяется внутренними условиями учреждения. Этот тезис подтверждается результатами опроса руководителей УДО: около 50 % отмечают высокую потребность в инновациях, которые требуют безотлагательной реализации (начало работ – в течение ближайших 6 месяцев); 28 % говорят о том, что потребность существует, но реализацию инноваций можно оттянуть на год и более; 20 % считают, что решение о реализации инновации не принято, но потребность существует и осознается педагогами; 2 % руководителей отрицают необходимость инновационных изменений в системе управления.

Организационно-управленческие инновации, охватывающие все уровни управления учреждением, осуществляются не реже 1 раза в 3-4 года, а на локальном уровне – ежегодно. Руководители УДО ориентированы, как пра-

вило, на краткосрочные организационно-управленческие инновации, которые дают быстрый по времени результат (70 %).

Таким образом, организационно-управленческие инновации способны производить «полезный эффект», повышая конкурентоспособность УДО по следующим направлениям: снижение затрат ресурсов (человеческих, финансовых, временных) на разработку и решение управленческих задач; повышение эффективности принимаемых решений по разработке стратегии учреждения; создание конкурентных преимуществ.

Список литературы:

1. Аналитические и методические материалы по развитию техносферы организаций дополнительного образования исследовательской, инженерной, технической и конструкторской направленности и сетевому взаимодействию организаций дополнительного образования детей и объектов инновационной инфраструктуры, производственных предприятий, научных организаций. – 2015. – 107 с.
2. Национальный доклад «Организационно-управленческие инновации: развитие экономики, основанной на знаниях» / Под ред. С.Е. Литовченко. – М.: Ассоциация Менеджеров, 2008. – 104 с.
3. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении «Концепции развития дополнительного образования детей».
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации».
5. Шемятихина Л.Ю. Менеджмент и экономика образования / Л.Ю. Шемятихина, Е.Е. Лагутина. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 442 с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
XXXVIII Всероссийской научно-практической конференции**

г. Новосибирск, 21 января, 17 февраля 2016 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова

Подписано в печать 21.02.2016. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. Печ. л. Заказ

Отпечатано в типографии
ООО Издательство «СИБПРИНТ»
630099, г. Новосибирск, ул. Максима Горького, 39



ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
(г. Новосибирск)

С целью оказания помощи в опубликовании результатов научно-исследовательских работ профессорско-преподавательского состава, молодых ученых, аспирантов и магистрантов проводит *конференции*, готовит к выходу *сборники научных трудов* «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ», а также осуществляет подготовку и публикацию коллективных научных *монографий* по различным областям знаний.

Информацию об условиях публикации результатов научных исследований и требования к оформлению материалов можно получить на сайте <http://www.ZRNS.ru>, по телефонам Центра развития научного сотрудничества в г. Новосибирске:

8-383-291-79-01 Чернов Сергей Сергеевич, руководитель ЦРНС

8-913-749-05-30 Хвостенко Павел Викторович,
ведущий специалист ЦРНС

или по электронной почте: monography@ngs.ru
monography@mail.ru

НАДЕЕМСЯ НА ПЛОДОТВОРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО!