

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА
ВОРОНЕЖСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РАО
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М.А. ШОЛОХОВА
ИННОВАЦИОННАЯ КОМПАНИЯ «МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА»
при поддержке журналов «Педагогика», «Вопросы философии»,
«Высшее образование в России»

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ДППО-2015)

Сборник тезисов III Международной конференции

(Воронеж, 18-22 сентября 2015 г.)

ВОРОНЕЖ
Воронежский государственный педагогический университет
2015

УДК 37
ББК 74
Д 39

Оргкомитет:

председатель: *В.П. Борисенков*, академик РАО;
сопредседатель: *Ю.А. Савинков*, профессор, ректор ВИРО;
заместители председателя: *Л.А. Бачурина*, доц., зав. кафедрой ВИРО,
А.В. Боровских, проф., зам. декана ФПО МГУ;
члены оргкомитета: *Н.Ю. Анисимов, Р.С. Бозиев, И.Н. Данкова, С.В. Иванова, О.А. Карабанова, Л.Ф. Обухова, М.В. Половкова, Б.И. Пружинин, Н.Х. Розов, М.Б. Сапунов, С.В. Щербатых.*

Программный комитет:

председатель: *В.Д. Шадриков*, академик РАО, член Президиума РАО;
заместители председателя: *Ю.В. Громыко*, профессор, директор института им. Шифферса, *Н.Х. Розов*, член-корр. РАО, профессор, декан ФПО МГУ,
В.В. Рубцов, академик РАО, ректор МГППУ;
члены программного комитета: *А.М. Аронов, И.Ф. Бережная, Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, А.В. Боровских, О.И. Глазунова, С. Гроздев, Н.В. Громыко, В.А. Гуружапов, В.Л. Данилова, Д.И. Земцов, О.А. Карабанова, Т.М. Ковалёва, М.А. Лукацкий, А.С. Обухов, Л.Ф. Обухова, К.Н. Поливанова, Ю.П. Поваренков, С.Д. Смирнов, Чжу Сяо Мань, М.Н. Фроловская.*

Д 39 **Деятельностная педагогика и педагогическое образование:** Сборник тезисов III Международной конференции «ДППО-2015»: Воронеж, 18-22 сентября 2015 г. / Под ред. А.В. Боровских. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет. – 132 с.
ISBN 978-5-00044-328-6

В сборнике представлены тезисы докладов и лекций, включенных в программу III Международной конференции ДППО-2015.

Тематика охватывает широкий спектр вопросов, связанных с деятельностной педагогикой как направлением в педагогике и ее применением в педагогическом образовании. Представлены доклады, посвященные различным сторонам процесса развития (социально-деятельностное, субъектно-психическое, надпредметное, предметно-деятельностное) как в школьном и дошкольном возрасте, так и в высшем образовании и обучении взрослых. Тезисы прошли рецензирование и приняты к публикации Программным комитетом.

Издание осуществлено при поддержке гранта РГНФ № 15-06-14119

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00044-328-6

© МГУ имени М.В. Ломоносова, 2015
© Воронежский институт развития образования, 2015
© Институт стратегии образования РАО, 2015
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2015
© Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2015
© Инновационная компания «Мыследеятельностная педагогика», 2015
© Воронежский государственный педагогический университет, редакционно-издательское оформление, 2015

**ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ
В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

Н.П. Алабушева, Ю.А. Сулова, Л.С. Лукьянова

г. Курган
nataliaalabusheva2606@yandex.ru

Задача воспитательно-образовательных учреждений, в том числе учреждений дополнительного образования, заключается в том, чтобы создать благоприятные условия для формирования знаний, умений и навыков как средств всестороннего развития ребенка. Целью современной педагогики является развитие креативной личности с положительной Я-концепцией, способной самореализовать свои способности на благо общества. Необходимо развивать творческие способности у детей. Дошкольный возраст является уникальным и имеет огромное значение в становлении личности ребёнка, по мнению Л.С. Выготского, именно этот возраст является сенситивным для развития и формирования креативности [2].

Деятельностный подход – это процесс деятельности человека, который направлен на становление его сознания и его личности в целом. В условиях деятельностного подхода человек, личность выступает как активное творческое начало. Именно через деятельность происходит самоактуализация и саморазвитие личности. Деятельностный подход открывает перед ребенком весь спектр возможностей и создает у него установки на свободный выбор той или иной возможности.

Развитие креативности личности рассматривается в педагогическом процессе, поскольку в нем осуществляется обогащение субъектного опыта ребенка. Поэтому нами была разработана программа по развитию креативности для дошкольников в рамках деятельностного подхода. Занятия должны проводиться регулярно 2 раза в неделю. В своей программе мы используем следующие приемы: сочинение сказок; театрализованные представления с использованием игрушек; телесно-ориентированные техники: погружение в различные стихии, изображение растений и т.п.; занятия-путешествия; игры с предметами: пуговицами, спичками; коммуникативные игры: техника рифмования, словотворчества; музыка, лепка, рисование, танцы. Все приемы направлены на развития творческого мышления у детей. Творческое мышление – это процесс образования новых систем связей, свойств личности, её интел-

лектуальных способностей, характеризующихся системностью и динамичностью. Творческое мышление характеризуется уникальностью произведенного продукта, своеобразным процессом получения, осуществляет движение к новым знаниям. Детям при выполнении заданий будет необходимо находить нестандартные способы решения предлагаемых задач, например, предлагаем следующие упражнения из нашей программы: «Дети садятся в круг. Психолог предлагает тему для сочинения сказки. Затем психолог начинает повествование, следующий участник продолжает начатую историю, и так далее по кругу. Закончиться сказка может на любом из участников, тогда задача следующего – продолжить сказку, повернув сюжет окончания на дальнейший ход событий». Выполняя это задание, дети придумывают свой оригинальный сюжет, происходит развитие креативного воображения в процессе коллективного творчества.

Выполняя упражнение «сказочные герои», дети, сидя за столом, лепят из пластилина сказочных героев, придуманных ими самими, дают им названия. В конце занятия все ребята рассказывают о своих героях. Дети имеют возможность посмотреть, сколько различных вариантов существует на выполнение одного и того же задания [3].

Нами планируется внедрить программу в образовательный процесс дошкольного учреждения. Психологу дошкольного учреждения необходимо проводить специальные беседы с родителями и воспитателями, объяснять, почему так важно развивать креативность с детства. Следует заметить, что эффективное развитие креативности возможно лишь при совместных усилиях семьи и воспитателей дошкольных учреждений.

Теоретическая значимость работы состоит в обобщении, осмыслении и оценке роли креативности для становления личности ребенка. В теоретических исследованиях о развитии креативности у старших дошкольников мы опирались на следующие положения: креативность связана с развитием личности и интеллекта, также воображения. Л.С. Выготский считает, что основным компонентом креативности дошкольника является именно его способность к воображению [1].

Практическая значимость заключается в определении организационно-методических условий развития креативности дошкольников в воспитательно-образовательных учреждениях, способствует совершенствованию подготовки будущего воспитателя по развитию творческого мышления дошкольников.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Изд. 2-е. – М., 2001.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психологическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1996. – 320 с., ил.

3. Экспериментальная работа на тему «Исследование развития творческого мышления у старших дошкольников в процессе социально-психологического тренинга» [Электронный ресурс]
<http://infourok.ru/material.html?mid=104825>

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
 НА УРОКЕ НА ТЕМУ «ИСТОРИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПЕТЬ
 ПРИЧЕТЫ (КОШОК – ОПЛАКИВАНИЕ В СТИХАХ УМЕРШЕГО)
 В ТРАДИЦИЯХ У КЫРГЫЗОВ»**

В.Э. Анарбекова

г. Жалал-Абад, Кыргызская Республика

В этой статье по предмету «Этнография кыргызского народа» предлагаю разработку одного урока, созданного на основании интерактивного метода, на тему «Историческая значимость петь причеты (кошок – оплакивание в стихах умершего) в традициях у кыргызов». В целях уважения старших, почитания младших, разъяснение уроков проводится разными методами логического размышления, рассуждения детей, понимания ими ценности жизни, а также разъяснение значения смерти как трагедии. То есть совместная стратегия обучения, диаграмма Эйлера Вена, подытоживание путем проведения анализа в группе предусматривается в нижеследующем.

Цель урока

Цель урока	Задание, выполняемое на уроке	Критерии оценки
Историческую значимость пения причетов (кошок) у кыргызского народа и его социальный статус на сегодняшний день понимают.	Напишите свое мнение об исторической значимости пения причетов (кошок) у кыргызского народа и его социальном статусе на сегодняшний день (стратегия «Совместного обучения»)	Если смогут написать свое мнение об исторической значимости пения причетов (кошок) у кыргызского народа и его социальном статусе на сегодняшний день
Об отличиях и подоби-ях обычаев и обрядов погребения знают	По диаграмме Э.Вена определяют отличия и подобиа обычаев и обрядов погребения	По диаграмме Э.Вена, если смогут определить отличия и подобиа обычаев и обрядов погребения
Смогут проанализировать модернизацию обычаев погребения	Проанализируйте в группе (ЗХуУ – ББкБ)	Если смогут проанализировать модернизацию обычаев погребения

Приучаются самостоятельно размышлять к пониманию ценности жизни, толерантности, патриотизму и уважению старших		
--	--	--

Х о д у р о к а

Ступень призыва (7 мин)

Нарисовать на ватмане таблицу из трех частей и задать вопрос «Что вы знаете о пении причетов (кошке)»?

- а) индивидуальная работа;
- б) групповая работа;
- в) делятся идеями в группе

Знаю	Хочу узнать	Узнал
Все что знают о пении причетов (кошке) пишут, разделив на категории	Вопросы тоже пишут	

Ступень понимания (30 мин)

1-е задание.

Напишите свое мнение об исторической значимости пения причетов (кошек) у кыргызского народа и его социальном статусе на сегодняшний день (стратегия «Совместного обучения»)

2-е задание. По диаграмме Э.Вена определите отличия и подобию обычаев и обрядов погребения

Размышление (10 мин).

Что вы узнали из сегодняшней темы «Об исторической значимости пение причетов (кошек) в обычаях кыргызов»?

ЗХУ (ББкБ) заполняют таблицу (3 мин).

Рефлексия. Возвращение к целям.

Домашнее задание. Смерть как оппозиция жизни. Но хорошая жизнь – это ценность жизни. (Написать эссе (сочинение))

Оценка. Перерыв (3 мин)

Я по отношению _____ изменил свое мнение

Я о _____ узнал побольше

Я _____ удивлен

Я почувствовал _____

Мое отношение по отношению _____ такое

ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ»

Р.Р. Антаньязов

г. Москва

Объект исследования – реализация принципа наглядности на примере экскурсии как формы в процессе преподавания бухгалтерского учета в колледже. Предмет – студенты, которые обучаются в колледже, где в обычный процесс обучения будет включен внеклассный процесс обучения как экскурсия. Цель – показать важность экскурсий в педагогическом процессе в преподавании бухгалтерского учета как более эффективный способ овладения знаниями, умениями, навыками; улучшить степень адаптации студентов в материале для успешной работы и формирования профессиональных компетенций.

Мы выбрали экспериментальную и контрольную группы. Наблюдаемые группы 2Б1 и 2Б2 примерно одинаковы по успеваемости, половому, возрастному составу. В качестве экспериментальной – выступала группа «2Б2», а контрольной – «2Б1». Студенты обеих этих групп учатся на втором курсе бухгалтерского отделения. В группе 2Б1 – 21 студент, в группе 2Б2 – 18 студентов. На этом этапе мы определили уровень успеваемости и заинтересованности студентов в изучении дисциплины «Бухгалтерский учет» такими методами, как анкетирование, тестирование, беседа, изучение документации.

С помощью анкеты мы определили профессиональный интерес студентов к изучению предмета. Результаты показали, что интерес минимальный, а именно составил 15% от всех учащихся в группах.

Тесты на остаточные знания также дали удовлетворительные результаты. Средний бал в группах – «3».

Беседа со студентами показала, что профессиональный интерес к изучению дисциплины «Бухгалтерский учет» студенты не проявляют. И желание посещать занятия у многих (80%) практически отсутствует. Отсюда и следует большое количество прогулов.

Таким образом, можно сделать вывод, что у студентов бухгалтерского отделения складывается заведомо отрицательное отношение к главной дисциплине «Бухгалтерский учет» и непосредственно к самой профессии.

Мы решили применить широкое использование экскурсий в модулях программы дисциплины «Бухгалтерский учет».

Цель – проведение экскурсий и проверка гипотезы о положительном влиянии экскурсии на процесс обучения.

Обеим группам были прочитаны одинаковые по содержанию лекции. После каждой лекции был проведен тест по изученной теме. Однако для контрольной группы тест проводился на следующем занятии, а для экспериментальной – после экскурсии. Ниже, в таблице 1, представлены результаты тестов.

Таблица 1

Результаты тестирования экспериментальной и контрольной групп
после изучения трех тем по дисциплине «Бухгалтерский учет»

Оценки	Тест 1, чел.		Тест 2, чел.		Тест 3, чел.	
	2Б1	2Б2	2Б1	2Б2	2Б1	2Б2
«5»	3	15	6	10	8	14
«4»	10	3	5	7	6	4
«3»	5	-	5	1	3	-
Неуд.	-	-	2	-	1	-

Также обеим группам были предложены вопросы анкеты, на которые им необходимо было ответить. Результаты анкетирования позволили сделать нам следующие выводы: уроки бухгалтерского учета студенты посещают редко, а количество в аудитории обычно составляет 20% от всей группы;

- лучше всего запоминаются темы, если на лекции или практике использовались нестандартный метод изложения материала;

- только 15% из группы хотят связать свою будущую карьеру с бухгалтерским учетом, и только потому, что рассчитывают, что на предприятии их всему обучат заново и по-другому;

- все до одного студенты считают дисциплину «Бухгалтерский учет» скучной и внесли бы свои поправки в проведение занятий.

Однако при повторном анкетировании мнение студентов кардинально поменялись и начал проявляться профессиональный интерес к предмету, а также, проанализировав результаты тестов, можно сказать, что изученные с помощью экскурсий темы намного лучше усваиваются студентами, чем после прослушивания лекции в аудитории. В отличие от других уроков по дисциплине «Бухгалтерский учет», на экскурсиях была 100% посещаемость. Многие студенты согласились, что экскурсия как метод изучения дисциплины очень эффективен и интересен.

Таким образом, экскурсионный метод подачи информации для студентов является одним из наилучших методов обучения. Усваивается большой объем материала, лекции и практические занятия происходят во много раз интереснее с возможностью применения знаний на практике и формированием новых профессиональных компетенций.

СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКИХ НЕДЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

Е.И. Антипова, В.В. Малев, Н.А. Сапожкова

г. Воронеж

vmalev@vspu.ac.ru, sapinarep@mail.ru

В школе № 12 г. Лиски Воронежской области традиционно проводятся культурно-массовые и другие воспитательные мероприятия, а также на протяжении многих лет проводились методические недели по одной или нескольким учебным дисциплинам как комплекс мероприятий, проводимых в течение одной–двух недель, объединенных общей тематикой. В рамках таких недель проводились викторины, конкурсы, делались доклады, стенгазеты, КВН. Являясь внеурочной формой учебной деятельности, это способствовало более глубокому усвоению, сознательному и увлекательному закреплению элементов основной образовательной программы. Так как мероприятия сводились к выполнению учениками некоторых подготовленных учителями заданий, то на определенном этапе коллектив педагогов перестала устраивать форма их проведения. Для получения большего эффекта было решено реформировать их, переориентировав на достижение современных учебно-воспитательных целей, развитие компетенций и объединить разрозненные школьные мероприятия в единую систему методических недель, установив связи между ними.

В результате реформирования ученики стали не только участниками, но и инициаторами, разработчиками и организаторами мероприятий, при этом учителя, выполняя роль консультантов, направляют процесс, нацеливая его на выполнение учебно-воспитательных задач и развитие компетенций учащихся.

При подготовке мероприятий школьники выбирают форму их проведения, разрабатывают задания, критерии оценки, распределяют обязанности по их организации и проведению, формируют состав жюри, команды участников. Обязательным условием создания команд для участия в конкурсах стало их формирование из учеников разного уровня подготовки, классов разных параллелей. Это способствует сплочению коллектива, развитию коммуникативных компетенций, организации единого образовательного пространства и включению в него большего количества учеников.

Добавились и новые мероприятия, такие как эстафеты. Во время проведения эстафеты школьникам-участникам выдаются разработанные организаторами (старшеклассниками совместно с учителями) карты

заданий, поэтапное выполнение которых позволяет получить «ключ-подсказку» или определить пункт дальнейшего следования (это могут быть учебные кабинеты, учительская, при хорошей погоде некоторые пункты выносятся на улицу). Задания составлены таким образом, что их выполнение требует коллективной работы и хорошей подготовки. Необходимым условием выполнения задания является умение каждым участником команды объяснить процесс выполнения задания. Желание не подвести команду способствует необходимости изучения и повторения предметных знаний. Экстремальные условия эстафеты позволяют приобрести неоценимую возможность работы в коллективе, научиться распределять функции и обязанности.

Другой вид мероприятий – долгосрочные проекты, которые выдаются командам за неделю до начала, а проверка их выполнения и защита происходят в конце соответствующей методической недели. Выполнение долгосрочных проектов, помимо приобщения к коллективной работе, готовит школьников к выполнению в старших классах индивидуальных проектов, предусмотренных учебным планом в соответствии с ФГОС нового поколения.

Игровые формы проведения мероприятий способствуют углублению и расширению предметных знаний, практических навыков и способов деятельности; развитию мышления, познавательной активности и интереса; овладению навыками исследовательской и проектной деятельности; приобретению умений ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства; применять средства информационных и коммуникационных технологий.

Вместе с тем, относительное однообразие мероприятий стало причиной некоторой потери интереса даже у самых активных участников. Преодолеть данную проблему получилось, установив связи между всеми мероприятиями и объединив их в систему методических недель. Для этого в начале года школьный парламент (его работа активизировалась после появления новых задач) составляет и утверждает план всех мероприятий и распределяет функции участников, организаторов, членов жюри между учениками разных классов и параллелей. Каждое мероприятие получает свою оценку за организацию, проведение, подбор заданий, судейство и пр. В конце учебного года подводятся итоги среди лучших недель, команд КВН, стенгазет, организаторов, ведущих мероприятия, классов и т.п.

Подготовка, организация и проведение любого из мероприятий позволяет получить неоценимый опыт ведения диалога, достижения взаимопонимания, реальной организаторской и управленческой деятельности, опыт коллективной работы, разрешения проблем. Разумеется, это не весь список получаемых возможностей и преимуществ систе-

мы методических недель. Для достижения тех же результатов в учебном процессе от учителей требуется постоянное внесение в образовательный процесс новых форм и методов обучения, которые сложно реализовать во временных рамках урока.

Система методических недель позволяет эффективно реализовывать ряд задач ФГОС по формированию личностных и метапредметных компетенций, в том числе [2]:

- обеспечение сочетания урочных и внеурочных форм организации образовательного процесса, взаимодействия всех его участников;

- установление требований к воспитанию и социализации обучающихся как части образовательной программы и соответствующему усилению воспитательного потенциала школы, обеспечению индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося, формированию образовательного базиса, основанного не только на знаниях, но и на соответствующем культурном уровне развития личности, созданию необходимых условий для её самореализации;

- организация интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества, проектной и учебно-исследовательской деятельности;

- приобретение опыта реального управления и организации действия.

Таким образом, привлечение школьников к активному участию в подготовке мероприятий системы методических недель открыло возможность эффективно решать учебно-воспитательные задачи и формировать компетенции учащихся.

Литература

1. Малева А.А. Система внеаудиторной деятельности студентов педагогического вуза: содержание, проектирование, функционирование. Методические рекомендации. - Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2002. - 36 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897).

ПОДХОДЫ, ФАКТОРЫ И ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

А.М. Аронов

г. Красноярск
a.m.aronov@gmail.com

Углубляющийся разрыв между усложнением современного автоматизированного производства, требованиями, которые это производство предъявляет к эффективности деятельности человека, происходящей каждые 4-8 лет пересборкой профессиональной деятельности под новые требования меняющегося рынка производственных, информационных, коммуникационных технологий, технологий корпоративного управления и существующими образовательными технологиями, принятыми в системе среднего профессионального образования и той части высшего образования, которая относит себя к профессиональному образованию, вновь и достаточно остро ставит в РФ проблему подготовки кадров, способных обеспечить технологическое обновление отечественного производства и даже стать лидерами этого обновления.

Основная проблема существующих государственных образовательных институций – отсутствие систем управления содержанием и качеством профессионального образования, процессами разработки нового содержания и новых критериев оценки качества профессионального образования, соответствующих новым поколениям производственных, коммуникационных, организационных и управленческих технологий, используемых в современных, развивающихся организациях и предприятиях.

Качество профессионального образования определяется не только соблюдением федеральных, профессиональных и корпоративных стандартов, но и ориентацией на современные производственные технологии и, прежде всего, на системы профессиональных задач, которые придется решать выпускнику, выступая оператором в конкретной производственной технологии. Именно этот фактор удлиняет срок адаптации выпускника на производстве, который нередко доходит до полугода или даже года доподготовки на рабочем месте. Оформление этих систем задач – сложная и высококвалифицированная задача, в решении которой имеется существенный задел в профессиональном образовании, ориентированном на высокотехнологичное машиностроение. В то же время в практике проведения региональных, федеральных и мировых чемпионатов WS накоплен огромный опыт формулирования таких задач

(по конкретным компетенциям) и организации их решения в условиях соревнования.

Реализация практико-ориентированной подготовки, основанной на координации интересов достаточно большого числа стейкхолдеров – групп родственных (по территориальному, отраслевому или жизненному циклу продукта принципу) образовательных организаций, работодателей (как отдельных, так и их ассоциаций), руководства отраслей и ведомств, администраций (от муниципалитетов до руководства регионами), организаций молодежной политики, различных общественных и экспертных сообществ и структур и других, требует выделения принципов и факторов такого взаимодействия, определения подходов, на базе которых это взаимодействие будет реальным и устойчивым. Нам представляется, что с внешней стороны, организационно-деятельностной, целесообразно использование *программно-проектного подхода* (доказавшего в нашей стране свою эффективность в недалеком прошлом), а с содержательно-процессуальной стороны – подхода *рефлексивно-деятельностного* (тоже доказавшего свою практичность в различных отечественных реализациях системно-мыследеятельностного анализа и рефлексивного управления).

Практико-ориентированная подготовка, и тем более практико-ориентированное образование, требуют не только определенного гражданско-социального согласия, но и принципиального изменения как содержания образования, так и содержания управления. Прежде всего, требуется такая трудная для образования ориентация на проблемный подход. В этом подходе на первом этапе предусматривается выявление уже имеющихся требований к функционированию действующих институций (отдельных служб и подразделений), рассматриваемых в качестве объекта модернизации. Также частью проблемного подхода является выявление основных факторов, вовлекаемых в модернизацию, выявление их представлений о характере функционирования модернизируемого объекта, об их групповых интересах, мотивах и моделях социального действия.

Нами проведен анализ возникающих противоречий между характером функционирования действующих институтов и новыми требованиями и ожиданиями к их функционированию. Такой проблемный анализ позволяет выявить «возможное», сформировать представление о том, какие перемены могут быть достигнуты без существенной «ломки» существующих институций, оценить последствия этих перемен.

Этот анализ позволил выделить важные факторы и принципы самого практико-ориентированного образования. Наиболее важными из них, на наш взгляд, являются следующие.

Факторы практико-ориентированной подготовки:

- Сильный содержательный лидер, пользующийся поддержкой инициативной команды.
- Большое число курсов по выбору.
- Наличие в основной образовательной программе антропологического модуля, ориентирующего студентов на осмысление своей подготовки и образования.
- Тьюторское сопровождение и поддержка как преподавателей и мастеров, так и студентов старших курсов.
- Технологическая инфраструктура поддержки управления и самоуправления.
- Балльно-рейтинговая система оценивания на основе критериального оценивания результатов.
- Разворачивание образовательного процесса последовательности этапов, создающих ресурсы друг для друга.
- Наличие описанных ясных и понятных условий формирования профессиональной позиции.
- Организация сетевого взаимодействия всех участников подготовки в электронной образовательной среде (портал электронного обучения).

Основополагающие принципы практико-ориентированной подготовки:

- Осознанный рефлексивный характер учения, направленный на выделение и фиксацию средств и способов продуктивной деятельности.
- Продуктно-ориентированный тип деятельности.
- Проектно-задачный тип деятельности – ведущий.
- Мобильность и самоопределение в профессиональном становлении.
- Ориентация на понимание и деятельность.
- Эстетическо-ценностное развитие студентов.
- Учиться делать «руками», а не просто говорить.
- Ориентация на качественное образование с различными учебно-профессиональными ориентирами (смыслами) на каждом этапе образовательного процесса.

В современной психолого-педагогической науке и практике множество различных по целям и возможностям технологий развивающего обучения. Одна из них – глубинный подход к обучению детей и взрослых, обращенный к развитию творческого потенциала личности. В его создании и описании исследователи опираются на понимание того, что современное обучение в школе и вузе актуализирует проблемы не только всестороннего, но глубинного постижения себя и мира обучающимися. Кроме того, в современном обучении в средней и высшей школе чаще отмечается необходимость развернутой воспитательной работы и в том числе психологической поддержки этого процесса, включающей как психологическое сопровождение процесса обучения специалистами служб психологической помощи школ, колледжей, вузов, так и формирование особого, консультативно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию обучающихся непосредственно в ходе учебных занятий. В современной зарубежной практике одним из ведущих в этой сфере является глубинный подход. В отечественной практике его ближайшим аналогом является деятельностное обучение, его различные виды. Его возникновение связано с необходимостью повышения продуктивности личности в обучении, повышения продуктивности и эффективности самого обучения.

Студенты, выполняя задание, могут сосредоточиться либо на понимании (*deep approach*), либо на воспроизведении (*shallow approach*). «В узком значении под глубинным подходом подразумевается такая организация обучения, при которой ученик нацелен на освоение смыслов, меж- и метапредметных связей, выход на глубинное понимание изучаемого учебного материала в его взаимосвязи с изученным ранее, другими учебными дисциплинами и т.д.». Обучающийся по логике поверхностного подхода концентрируется на словах больше, чем на их значении, на форме больше, чем на смысле. Обучающийся в логике поверхностного подхода стремится выяснить, что хочет от него учитель, и выполнить его требования, особое значение имеет метакогнитивность, «глубинный ученик» приобретает способность контролировать свое состояние и уровень обучения: «фокус образовательного процесса смещается с учителя на ученика, акцент на том, как ученик учится». Использование глубинного подхода способствует повышению мотивации

учащихся, улучшению учебных результатов, таких как способность расширять изученное содержание до более широкого контекста, соотносить его как в целом с дисциплиной, так и с миром, в котором живет учащийся. Обучение выступает как процесс извлечения и приобретения смыслов, установление причинно-следственных связей между частями изучаемых предметов и с реальным миром, а также как альтернативная интерпретация реальности, постижение мира через ре-интерпретацию знаний. Глубинный, активный подход противопоставляется «поверхностному», пассивному, суть которого сводится к запоминанию учебного материала и его воспроизведению с целью выполнения внешних требований, сдаче экзаменов и зачетов, которые организованы обычно как процесс получения фактов, формирования навыков и умений, которые могут быть «законсервированы» и применены по мере необходимости. В широком смысле глубинный подход подразумевает «такие смысловые доминанты, как трансдисциплинарность, трансформативность, интегративность, целенаправленность, целостность, глобальность, процессно-ориентированность, сознательность» (deep learning approach). Это также – трансдисциплинарный, в том числе психолингвистический и социолингвистический подход, расширяющий понимание, который применяется при решении сложных комплексных задач и проблем, для которых необходим выход за рамки какой-либо привычной модели мира. Вместе с тем, его задача – углубление знаний, понимание не только сути явления (проблемы), но осознание уровня их освоения и собственной роли в этом процессе: отличительная черта подхода – преобразовательный характер (личностное трансформирование) за счет саморефлексии и чувства сопричастности к человеческому роду, осознания своей роли в мире. Глубинный подход обращает внимание на психологическое благополучие учащегося как один из решающих факторов обучения, он отводит учителю особую роль в понимании иприятии учащегося на разных этапах обучения, в создании благоприятной, поддерживающей обучающей среды (facilitating environment), подчеркивает роль «межличностного интеллекта» как способности человека взаимодействовать с другими людьми, а также роль «внутриличностного интеллекта» – как способности осознавать себя в контексте целостного взгляда на человека (interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence). Обучение методами глубинного обучения важно и эффективно потому, что задаются множественные прочные осмысления: знание связывается друг с другом, формируя прочные «семантические» сети, которые извлекаются в процессе профессиональной деятельности и обучения с гораздо большей эффективностью и продуктивностью, чем знания «вне контекста». В этом смысле глубинное обучение – вариант контекстно-ориентированного, экспериментального. «Глубинный учитель» студен-

то-центрирован, выстраивает образовательную деятельность с учетом значимого для учащегося, организует учебные дискуссии, фокусируясь на жизненных вопросах и проблемах; осознает, что учитель не является единственным источником знаний; соблюдает нравственные и этические нормы, стремится к социальной справедливости; предлагает сотрудничество, работая с разными сообществами. Быть «глубинным учителем» означает понимать, что значит быть «глубинным учеником», нести ответственность за процесс и результаты обучения.

«Поверхностный преподаватель» полагает, что «учащиеся учатся, как думать, когда знают, о чем думать», что знания могут быть переданы студентам непосредственно, без их обдумывания, не участвуя в поиске и осмыслении, учебный материал должен быть представлен от лица того, кто им владеет, и полное освоение программы очень важно, т.к. поверхностные знания можно углубить, а неполные дополнить сложнее. Критика современного образования обращена именно к этому, поверхностному, «варварскому» подходу. Выделяют и третий подход, прагматический, социально-ангажированный, ориентированный на учебные успехи и признание (strategic / achieving approach) – «хорошо организованная форма поверхностного подхода». Он направлен на получение (академического) признания, то есть максимальных баллов при прохождении процедур оценивания учебных результатов; обучение выстраивается как игровая деятельность с целью повышения мотивации и повышения результатов обучения, его облегчения в плане комфорта и удобства деятельности. Однако если обучение становится трудным и/или перестает носить игровой характер, происходит снижение его эффективности.

Таблица 1

Глубинный и традиционный подходы в обучении

Глубинный преподаватель	Традиционный преподаватель
1	2
Показывает личный интерес к предмету. Показывает учащимся структуру учебной дисциплины и ее связи с другими. Показывает структуры курсов и отношения теорий внутри дисциплины. Концентрируется на изучении ключевых концептуальных вопросов, отводит на это достаточно времени и при необходимости показывает приемы учебной деятельности. Аргументирует неправильность суждений учащихся. Вовлекает учащихся в активную работу, учит пониманию.	Демонстрирует незаинтересованность или даже негативное отношение к учебному материалу. Преподносит материал так, что он может восприниматься как набор разрозненных фактов и идей. Разрешает или стимулирует пассивность. Оценивает воспроизводимость небольших фрагментов информации (несвязанные факты, короткие вопросы). Спешит изучить слишком большой объем материала, который изучается поверхностно, обычно в ущерб глубине из-за нехватки времени

1	2
Использует для контроля задания, которые требуют размышлений, интеграции, комбинирования идей, концепций и др. Увязывает новый материал с тем, что учащимся уже известно и понятно. Разрешает студентам делать ошибки, вознаграждает усилия. Последователен и справедлив при оценивании учебных результатов; стремится к установлению доверия	или знаний учащихся или учителя (преподавателя). Создает ситуацию излишней тревожности, дает мало надежд на успех часто необоснованными утверждениями или чрезмерной нагрузкой. Короткий промежуток между процедурами контроля (короткий цикл оценивания)
Глубинный подход	Поверхностный подход
Изучение новых фактов и идей критически, на основе установления связей включение их в существующие когнитивные структуры	Принятие новых фактов и идей без критики; хранение их в памяти в качестве изолированных, не связанных между собой элементов
Цель обучения совпадает с личными учебными целями ученика. Понять, осмыслить информацию Внутренние мотивы включения в учебный процесс. Процесс познания и осмысление себя и мира	Задается извне, воспринимается как внешнее требование. Выполнить внешние требования, пройти процедуры оценивания. Внешние регуляторы включения в учебный процесс, требования процедур контроля. Избежать наказания и повысить статус
Ученик сосредоточен на смыслах и значениях, на значимой деятельности, на понимании целостной картины. Происходит осмысление, трансформация, активная работа с контекстом, интеграция новых идей с предыдущими, трансформация личности и учебного материала	Ученик сосредоточен на частях, фрагментах, не связанных друг с другом, на обучении как деятельности, имеющей смысл для достижения чего-то другого. Способ достижения цели и ожидаемый результат – запоминание, осмысление, воспроизведение учебного материала

В нашем исследовании преподавания психологических дисциплин студентам-психологам Калужского государственного университета с использованием различных элементов глубинного подхода в 2013-2015 годах был получен ряд результатов, подтверждающих его эффективность, а также значимость использования данной методики в формировании личности профессионала. Приведем результаты самоотчетов студентов. Около 90% опрошенных отмечают высокую эффективность предложенной модели обучения, субъективную (как средство самоисследования и самоизменения) и объективную (обогащало занятие новыми гранями: как в теоретическом, так и практическом планах) значимость глубинного, личностного, включенного осмысления психологии:

1. Узнала о своей близости окружающим: у меня те же проблемы, что и у других людей.

2. Была возможность обратить на себя все, что мы знали. Проанализировала себя, свои возможности и ограничения.

3. Развитие профессиональных навыков. Доверие к своему подсознанию, интуиции.

4. Занятия изменили мою жизнь, благодаря им наладились мои отношения с близкими, решила и собственную проблему.

5. Выложив, обсудив и осмыслив «наболевшее», смогла сама себе ответить на свои собственные вопросы.

6. Научился точно и емко выражать то, что хочу сказать о себе другому.

В качестве самых важных психологических эффектов приобщения человека к миру психологического знания в процессе глубинного обучения указываются (100 студентов):

- способность наслаждаться самой встречей с другим человеком, диалогическая компетентность: «просто разговаривать с ним», получать удовольствие, слушая, «внимая и принимая», его, отвечая ему, «растягивается период «знакомства», «неумение» отталкивать другого человека», способность любить себя самого (57% опрошенных);

- рост самопонимания и понимания другого человека: «раскрылись глаза», «понимание – трудная и сложная работа», «наконец-то увидел другого человека», «приобрела новое видение мира и себя», «познакомилась с собой», «каждый понимает мир по-своему», «каждый человек – индивидуальность, и все мы похожи друг на друга» (88% опрошенных);

- изменение системы личностных ценностей: «другой человек – это важно... это самое главное», «теперь все иначе», «философский взгляд», «психология научила меня смеяться», «духовность», «стал ценить неожиданность и неопределенность» (69% опрошенных);

- психологическое созревание личности: «перестала быть «ребенком», «стал взрослее», «психология – это образ жизни», «перестала убеждать от решения собственных проблем», «отняла» наивность, «сделалась мудрее», «жаль, что я не знала этого раньше, но все приходит во время», «психология дала мне смысл жизни» (45% опрошенных).

СПЕЦИФИКА ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Н.Г. Афанасьева, С.В. Старцева

г. Воронеж
ninafanasiova@yandex.ru

Профессиональные образовательные учреждения, ведущие обучение детей с особыми образовательными потребностями, поставлены в очень сложные условия, обусловленные рядом противоречий, которые ставят под сомнение саму идею инклюзивного образования: с одной стороны Федеральный закон «Об образовании в РФ» обязывает предоставлять равные возможности в получении профессионального образования и детям с ограниченными возможностями (ОВ) здоровья, с другой – Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предписывает контролировать уровень готовности выпускников без учета их потенциальных возможностей.

Разработка критериев оценки готовности выпускников с ОВ к профессиональной деятельности, прежде всего, общих компетенций как результат освоения программы подготовки специалистов и профессиональных компетенций, как результат освоения основных видов профессиональной деятельности, – это актуальная задача для учреждений, ведущих профессиональную подготовку специалистов.

Мотивация учащихся с особыми образовательными потребностями возможна через оценку их достижений. Сложность работы педагога при работе со студентами с особыми образовательными потребностями состоит в разработке критериев оценки результатов обучения. В стандарте предлагается определенный набор знаний, умений, общих и профессиональных компетенций, которые должны освоить выпускники. В силу того, что дети с особыми образовательными потребностями не могут в полном объеме освоить все востребованные компетенции, возникает вопрос, каким образом оценивать достижения данной категории студентов? Вернигор Г.А. предлагает сертификацию профессиональных достижений студентов с особыми образовательными потребностями. Сертификация профессиональных достижений таких выпускников является механизмом приведения в соответствие качества образовательных услуг с возможностями данной категории учащихся [2]. Подобная ситуация нарушает требования ФГОС.

Таким образом, компетенции, освоенные данной категорией обучающихся, могут быть оценены либо за счет снижения критериев оцен-

ки, либо за счет применения других видов и методов контроля, например, зачет/незачет или освоены/не освоены.

В настоящее время в колледже при контроле знаний и умений студентов используются индивидуальные и групповые формы контроля.

В первом случае, при ориентации образовательных стандартов на достижение планируемых результатов обучения особое место в учебном процессе отводится самооценке – она выступает одновременно и как цель, и как средство обучения. Самооценка обучающихся, естественно, не может и не должна быть формальной. Например, систематическое использование ИКТ на занятиях позволяет студенту с ОВ самостоятельно проводить мониторинг учебных достижений, на основании которого может оценивать результаты освоения программы подготовки по специальности и прогнозировать дальнейшие действия [1].

Во втором случае, при организации группового взаимодействия: деловая игра, коллективное выполнение проектов, исследований – студенты с ОВ выполняют посильные задания и соответствующим образом оцениваются. В деловой игре применяется взаимооценка, в проектно-исследовательской деятельности – экспертная оценка.

Таким образом, при оценке результатов учебной деятельности студентов с особыми образовательными потребностями можно предложить, во-первых, самоконтроль освоения компетенций с определенными критериями оценки и с применением информационно-коммуникационных технологий, во-вторых, взаимоконтроль; в-третьих, экспертную оценку достижений.

Подобная система оценивания готовности студентов с ОВ позволяет получать интегральную и дифференцированную информацию о процессе преподавания и процессе обучения, отслеживать индивидуальный прогресс учащихся в достижении планируемых результатов, обеспечивать обратную связь для педагогов и учащихся, отслеживать эффективность образовательной программы.

В докладе будут представлены обобщенные результаты практической деятельности педагога при работе со студентами с особыми образовательными потребностями за последние годы с опорой на опыт предыдущих лет.

В заключение необходимо привести в соответствие требования ФЗ «Об образовании в РФ» и ФГОС для студентов с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Афанасьева Н.Г. Мониторинг самооценки общих и профессиональных компетенций как индикатор качества учебно-воспитательного процесса / Н.Г. Афанасьева, С.В. Старцева, С.В. Сребрянская : Педагогика, психология, социология: концепции, подходы, технологии : матер. I Междунар. заоч. науч.-

практ. конференции (12 ноября 2012 г.) / под ред. М.П. Нечаева. – Чебоксары : Экспертно-методический центр, 2013. – 364 с.

2. Вернигор Г.А. Подходы к оцениванию образовательных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями / Г.А. Вернигор, Н.Д. Сашко // Специфика реализации инклюзивного образования в профессиональном обучении : сб. материалов пед. чтений им. Первого министра общ. и проф. образования Свердловской обл. В.В. Нестерова. – Екатеринбург : СОПК, 2013. – Ч.3. – 89 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.academiaopen.ru/articles/img/Doc/blok3.pdf>.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ – ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Л.А. Бачурина, Н.В. Ярчикова

г. Воронеж

l_bachurina@mail.ru, yarctikova@mail.ru

В 2015/16 учебном году во всех общеобразовательных организациях Российской Федерации начал реализовываться принятый в 2010 году Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования. Этому событию предшествовала подготовка педагогических работников к работе в новых условиях. Принципиальным отличием нового стандарта от ранее действующего является его деятельностный подход, направленность на активную работу обучающихся, на формирование у них умения самостоятельно добывать знания, работать в команде. Чтобы организовать такого рода деятельность школьников, учитель сам должен иметь опыт такой работы. Формирование деятельностного подхода к организации учебного процесса в образовательных организациях является одной из целей проведения курсовой подготовки учителей информатики в Воронежском институте развития образования. Одной из форм достижения этой цели выступает проведение учебных занятий в форме образовательной экскурсии. Каковы особенности данной формы проведения занятий в условиях системы повышения квалификации педагогических работников?

Выбор данной формы был связан с необходимостью освоения учителями информатики за короткий период времени технических и педагогических аспектов использования большого количества современного разнообразного оборудования, появление которого в образовательных организациях стало возможным в связи с переходом на новые стандарты образования. Авторами при организации занятий был сделан прогноз, что образовательная экскурсия по освоению и применению учеб-

ного оборудования позволит всем слушателям группы за короткий срок освоить достаточно внушительный набор новых инструментов и по итогам обучения получить методические материалы по всем видам освоенного оборудования.

Для подготовки такого занятия был проведен анализ имеющегося в школах оборудования с точки зрения частоты и необходимости использования в соответствии с образовательной программой. В результате анализа был сформирован список оборудования, предлагаемого для изучения. Для освоения каждого вида оборудования и разработки методического сопровождения его использования авторами были подготовлены учебные задачи для слушателей курсов. Примеры решаемых учебных задач:

- освоить программу 3D моделирования 123D Design, разработать набор лабораторных работ для учащихся;

- разработать учебное задание для учащихся, провести эксперимент, описать последовательность действий педагога и учащихся при проведении лабораторных исследований с роботом LEGO Mindstorm-EV3 с использованием датчиков;

- освоить среду разработки электронного учебника в операционной системе iOS, разработать фрагмент учебника, разместить его на планшетных компьютерах, подготовить подробную инструкцию.

Блок учебных занятий рассчитан на учебное время от 6 до 18 часов, в зависимости от продолжительности уточняются учебные задачи. Учебный процесс включает следующие этапы – постановка учебной задачи, выбор темы, формирование творческих учебных групп, изучение выбранного вида оборудования, разработка и оформление методических материалов, проведение финальной части занятия – образовательной экскурсии.

Выбор тем и формирование творческих групп проводятся по желанию слушателей, определяющим фактором, как правило, служит наличие в конкретной образовательной организации того или иного вида оборудования. В творческих группах работают по 2, реже по 3 педагога, количество участников группы зависит от сложности самого оборудования.

На освоение оборудования, разработку методического обеспечения отводится 2/3 времени, на проведение самой экскурсии – 1/3.

В процессе работы участники осуществляют различные виды деятельности – групповая и индивидуальная работа по знакомству с оборудованием, поиск информации в инструкциях, освоение программного обеспечения, поиск информации в сети интернет, проведение экспериментальных исследований, разработка и оформление методических ма-

териалов с использованием различных программных сред (iSpringSuite 7, MSWord 2013 и т.д.).

Результаты работы публично представляются всем участникам учебной группы, каждая творческая мини-группа готовит оборудование и учебные материалы и проводит мини-занятие для остальных обучающихся в ходе заключительного этапа образовательной экскурсии.

Данная форма проведения учебных занятий с педагогическими работниками позволяет получить следующие результаты:

- каждый слушатель группы занят активной деятельностью, он несет ответственность за конечный результат;

- все члены группы осваивают несколько видов оборудования и получают готовые методические материалы (как правило, осваивается 10 различных видов оборудования в группе из 25 человек), при проведении занятий в традиционном формате за тоже время можно освоить 2-3 вида оборудования;

- учителя получают опыт проведения занятий в рамках деятельностного подхода.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.И. Белова, Е.И. Деза

г. Москва

belova.msk@yandex.ru, Elena.deza@gmail.com

Модернизация образовательного процесса в контексте деятельностного подхода задает в настоящее время новые функциональные, технологические и ценностно-мотивационные требования к профессиональной подготовке студентов.

Одной из системообразующих составляющих современного образования на всех уровнях является его поликультурность. Получение студентами высшего образования путем интериоризации и усвоения глобального знания является лишь формальной задачей. Сегодня основной целью высшего образования является становление студента как профессионала, в полной мере обладающего потенциалом саморазвития и самосовершенствования, успешно реализующего себя в социально-значимой деятельности. В этих условиях главной характеристикой качества подготовки выпускника высшей школы становится уровень сформированности его профессиональной компетентности – интегра-

тивной системы профессиональных знаний, умений и навыков специалиста, целенаправленное творческое применение которых в постоянно меняющихся условиях современной реальности предоставляет возможность личностной и профессиональной реализации в поликультурном социуме.

Актуальным направлением повышения эффективности поликультурного образования является формирование у студентов субъектной позиции по отношению к иным этносам и культурам, готовности и способности к продуктивному кросс-культурному взаимодействию. В этой связи является целесообразным выделение и целенаправленное формирование специальной кросс-культурной компетенции [1,2].

В фокусе нашего исследования лежит изучение проблемы формирования компетенций в области кросс-культурных отношений у студентов-психологов. С этой целью был разработан авторский курс «Психология кросс-культурных отношений». Главной целью курса является выработка мотивационно-деятельностной установки на то, что позитивный диалог между представителями разных культур в современном обществе возможен только при условии высокой культурной и психологической компетентности участников взаимодействия, подразумевающей терпимость к чужому мнению, традициям, поведению; признание многообразия культур; межкультурную эрудированность и информированность, тактичность в общении. Курс включает в себя феноменологический, диагностико-параметрический и рефлексивно-деятельностный модули. Феноменологический модуль курса состоит из четырех проблемных блоков: феномен культуры; многообразие, сходство и различие культур (классифицированные с опорой на этнический, национальный и цивилизационный уровни культуры); описание средств и методов кросс-культурного подхода в психологии; понятие межэтнической толерантности. Согласно деятельностному подходу, изучаемый теоретический материал должен опираться на опыт студента, соответствовать реалиям практической деятельности будущего специалиста и предоставлять эффективные инструменты для такой деятельности. Реализация этой задачи осуществляется в рамках психодиагностического модуля курса. Студенты исследуют кросс-культурную реальность с использованием различных диагностических методик, в том числе с помощью экспресс-опросника «Факторы, способствующие успешному кросс-культурному общению», разработанного одним из авторов исследования. Результаты психодиагностики обсуждаются в ходе групповой дискуссии. Студенты высказывают собственное мнение, анализируют и интерпретируют результаты своих исследований, рассказывают о собственном опыте взаимоотношений с представителями других культур. Психолого-педагогическая функция этого модуля – повышение рефлекс-

сии студентов по отношению к окружающей их поликультурной действительности. Рефлексивно-деятельностный модуль курса построен на сочетании тренингов этнокультурной компетентности и проблемных семинаров (с использованием этнотематических групповых диспутов и проектных заданий).

Апробация курса «Психология кросс-культурных отношений» осуществлялась при обучении студентов-психологов факультета гуманитарных наук УРАО. Результаты психодиагностической работы, проводимой по окончании курса, доказали эффективность предлагаемой для его изучения образовательной технологии, основанной на сочетании деятельностного, компетентностного и модульного подходов к обучению. Положительная динамика формирования кросс-культурных компетенций представлена рядом показателей: после изучения курса у студентов диагностировалась позитивная этническая идентичность (71.5%), высокий (14.1%) и средний (75.3%) уровень этнической толерантности, высокая этническая аффилиация (56%). Это свидетельствует о целесообразности внедрения разработанного курса в практику работы высшей школы и актуальности дальнейших исследований в этой области.

Литература

1. Белова С.И., Деза Е.И. Исследование компетенций в области кросс-культурных отношений у студентов-психологов // Дискуссия. – 2015. – №4.
2. Белова С.И., Деза Е.И. Вопросы гуманизации профессиональной подготовки психолого-педагогических кадров // Проблемы педагогики. – 2015. – №2 (3).

К ПРОБЛЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

А.В. Боровских

г. Москва
bor.bor@mail.ru

Современная ситуация в образовании имеет целый ряд специфических особенностей, которые порождают состояние, практически всеми идентифицируемое как кризисное. В центре нашего рассмотрения будет только одна из них – это общедоступность образования, не только среднего, но и высшего. Естественным следствием такой общедоступности стало прекращение действия базовых факторов мотивации для получения образования – факторов социальных.

Тогда, когда образование было элитарным – оно давало возможность стать свободным человеком, выйти из рабского состояния (в какой бы форме это состояние не реализовывалось), и это было мощней-

шим мотивом, позволявшим преподавателю не утруждать себя педагогическими проблемами, а просто рассказывать то, что знает. Ученик, желающий избежать участи раба, готов был «грызть гранит науки», невзирая на то, кто, как и чему именно учит.

Когда образование стало массовым, но верхние уровни образования были доступны не всем – образование приобрело функции социального лифта, позволяющего подняться по социальной лестнице на пару ступенек. Мотив социального лифта, конечно, слабее, но он обеспечивал достаточно активное усвоение преподаваемого материала. В эту эпоху возникла необходимость в методическом обеспечении образовательного процесса, поскольку результат при одних и тех же затратах учащегося начинал зависеть именно от методики обучения, а массовость образования создавала конкуренцию как между учреждениями, так и между преподавателями в одном учреждении.

Когда же образование стало общедоступным – смысл стремиться получить его исчез, поскольку его все равно получает всякий. Методические ухищрения перестали цениться, поскольку дипломы в результате получают все одинаковые, активность учащихся – основной фактор, влияющий на результат – упала практически до нуля не только в школах, но и даже в ведущих вузах. Процесс остановился, точнее, редуцировался до формальных процедур. Образование как образование исчезло, превратилось из содержательного, развивающего процесса в ритуал.

Есть ли выход из создавшейся ситуации?

Основной результат, который нам удалось получить и который будет обсуждаться в лекции, состоит в том, что, во-первых, необходимо чётко зафиксировать, что кризис образовательной мотивации означает, что её из *непроизвольной*, реактивной, определяемой социальной ситуацией, необходимо преобразовать в произвольную, так сказать, внутреннюю для образования, задаваемую педагогическими средствами. А во-вторых, в определении тех педагогических средств, которые помогают создать образовательную мотивацию уже в *произвольном* исполнении. Этими средствами являются: *проблематизация, самоопределение, рефлексия*.

Первое средство связано с достаточно неочевидным фактом, состоящим в том, что профессионал определяется не по количеству решенных им задач, не по опыту, не по знаниям и умениям, а по тому, какую проблему он решает, над какой проблемой он думает, и насколько ему в этой проблеме удалось продвинуться. Этот факт задает в качестве скелета, каркаса любой профессии соответствующее *профессиональное проблемное поле*. Всё остальное – знание, умение, опыт и т.п. – определяется именно по отношению к проблемному полю и составляет уже «мясо» профессии.

По этой причине основной для содержания образования оказывается некая проекция профессионального проблемного поля в *учебно-профессиональное проблемное поле*, а стержнем образовательного процесса становится движение в этом проблемном поле. *Проблематизация* как педагогическое средство – это действие обращения обучающегося к учебно-профессиональному проблемному полю и к фиксации его положения в этом проблемном поле. Идея проблематизации была подчеркнута автором на «Школе Игротехника» 2013 года, на которой обсуждался проект построения игротехнического образования как профессионального.

Второе средство – самоопределение – является основным фактором мотивации, поскольку создаёт активность обучаемого относительно проблемного поля, его движение, его развитие. То, что самоопределение должно стать постоянным и должно пронизывать весь процесс обучения, было сформулировано А.С. Обуховым в его докладе на научно-практическом семинаре ФПО 09.12.2014 г. при обсуждении реализуемой в Московском Педагогическом Государственном Университете новой образовательной программы на базе рефлексивно-деятельностного подхода. Эта же идея присутствовала и в реализуемой в Московском Машиностроительном Университете (бывший МАМИ) новой образовательной программы, в которой в качестве базовой выбрана проектная деятельность студентов (работа над реальными проектами, запрос на которые исходит из действующих предприятий и фирм).

Третье средство – рефлексия – предназначено для того, чтобы первые два могли стать собственными, внутренними для учащегося (иначе и проблематизация вырождается во внешнюю – в задание педагогом проблем обучаемому, и самоопределение вырождается в простую реакцию, определяемую не собственным опытом, ценностями и т.п., а интенсивностью внешних стимулов). Идея рефлексии как центрального действия в игре хорошо известна в кругу игропрактиков школы Г.П. Щедровицкого. Она же была сформулирована и в упомянутом выше докладе А.С. Обухова (и фигурирует в названии подхода).

Набор этих трёх инструментов – проблематизации, самоопределения и рефлексии, по-видимому, является вполне достаточным для формирования, поддержания образовательной мотивации и превращения её во внутреннюю.

Безусловно, этот набор не исчерпывает весь арсенал педагогических средств, используемых в образовательном процессе, но все остальные являются уже зависимыми от них, и либо инициируются перечисленными, либо выполняют уже функции другого типа (обучающие, контролирующие и т.д.).

Подробное обсуждение этих и некоторых других вопросов будет представлено в лекции.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Н.А. Галибина

г. Донецк
gn1977@mail.ru

Современная ситуация в мировой экономике выявляет острую необходимость в специалистах высокой квалификации технического, и, в частности, строительного профиля. Появление и широкое внедрение новых технологий в разных областях строительной отрасли привело к увеличению сложности проектно-строительных работ, и, как следствие, к повышению требований к специалистам, чья деятельность связана со строительством.

Существующий традиционный подход к обучению математике студентов строительных направлений не обеспечивает требуемого производством уровня профессиональной компетентности инженера-строителя. Поэтому для решения данной проблемы требуется новый подход к проектированию технологии обучения математике студентов строительных специальностей, учитывающий особенности их будущей профессиональной деятельности. Таким подходом является деятельностный подход к обучению, позволяющий повысить эффективность и качество высшего образования в сфере строительства.

Основные положения деятельностного подхода описаны в работах таких учёных, как: Б.Ц. Бадмаев, П.Я. Гальперин, Ю.И. Машбиц, З.О. Решетова, Н.Ф. Талызина и др.

Основы проектирования и организации обучения математике студентов высших технических учебных заведений на основе деятельностного подхода рассмотрены в работе Е.Г. Евсеевой [1].

Деятельностный подход к обучению математике студентов также предлагают использовать такие российские ученые, как М.П. Филиппова, О.О. Костина, Р.В. Батурина, В.В. Павлова, О.О. Задкова, М.О. Суворова и др.

Для повышения эффективности обучения математике студентов строительных направлений подготовки на методологической основе деятельностного подхода нами построена методическая система, включающая цели, содержание, методы, организационные формы и средства обучения.

Цели обучения математике студентов строительных направлений подготовки мы делим на внешние (формирование у будущих инжене-

ров-строителей профессиональной компетентности, инженерного профессионального мышления и математической культуры), внутренние общие (формирование способа действий, которые определяются профессиональной деятельностью инженеров-строителей, в частности, действия по математическому моделированию) и внутренние конкретные цели (освоение математических учебных действий).

Содержание обучения представлено компонентами разработанной нами предметной модели студента строительных направлений подготовки по математике: тематическим, функциональным, операционным, семантическим и процедурным.

Методы обучения (традиционные и деятельностные [1]), средства обучения (учебные пособия [2,3], системы профессионально направленных заданий, схемы ориентирования [4], компьютерно-ориентированные средства обучения [5,6] и т.п.) и формы организации обучения (деятельностные лекции, деятельностные практические занятия, деятельностные формы самостоятельной работы студентов [1]) адаптированы к целям и содержанию обучения математике студентов строительных направлений подготовки.

Эффективность построенной методической системы обучения математике будущих инженеров-строителей подтверждается результатами педагогического эксперимента.

Литература

1. Євсєєва О.Г. Теоретико-методичні основи діяльнісного підходу до навчання математики студентів вищих технічних закладів освіти : монографія / О.Г. Євсєєва. – Донецьк : ДонНТУ, 2012. – 455 с.
2. Галібіна Н.А., Євсєєва О.Г. Математика для інженерів-будівельників: аналітична геометрія. Навчальний посібник. – Донецьк, 2014. – 250 с.
3. Галибина Н.А., Евсеева Е.Г. Разработка учебного пособия по аналитической геометрии для студентов строительных направлений подготовки на основе деятельностного подхода // Проблемы современной науки. – Вып. 15. – Ставрополь, 2014. – С. 48-57.
4. Галібіна Н.А., Євсєєва О.Г. Методика використання схем орієнтування при навчанні аналітичної геометрії студентів будівельних вищих навчальних закладів. / Н.А. Галібіна, О.Г. Євсєєва // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2013. – I(7), Issue: 14. – pp.111-115.
5. Галибина Н.А. Программа-тренажер по аналитической геометрии для студентов строительных направлений подготовки на основе деятельностного подхода // Тезисы докладов международной научно-практической интернет-конференции «Современные тенденции развития математики и её прикладные аспекты – 2015». – Донецк, 2015. – С. 57-60
6. Галібіна Н.А. Розв'язування професійно спрямованих задач із використанням комп'ютерно орієнтованих засобів навчання математики майбутніх інженерів-будівельників // Дидактика математики: проблеми і дослідження, – Вип.41. – Донецьк: ТЕАН, 2014. – С. 12-21.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОСЬЮМЕРИЗМ КАК ФОРМА ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

М.В. Гришина

г. Самара
sociomv@ya.ru)

Одной из приоритетных целей развития системы образования в настоящее время и на ближайшую перспективу является восстановление единого образовательного пространства, в котором реализуется новая, деятельностная парадигма образования. Федеральный Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения влечет за собой переход на новую – деятельностную – парадигму образования. За последние десятилетия в современном обществе произошли кардинальные изменения в представлениях о сущности этих результатов, связанные с признанием того, что усвоение определенной суммы предметных знаний, умений и навыков обучающимися является явно недостаточным для полноценной и успешной жизни и профессиональной деятельности человека. Самостоятельный, предприимчивый, коммуникабельный, ответственный, толерантный, умеющий самостоятельно видеть и решать проблемы, постоянно осваивающий новое, эффективно работающий в команде – вот те личностные качества, которыми должен обладать современный человек, чтобы реализовать себя и быть успешным. Процесс социализации базируется на семейных установках и ценностях. Одной из важных специфических функций семьи является передача культурного капитала посредством социализации членов семьи в условиях унифицированного образа жизни семьи, а также создание условий для креативного воспитания ребенка и развития креативности у него [1]. Современная семья может выступать в роли канала передачи «просьюмеристской практики» как фактор развития «креативного класса» в целом.

Изучение семьи как социального института или как малой группы проводятся давно и довольно информативны. Однако, на наш взгляд, сегодня в России достаточно слабо представлены исследования будущего семьи в связи с переходом общества к постиндустриальной стадии развития, когда семья, ее виды и ее функции могут трансформироваться кардинально. Как и любые изменения, переход к новому типу семьи вызывает изначально негативные эффекты (точно так же, как при переходе от традиционной к нуклеарной семье). О путях эволюции семьи в книге «Третья волна» рассуждает авторитетный социолог Э. Тоффлер, по мнению которого, «какие-то типы семей исчезнут и какие распространятся». Сегодня мы можем говорить о том, что в постиндустриаль-

ном обществе зарождается новый тип личности, который создает свои идеи, ценности, традиции, иные по функциям и целям семьи, использует в своей деятельности новые виды практик.

Для изучения факторов развития нового типа личности постиндустриального общества, было проведено исследование, основной целью которого было изучить просьюмеристские практики в семье как фактор развития «креативного класса» в современном российском обществе.

В ходе исследования использовались в комплексе качественная и количественная методологии. В первой части исследования представлено интернет-анкетирование. В результате опрошено 107 респондентов, выборка была целевой.

Объект исследования – родители детей дошкольного возраста, вовлеченные в процесс образования и воспитания своих детей. Предметом исследования выступала степень вовлеченности родителей детей дошкольного возраста в просьюмеристские практики в области дошкольного воспитания и образования. Цель эмпирического исследования заключалась в анализе степени вовлеченности родителей детей дошкольного возраста в разные виды просьюмеристских практик в области дошкольного воспитания и образования.

Вторая часть исследования была посвящена качественному анализу (традиционный) текстов Интернет-ресурсов о дошкольных образовательных проектах. Объектом анализа выступали тексты Интернет-ресурсов о дошкольных образовательных проектах: Информационный портал fly-mama.ru, Информационный ресурс об участниках третьего фестиваля образования для детей «Старт АП».

Предметом данного анализа является специфические черты габитуса авторов дошкольных образовательных проектов. Цель анализа – выявление специфической социальной группы, состоящей из вовлеченных в процесс воспитания и образования детей родителей.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты: следует говорить о том, что среди опрошенных родителей, априори вовлеченных в процесс воспитания и образования детей, наиболее распространен «практический просьюмеризм», когда родители привлекают детей в трудовые практики в режиме творческой деятельности, соответственно, на втором месте по представленности среди опрошенных родителей, априори вовлеченных в процесс воспитания и образования своих детей, стоит «воспитательный просьюмеризм», предусматривающий приобщение родителей к игровым практикам с детьми. Третье место занимают «теоретические просьюмеристские практики». И, наконец, на четвертом месте – «проектный просьюмеризм». Совместная творческая деятельность родителей и детей, к сожалению, встречается сегодня не так часто, как хотелось бы, однако суще-

ствуется ряд примеров, когда родители благодаря терпению, таймменеджменту и другим условиям, создают нечто новое вместе со своими детьми, примерами в г.о. Самара могут служить проекты «Пилатес_фреш», «Слинго-танцы», «Сказки в песочнице». Предложенная классификация видов практик просьюмеризма разработана в ходе подготовки к проведенному исследованию.

Также было доказано существование зависимости уровня креативности родительской семьи и семьи респондента в настоящем времени, если под креативностью нами понимается высокая степень вовлечения в процесс воспитания и образования детей. Таким образом, современная семья может считаться акцептором креативности родительской семьи и каналом передачи креативности новым поколениям.

Было выяснено, что инициативная группа родителей, заинтересованных в совместной проектной деятельности с детьми, обладает определенными специфическими чертами, которые позволяют объединить их в единое целое (высшее образование, наличие двоих и более детей, склонность к использованию просьюмеризма).

Наиболее значимый и важный вывод можно сформулировать следующим образом: материнство (отцовство) не является фактором, препятствующим созданию и разработке дошкольных образовательных проектов, именно появление на свет ребенка стимулирует взрослого человека к трансформации своей жизни, своих ценностей и привычек.

Подводя итог изучению просьюмеристских практик в семье как фактора развития «креативного класса» в современном обществе, следует констатировать, что сегодня современная семья может выступать транслятором креативности по мере включенности родителей в процесс воспитания и образования своих детей. Необходимым условием для того, чтобы семья имела возможность выполнять данную специфическую функцию, является государственная политика по поддержанию семьи как социально-экономической единицы, и создание условий для развития родителей в процессе воспитания своих детей. Просьюмеризм ориентирован на создание такой продукции, которая не требует усилий по сбыту и его стимулированию.

Таким образом, современная семья может стать одновременно и творцом, и потребителем необходимых именно семье как малой группе товаров и услуг. Основная идея просьюмеризма в семье может быть сформулирована следующим образом: «создавай вместе с ребенком, а не приобретай готовое».

Литература

1. Гришина М.В. Коммерческая сторона предоставления дополнительно дошкольного образования в городском округе Самара. //XLI научная конференция студентов (5-12 апреля 2010 года, Самара, Россия): тез. Ч. II/ отв. за выпуск Н.И. Каюткина. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2010. – 300 с.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В.А. Далингер

г. Омск
dalingер@omgpu.ru

Говоря о содержании обучения, традиционная дидактика ограничивается рассмотрением методов, средств, форм сообщения учащимся «готовых» знаний, в то время как современная дидактика стоит на деятельностном подходе к обучению, который выступает его методологическим основанием [1, 3].

Развитие человека рассматривается современной педагогикой как расширение круга доступных ему видов и форм деятельности и потому сегодня стали активно разрабатываться деятельностные принципы педагогики [1, 2, 3]. Цель образования рассматривается как подготовка человека к будущей деятельности в обществе, а содержание образования – как освоение общих методов и форм человеческой деятельности.

В настоящее время в основу новых Федеральных Государственных образовательных стандартов (ФГОС) положен системно-деятельностный подход [6].

Системно-деятельностный подход позволит обеспечить реализацию идеи непрерывного образования на уровне школы при условии сформированности у обучающихся универсальных учебных действий (УУД): регулятивных, познавательных, коммуникативных и личностных. Формирование УУД – это одна из важнейших задач учителя.

Проведем сравнительный анализ различных компонентов учебного процесса традиционного обучения математике и обучения, построенного на системно-деятельностном подходе. Результаты этого сравнительного анализа и есть основные результаты, которые мы представляем на конференцию.

Традиционное обучение математике и обучение, построенное на системно-деятельностном подходе, разнятся по следующим позициям: по содержанию, методам и средствам обучения; по характеру процесса управления обучением; по характеру подготовки преподавателя к проведению учебного процесса; по отводимому на обучение количеству часов; по результатам обучения.

При системно-деятельностном подходе к проектированию и реализации ФГОС системообразующим элементом учебного процесса являются различные виды деятельности; субъект обучения занимает актив-

ную позицию, а деятельность является основой, средством и условием развития личности. Такой аспект в корне меняет модель взаимодействия учителя и ученика.

При традиционном подходе, который реализовывал предметно-знаниевую парадигму образования, целью являлось вооружение учащихся знаниями, умениями и навыками; способы общения сводились к наставлению, разъяснению, запрету, угрозам, наказаниям, нотациям; тактика строилась на диктате и опеке; позиция учителя сводилась к реализации учебной программы, удовлетворению требований руководства и контролирующих инстанций; основным положением к руководству был лозунг: «Делай, как я!» и т.д.

При системно-деятельностном подходе, который реализует компетентностную парадигму образования, целью является формирование личности, развитие индивидуальности, содействие развитию личности (знания, умения, навыки – не цель, а средства развития); способы общения сводятся к пониманию, признанию и принятию личности, к учету точки зрения ученика, не игнорированию его чувств и эмоций; тактика строится на идеях сотрудничества; позиция учителя исходит из интересов ученика и перспектив его развития; положением к руководству становятся слова: «Не рядом и не над, а вместе!», ученик полноправный партнер и т.д.

В.В. Давыдов [3], который разрабатывал положения деятельностного подхода к обучению, отмечал, что конечной целью обучения является формирование способов действий.

Положения системно-деятельностного подхода в ФГОС общего образования нашли отражение в требованиях к его реализации: к образовательным результатам, к структуре основной образовательной программы, к организации учебного процесса.

ФГОС нового поколения призваны стать «проводниками» перспективных отечественных, международных и европейских тенденций реформирования и развития системы образования, исходя из стратегических интересов и культурно-образовательных тенденций России.

Литература

1. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: Пособие для системы профессионального педагогического образования, подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.
2. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. – М.: ЦПРУ «Развитие личности», 1998. – 360 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.

4. Далингер В.А. Системно-деятельностный подход к обучению математике // Наука и эпоха: монография / Под ред. О.И. Кирикова. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2011. – С 230-243.

5. Далингер В.А. Характеристика основных направлений модернизации российской системы образования // научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография. – Кн. 28. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2010. – С. 7-20.

6. Федеральный Государственный образовательный стандарт общего образования. – М., 2008. – 21 с.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА КАК БАЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Е.И. Деза, Е.А. Хилюк

г. Москва

Elena.Deza@gmail.com; eah2002@yandex.ru

Современная парадигма отечественного образования подразумевает активное использование деятельностного подхода в обучении, суть которого состоит в том, что учащиеся не получают знания в готовом виде, а добывают их в процессе собственной учебно-познавательной деятельности.

На наш взгляд, такую деятельность целесообразно организовывать в условиях информационно-образовательной среды. В частности, деятельностная образовательная парадигма предусматривает необходимость организации математической подготовки школьников на базе реализации возможностей *информационно-образовательной предметной среды обучения школьной математике (ИОПС)*, под которой мы понимаем *системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения обучения школьной математике, связанную с учителем и учеником как субъектами обучения*. С точки зрения исследуемой проблемы, значимыми свойствами ИОПС являются ее *информационность, многокомпонентность, целостность, гибкость, полифункциональность, коммуникативность, мультимедийность, многоаспектность, управляемость и вариативность* [1].

Продemonстрируем возможности совершенствования методики обучения математике учащихся основной школы на примере темы «Графы» (раздел «Информационные модели на графах») является элементом математического содержания учебной дисциплины «Информатика и ИКТ», в курсе математики основной школы с помощью графов

решается ряд задач по теме «Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей».)

Впервые с графами как наглядным средством представления структуры изучаемых математических моделей учащиеся встречаются на уроках информатики в 6-7 классе. На данном этапе целесообразно познакомить школьников с основными типами графов в ходе решения прикладных задач. Так, для введения понятия «дерево» – простейшего и важнейшего типа графов – школьникам можно предложить изобразить родственные связи своей семьи, используя ресурс «Живая родословная» Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов. Программа посредством связей определяет роль каждого человека в семье. Исследуя получившуюся схему, школьники могут отметить иерархичность системы, проследить количество путей между любыми двумя вершинами и вычислить их длину, убедиться в том, что структура не содержит циклов и петель. Программа позволяет ввести понятия «корень дерева», «предок», «потомок», «листья», активируя кнопку «Выбрать прямых потомков», «Выбрать прямых предков», «Выбрать родителей», «Выбрать детей» и т.д. Ресурс позволяет создавать сложные генеалогические деревья, включающие иллюстративные материалы и различные комментарии, а также размещать полученный контент в сети Интернет, что делает возможным установление связей с другими школьными дисциплинами и использование программы в проектной деятельности [2].

На уроках математики в 9 классе учащиеся используют знания о графах, полученные на уроках информатики, при решении практических задач. В этой ситуации использование ресурса «Живая родословная» также целесообразно. Рассмотрим следующую задачу.

Задача 1. Сколько трехзначных чисел, начинающихся с 3, можно составить из цифр 3, 7, 8, если ни одна из цифр не может повторяться в числе более двух раз?

Для решения этой задачи в программе «Живая родословная» устанавливаем вершину 3. От нее проводим три ребра («дети»): это возможные варианты выбора второй цифры (соответственно, 3, 7, 8). От них также проводим ребра. Если на первом и втором уровнях выбрана вершина 3, то на третьем уровне могут быть выбраны только вершины 7 и 8. Остальные вершины могут иметь все три варианта «детей»: 3, 7, 8. В итоге мы получаем 8 чисел: 337, 338, 373, 377, 378, 383, 387, 388.

Программа позволяет наглядно представлять процесс решения задачи, легко изменять связи и вершины, варьировать решение при изменении условия задачи, может служить основой организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

Следующие две задачи можно решить аналогичным образом.

Задача 2. Найдите все представления числа 5 в виде суммы натуральных чисел.

Задача 3. Сколько пятиполосных флагов можно составить из трех различных цветов?

Таким образом, в ходе исследования, ориентированного на деятельностный подход к обучению, дано определение ИОПС, исследованы ее свойства, значимые для повышения эффективности обучения школьной математике, выделена перспективная с точки зрения поставленных задач тематика, для изучения которой найдено адекватное программное обеспечение, разработано необходимое дидактическое обеспечение учебного процесса. Апробация предложенной методики (ГБОУ «Школа №2109» г. Москвы, 2014/15 уч. г.) подтвердила ее эффективность. Востребованность разработанных материалов определила актуальность дальнейших исследований в этой области.

Литература

1. Деца Е.И., Хилюк Е.А. Вопросы содержания математической подготовки учащихся основной школы в условиях информационно-образовательной среды // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 98-104.

2. Хилюк Е.А. Использование технологии мультимедиа при обучении математике в основной школе // Информатика и образование. – 2007. – № 10. – С. 1-9.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Е.Г. Евсева

г. Донецк
eeg.donntu@rambler.ru

Проблема формирования учебной мотивации является одной из важнейших проблем в педагогике и педагогической психологии. Пути решения этой проблемы при обучении математике студентов технического университета мы видим во внедрении методической системы обучения на принципах деятельностного подхода.

Учебная мотивация определяется как вид мотивации, включенный в учебную деятельность (А.К. Маркова [5]). Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация в обучении математике определяется через специфические для учебной деятельности факторы. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным

учреждением; во-вторых, – организацией учебного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями студента; в-четвертых, – субъективными особенностями преподавателя, его отношением к студенту, к делу; в-пятых, – спецификой математики как учебного предмета.

Психология учебной деятельности, проблемы мотивации в процессе её осуществления плодотворно разрабатывалась А.Г. Асмоловым, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейном и др. По мнению П.Я. Гальперина [2], в учебной деятельности реально действуют три типа мотивации: деловая, соревновательная, познавательная.

Первый тип учебной мотивации отмечается тогда, когда мотивы учебной деятельности совершенно не связаны с процессом обучения и являются внешними относительно него. П.Я. Гальперин назвал это «деловой» мотивацией. Созданию деловой мотивации способствует использование в обучении математике на основе деятельностного подхода разнообразных форм самостоятельной работы. [4].

Второй тип учебной мотивации – это так называемая соревновательная мотивация. Суть ее содержится в стремлении быть первым в своем деле или, по крайней мере, не хуже других. Предложенная нами система рейтингового оценивания результатов учебной деятельности студентов способствует формированию соревновательной мотивации у студентов [4].

Третий тип учебной мотивации – это мотивация познавательная, внутренне связанная с процессом обучения. Путем создания познавательной мотивации в обучении математике является использование в обучении эвристических методов обучения, методов проблемного обучения, исследовательских методов, а именно метода математического моделирования, а также разработанных нами специальных методов организации учебной деятельности, характерных для обучения на основе деятельностного подхода [4].

Учебная мотивация является системной, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Соответственно, при анализе мотивации стоит сложнейшая задача определения не только доминирующего мотива, но и учета всей структуры мотивационной сферы человека.

Изучение уровня учебной мотивации студентов мы осуществляли по методике, предложенной Н.Ц. Бадмаевой [1, с. 151-154]. Анкета для диагностики мотивации по этой методике содержит 34 вопроса, которые распределены по 7 группам мотивов: коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

Полученные нами экспериментальные результаты позволили сделать вывод, что существует плотная связь между мотивационными показателями и показателями личностных, в том числе интеллектуальных характеристик студента, его успешности в обучении. Кроме того, с помощью методов непараметрической статистики [3] нами доказано, что обучение высшей математике на основе деятельностного подхода ведет к более значительному, чем в традиционном обучении, росту уровня учебной мотивации, сформированности математического мировоззрения и разности представлений будущих инженеров о возможности применения математических методов в будущей профессиональной деятельности. При этом происходят изменения в структуре учебной мотивации, в частности увеличивается процент студентов, у которых доминируют профессиональные и учебно-познавательные мотивы.

Литература

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
2. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М. : Изд-во Московского Университета, 1974. – 102 с.
3. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
4. Євсєєва О.Г. Теоретико-методичні основи діяльнісного підходу до навчання математики студентів вищих технічних закладів освіти : монографія / О. Г. Євсєєва. – Донецьк : ДонНТУ, 2012. – 455 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В.А. Зеликова

г. Воронеж
zelivera@ya.ru

Как использовать урок для надпредметного развития и воспитания школьников, при этом не выпадая из его предметной составляющей?

Задачный материал школьного учебника по математике в основном далек от действительности, с которой мы сталкиваемся каждый день. Он не «цепляет» детей. На своих уроках я использую следующий при-

ем: составляю задачи и задания, в которых содержится информация о значимых событиях. Тематика может быть весьма разнообразной.

Это, на мой взгляд, достаточно эффективный способ привлечения внимания школьников к важнейшим социальным, экологическим, патриотическим аспектам нашей жизни. Получается заинтересовать детей, сфокусировать их взгляд на проблеме, выйти за рамки урока, мотивировать детей принять участие в различных мероприятиях и проектах по заинтересовавшей их теме.

Приведу яркий пример. В 2015 году исполнилось 70 лет Победы в Великой Отечественной войне. На протяжении года решали задачи на вычисление, сравнение, проценты и части, используя исторический материал военных лет.

Пример задачи. Великая Отечественная война продолжалась 1418 дней. Оборона Воронежа длилась с 6 июля 1942 года по 25 января 1943 года, что составляет 58% календарного года и около 15% всей Великой Отечественной войны. Сколько дней продолжалась оборона города? Решите задачу различными способами.

Дети включились в работу по поиску информации о войне, составлению собственных задач, голые цифры военной поры словно оживали для них. Самостоятельно приняли участие в общероссийском проекте Карта Памяти. Собрали материалы домашних архивов для презентации Бессмертный полк. Еще один аспект, на котором хочется остановить внимание – подавляющее количество задач содержит ровно столько данных, сколько нужно для их решения. А в реальной жизни все не так. Сведений может быть переизбыток или наоборот недостаток. Тогда надо суметь выделить необходимые данные или понять, каких не хватает.

Практика использования подобных задач показывает повышение интереса школьников к их решению, отрабатывает общеучебные умения по работе с информацией, включает учащихся в исследовательскую работу.

РОЛЬ SWOT-АНАЛИЗА В СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (В ПЕРИОД ПРАКТИКИ)

Т.А. Исаева, Т.А. Гамбарова

г. Ижевск

89124609106@mail.ru; gambarovatanya@yandex.ru

В научно-педагогической литературе педагогическая деятельность рассматривается как вид профессиональной деятельности, реализуемый

специально подготовленными работниками, направленный на передачу духовно-практического опыта, обучение, воспитание и развитие личности.

Согласно ФГОС по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», реализуемому в Ижевском государственном техническом университете имени М.Т. Калашникова (ИжГТУ), в структуре педагогической деятельности будущих педагогов профессионального обучения выделяются следующие компоненты – виды работ: *учебно-профессиональная, научно-исследовательская, образовательно-проектировочная, организационно-технологическая, обучение рабочей профессии*. С представленными выше характеристиками профессионально-педагогической деятельности студенты бакалавриата ИжГТУ знакомятся во время прохождения практики на первом, втором и третьем курсах. Практика проходит в три этапа: учебная практика, педагогическая практика 1, педагогическая практика 2. Ее отличительной особенностью является поэтапное «знакомство – погружение» студента в профессионально-педагогическую деятельность.

Так, с точки зрения деятельностного подхода мы можем говорить о педагогической деятельности в период практики студента как о главном условии развития и формирования личности педагога, позволяющем определить наиболее оптимальные пути развития личности в процессе деятельности с учетом возможности анализа своей деятельности.

В период практики нами активно используются педагогические тренинги, ориентированные на конкретизацию целей и задач практики, форм организации и проведения занятий, анализ возможных педагогических ситуаций методом SWOT анализа.

SWOT анализ – метод анализа ситуаций и оценки ресурсов организации, применяемый как при разработке стратегий поведения фирм, так и образовательных учреждений. На сегодняшний день активно применяется в менеджменте и логистике для обозначения наиболее важных приоритетов в целях дальнейшего развития и процветания предприятий и организаций. Название данного метода складывается из первых букв английских слов: Strengths (сильные стороны или ресурсы организации); Weaknesses (слабые стороны или имеющиеся проблемы); Opportunities (возможности для развития, которые существуют вне организации); Threats (трудности, связанные с благополучием организации, имеющиеся во внешней среде). Следует отметить, что задачей SWOT-анализа является структурированное описание ситуации (в нашем случае педагогической ситуации), относительно которой нужно принять какое-либо решение. Выводы, сделанные на его основе, носят описательный характер без обязательных рекомендаций и расстановки приоритетов.

Так, совместно с практикантами на основе проведенного анкетирования среди преподавателей и студентов «Кто такой преподаватель?» и «Как оценить деятельность преподавателя?» нами были установлены критерии, по которым мы оцениваем практиканта как будущего педагога: владение материалом; качество презентации лекции; наличие обратной связи с аудиторией; использование интерактивных методов обучения и др.

Каждый студент-практикант после занятия, на котором он присутствовал в качестве эксперта, должен оценить практиканта-преподавателя. По каждому из критериев, представленных для анализа, практикант-эксперт указывает сильные и слабые стороны практиканта-преподавателя, а также те трудности, с которыми может столкнуться будущий преподаватель в дальнейшем. Следует обратить внимание, что возможности и трудности в нашем случае рассматриваются с двух позиций: «изнутри», то есть относительно к самому практиканту-преподавателю, и «вовне», то есть относительно к его возможным ученикам (здесь необходимо подготовить своего рода прогноз: что будущий преподаватель сможет дать обучающимся, и что обучающиеся или руководство, в свою очередь, может дать преподавателю).

Опыт показывает, что при анализе результатов может возникнуть дискуссия, свидетельствующая об актуальности рассматриваемых позиций для развития и профессионального становления будущего преподавателя. Используя метод «мозгового штурма», можно определить наиболее оптимальные, с точки зрения студентов, варианты решения конкретной профессионально-педагогической ситуации.

Полагаем, что использование SWOT-самоанализа и SWOT-взаимоанализа направлено на развитие у студентов – будущих педагогов – способности адекватно воспринимать себя и других людей, оценивать свои сильные и слабые стороны, возможности и перспективы. Опыт показывает, что задания, выполняемые студентами в ходе практики, построенной на такой основе, позволяют подготовить обучающихся к предстоящей практике, скорректировать их поведение в процессе ее реализации и сделать обоснованные выводы по полученным результатам, то есть способствуют формированию профессиональной компетентности и готовности к педагогической деятельности.

КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В.Ю. Казанцева, Е.И. Голубева

г. Москва

k-valeriya2007@mail.ru , egolubeva@gmail.com

Краеведение учит людей любить не только свои родные места, но и знать о них, причает их интересоваться историей, искусством, литературой, повышать свой культурный уровень. Это самый массовый вид науки.

Д.С. Лихачев

Введение. Во все времена человечество реализовывало задачу передачи опыта предков новым поколениям. В новом тысячелетии задача передачи духовных и исторических ценностей приобретает всё большее значение. Технический прогресс – бесспорный в материальном плане, в то же время сопровождается снижением духовности. В культуре у каждого поколения появляются новые идеи, новые взгляды. Надо осознавать, что глобализация – это естественный процесс характерный для всего человечества, в том числе и для культуры.

Большое значение для углубления и расширения знаний учащихся, формирования их мировоззрения имеет внеклассная и внешкольная работа. Но на первом месте остаётся школьная программа, нацеленная на развитие личности. Одним из ключевых предметов, реализующих эти задачи, является краеведение как совокупность географических, исторических и социальных знаний об отдельных местностях страны. Краеведение – это надежное средство формирования личности. В нем естественно и слитно реализуются все стороны воспитания: духовное, патриотическое, нравственное, умственное, эстетическое, физическое и трудовое.

Цель исследования: анализ возможности социального и культурного воспитания школьников в концепции уроков по краеведению.

Работа выполнена по материалам личных наблюдений авторов на Алтае, литературных, картографических и архивных данных региона.

В ходе исследования рассматривались следующие вопросы:

1. Теоретические и практические аспекты использования краеведческого материала в общеобразовательных учебных заведениях;
2. Необходимые элементы концепции социального и культурного воспитания школьников через знакомство с природным и культурным наследием малой родины;
3. Методика проведения уроков по краеведению на примере Алтайского региона.

Результаты. Собранный на территории Алтая материал послужил основой для организации и проведения уроков на темы патриотического воспитания и уважения к природному и культурному наследию в традиционных и инновационных формах обучения. Именно Алтайский регион рассматривается в качестве малой родины для предложенных тем и планов уроков краеведения.

Краеведение включает знания о природе, о человеке, его культуре, традициях и быте малой родины. Важно показать неразрывность природы и культуры, которые необходимо рассматривать в общей концепции уроков. Здесь же уместно рассмотреть «экологичность» многих народных традиций и примеров рационального ведения хозяйства.

Без знаний, которые дает краеведение, нельзя воспитать истинную любовь к отечеству. У каждого из нас есть особые чувства к родному краю, селу или городу, где нам довелось родиться, расти и учиться.

Воспитание у детей чувства патриотизма, используя богатейшие возможности произведений литературы и искусства, начинается в семье с общения с родителями и старшим поколением. Дедушки и бабушки, отцы и матери показывают детям и внукам реальные примеры любви к Родине, мужество и самопожертвование погибших и живых предков, раскрывают их моральные, духовные и человеческие качества. Конкретное осмысление роли и места родной природы в жизни общества и судьбе Отечества проявляется у каждого из нас в личном заинтересованном, неравнодушном отношении к ней. Возможно, что благодаря мероприятиям, реализованным в условиях школы, школьники, ставшие взрослыми, вне зависимости от сферы своей деятельности и социального статуса, стараются сделать всё лично от них зависящее для сохранения природного и культурного наследия Отечества.

По нашему мнению, воспитательный эффект от уроков краеведения будет заметнее, если они составят часть всей работы школы по патриотическому воспитанию детей, будут усложняться по содержанию и по методам реализации, увеличивая долю самостоятельной работы школьников от класса к классу.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА

И.Я. Каплунович, С.М. Каплунович

г. Великий Новгород
i-kapl@mail.ru, [kznn@mail.ru](mailto: kznn@mail.ru)

Проблема формирования чувства патриотизма никогда не теряла своей актуальности. Поэтому педагогическая наука откликнулась на этот запрос обилием исследований и предложений (рекомендаций). Соответствующей психологической литературы значительно меньше. Анализ психолого-педагогических работ по этой проблеме привел нас к выводу о том, что во многих из них нередко упускаются два релевантных момента, в интенции которых мы видели *цель* своего исследования.

Во-первых, патриотизм – это чувство (эмоция). А формировать его часто предлагается посредством обращения к интеллектуальной составляющей личности. Между тем, еще И.Кант убедительно показал, что человеческое сознание содержит в себе две автономные и несводимые друг к другу ипостаси: рациональное и иррациональное. Согласно этому положению, никакими логическими рассуждениями невозможно объяснить возникающие у человека эмоции и наоборот. Поэтому этот «путь к патриотизму» бесперспективен. Действительно, можно объяснять величие родины, необходимости любви к ней, и люди вполне могут это принять, согласиться, но это совершенно не гарантирует возникновение у них соответствующего чувства.

Во-вторых, при конструировании технологий и методик формирования чувства патриотизма многие авторы строят их с опорой на сознательный страт человека. Между тем, как всякое чувство, чувство патриотизма скорее возникает не на сознательном, а на бессознательном уровне (З.Фрейд). Отсюда не трудно сделать консеквентный вывод о том, что при формировании этой эмоциональной формы следует обращаться, опираться и использовать не столько сознательный, сколько подсознательный страт нашей психики. Вместе с тем, реализация этого подхода и опоры на бессознательное имеет явные преимущества, которые детерминированы дифференциацией психологической феноменологии осознаваемых и неосознаваемых процессов. Известно, что если в первом случае обязателен фильтр контроля всего того, что происходит, то при бессознательных процессах этот контроль отсутствует, и человек довольно легко принимает новые психологические установки.

Исходя из этих теоретических представлений, мы сформулировали *гипотезу* исследования. Согласно ей, эффективное формирование чув-

ства патриотизма должно опираться на два психологических феномена – эмоциональный и бессознательный (в смысле З.Фрейда).

Отметим, что диверсификационный анализ методов формирования чувства патриотизма подтвердил наличие и использование авторами методик, опирающихся и базирующихся и на бессознательных, и на эмоциональных феноменах личности. Однако применяются они, как правило, спорадически, необоснованно, «броуновски». Чаще в них присутствует формально-логические (эмпирические) методы и фактически отсутствуют теоретические (по терминологии Г.Гегеля, В.В.Давыдова), позволяющие вскрывать и обнаруживать генетически исходное, всеобщее отношение некоторой развивающейся системы предметов. Наше исследование опиралось именно на последний метод и строилось с позиций деятельностного подхода.

Вместе с тем, мы отказались от традиционной формы исследования (диагностический, а затем обучающий эксперимент) и воспользовались каузально-генетическим методом (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов). При этом он базировался на следующих законах, сформулированных и апробированных нами в предыдущих исследованиях.

1) Закон создания адекватной ситуации. Суть его сводится к тому, что людьми руководят не люди, а обстоятельства. Поэтому для принятия некой психологической установки, соответствующего поведения и выполнения определенных функций более действенными оказываются не вербальные логические силлогизмы и факты, а ситуация, в которой человек вынужден действовать определенным, наперед спрогнозированным экспериментатором образом.

2) Закон формирования положительной мотивации, в соответствии с которым все предлагаемые упражнения и действия базировались только на позитивных мотивах.

3) Закон позиции социального организатора опирался на известное положение Л.С. Выготского, согласно которому необходимо «свести возможно ближе к нулю роль учителя там, где он, подобно рикше, выступает в роли двигателя и части своей педагогической машины, и все основать на другой его роли – роли организатора социальной среды» и деятельности¹.

4) Закон интенций. Смысл его легко проинтерпретируется известным высказыванием Конфуция: «Если ты не знаешь, что ищешь, то что же ты ищешь?»

5) Закон бессознательной синхронизации. Согласно ему, большинство неосознанно начинает повторять некоторое действие, если его одновременно совершают 5% людей этой группы.

¹ Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. - Т. 1. – С. 194.

При реализации указанных законов мы использовали ряд технологий, методов и методик, предсцинирующих их. Среди них методы нейро-лингвистического программирования, позволяющие работать с под-сознанием человека (якорение, недирективный Эриксоновский гипноз и наведение транса), рефлексивного управления, косвенных вопросов, склончивых ответов и некоторых прожективных методик.

Эффективность нашей работы оценивалась методами контент-анализа, экспертных оценок и прожективными тестами. Верификация подтвердила справедливость выдвинутой гипотезы, но зафиксировала недостаточность («узость») использованного нами арсенала методик.

В поиске и обосновании системности и валидности этих методик, возможности их расширения мы видим следующий шаг в предстоящем исследовании.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ИГРА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ

С.М. Каплунович, И.Я. Каплунович

г. Великий Новгород

kznn@mail.ru; i-kapl@mail.ru

Современная система высшего профессионального образования все более значимое место отводит деятельностному подходу в обучении. Одним из неотъемлемых его компонентов является формирование рефлексивных способностей у студентов. Психологи постоянно обращают внимание на важность и необходимость рефлексивного этапа в структуре учебного занятия (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, В.И. Панов, В.В. Рубцов). Как тонко подметил Л.М. Фридман: «Отсутствие этой части (рефлексивного этапа – С.К., И.К.) превращает деятельность в случайную, нерегулируемую совокупность действий. При этом теряется цель деятельности и отсутствует представление о ее достижении»¹. Учитывая важность этого психического феномена, мы поставили *цель* – апробировать такие формы учебных занятий в вузе, посредством которых можно продуктивно формировать рефлексивный компонент деятельности будущих специалистов.

В психолого-педагогической литературе описано множество различных приемов, обеспечивающих реализацию рефлексивного этапа на занятиях: анализ личных способов деятельности, вопросы рефлексивно-го характера, выполнение специальных заданий на рефлексии, подго-

© Каплунович С.М. Каплунович И.Я., 2015

¹ Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. - М.: Просвещение, 1985. - С. 161.

товка эссе и т.д. Но, к сожалению, эти отдельные приемы являются всего лишь разрозненными элементами учебного занятия, не представляют собою целостную деятельность и далеко не всегда целенаправленно детерминируют развитие рефлексивных способностей студентов.

Мы *предположили*, что формирование этого феномена будет целенаправленным и продуктивным, если: 1) в процессе изучения учебных модулей не только содержание, но и форма занятия обеспечит студентам иммерсивность рефлексивной деятельности; 2) этой формой будет организационно-деятельностная игра (ОДИ).

Для верификации гипотезы мы провели психолого-педагогический эксперимент с двумя учебными группами студентов (контрольной – КГ и экспериментальной – ЭГ), изучающих дисциплину «Методы принятия управленческих решений». В КГ обучение велось в лекционно-семинарской форме с применением информационных и интерактивных технологий. В ЭГ – в добавление каждый модуль включал и изучение нескольких тем посредством ОДИ.

ОДИ строилось по традиционной схеме (О.С. Анисимов, Г.П. Щедровицкий). В нашем случае учебная группа делилась на три подгруппы. ОДИ проводились несколько дней в каждом учебном модуле по 2 пары в день. Игровой цикл включал четыре этапа.

На первом подгруппы получали задания и совместно выполняли его. Результаты своей работы докладывались и обсуждались на втором этапе – пленарных дискуссий. Здесь в процессе ответов на вопросы студентов и преподавателя каждая из подгрупп обнаруживала недоработки своего проекта и «психические неисправности» мышления (рефлексии) при выполнении задания. Их анализу был посвящен третий этап – групповой рефлексии, осуществляемый каждой подгруппой автономно и самостоятельно.

Обнаруженные путем рефлексии своей деятельности проблемы подгруппа не имела права решать «броуновски», пытаться случайно угадать выход. Ситуация подвергалась четкому исследованию и критике своих действий в процессе решения. В результате студенты обнаруживали у себя недостаточность или даже отсутствие определенных знаний, умений и способностей. Для их получения они переходили на следующий четвертый этап – методологической консультации, которую проводил преподаватель.

Получив на консультации ответы на свои вопросы, студенты вновь возвращались к первому этапу – приступали к групповой работе. Но теперь уже их деятельность была перенормирована, и действовали они уже с новым знанием, необходимость которого самостоятельно обнаружили и получили по запросу на методологической консультации. Таким образом (посредством улучшенного действия) обучаемые «выходили из

тустика», приобретали определенное умение, «снимали» проблему, с которой столкнулись ранее. С полученным результатом они снова шли на следующую новую пленарную дискуссию, в ходе которой опять обнаруживались трудности, лакуны и нерешенные до конца проблемы. Последние подвергались новому анализу в ходе новой групповой рефлексии и т.д.

Результаты проведенного эксперимента показали, что студенты ЭГ к концу учебного семестра обрели ряд феноменов, которые так и не появились у обучаемых в КГ. Прежде всего это относится к феномену рефлексии своей учебной деятельности. О ее наличии мы судили по следующим показателям: умению проводить исследование проблемной ситуации (посредством ответов на вопросы «что мешает?», «где место затруднения?», «в чем трудность?»); осуществлении критики («почему мешает?», «чем вызваны трудности?»); перенормированию способов деятельности и мышления («как надо сделать?», «как сделать по-новому, по-другому?»). Кроме того, у них появилась потребность и ряд умений в нахождении источника происхождения проблемы, всеобщего способа ее возможных решений и частных проявлений.

Результаты эксперимента и анализ показателей полностью подтвердили нашу гипотезу. Нам удалось верифицировать эффективность реализации деятельностного подхода в процессе обучения студентов в форме ОДИ и формирования у них таким образом и в такой форме рефлексии своей учебной деятельности, проявляющейся наличием перечисленных выше знаний и умений.

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ГРУПП УЧАЩИХСЯ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ КОЛЛЕКТИВА

М.Н. Князев

г. Воронеж
e-mail: maks@icmail.ru

Цель настоящего исследования – определить взаимовлияние гендерных групп на микроклимат в коллективе учащихся и на общую академическую успеваемость. Была выдвинута гипотеза, что численное превосходство в пользу мальчиков негативно отражается на академической успеваемости в классе. Таким образом, задачей исследования послужило определение оптимального соотношения мальчиков и девочек в классе как условия успешного обучения.

При анализе источников по теме исследования выяснилось следующее. Как свидетельствует Игорь Семенович Кон, доктор философских наук, академик РАО [2], когда девочки и мальчики оказываются вместе, возникает вопрос, кто кого «забывает». Мальчики намного активнее, что показывают все исследования. Девочки же старательнее. Возникает соперничество и на индивидуальном и на групповом уровне. В России до 1917 года всё обучение было раздельным. После Октября всё обучение стало совместным. В 1943-1954 годах была попытка ввести раздельное обучение. Уже через полтора года оказалось, что мужские школы не справлялись с дисциплиной. Обуздать распоясавшихся мальчишек школа не могла. В то же время, говоря о мальчишках, важно помнить, что они гомосоциальны по природе [1]. Для мальчика главная референтная группа – другие мальчики: мальчик оглядывается на других мальчиков, даже успех у девочек важен постольку, поскольку укрепляет его авторитет среди мальчиков. И.Е.Токарь, кандидат педагогических наук, в своей статье «Влияние гендерных различий на успешность обучения мальчиков и девочек» [3] говорит, что у мальчиков чаще, чем у девочек, отмечается неуспеваемость, связанная с недостатками учебной деятельности, с отрицательным отношением к учению, с низким уровнем воспитанности и проблемным поведением (гиперактивность, непоседливость, раскованность), большинству мальчиков не достаёт усидчивости, внимательности, аккуратности, прилежания. Среди неуспевающих школьников значительно преобладают мальчики, от первых классов до конца школы оценки у них хуже, чем у девочек.

Проведено изучение данных по успеваемости учащихся начальной, основной и старшей средней школы. В выборку вошли 98 учащихся из шести классов, подсчитано количество мальчиков и девочек отдельно, выведен процент мальчиков по каждому классу. По данным школьных журналов подсчитано количество оценок «2», «3», «4», «5». Исследование проводилось по восьми учебным предметам гуманитарного и естественнонаучного профиля в рамках одного класса и по шести классам в рамках одного учебного предмета (английский язык), который ведёт один и тот же учитель, другой константой в исследовании была выбрана одна учебная четверть одного учебного года. Составлены диаграммы успеваемости, или «оценочные колокола», исследована корреляция формы оценочного колокола от соотношения численности мальчиков и девочек в классе. Из исследования мы сознательно исключили гендерно-сенситивные предметы (технология, ОБЖ), поскольку ранее было установлено, что дифференциация мальчиков и девочек на уроках по гендерно-сенситивным предметам является существенным положительным моментом: успеваемость в раздельных классах увеличивается. Раз-

дельные уроки по гендерно-сенситивным предметам могут быть успешными [4], [5].

«Оптимальной» считается такая успеваемость в классе (и, соответственно, полученный оценочный колокол будет иметь правильную геометрическую форму), при которой есть несколько человек отличников, могут быть 1-3 человека неуспевающих, но большинство в классе имеют оценки «3» и «4». На практике соотношение оценок может быть как в сторону увеличения отличников, так и в сторону увеличения троечников в зависимости от того, с какими критериями к оценке учащихся подходит учитель, какой сложности материал предоставляет, и является ли данный предмет в принципе сложным для учащихся или нет. Корреляции между пропорцией мальчиков и девочек ни в начальных, ни в средних, ни в старших классах с отклонением оценочного колокола в сторону «троек» или в сторону «пятёрок» не отмечено. В то же время при увеличении количества мальчиков в классах как в начальной, так и в основной школе оценочный колокол не показывает «провалов» ни в рамках одного предмета по разным классам, ни в рамках одного класса по разным предметам.

Полученные в результате проведённого исследования данные были интерпретированы следующим образом. По нашему мнению, «провалы» в оценочном колоколе, отражающие неравномерную успеваемость в классе, могут быть вызваны наличием разногласий в коллективе, противоборством между членами такого коллектива, в котором большинство составляют девочки, диссонансом мнений внутри коллектива. Таким образом, оптимальное соотношение мальчиков и девочек в классе достигается численным превосходством именно мальчиков, которое может являться одним из условий успешного обучения.

Литература

1. Безруких Е. Б. Понимание гендерных стереотипов в педагогике / Е.Б. Безруких // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 397-399.
2. [Электронный ресурс]
<http://polit.ru/article/2008/11/18/kon;>
<http://otk-mir.ucoz.com;>
<http://www.vesti.ru/doc.html?id=2310357;>
<http://inosmi.ru/europe/20130105/204226508.html>

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА – РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ РОССИИ

А.В. Корягин

г. Воронеж
Andrykor@yandex.ru

Относительно молодое направление «Робототехника» активно развивается в ряде стран и постепенно затрагивает все аспекты развития страны (военное, геополитическое, экономическое, промышленное и социальное). Многие страны ставят развитие робототехники приоритетной задачей. Как никогда стал вопрос в создании суперкомпьютеров, развитии облачных технологий, создании и развитии искусственного интеллекта, развитии альтернативной энергетики и т.д.

Как никогда возрос спрос на инженерные кадры, которые способны проектировать, создавать, управлять и модернизировать высокотехнические и робототехнические устройства. Соответственно, мной и педагогическим коллективом разработана образовательная схема развития личности в инженерно-техническом направлении. Ветка развития идёт с дошкольного возраста и вплоть до окончания высшего учебного заведения. В основе этой ветки стоят два направления: предметная, интегрируемая современная образовательная среда и образовательная робототехника.

Предметная, интегрируемая современная образовательная среда – формирует информационно-коммуникационную, естественнонаучную, техническую компетентности.

Образовательная робототехника – это направление, в котором осуществляется современный подход к внедрению элементов технического творчества в учебный процесс через объединение конструирования и программирования в одном курсе. Интеграция информатики, математики, физики, черчения, естественных наук с развитием инженерного мышления – мощный инструмент синтеза знаний, закладывающий прочные основы системного мышления.

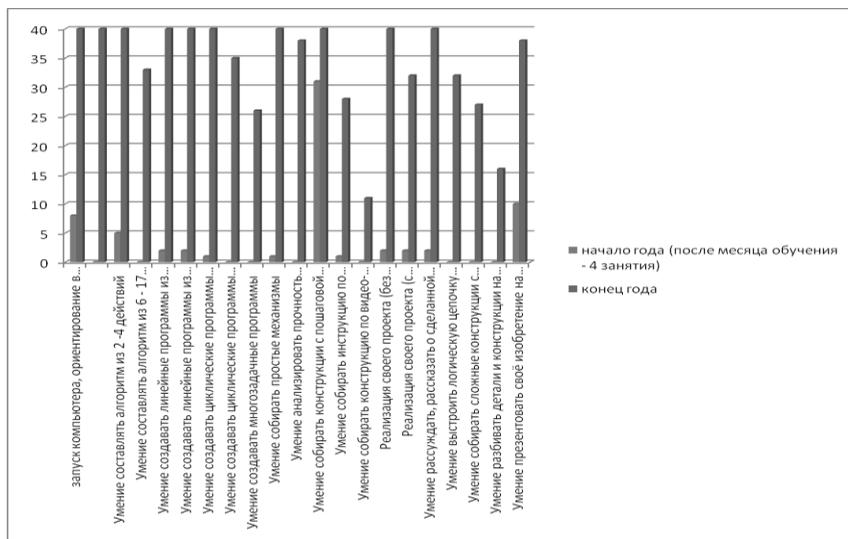
Заложив в этот период основы естественнонаучного и инженерно-технического мышления, мы открыли путь к становлению личности с естественнонаучным мировоззрением, развитым пространственным мышлением, аналитическим складом ума, информационной и инженерно-конструкторской компетенцией.



Одним из методов обучения применяется деятельностный подход. Деятельностный подход к обучению предполагает развитие у детей познавательного мотива: желания узнать, открыть, научиться, чтобы в конкретной учебной ситуации они могли сами определить, что именно им нужно выяснить, освоить на конкретном занятии.

В современном мире развитие науки и техники идёт по интегральному пути – происходит объединение различных научных направлений для создания и развития того или иного проекта. Соответственно, и люди нужны разносторонние, обладающие необходимым набором компетенций в различных научно-технических направлениях. Поэтому как никогда необходимо данные компетенции развивать уже с дошкольного возраста. Создавать определённую среду для развития.

Динамика развития инженерных и IT компетенций у детей 5-7 лет



Результаты

В результате работы в этом направлении мной были созданы авторские рабочие программы и сопутствующая методическая литература

(рабочие тетради, книга для учителя робототехники и т.д.), которые прошли апробацию в процессе обучения.

По результатам обучения ребёнок с детства приучается к работе с современным оборудованием, работе с электроникой и изучению языков программирования, работе с чертежами.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ

Е.В. Кузнецова

г. Липецк
eva312@rambler.ru

В условиях информационного общества специфика содержания профессиональной деятельности прикладного математика, ее неформальный характер предполагают высокие требования к уровню профессиональной и общей культуры специалиста. Следствием этого является значительная сложность, глубина и интенсивность образовательных программ, освоение которых требует не только высокого уровня интеллекта, но и настойчивости, целеустремленности, способности эффективно организовать свой труд. То есть и будущая профессиональная и настоящая учебная деятельность студента направления «Прикладная математика» невозможны без таких качеств личности как самоорганизация, самоконтроль, способность адекватно оценивать себя и результаты своей работы.

На основе анализа работ психологов Е.В. Воробьевой, Т.О. Гордеевой, А.Д. Ишкова, М.Н. Чарковой и других авторов было выявлено, что самоорганизация проявляется в таких качествах личности, как ориентация личности на саморазвитие, познавательная активность, ответственность, способность к рефлексии. То есть в тех качествах, которые необходимы специалисту в условиях информационного общества. Кроме того, организационные умения студентов-математиков были изучены с точки зрения иерархической структуры личности К.К. Платонова. Сделан вывод о том, что способность и готовность к самоорганизации своей деятельности зависит от следующих факторов:

- мотивации, личностных ценностей (верхний уровень иерархической структуры личности);
- знаний, умений, навыков и опыта самоорганизации как на управленческом, так и на предметном уровне, являющихся результатом при-

обретенного опыта деятельности (средний уровень иерархической структуры личности);

- психологических особенностей индивида (память, настойчивость, воля, трудолюбие), то есть включает компоненты всех уровней иерархической структуры личности. Поэтому был сделан вывод о том, что интегральный личностно-деятельностный подход к изучению проблем самоорганизации оказывается наиболее продуктивным.

С целью изучения мнения студентов направления «Прикладная математика» относительно качества обучения нами была разработана анкета. Варианты ответов построены таким образом, чтобы были отражены все уровни иерархической модели личности (по К.К. Платонову), влияние внешних и внутренних факторов. Вопросы и варианты ответов составлялись с учетом предложений и замечаний студентов, выявленных в процессе предварительного обсуждения. Изучение результатов опроса позволило, в частности, провести анализ недостатков организации самостоятельной деятельности студентов и сделать вывод о том, что возникающие проблемы и трудности зависят как от самих студентов, так и от преподавателей. Отвечая на вопрос анкеты «Что мешает Вам учиться?», большинство студентов на первое место поставили лень, недостаток воли, трудолюбия, усидчивости. То есть проблемы психологического характера. Трудности при выполнении самостоятельной работы могут быть также вызваны недостаточными предметными знаниями, отсутствием понимания учебного материала, неумением найти нужную информацию, неумением работать с учебной или научной литературой, другими источниками информации. Кроме того, препятствием в осуществлении самостоятельной деятельности может быть отсутствие управленческих умений (например, умение ставить цель, определять задачи, находить и осуществлять оптимальные способы их решения). Так, в ответах студентов на вопрос анкеты о том, что мешает учиться, второе место занял ответ «Трудность в самостоятельном выявлении образовательной проблемы». От преподавателей в свою очередь зависит качество организации самостоятельной деятельности студентов. Здесь можно отметить такие недостатки, как бессистемность, недостаток или низкое качество методических материалов, несформированность системы требований и оценок. В ответах на вопросы анкеты студенты отмечают в качестве недостатков отвлеченность теории от практики и несоответствие содержания заданий запросам практики, а также указывают на важность таких факторов, как учет уровня знаний и личных предпочтений самих обучаемых, четкость требований и объективность оценок со стороны преподавателей.

По результатам исследования разработаны корректирующие мероприятия. Например, календарный план контрольных мероприятий и

система требований рейтинговой оценки результатов, которые предъявляются и разъясняются в начале семестра, что позволяет студентам планировать и контролировать свою работу и свои достижения. Разработаны и совершенствуются методические материалы для организации самостоятельной работы. В частности, в указания к лабораторным и курсовым работам по дисциплинам «Эконометрика» и «Случайные процессы» включены задания, направленные на формирование умений работать с учебной и научной литературой. Разработан элективный курс «Основы методологии научного исследования», в котором акцент делается на формирование эффективных навыков научно-исследовательской работы, умений определять цели, задачи своей деятельности и планировать пути их достижения в процессе написания выпускной квалификационной работы. Предварительные результаты по защите ВКР бакалаврами показали актуальность работы по формированию организационных умений студентов-математиков в условиях перехода на уровневую систему подготовки.

МЕТОД АССОЦИАТИВНОЙ ОПОРЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ И КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

А.П. Кухтинова

г. Орехово-Зуево
anastasiya_levin@bk.ru

Из предметов школьного курса наиболее сложными для понимания учащихся становятся дисциплины естественнонаучного цикла, в особенности учебный предмет математика. Для облегчения ее восприятия и понимания целесообразно использовать межпредметные связи. Их реализация способствует развитию ассоциативного мышления, что в свою очередь ведет к прочности усвоения сложного математического материала, а также помогает школьникам создать целостную картину мира. Иначе говоря, когда в изложении новых фактов находятся знакомые моменты, непосредственно или ассоциативно связанные с хорошо усвоенным и понятным материалом, то эти знания усваиваются весьма успешно [2].

Один из крупнейших педагогов-гуманистов конца XVIII – начала XIX века И.Г. Песталоцци, указывая на опасность отрыва одного предмета от другого, писал о том, что нужно приводить в своем сознании все

взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе [3].

Целенаправленное осуществление межпредметных связей в процессе обучения математике позволяет систематизировать знания школьников, способствует обогащению их познавательного концепта.

Физика неразрывно связана с математикой. Понимание её законов расширяет и углубляет знания по математике. Учащимся непросто для понимания учебный предмет математика, так как она отличается высоким уровнем абстракции. Однако ее объектом является весьма реальный материал: пространственные формы и количественные отношения материального мира [1]. В сущности, абстрактные математические формулы и уравнения имеют реальное воплощение в физических процессах.

Как известно, чтобы хорошо запомнить что-либо новое, полезно соотнести это новое с уже изученным и хорошо усвоенным, то есть установить ассоциативную связь.

Нами разработана программа «Использование физических представлений на уроках математики в 5-9 классах», основная цель которой заключается в систематизации и обогащении знаний учащихся, развитии их математического кругозора. Программа реализована нами в практике работы в МОУ СОШ №17 г. Орехово-Зуево Московской области.

Данная разработка отвечает основным направлениям совершенствования школьного математического образования, которые указаны в Концепции развития математического образования в Российской Федерации (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г.). В этом документе подчеркивается необходимость усиления прикладной направленности обучения математике в школе и включения в программу курса задач с реальным содержанием, в том числе и физического характера. Кроме того, в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения в целом ряде случаев математика должна стать не источником, а потребителем знаний, предложенных на уроках естествознания, опираться на представления, сформированные при изучении этих дисциплин.

В качестве примера рассмотрим один из вариантов применения метода «ассоциированной опоры» на уроке математики в 5 классе по теме «Среднее арифметическое». Примерно за 1-2 недели до изучения этой темы учитель предлагает пятиклассникам такое задание: «Измерьте и запишите показания уличного термометра (утром, днем и вечером) в каждый день следующей недели». При этом оговаривается время измерения температуры, допустим: в 8 ч утра, в 15 ч дня и 18 ч вечера, и как оформить результаты исследования. Учащиеся достаточно легко, а главное с интересом выполняют это задание. На уроке изучения новой

темы под руководством учителя дети сравнивают результаты своих замеров температуры, оформленные в таблицу, анализируют погрешности, выясняют зависимость показаний температуры от того, где установлен термометр на здании дома (северная или южная сторона), насколько отличаются показания температуры в разных районах данного населенного пункта и т.д. С помощью учителя в процессе этих рассуждений учащиеся приходят к выводу о необходимости определения средней температуры воздуха в каждые сутки и за неделю в целом, высказывают свои предположения, как провести вычисления. Чаще всего дети определяют среднюю температуру подбором, не точно, а примерно. Например, они говорят: «Средняя температура будет что-то около плюс 7 или плюс 9 градусов». Учитель сообщает ребятам, что в математике есть специальная формула среднего арифметического, которая позволяет получить точный результат. Далее школьники производят расчеты с помощью данной формулы самостоятельно.

Примечательно, что апелляция к опыту детей по измерению температуры воздуха с помощью уличного термометра помогает в данном случае повысить познавательную активность учащихся, вовлечь их в исследовательскую деятельность, научить оформлять и анализировать результаты эксперимента. Как показала наша практика, дети с увлечением и дружно работают на уроке, и каждый из них старается внести свой вклад в общее дело. Материал урока запоминается очень легко и главное, прочно.

Практика показала, что предлагаемая методика обучения с использованием физических представлений на уроках математики способствует повышению у учащихся интереса к математике, в особенности у ребят с удовлетворительными отметками, установлению положительной динамики усвоения материала, развитию исследовательских и творческих способностей школьников.

Литература

1. Кожекина Т.В. Взаимосвязь обучения физике и математике в одиннадцатилетней школе // Физика в школе. – 1987. – №5. – 65 с.
2. Миракова Т.Н. Гуманитаризация школьного математического образования (методология, теория и практика): Монография / Под ред Г.В.Дорофеева. – М.: ИОСО РАО, 2000. – 398 с.
3. Старцева Е.А. Реализация межпредметных связей физики и математики в средней школе – дисс. ... канд. пед. наук / Е А. Старцева. – М: [б. и.], 2000.

ПРОБЛЕМНЫЕ СЕМИНАРЫ И РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ СПОСОБОВ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.А. Лямзин

г. Москва
lma-0907@mail.ru

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в условиях реализации компетентностного подхода к результатам образования возникла тенденция, особенно на уровне бакалавриата, формирования у студентов навыков и умений в основном материальной (материализованной, предметной) деятельности в ущерб умственной (мыслительной, интеллектуальной). Для её минимизации в методике преподавания требуется поиск более эффективного дидактического инструментария (форм, методов, приемов, средств и т.п.), направленного на создание оптимальных условий для развития у обучающихся способов мыследеятельности (Ю.В. Громько, Э.В. Ильенков, Д.Г. Левитес, Г.П. Щедровицкий и др.). Наш педагогический опыт показывает, что одним из комплексных дидактических инструментов могут стать проблемные семинары, на которых организуются групповые дискуссии, происходит обсуждение противоречивых взглядов, развиваются мыслительные действия обучающихся.

Цель доклада: представить первичные результаты проведения проблемных семинаров, направленных на развитие у обучающихся способов интеллектуальной деятельности. Занятия проводились по дисциплине «Педагогика» со студентами 2-го курса, обучающихся по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Психолого-педагогический анализ проведения семинаров при традиционном, репродуктивном подходе (например, занятие по теме «Обучение в целостном педагогическом процессе») показал, что студенты воспринимают, изучают, запоминают и воспроизводят определенный объем учебной информации. В знаниевой парадигме высшего образования такая логика учебного процесса выглядят весьма привлекательно: студенты учат, тренируют память, выступают с докладами, сообщениями, излагают мысли других людей. Однако при этом большая часть студентов проявляет формальное отношение к изучаемой дисциплине и учебным занятиям. Их учебная деятельность, как правило, характеризуется интеллектуальной пассивностью, а выступления – поверхностным воспроизведением текстов из электронных ресурсов Интернета. Результаты обучения сводятся к запоминанию содержания дисциплины без его осмысления. На таких семинарах незначительно проявляются самостоя-

тельность, инициатива, творчество обучающихся. Студенты изучают учебную дисциплину ради неё самой, но не для своей подготовки к профессиональной деятельности.

При организации семинара в проблемном, поисково-исследовательском ключе (например, занятия по темам «Современное обучение должно быть другим!?!»; «Формы и методы обучения устарели!?!») преподаватель знакомит студентов с проблемной ситуацией. В ней он представляет обучающимся взгляды специалистов по теме занятия, разные подходы к решению одной проблемы, позиции научных школ (направлений). Обучающимся ставятся задачи: изучить необходимую литературу, подготовить сообщения, на занятии высказать свои точки зрения по теме семинара. В выступлениях студентов должно быть минимум теоретических положений из учебников, мыслей авторов учебных пособий, статей из Интернета, но максимум своего отношения к обсуждаемым вопросам, собственного понимания рассматриваемых проблем и оригинальных суждений.

Наблюдения, опросы студентов показали, что проведение проблемных семинаров дало определенные результаты. Во-первых, знания студентов в большей степени, чем ранее, стали итогом их аналитико-синтетической работы, самостоятельного продумывания точек зрения, подходов, мыслей ученых, авторов учебников, других источников. Знания обучающихся в основном стали продуктом их собственной, а не других людей, мыслительной деятельности. Во-вторых, у обучающихся получили развитие учебные навыки и умения, более свойственные высшему образованию, обучению взрослых людей: сравнение позиций, сопоставление точек зрения, выявление сущности, общего и особенного, установление связей, зависимостей и т.п. В логике проблемного обучения они постепенно переходят в стиль будущей профессиональной деятельности выпускников.

В-третьих, определенное развитие получили способы интеллектуальной деятельности студентов. На семинаре создаются условия, при которых все обучающиеся вынуждены анализировать, синтезировать, обобщать и т.п., а не транслировать информацию. В-четвертых, у студентов стали происходить социально-психологические изменения в плане более устойчивой социализации, налаживания межличностных отношений, организации общения друг с другом и с преподавателем и др. Возникла очевидная дифференциация студентов по уровням общего развития, образованности и культуры. Проблемные семинары имеют позитивный результат и для преподавателей: у них обостряется стимул к творческой деятельности как ответ на заинтересованность студентов в таких семинарах.

Однако относительная незначительность первичных результатов объясняется тем, что проведение проблемных семинаров пока не стало массовым трендом. Они не согласуются в целом с традиционными подходами к учебным занятиям. У многих студентов нет привычки применения анализа, синтеза, обобщения, поиска весомых аргументов.

Но большинство студентов при опросе заявили, что проблемные семинары для них были более интересными и поучительными, чем традиционные; они помогли лучше понять и усвоить учебный материал; давали возможность отстаивать свое мнение и т.п. Позитивные результаты нацеливают нас на продолжение исследования в направлении поиска оптимальных форм, методов, приемов, средств проведения проблемных семинаров для развития у обучающихся (бакалавров, магистрантов, аспирантов) способов мыследеятельности.

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ОТКРЫТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В.В. Мартемьянов

г. Пермь

wstalker1@yandex.ru

Одним из направлений деятельностной педагогики является постулат: «не давать готовых ответов». Школьники должны сами найти ответ в процессе учебы. С этой целью мной разработаны и написаны некоторые компьютерные программы для моделирования (квази-исследований) на уроках географии в средней школе. Программы написаны в Mascomedia Flash и охватывают следующие направления деятельности:

1. Самостоятельное открытие законов природы. На это рассчитана программа «Свойства тропосферы». В ходе учебной задачи, измеряя курсором температуру и давление воздуха на разных высотах по фотографии горы, ученики самостоятельно открывают закон изменения с высотой температуры и давления в тропосфере.

Температурный градиент в глубину Земли ученики определяют в программе «Геотерма» путём измерения температуры в буровой скважине на разных глубинах. Они самостоятельно должны вычислить геотермический градиент.

Характер изменения температуры воды в мировом океане определяется в программе «Гидротерма», когда, исследуя курсором различные

точки океана на разных глубинах, учащиеся находят эти закономерности в зависимости от широты места и нагрева солнцем воды.

2. Поиск закономерностей между параметрами погоды, практическая работа с недоступными приборами. Программа «Метеостанция». В этой программе ребята могут измерить температуру, давление, влажность воздуха, направление ветра, виды осадков за 30 дней одного реального месяца за один урок. Происходит знакомство с различными приборами, их шкалами, которые можно рассмотреть при большом увеличении. Совмещая две программы – авторскую и программу работы с таблицами, в итоге ребята получают модель – график месячного изменения температур, давления, влажности, строят розу ветров. Но конечный интерес в сопоставлении парных показателей! Сравнивая графики температуры и влажности, построенные на одной координатной плоскости экрана, шестиклассники делают гениальный вывод о зависимости содержания влаги в воздухе от его температуры, что в учебниках дается в готовом виде. А здесь ученик сам сделал открытие! Сравнивая температуру и давление воздуха, школьники убеждаются, что холодный воздух давит сильнее. Сравнивая графики влажности и давления, ребята открывают основной климатический закон: «Чем выше давление – тем ниже влажность». Имея несколько диаграмм, графиков за целый месяц, учащиеся могут дать комплексную характеристику погоды в месте наблюдения.

3. Поиск закономерностей по картам между природными объектами (сравнение). Программа «Взаимосвязь рельефа, тектоники и полезных ископаемых России» позволяет путем наложения прозрачных карт отыскать глобальные геологические закономерности природы (месторождения осадочных ПИ на платформах и прогибах, равнинах, магматические и метаморфические ПИ – в складчатых областях, горах, на щитах). Анализ расположения типов лесов на диаграмме «тепло – влага» (программы «Типы лесов» и «Природные зоны») позволяет сделать вывод, что тип растительности зависит от типа климата.

- Сопоставляя карты в программе «Мерзлота», учащиеся выявляют закономерность: «Распространение вечной мерзлоты определяется зимней температурой и областью распространения последнего оледенения»

- В программе «Условия почвообразования», построенной по методу геоинформационных систем (прозрачных карт), ученики самостоятельно находят закономерности развития различных типов почв России в зависимости от различных природных условий (температур лета и зимы, растительности, влажности, рельефа и др.).

- Анализируя и сопоставляя прозрачные слои карты в программе «Солёность океанов», ученики могут сделать вывод, что «неравномер-

ная солёность в океанах зависит от типа климата, испаряемости, температуры воздуха, рек...»

Ну, а проанализировав ряд природных карт России (Программа «ГИС России»), ребята находят закономерность распределения плотности населения по территории страны в зависимости от мерзлоты, растительности, почв, сейсмоактивности... В этой программе возможно 150 вариантов сочетания карт. Здесь можно сформулировать множество задач по поиску закономерностей в природе России на усмотрение учителя.

4. Поиск закономерностей между компонентами природы. Имея перед собой готовую динамическую модель природного комплекса с указанными взаимосвязями, учащиеся могут убирать из неё отдельные компоненты за пределы экрана. Разрушается стройная картина комплекса, что позволяет сделать вывод (найти закономерность) о той или иной взаимозависимости в природе. Особенно наглядны пищевые цепи. Программы «Арктика», «Тундра», «Широколиственные леса».

5. Геологическая реконструкция ландшафтов. По динамической компьютерной модели «Фации» ученики сначала знакомятся с палеоклиматическими условиями формирования различных горных пород, а потом самостоятельно могут по предложенным обнажениям пород восстановить (реконструировать) историческую картину происхождения тех или иных ландшафтов.

6. Программа математического моделирования «Баланс леса» приводит к выводу: «Вырубка лесов в прохладном и влажном климате ведёт к заболачиванию», когда, убирая («вырубая») из ландшафта лес, одновременно удаляется из формулы равновесия и часть параметров.

7. Классификация объектов. Умение из большого массива информации выбрать некоторые объекты и сгруппировать их по определённым признакам. Программа «Классификация ПИ». Знакомясь со свойствами ископаемых, учащиеся самостоятельно вырабатывают свои критерии классификации и группируют по ним предложенные образцы. Итогом работы являются кластеры: группы полезных ископаемых – магматических, осадочных, метаморфических, рудных, горючих, поделочных, драгоценных; сырьё для химической промышленности и др.

Подобного типа программа «Ландшафты», когда из набора 40 видов ландшафтов необходимо собрать по разработанным самими критериям группы объектов. Итогом работы являются кластеры лесотехнических, сельскохозяйственных, транспортных, рекреационных и других антропогенных и природных ландшафтов.

Программа «Стихийные природные явления» – классификация по среде возникновения – в литосфере, атмосфере, гидросфере, биосфере; роли человека.

8. Поиск статистических закономерностей. С помощью программ «Круговая диаграмма» и «Столбчатая диаграмма» ученики создают несколько статистических картинок, которые позволяют обнаружить некоторые закономерности природы. А ряд круговых диаграмм о тенденции (динамике) изменения экономических показателей (по годам, странам, территориям и др.).

9. Сериация объектов. В программе «Пещеры Прикамья» ученики имеют возможность отыскать и выстроить логическую цепочку причинно-следственных связей образования пещер в Прикамье.

В различных вариантах развития урока деятельность может быть, как индивидуальной или парной (на персональных компьютерах или планшетах), так и коллективная, с анализом вариантов на общем экране. В ходе общего обсуждения, моделируя природно-социальную ситуацию, отбрасываются лишние варианты и выбирается оптимальный. Таким образом, с помощью метода компьютерного моделирования решается задача проблемно-деятельностного подхода в преподавании географии в той её части, где невозможен реальный эксперимент в природе. Но самое главное, школьники самостоятельно «открывают» законы природы.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В.В. Мартемьянов

г. Пермь
wstalker1@yandex.ru

Даже в самом маленьком туристическом походе интегрируются все основные школьные предметы: география местности, физика равновесия переправ и теплоемкость костра, химия отмываемого котелка, биология лесов и полезных трав, литература и музыка туристического песенного творчества, математический расчет продовольствия и стоимости билетов, физический труд в полевом лагере. Моя программа природоведческого развития коллектива включает в себя ряд этапов.

1. Открытие мира природы

На первых порах в 5-6 классах – это однодневные и двухдневные походы в окрестности города. Первое обретение жизненных навыков: костёр обжигает, смола – прилипает, мокрые носки – сгорают, а не сохнут; ночью в лесу – не страшно, утром – холодно. В этих походах я широко применяю игровые, соревновательные методики («кто быстрее сделает, больше назовёт растений, найдёт стороны горизонта и т.п.»).

Далее – умение выживать в экстремальной ситуации, умение смотреть на окружающий тебя дикий мир природы. Сначала с потребительской точки зрения – хорошая поляна для лагеря, особые камни для костра, растения в пищу и на дрова, чистый ручей для воды в котелок, ветви от дождя.

2. Накопление опыта.

На основании приобретенного опыта таких походов происходит построение собственной картины мира, миролюбивое отношение к окружающим, необходимость сделать усилие над собой при преодолении препятствий, что потом переносится во взрослую жизнь.

Природоведческая система следующего этапа включает в себя шесть основных направлений. В походах ребята приобретают субъективный опыт в следующих географических областях:

1) Климатические особенности разных районов нашего края. При чем все это приходится испытывать на себе в реальных природных условиях в отрыве от теплого дома.

2) Особенности геологического строения и добычи различных полезных ископаемых. Реально увиденное на местности, совсем по-другому воспринимается, нежели в школьных коллекциях и прочитанное в книгах.

3) Карстовые процессы нашего края. Опыт посещения крупнейших и маленьких пещер бесценен при изучении данной темы. Здесь же накапливается опыт и знания о пещерообразующих карстовых процессах.

4) Геохимия натечных кальцитовых и криология ледовых образований в пещерах. Реальных, а не на фотографиях в учебнике.

5) Флора и фауна Пермского края. В любом походе приходится сталкиваться с растениями и живыми организмами в их естественной среде обитания, а не в гербариях и зооколлекциях.

6) Гидрология пермских рек и озер. При сплавах по внутренним водам края школьники приобретают бесценный опыт узнавания гидрологических особенностей строения рек.

3. Исследование.

И наступает третья стадия – исследование окружающего мира с разделением по интересам. Одним ребятам становится интересна ботаника, другим – геология скал, третьим гидрология рек и озёр, четвертым – спелеология пещер, пятым метеорология. Тогда походы приобретают специализированную направленность: сплавы по рекам со знакомством с прибрежной местностью; целевое посещение пещер, знакомство с пещерными образованиями; скальный туризм; пешеходный туризм с посещением интересных памятников природы. К 7 классу юные туристы

уже окрепли для многодневных походов. Теперь каждый поход предусматривает определённую природно-исследовательскую цель.

Так, при сплавах по рекам края ребята знакомятся с гидрологией рек, их режимом (в сравнении майского половодья и июльской межени), гидрокарстовыми процессами, с палеонтологией прибрежных скал палеозойской эры. Производится сбор ископаемой пермской фауны для школьных коллекций. Посещение древних городищ даёт представление о жизни людей прошлых эпох. Посещение развалин сталинских ГУЛАГов по берегам малых рек открывает для абсолютного большинства школьников совершенно незнакомые и страшные страницы истории родины. Часто приходится бывать в заброшенных деревнях, где ребята знакомятся с сохранившейся утварью старых домов, условиями быта крестьян. Так формируются знания по этнографии. Во время путешествий по уральским рекам ребята знакомятся с представителями флоры берегов – растениями Красной книги. Создаётся фотоколлекция уральских растений. Это биологическая направленность. Целевые походы на различные месторождения знакомят ребят с геологическими богатствами Прикамья, типами строительных и поделочных материалов, карьерными разработками. Особняком стоят спелеологические походы по пещерам нашего края. Теперь в походах ребятам уже интересно делать маленькие научные открытия. Тогда-то я и предлагаю целенаправленную тему по спелеологии для научно-исследовательского практикума. Сначала идет общее знакомство с основами карстоведения и спелеологии: это рассказы, фотографии прошлых лет, картинки. Подростки увлекаются чтением специальной литературы. Наконец, выкристаллизовывается тема научной работы. Перед очередным походом мы намечаем основные этапы проведения исследований в пещере. Больше всего ребят интересует история возникновения пещер, натечные образования – ледяные и каменные, палеонтологические костные находки. Зная из литературных источников о степени изученности той или иной пещеры, я ориентирую исследовательскую работу школьников в том направлении, которое не освещено в литературе. То есть ребята заранее ставят в позицию первоисследователей какого-либо вопроса, что, несомненно, повышает научную ценность их работы. Анализируя собранные материалы, делаются маленькие открытия, предположения, прогнозы, которые и ложатся в основу истинно научного познания пещеры. Работа оформляется в виде сообщения на научно-практической конференции школьников. В подобных же походах возникает интерес к смежным с географией областям деятельности человека: биологии, этнографии, истории края.

4. Профориентация.

В старших, выпускных классах начинается формирование индивидуальных образовательных маршрутов. Школьники начинают искать подходящие для себя творческие коллективы: спелеологические, скалолазные, горносплавные секции, геологические кружки, а некоторые уходят в «чистую» науку без экстремального туризма (экология, биология, метеорология, экскурсионный туризм). И сделано главное – зарожден интерес к природно-исследовательской деятельности! Воспитана любовь к своему краю, школьники приобрели навыки самостоятельной жизни в экстремальных ситуациях, навыки жизни в микроколлективе, умение толерантно относиться к другим. И я спокоен за их будущее!

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

А.В. Неустроева, М.А. Ушакова

г. Нижний Тагил
ush_ma@mail.ru

В основе Федерального Государственного образовательного стандарта лежит системно-деятельностный подход, который позволяет развивать готовность учеников к саморазвитию и непрерывному образованию [3]. Непрерывное образование определяется как процесс роста образовательного (профессионального и общего) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества [2].

Одним из методов, который объединяет в себе проблемный подход с исследовательскими и поисковыми методами обучения, формируя у обучающихся способность самостоятельно мыслить, добывать информацию и применять ее на практике, является метод проектов. В качестве примера нами разработан учебный проект по математике для учеников 5 класса по теме «Проценты». Мы предлагаем организовать работу по проекту в соответствии со следующим планом:

- 1 урок – знакомство с проектом.
- 2 урок – изучение теоретических сведений о процентах.
- 3 урок – деление на группы и начало работы над исследованиями.
- 4 урок – обсуждение в группах и с учителем собранного материала, исправление ошибок (если имеются), консультирование.
- 5 урок – защита результатов работы групп, обсуждение, рефлексия.

Работа над учебным проектом способствует развитию интеллектуального и творческого потенциала учащихся благодаря выдвижению

учебно-исследовательских задач, решение которых требует поиска новой, пока еще неизвестной (малоизвестной) информации, ее переработки, осмысления и обобщения. В результате работы над проектом учащиеся:

- 1) знакомятся с сущностью понятия «процент»;
- 2) изучают историю возникновения процентов;
- 3) выясняют связи процентов с повседневной жизнью;
- 4) рассматривают различные способы нахождения процента.

Итоговыми продуктами проектной деятельности могут быть презентации, буклеты, он-лайн газеты, в которых ученики отражают результаты проведенного исследования по выбранной проблеме.

Перед тем, как непосредственно приступить к проектной деятельности, следует выявить первоначальные представления и интересы участников проекта по теме «Проценты» в форме эвристической беседы. После этого необходимо обсудить с учащимися тему проекта, а также вопросы, появившиеся у учеников во время эвристической беседы. После этого учащиеся (с помощью учителя) формулируют учебные вопросы. Примеры вопросов приведены в табл. 1.

Таблица 1

Направляющие вопросы учебного проекта

Основополагающий вопрос	Проблемные вопросы	Учебные вопросы
Как найти выгоду?	1. Чему равен процент? 2. Где встречаются проценты в жизни? 3. Почему на витринах магазина скидки указаны в процентах?	1. Какая история у процента? 2. Как можно найти процент? 3. В чем считают голоса, отданные за избираемого кандидата? 4. В чем указаны справочные данные по содержанию витаминов в продуктах?

Далее ученики делятся на группы по количеству сформулированных учебных вопросов. В группах ученики должны сформулировать цель работы, поставить задачи исследования, уточнить план работы и обсудить возможные формы представления результатов работы группы. После этого в классе обсуждаются общие критерии оценивания результатов проектной деятельности.

В ходе работы каждой группы консультативно проверяются и обсуждаются поэтапные результаты самостоятельной работы учащихся, возможные трудности и вопросы. Примерная тематика работы групп представлена в табл. 2.

После окончания работы над проектом необходимо провести итоговую конференцию, на которой учащиеся представляют полученные ими результаты. При подведении итогов работы над проектом в первую

очередь оценивается результативность проведенного исследования, получение итогового продукта. Весомое место в оценивании отводится качеству выступления, а также активности в обсуждении результатов исследования. В конце работы над проектом необходимо провести рефлексию.

Таблица 2

Тематика работы групп

№ группы	Название	Содержание деятельности	Продукт
1	Исследователи	Исследование истории возникновения процента	Электронная газета
2	Счетоводы	Изучение способов нахождения процента	Опорный конспект
3	Актеры	Выяснение, где в жизни людей встречаются проценты	Видеорепортаж

В качестве поддержки проектно-исследовательской деятельности учащихся нами создана страница проекта, на которой размещены все необходимые для организации и проведения проекта материалы [http://wiki.iteach.ru/index.php/Учебный проект Проценты](http://wiki.iteach.ru/index.php/Учебный_проект_Проценты).

Таким образом, организуя в ходе учебного процесса совместную учебно-познавательную, творческую деятельность учащихся-партнеров, направленную на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта [1], то есть, проводя учебные проекты, учитель не только следует требованиям ФГОС, но и изменяет структуру урока, специфику получения знаний учащимися.

Литература

1. Бухаркина М.Ю. Разработка учебного проекта / М. Ю. Бухаркина. – М., 2003.
2. Непрерывное образование. Педагогический терминологический словарь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/2093/Непрерывное_образование.
3. ФГОС ООО. Министерство образования и науки РФ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ОБУЧАЮЩЕГО ЦИКЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ «ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ В ОРФОГРАФИИ»

М.Ю. Никольская

г. Брянск
marina-nikolskaya@yandex.ru

Совершенствование методики преподавания русского языка в школе предполагает поиск оптимального содержания и новых форм и приемов, так как, будучи формой хранения и усвоения знаний, русский язык в номинативном плане неразрывно связан со всеми науками и профессиями, а значит, и со всеми школьными учебными предметами. В связи с этим возникает проблема, и стоит она в том, по справедливому замечанию М.М. Разумовской, «что правил много и все их удержать в памяти не так просто».

А если школа не имеет возможности гарантировать усвоение всеми ее учащимися 421 орфографического правила (из них 63 правила-исключения, по подсчётам Г.Н. Приступы), то тем более она не может научить учащихся правильному написанию всех 180 тысяч слов, которые вошли в состав «Орфографического словаря русского языка РАН». - М., 2005). Необходимо подключить к решению проблемы деятельностную теорию учения, основы которой заложены в работах П.Я. Гальперина (1965), и доводимую до совершенства многолетним трудом Н.Ф. Талызиной (2001) и её единомышленников. Деятельностная теория учения отметила, что «прочное запоминание можно обеспечить вообще без заучивания».

Идея освоить правила, касающиеся слитного, раздельного и дефисного написания наречий без «зубрежки», основываясь на активной деятельности учащихся, направленной на переработку полученных знаний и на сознательное применение их в своей орфографической деятельности, очень актуальна. Поэтому темой выбрана «Формирование умений в орфографии: слитное, раздельное и дефисное написание наречий русского языка».

Учебный процесс можно организовать в деятельностном ключе. Опираясь на морфемный, лексико-морфологический и исторический принципы русской орфографии, я построила цикл обучения данному разделу русского языка, в первую очередь выявив содержание ориентировочной основы действий (ООД) по выбору слитного, раздельного или дефисного написания наречий. В содержание ООД вошли три группы признаков, диктующих выбор того или иного типа написания. Содержа-

ние ООД было представлено в схеме ООД-1. Очень важной оказалась последовательность работы с этими группами, в частности, ученик должен сначала проверить признаки дефисного написания наречий, если эти признаки отсутствуют, то далее он проверяет наличие признаков слитного написания и, наконец, при отсутствии последних проверяет признаки раздельного написания. Эта обучающая программа (схема ООД-1) снимает неудобства чисто технического словарного определения слитного, раздельного или дефисного написания наречий, задаёт четкие ориентиры выбора типа написания и способствует повышению грамотности учащихся.

Экспериментальное исследование (2001 г.) по данному циклу было проведено с группой шестиклассников (8 учащихся) гимназии №7 г. Брянска в две серии. Первая – два часа – включала поэтапное усвоение схемы ООД. Вторая – в другой учебный день – позволила провести итоговый контроль. Результат усвоения программы – положительный, т.к. подтвердились все основные свойства-характеристики предполагаемого умения.

Исходный уровень был довольно низок. Ученики сделали от 7 до 16 ошибок в диктовке из 32 слов. В процентном отношении количество ошибок выглядит следующим образом: 40-50% – у 4 учащихся; 30-40% – у 3 учащихся; 22% – у 1 учащейся. После поэтапного усвоения схемы ООД результаты радикально изменились: два ученика сделали всего 4(!) ошибки – одну на слитное и три на раздельное написание, т.е. обращает на себя внимание почти полное отсутствие ошибок по программе.

Чтобы ощутить значимость программы, стоит привести результаты подобного контроля в двух группах, обучавшихся в русле традиционного подхода к теме. В группе учащихся 8 кл., изучавших данную тему в IV четверти 7 кл. по программе Т.А. Ладыженской, сделано 44 ошибки на 7 учащихся, а в группе учащихся 10 кл., повторивших тему по учебнику (авт. В.Ф.Греков и др.), – 74 ошибки на 8 учеников. Анализ количества и характера ошибок говорит о том, что учащиеся не четко представляют орфограмму в той системе, которая позволяет усваивать знания прочно и осознанно. Ошибки встречаются в каждой работе и разбросаны по всем трем типам написания наречий, что в свою очередь может говорить и о некотором проценте случайных верных написаний.

В последующие годы данная программа использовалась для обучения по теме семиклассников с неизменным успехом. Видеоматериал по циклу обучения вошёл в лабораторию инновационных технологий БИПКРО; по нему разработан ряд лекций и семинаров кафедр психологии и стратегического развития общего образования.

На этапе обобщающего повторения и подготовки к экзамену в курсе русского языка старших классов необходимо наглядно показать ло-

гические связи между явлениями языка, преодолеть односторонность их освещения и реализовать условия для восприятия учащимися грамматических фактов в их естественном единстве, притом «поддержать практический интерес теоретическим, а теоретический – практическим» (А.М. Пешковский). Теория поэтапного формирования умственных действий позволяет наладить такое обобщающее повторение. И в свете этой теории для учащихся X классов нами (мною/автором совместно с О.Я. Кабановой) создана схема ООД–П. В предложенной схеме учитывается, что существуют кроме собственно наречий и наречные сочетания (В.В. Лопатин), и наречные выражения (Д.Э. Розенталь).

Результаты использования обучающего цикла убеждают, что у данной программы есть будущее. Ведь изменение способа усвоения норм правописания позволяет не только снять проблему интерференции орфографических навыков, но и дает возможность представить орфографию в виде стройной обозримой, управляемой системы. Повышается эффективность обучения: сокращаются объемы учебного материала, время изучения; усиливается развивающий эффект обучения; формируются более глубокие знания.

В заключение хочется отметить, что уровень орфографической грамотности учащихся (да и населения страны в целом) в каждый исторический период времени определяется в основном тремя факторами: характером орфографической системы языка; отношением общества и школы; состоянием методики. Работа с учащимися по данному обучающему циклу убедила в правильности выбранного направления и особенно результативной стала работа со схемами ООД. За годы работы мною/автором разработан ещё целый ряд схем ООД по технологии с использованием деятельной теории, которая в XXI веке становится ведущим фактором обновления и развития отечественных школ.

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОЙ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

И.А. Орешкина

г. Воронеж
e-mail: irina-oreshkina@mail.ru

Сделать обучение значимым для каждого ученика, создать благоприятные условия для развития личности ребёнка позволит тщательно организованная сетевая проектно-исследовательская деятельность школьников, которая поможет им научиться планировать собственную работу, нести ответственность за конечный результат труда, быть гото-

выми к взаимодействию и сотрудничеству. Кроме того, совместная работа в сети над проектом или исследованием формирует у обучающихся мотивацию к получению новых знаний.

Развитие деятельностных форм работы в сети мы осуществляем с учётом возрастных психофизиологических особенностей школьников на разных ступенях обучения благодаря четырём модулям: «Чтение с увлечением» (5-6 кл.), «Чижик-Пыжик, где ты был?» (7-9 кл.), «Мы по радуге пойдём...» (10-11 кл.), «Семейные традиции или свобода личности?» (10-11 кл.). Каждый из них предполагает работу в группах. Организуем такую совместную деятельность мы с помощью электронной почты, онлайн-площадок, средств поиска информации в Интернете, средств общения в реальном и отложенном времени, сервисов web 2.0. и др.

Перед началом реализации каждого проекта формируются группы в зависимости от конкретных целей и задач модуля. Например, организуя самостоятельное внеклассное чтение художественных произведений учащимися 5-6 классов, предлагаю детям определить свои потребности с помощью электронной карты интересов «Любите ли вы? Нравится ли вам?» (на основе опросника А.Е. Голомштока). Ответы помогают выявить интересы и склонности учащихся, сформировать группы, предложить адресные задания, сделать чтение лично значимым для каждого. До работы над сетевым веб-квестом «Семейные традиции или свобода личности?» (10–11 класс) провожу мотивирующее оценивание с помощью электронной презентации «Если вы знаете, что...» и «Вам интересно узнать, что...». Впоследствии ученики самоорганизуются в группы Culture, Word, World, Art, совместная работа в которых способствует формированию психологической и интеллектуальной готовности к профессиональному и личностному самоопределению.

Работа внутри групп организуется следующим образом: стремясь дать собственный ответ на поставленный проблемный вопрос, обучающиеся осуществляют мозговой штурм, самостоятельно выбирают область ответственности и совместно заполняют фишбоун, позволяющий осуществлять рефлексию достижения цели. Заполнение листа – наблюдения «Познаю себя» поможет обучающимся отметить как собственные навыки мышления, так и продемонстрированные всеми членами группы в ходе совместной деятельности. Применение этой стратегии способствует пониманию учащимися друг друга, формирует навыки самоуправленческой деятельности.

Конкретными результатами сетевой проектно-исследовательской деятельности школьников являются электронные презентации, вебмиксы, видеоролики, буктрейлеры, интерактивные плакаты и карты, книги в формате 3D, творческие и исследовательские работы, которые презентуются на школьной конференции научного общества учащихся и в

рамках предметной недели русского языка и литературы. Работы, имеющие практическую направленность, не раз были высоко оценены на конференции НОУ, проходящей на базе ВГУ.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ НОВЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

А.А. Орлов

г. Тула¹
e-mail: alanor38@yandex.ru

ФГОС ВО предполагает коренную реорганизацию образовательного процесса в высшей школе на основе перехода от знаниевой образовательной парадигмы к системно-деятельностной. Основной акцент в высшем образовании в таком случае переносится с накопления обучающимися определенного багажа знаний, необходимого для выполнения профессиональных функций, к стимулированию личностного и профессионального развития студентов на основе становления их умений самостоятельно решать типовые и нестандартные профессиональные и жизненные проблемы, актуализируя полученные знания, опыт деятельности и личностные особенности.

В современной дидактике высшей школы, опирающейся в основном на традиционную дидактику средней школы, пока еще недостаточно изучены вопросы проектирования и реализации системы развивающего обучения, позволяющего получить новые образовательные результаты. В то же время анализ научной литературы свидетельствует о том, что в психологии и педагогике имеются теоретические предпосылки, опираясь на которые можно оптимизировать процесс высшего профессионального образования, построенный на принципах *деятельностного подхода*. Это, прежде всего, работы В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и их последователей, посвященные вопросам поэтапного формирования умственных действий и организации учебной деятельности студентов современного вуза. (В.С. Лазарев, А.В. Боровских, Н.Х. Розов и др.)

Учитывая, что в профессиональном стандарте «Педагог» на основе вычленения основных трудовых функций педагога определены требования работодателей к специалисту, целесообразно максимально конвергировать данный стандарт с ФГОС высшего педагогического образования. Такое сближение позволит оптимально проектировать основ-

© Орлов А.А., 2015

¹ Данный доклад подготовлен в рамках выполнения государственных работ в сфере научной деятельности по базовой части государственного задания № 2014/389, НИР №2193

ные образовательные программы вузов, готовящих учителей, на основе вычленения основных типовых профессиональных задач, к решению которых должен быть готов выпускник педагогического вуза с учетом потребностей региона. В связи с этим возникает несколько проблем, среди которых наиболее актуальной является проблема обоснования и проектирования системы оценивания новых результатов образовательного процесса, определяемых в ФГОС ВПО как общекультурные и профессиональные компетенции.

Реализация деятельностного подхода в образовательном процессе вуза показывает, что освоение знаний в процессе решения познавательных и профессиональных задач происходит более осмысленно, т.к. студент лучше усваивает и запоминает те знания, которые получил и использовал в собственных познавательных действиях, применил к решению квазипрофессиональных и реальных профессиональных задач. В этой ситуации у студентов формируется новый тип знания – знание о незнании, т.е. он начинает понимать, каких знаний ему не хватает для продуктивного решения той или иной задачи. Такая организация образовательного процесса, стимулируя личностное и профессиональное развитие обучающихся, формирует профессионализм студентов.

Проектируя систему оценивания новых образовательных результатов на основе данного методологического подхода, целесообразно в качестве критериев профессионального развития студентов определить триаду *умеет, знает, владеет*. Показатели в данном варианте можно определять через описание познавательных и практических действий обучающихся: *проектирует, объясняет, описывает, обобщает, понимает, аргументирует, планирует, решает, оценивает и т.д.* В таком случае можно оценить все аспекты образовательных результатов: деятельностные, когнитивные, ценностно-смысловые.

Основной результат пилотного этапа опытно-экспериментальной работы по реализации деятельностного подхода – вывод о том, что процесс оценивания степени сформированности компетенций у студентов малопродуктивен без формирования механизма ценностно-смыслового отношения к познанию и профессии у студентов – рефлексии. На основе самооценочной деятельности, во-первых, осуществляется анализ результатов собственной деятельности будущих педагогов по осмыслению проблем обучения, воспитания и развития школьников; во-вторых, рефлексия развивает способность будущего учителя выявлять позитивные результаты, а также проблемы, риски и трудности и возможные деструкции в своей познавательной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности, т.е. оценивать себя как ее субъекта с целью критического анализа динамики своего личностного и профессионального развития.

МЕСТО ЦЕННОСТЕЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Е.А. Павлова, Л.И. Кленина

г. Москва

mail4pavlova@gmail.com, kleninali@mail.ru

В последнее время в средствах массовой информации, в выступлениях политических и общественных деятелей России и зарубежья звучат призывы соблюдать семейные, традиционные, европейские и другие ценности. При этом обычно не раскрывается смысл понятия этих ценностей и вообще понятия ценности. Д.А. Леонтьев проанализировал различные подходы к определению понятия ценности [2, с.15-21] и показал, что на период исследования (1996) все известные «подходы были сведены к шести базовым оппозициям» [2, с.22].

Один из авторов представленной статьи дал определение ценностей, исходя из системных свойств общества. «Ценности – это те свойства системы и её элементов, без которых система не сможет существовать как заявленная или прекратит своё существование» [3, с.34]. Это определение согласуется с позицией американского антрополога Клайда Клакхона (1905-1960), который на вопрос «Почему существуют ценности?» отвечал: «Потому что без них жизнь общества была бы невозможна ...» [2, с.25].

Мы считаем, что общество будет устойчиво и нормально функционировать, если большинство членов общества будут разделять ценности этого общества. Общество состоит из многих подсистем, определяемых своим видом деятельности. Образовательную деятельность осуществляет педагогическая подсистема. Вместе с опытом и знаниями старшие наставники и педагоги передают молодому поколению свои ценности, которые не должны быть противопоставлены ценностям общества. Таким образом, цель системы образования членов общества состоит в обучении и воспитании членов общества, передача им ценностей данного общества и подготовка их к деятельности на благо общества.

В деятельностной педагогике от понятия образовательной среды, «фиксирующую социальную реальность, в которой протекает образовательный процесс» [1, с.50], переходят к термину «образовательное пространство». В этом образовательном пространстве конкретный учебный коллектив рассматривается «как объединение специфических психологических и социальных характеристик членов этого коллектива, как динамика трансформации социальных или социализированных действий и отношений в мысленные представления и действия, как целеполагание, мотивация и пр.» [1, с.51].

Следовательно, образовательная деятельность в учебных заведениях осуществляется под контролем общества. Мы назовём это *управляемым образованием*.

Любое общество кроме ценностей имеет и свои антиценности. «Антиценности – это такие параметры и свойства системы, без которых она существует и устойчиво функционирует, а их наличие ведет к потере устойчивости и гибели системы» [3, с.35]. Те члены общества, которые разделяют антиценности, находились и находятся под влиянием тех подсистем общества, для которых образовательная деятельность не является характерной. Такое образование членов общества назовём *неуправляемым образованием*.

В последнее время наметилась тенденция, когда ценности и антиценности одной страны, благодаря наличию электронных коммуникативных связей (в частности, интернета) стали влиять на образовательную деятельность в других странах. *Интер-управляемым образованием* назовем процесс, который способствует усвоению членами общества ценностей и антиценностей другого общества.

Например, ценность коллективной деятельности можно охарактеризовать словами: «Сам погибай, но товарища выручай», т.е. относись к людям и ко всему, что ты делаешь так, как бы ты хотел, чтобы относились к тебе. А прагматическая концепция истины, которая утверждает полезность и выгоду её для субъекта, выдвигает на первое место ценность деятельности человека, который ставит свои интересы выше интересов других членов коллектива или общества, характеризуется словами: «Каждый за себя, один Бог за всех».

Исходя из изложенного, можно сделать вывод, что в деятельности педагогике, где подход к процессу обучения и воспитания осуществляется как к деятельности, ценностные аспекты должны учитываться при построении модели учебной и воспитательной деятельности. Саму деятельность педагогике нельзя сводить только к педагогической системе общества, включив в неё только управляемое образование. В качестве разделов в ней должны входить элементы неуправляемого и интер-управляемого образования для разработки методов противодействия им.

Литература

1. Боровских А.В. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: Пособие для системы проф. пед. образования, переподготовки и повышения квалификации науч.-пед. кадров. / А.В. Боровских, Н.Х. Розов. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.
2. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной реконструкции //Вопросы философии. – 1996. - № 4. - С. 15-26.

3. Павлова Е.А. Концепция ценностей с синергетической точки зрения / Десятые Юбилейные Курдюмовские чтения «Синергетика в общественных и естественных науках»: материалы Междунар. междисциплинар. науч. конф. с элементами науч. школы для молодежи / Отв. за выпуск Г.П. Лапина, П.С. Лихуша. – Тверь: Твер. Гос. ун-т, 2015. – Ч. II. – 192 с. (с. 33–36).

ТРАДИЦИИ ОРЕНБУРГСКОГО КАЗАЧЕСТВА КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В.В. Пахарь

г. Оренбург
pahar.viktor@mail.ru

Ни для кого не секрет, что в наше время очень часто нарушаются права несовершеннолетних детей, закреплённые как в семейном кодексе, так и в Федеральном законе от 24 июля 1998 г. №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [1]. Оренбургская область, к сожалению, здесь не является исключением. Так, в регионе опасной остаётся ситуация с беспризорниками, тревожные сигналы нередко поступают из детских домов. Одним из способов решения данной проблемы является возвращение к традициям воспитания молодежи, заложенным десятилетиями (столетиями) назад, но потерянным при переходе от одного политического строя в другой. На основе таких традиций можно выстроить произвольную линию защиты и оградить молодых людей от негативного влияния не только на улице, но и дома. По нашему мнению, в формирование гражданской личности, сочетающей в себе развитую нравственную, правовую и политическую культуру, ощутимый вклад может и должно внести современное оренбургское казачество.

Оренбургская область является одним из субъектов Российской Федерации, где движение за возрождение казачества получило наиболее широкий размах. Оренбургское казачество, являясь сложным организмом, отражает характер, проблемы и противоречия общества и в значительной степени благодаря своему воспитательному потенциалу определяет ориентацию конкретной личности, отвечает за социализацию личности и является важнейшим инструментом, который способен эволюционным путем обеспечить смену ментальности, воспитать гражданина и патриота [2]. Помимо этого казаки проводят с детьми мероприятия гражданско-патриотической направленности: игры, фестивали, конкурсы. Миссия подобных мероприятий заключается в изучении традиций и быта оренбургских казаков – воспитание юных патриотов на при-

мере служения Родине казаками, привитие интереса к прошлому и настоящему Оренбургского казачества, изучение исторического прошлого Оренбургского края.

Одно из таких мероприятий проходило с 1 июня по 10 июня 2012 года, где на базе палаточного лагеря «Самородово» состоялось открытие первой смены областного казачьего военно-патриотического лагеря «Оренбургский казак». Инициаторами создания лагеря выступили руководители казачьей школы «Атаман», есаул Чашин Владимир Борисович и заместитель министра молодежной политики, спорта и туризма Оренбургской области Останина Ирина Михайловна. В казачьем лагере приняли участие 90 детей и подростков из разных уголков Оренбургской области. Несмотря на то, что смена длилась десять дней, программа лагеря была насыщена различными занятиями. Казаки обучали ребят рукопашному бою, основам туризма и выживанию в экстремальных ситуациях, военно-казачьей подготовке и духовно-нравственному воспитанию. В ходе реализации мероприятий были достигнуты следующие задачи, касающиеся подростков:

- приобщение трудных подростков к историко-культурному наследию, к нравственным и духовным ценностям казачества;
- совершенствование физического и психологического здоровья учащихся на примере исторически сложившихся традиций казачества, формирование ценностного отношения к собственному здоровью, приобщение к труду;
- создание условий для социализации учащихся, формирования гражданско-патриотической ответственности, формирования таких черт характера как милосердие, справедливость, доброта, честность, трудолюбие.

В 2013 году студентом четвертого курса Оренбургского государственного университета Пахарем Виктором Вячеславовичем был создан проект лагеря для трудных подростков «Казачий стан». Данный проект был поддержан подъесаулом Оренбургского казачьего войска Арбузовым Александром Михайловичем. Проект предполагал работу с трудными подростками в палаточном лагере на все время летних каникул. В качестве основы по реализации проекта предполагалось использовать план мероприятий и накопленный опыт лагеря «Оренбургский казак». В 2013 году проект летнего лагеря «Казачий стан» занял третье место на региональном этапе конкурса «Моя страна – моя Россия». Как одна из лучших работ Оренбургской области, проект участвовал на федеральном этапе конкурса «Моя страна – моя Россия» в форуме «Проектных траекторий». На работу обратили внимание депутаты Государственной Думы, которые являлись членами жюри данного конкурса. На реализацию проекта были выделены деньги из федерального бюджета. Однако

из-за сложной политической и экономической ситуации в нашем государстве финансирования проекта было прекращено. Возобновление его финансирования планируется в 2016 году.

Литература

1. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
2. Союз казаков: 1990-2000 / В.Д. Батырев, О. В. Матвеев, А.И. Изюмов. – М.: РУСАКИ, 2000. – 192 с.

СХЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ВЕРСИИ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Г. Петерсон

г. Москва
petersonlg@mail.ru

Ключевой проблемой системы образования на современном этапе ее развития является согласование критериальной базы для создания технологий формирования и объективных измерителей метапредметных результатов ФГОС всех ступеней образования. В качестве теоретической основы для решения этих проблем мы предлагаем использовать версию теории деятельности, разработанную в последние десятилетия в отечественной методологической школе (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.).

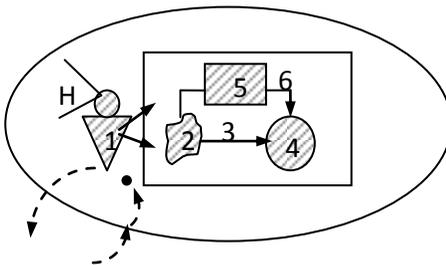
Категориально-понятийный аппарат методологической версии теории деятельности на предельно высоком уровне абстракции дает описание, с одной стороны, механизмов функционирования и развития деятельности в человеческом обществе, а с другой – структуры вхождения в нее и осуществления индивидами. Кроме того, в методологии появились и были тщательно проработаны особые средства – изобразительные схемы, облегчающие и ускоряющие понимание, а также позволяющие выводить коллективные дискуссии на невиданный ранее уровень «чистого мышления». В силу этого методологические категории могут выступать в качестве инструментов построения, уточнения и конкретизации понятий в области психологии, педагогической психологии, социологии и педагогики.

В качестве примера категорий методологической версии теории деятельности и их схематического изображения приведем схему воспроизводимой деятельности, которая позволяет глубже и точнее осознать суть и структуру основного понятия деятельностного подхода. Но прежде отметим, что в методологии вводится различие мира деятель-

ности и мира «додеятельностного», в котором человек живет и удовлетворяет свои потребности, общается, вступает в процессы согласования с другими людьми (коммуникации), осуществляет мышление, осваивает культурные нормы языка. Переход в мир деятельности обусловлен особой требовательностью, обязательностью норм действия и поведения.

В наглядном виде содержание понятия деятельности представлено в следующей схеме, где выделены и зафиксированы все существенные признаки этого понятия (некоторые элементы данной схемы будут пояснены ниже).

Схема «Воспроизводимая деятельность» [1],



где 1 – деятель; 2 – исходный материал; 3 – преобразование исходного материала в продукт; 4 – продукт; 5 – средство; 6 – способ действия, операция; Н – норма деятельности; точка обозначает способности человека к данной деятельности.

Из приведенной схемы видно, что в методологической версии понятие деятельности связывается с воспроизводимым процессом реализации человеком (1) некоторой нормы (Н), в результате которого исходный материал (2) преобразуется (3) в продукт (4) с помощью необходимых средств (5), используемых определенным способом (6).

Приведенные термины в описании понятия деятельности можно определить так:

- *деятель* – человек, действующий по заданной норме и имеющий способности, позволяющие ему соответствовать требованиям этой нормы;

- *исходный материал* – объект, преобразуемый в ходе деятельности в соответствии с поставленной целью;

- *продукт* – объект, получаемый в результате деятельности и соответствующий целевым требованиям;

- *средство* – то, что используется для гарантированного перевода объекта из состояния «исходного материала» в состояние «продукта»;

- *способ* – то, каким образом применяется средство к процессу преобразования исходного материала в продукт в рамках соответствия нормативным требованиям;

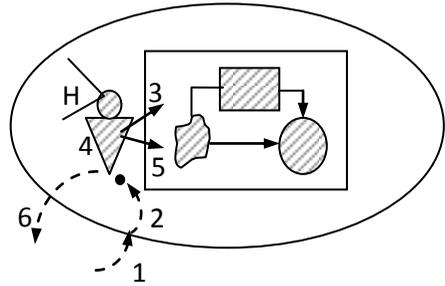
- *норма* – содержание требований к деятельности: ее продукту, исходному материалу, средству и способу преобразования.

Однако человек попадает в пространство деятельности не сразу. Процессуальное прочтение схемы воспроизводимой деятельности поз-

воляет понять, как это происходит. Теперь мы обращаем внимание на стрелки и штриховку.

Схема «Воспроизводимая деятельность»,

где 1 – понимание нормы деятельности; 2 – принятие нормы, или мотивация; 3 – ресурсное обеспечение нормы; 4 – сохранение соответствия требованиям нормы (штриховка, совпадающая с границами); 5 – фиксация соответствия результата нормативному требованию к нему; 6 – уход из деятельности.



Описание структуры и процесса воспроизводимой деятельности, построенное в методологии, позволяет осознать сущность *любой* воспроизводимой деятельности. В частности, деятельности ученика, учителя и преподавателя вуза, завуча и директора школы, методиста и управленца. Схема позволяет наглядно увидеть, что означает педагогический фразеологизм «*ученик является субъектом деятельности*», осознать, что продуктом деятельности педагога является вовсе не новое знание ученика (это продукт деятельности самого ученика) и не записанное задание или лекция (это средства ученика), а организованный процесс самоизменения ученика, в результате которого у него возникли новые знания, умения, навыки, способности. Понимание этого коренным образом меняет всю систему работы педагога, его инструментарий, взаимодействие с учениками и пр.

Анализ схемы показывает, насколько сегодня мы еще далеки от реального внедрения ФГОС. Так, например, стрелка 5 показывает, что без приведения в соответствие поставленных новых целей и средств контроля заявленный результат недостижим. Но одновременно методологические категории и понятия четко обозначают направления движения вперед. Наша задача – осмыслить их и научиться ими пользоваться. «Уча, учимся сами» (Сенека).

Литература

1. Анисимов О.С. Методологический словарь для управленцев. – М., 2002. – 284 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА ИНФОРМАЦИОННОЙ СФЕРЫ В ТВОРЧЕСКИХ КОНКУРСАХ

А.И. Попов, Д.В. Поляков

г. Тамбов
olimp_popov@mail.ru

Профессиональное образование должно создавать обучающемуся среду для формирования компонентов своей конкурентоспособности на рынке труда, обеспечивая как их занятость в краткосрочном периоде (определяется уровнем профессиональных компетенций), так и готовность к осуществлению иной деятельности (что связано преимущественно с общекультурными компетенциями). Приоритетным направлением в деятельности вузов становится организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения, детерминирующего сильную внутреннюю мотивацию к обучению, что в свою очередь обуславливает активное включение выпускников в деятельность в своей профессиональной области. Востребованность выпускников на конкретных производственных объектах во многом определяется тем, насколько требования профессионального сообщества учтены при проектировании образовательных программ и выборе средств обучения.

Одним из динамично развивающихся сегментов народного хозяйства является область информационных технологий. В качестве новых дополняющих образовательный процесс инструментально-педагогических средств, обеспечивающих эффективное формирование как инвариантных компетенций к деятельности вообще, так и профессиональных компетенций, выделенных конкретным работодателем, нами предложено использовать в большем объеме и на новом уровне олимпиадное движение как средство интенсификации творческой активности обучающихся [1]. При организации олимпиадного движения целесообразно привлекать потенциального работодателя как для разработки содержания обучения и предоставления необходимой материально-технической базы, так и для создания внешней экономической мотивации в виде поощрения студентов и преподавателей [2]. Для обеспечения профессионального становления специалиста информационной сферы в качестве одной из форм организации внеучебной деятельности в виде олимпиадного движения нами выбран олимпиадный квест, который включает выполнение командами их трех человек ряда творческих заданий, связанных с сетевыми технологиями.

Каждое задание квеста выполняется на специальном оснащенном необходимым оборудованием рабочем месте – станции, в нашем случае

используется семь станций. Например, на станции «Коннект» участникам предоставляется множество предметов: коннекторов, инструментов, проводов, и предлагается, используя любые из предоставленных предметов, получить кабели, обжатые в соответствии с заданием. А для выполнения задания олимпиадного квеста на станции «Чёрный ящик» участникам предлагается собранная на стенде сеть, состоящая из компьютеров, маршрутизаторов и коммутаторов, а задача команды, не вмешиваясь в структуру сети, определить топологию и ip-адреса устройств и интерфейсов. Также активно используются образовательные продукты потенциальных работодателей, например, в рамках квеста командам предлагается сыграть в бинарную игру компании Cisco Systems (станция «Бинарная игра»), а также угадать технологии и ситуации, представленные на мультимедийных образовательных материалах компании Cisco Systems (станция «Угадай технологию»).

Организация образовательного процесса в виде олимпиадного квеста позволяет сформировать на высоком уровне профессиональные компетенции специалистов в области информационных технологий и информационной безопасности: например, способность использовать языки, системы и инструментальные средства программирования в профессиональной деятельности (станция «Чёрный ящик»); способность к освоению новых образцов программных, технических средств и информационных технологий (станции «Коннект», «Чёрный ящик»); способность проводить синтез и анализ проектных решений по обеспечению безопасности автоматизированных систем (станции «Разноцветная сеть», «Весёлый сабнеттинг», «Бинарная игра»).

Задания, предлагаемые участникам олимпиады, разработаны на основе компетентностного и деятельностного подходов таким образом, что студентам и школьникам необходимо показать различные теоретические знания и практические умения и навыки в области сетевых технологий. Также участие в олимпиаде обеспечивает яркие позитивные впечатления от знакомства с новейшим сетевым оборудованием и захватывающими мультимедийными учебными пособиями, что способствует осознанному профессиональному самоопределению.

Студенты и школьники, вышедшие на эвристический или креативный уровень интеллектуальной активности, в дальнейшем включаются в работу олимпиадных микрогрупп, в том числе и виртуальных, развивают свои способности и приобретают профессиональные знания и умения в информационной образовательной среде, активно участвуют в олимпиадах и конкурсах. На старших курсах творчески активные обучающиеся, прошедшие через олимпиадное движение, активно включаются в научную или профессиональную деятельность, причем доста-

точно часто в организациях, которые активно участвовали в формировании их образовательной траектории.

Литература

1. Попов А.И. От студенческих олимпиад – к олимпиадному движению // «Alma mater» (Вестник высшей школы). - 2012. - № 2. - С.13-16.
2. Попов А.И., Поляков Д.В. Методика подготовки студентов к командному чемпионату мира по программированию // Вестник Тамбовского государственного технического университета. – 2012. – Том 18. - №3. – С.762-766.

НЕКОТОРЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ЕСТЕСТВЕННОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГРУППАХ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ

А.П. Попова, Е.А. Цыкова, Н.А. Сапожкова

г. Воронеж
sapinarep@mail.ru

Детский сад №26 расположен в небольшом населенном пункте Репное Воронежской области, в связи с чем является малокомплектным – в нем с момента основания существовала только одна группа детей разных возрастов. Перед педагогическим коллективом стояли сложные образовательные задачи по достижению результатов у детей разного возраста: одних детей необходимо научить пользоваться карандашами, красками, ножницами или клеем, а другим уже раскрыть большие возможности их применения; с одними подготовить танцевально-музыкальный номер для праздника, а некоторые дети только начинают разговаривать; одни уже почти готовы к школьному обучению, другие только начинают познавать мир и т.п. От сотрудников садика требовался нестандартный подход к своей работе. В результате педагогический коллектив научился имеющиеся проблемы превращать в преимущества.

Большую роль при этом сыграла сложившаяся естественным образом социальная среда. Младшие воспитанники, наблюдая за действиями более старших детей, подражают им, видят, к чему надо стремиться (развитие речи, моторика, желание учить стихи и участвовать в мероприятиях и т.п.), включаются в их деятельность. Таким образом, непроизвольно, в естественной обстановке закладываются нормы поведения, при которых старшие ребята уважительно относятся к интересам и потребностям младших, стараясь включить их в свою «игру», заботиться о них, чувствовать ответственность за малышей.

Наличием в группе детей разных возрастов сделало невозможным использование единого подхода и общих требований для всех. Возникла необходимость в формировании условий развития по индивидуальной траектории с учетом потребности каждого ребенка. Разный возраст детей вызывает необходимость при проведении занятий практически каждому ребенку давать индивидуальное задание и предъявлять индивидуальные требования к его выполнению. Поддерживается любая познавательная и творческая активность и инициатива ребенка.

Реализовывать образовательные программы педагоги имеют возможность только в игровой форме. Интерес младших детей к занятиям со старшими поддерживается с учетом индивидуальных возможностей и потребностей. Все это позволяет ребенку почувствовать себя полноценным участником образовательного процесса, способствует его раскрытию и развитию.

Приведенные выше некоторые особенности работы в группах (садиках) детей разных возрастов хорошо отражают естественность образования, развитие благоприятной эмоционально-развивающей среды и особенности ее конструирования. Сложившиеся естественные условия (одна группа детей разных возрастов) способствуют естественной организации работы сотрудников садика даже при выполнении прежних стандартов работы в рамках ФГОС, соблюдая его требования.

В данной статье приведены некоторые особенности работы в группах (садиках) с детьми разных возрастов, показывающие возможность естественной реализации требований ФГОС дошкольного образования. В связи с этим авторам работы кажется полезным на базе учреждений дошкольного образования создание групп с воспитанниками разных возрастов. По нашему мнению, это может способствовать реализации большего круга задач ФГОС дошкольного образования и выполнения его требований.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Л.А. Потапова

г. Воронеж
lika-52a@yandex.ru

В данное время меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием, – происходит смещение усилий с усвоения знаний на формирование компетентностей, акцент переносится на личностно

ориентированное обучение. Но, тем не менее, урок был и остается главной составной частью учебного процесса. Учебная деятельность учащихся в значительной мере сосредоточена на уроке. Качество подготовки учащихся определяется содержанием образования, технологиями проведения урока, его организационной и практической направленностью, его атмосферой, поэтому необходимо применение новых педагогических технологий в образовательном процессе.

Возникла необходимость в новой модели обучения, построенной на основе современных информационных технологий, реализующей принципы лично ориентированного образования. Поэтому я считаю, что использование ИКТ в учебном процессе является актуальной проблемой современного школьного образования. Сегодня необходимо, чтобы каждый учитель по любой школьной дисциплине мог подготовить и провести урок с использованием ИКТ, так как теперь учителю представилась возможность сделать урок более ярким и увлекательным. Учителю русского языка необходимо сформировать прочные орфографические и пунктуационные умения и навыки, обогатить словарный запас учащихся, научить их владеть нормами литературного языка, дать детям знание лингвистических и литературоведческих терминов. Беспорным помощником в решении этих задач являются ИКТ.

На уроках с ИКТ каждый ученик работает в индивидуальном темпе и с индивидуальной программой, здесь можно легко применять принцип дифференциации. Слабый ученик способен при желании повторить материал столько раз, сколько требуется, и делает он это с большим желанием, чем на обычных уроках работы над ошибками. Сильные ученики получают более трудные варианты заданий или консультируют слабых.

Учащиеся учатся редактировать тексты, оформляют свои доклады, рефераты с помощью компьютера, делают сами рисунки, схемы, помогают составлять тесты, пособия по литературе, дидактический материал.

Необходимо помнить, что на уроке анализа текста главной всегда остается работа с текстом, а ИКТ лишь разнообразят методы, приемы и формы работы, развивающие разные стороны личности ученика, помогают достичь целостности рассмотрения произведения в единстве содержания и формы, увидеть содержательность, смысловую значимость каждого элемента формы. (Обучение способам сжатия текста при подготовке к ГИА в 9 классе)

К наиболее эффективным формам следует отнести мультимедийные презентации. С помощью их можно подготовить и обобщающие уроки. Задача такого типа урока – собрать все наблюдения, сделанные в процессе анализа, в единую систему целостного восприятия темы, но уже на уровне более глубокого понимания, выйти за пределы уже за-

тронутых проблем, эмоционально охватить всю тему. Схемы, таблицы, тезисное расположение материала позволяют экономить время и, самое главное, представить изученный материал целостно. Кроме того, выводы и схемы могут появляться постепенно, после обсуждения или опроса учащихся. Учитель благодаря презентации может все время контролировать работу класса.

Активно использую в своей работе Интернет-ресурсы, потому что с их помощью можно создать портретные галереи и фонотеку. Например, иллюстрации к повести Н.В.Гоголя «Шинель» художниками Кукрыниксы (М.В.Куприяновым, П.Н.Крыловым и Н.А.Соколовым) и рассказ об их творческом союзе всегда вызывает у учащихся неподдельный интерес. А найти и сделать записи исполнения произведений самими авторами или мастерами художественного слова, подобрать видеофрагменты не только оживляют страницы произведений, но и активизируют умственную деятельность детей любого возраста.

Еще в своей практике использую показ экранизации классики. Считаю, что хороший фильм, вызывающий неподдельный, настоящий интерес, – это первый шаг к чтению, прямой путь к сердцу ребёнка. Он пробуждает чувства, заставляет переживать, будит воображение.

При закреплении изученного материала можно дать задания творческого характера: составить интеллект-карту, написать мини-сочинение, нарисовать рисунок, написать фрагмент рассказа, например, из жизни героя. На уроке – презентации, посвященному изучению повести А.С. Пушкина «Дубровский», ученики могут просмотреть слайды с иллюстрациями картин художников Б. Кустодиева, Д. Шмаринова, ярко представить жизнь и быт людей в эпоху первой половины девятнадцатого века. Все это способствует умению анализировать, сопоставлять, делать выводы. Использовать информационные технологии можно на любом этапе урока и во внеурочное время, что позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, контролировать деятельность каждого, активизировать творческие и познавательные способности учащихся, оптимизировать учебный процесс, значительно увеличить темп работы. Это приводит к росту качественной успеваемости и сохраняет устойчивый интерес к русскому языку и литературе на протяжении всех лет их изучения.

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ РАСПОЗНАВАНИЯ ПОНЯТИЯ «КОРРУПЦИЯ»

Д.В. Пшеничнюк

г. Москва
psdiana@yandex.ru

В настоящее время проблема распознавания коррупции и противодействия коррупционным преступлениям является актуальной и требует всё новых решений. Мы рассматриваем в нашем исследовании понятие «коррупция» как когнитивное. Предполагается, что знания определения и структуры коррупционного взаимодействия будут способствовать более эффективному решению этой проблемы.

Основная гипотеза нашего исследования – умение субъекта распознавать коррупцию по компонентам коррупционного взаимодействия зависит от сформированности у субъекта логической операции подведения под понятие. Под «распознаванием», как синоним, мы подразумеваем логическое действие «подведение под понятие».

В состав этой операции входят наличие знания и умения выделять основные структурные характеристики определяемого понятия [3]. Для понятия «коррупция» мы можем говорить о таких ключевых его характеристиках: 1) лицо, обладающее властью; 2) наличие факта злоупотребление властью (служебным/должностным положением) в интересах третьего лица/лиц (иными словами – наличие конфликта интересов); 3) наличие личной выгоды (материальной или нематериальной), получаемой лицом, обладающим полномочиями для принятия решения, от лица/лиц заинтересованного в принятии конкретного решения.

Эти компоненты выделяются из определения, представленного в большинстве действующих в России и мире нормативно-правовых актов (например, европейская Уголовно-правовая конвенция о коррупции; Федерального закона №273-ФЗ от 25.12.2008 и др.) [1, 2]

Проверку гипотезу нашего исследования мы осуществляли с помощью методики Н.А. Подгорецкой и двух авторских методик, описанных ниже. Основной этап, на котором хотелось бы остановиться в этой работе, проходил в феврале-июне 2015 года.

Объект исследования и характеристика выборки основного этапа исследования. Объектом являются 20 студентов 3 курса дневного отделения бакалавриата «МАТИ» – РГТУ имени К.Э. Циолковского в возрасте от 20 до 22 лет обоего пола, а также 20 студентов 1 курса факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова в возрасте от 18 до 20 лет обоего пола. Цель, сформулированная для проведения исследо-

вания, звучит так: диагностировать у студентов уровень сформированности операции подведения под понятие на материале конкретно научных и юридических понятий.

Методики. Методика Н.А. Подгорецкой, описанная в монографии «Изучение приемов логического мышления у взрослых» 1980 г.и., была использована нами не полностью. Из нее мы применили два кластера из четырех. Они диагностируют логические действия классифицирования, анализа, сравнения и определения понятий. Задания в обоих использованных кластерах связаны содержательно с такими дисциплинами, изучаемыми в средней школе, как биология, обществознание и геометрия. По форме задания организованы по-разному: в виде вопросов, заполнения диагностических карт, составления иерархических схем, таблиц и т.п. [4]. По аналогии с формулировками заданий в методике Н.А. Подгорецкой нами был составлен опросник из 7 заданий, содержание которых связано с определением и классификацией юридических понятий, в частности, имеющих отношение к коррупционному взаимодействию. Все задания выполнялись в специальных протоколах в письменном виде. Среднее суммарное время заполнения обеих методик – 1 ч 20 мин.

Результаты. Нами были обработаны все 40 протоколов ответов респондентов. Протоколы были заполнены в соответствии с предъявленными требованиями. Основным выводом, который хотелось бы подчеркнуть, является подтверждение основной гипотезы исследования на 32 протоколах из 40. Участники опроса, продемонстрировавшие успешное выполнение кластеров методики Н.А. Подгорецкой, успешно справились с заданиями нашего опросника. Т.е. можно говорить о сформированности у них полных и обобщенных основных логических операциях, входящих в состав действия подведения под понятие. Обратное гипотезе утверждение также подтвердилось: респонденты, продемонстрировавшие низкий уровень сформированности логических операций классифицирования, анализа и сравнения в заданиях из методики Н.А. Подгорецкой, не смогли справиться и выполнить задания нашего опросника. Наряду с этим, после анализа ответов в 8 остальных протоколах обращаем внимание на следующее: задания из кластеров методики Н.А. Подгорецкой были выполнены с достаточно низкой эффективностью, но при этом наблюдалось успешное заполнение нашего «юридического» опросника. Мы можем объяснить данную тенденцию тем, что задания из опросника по отзывам были более интересны, а геометрические понятия, встречающиеся в кластерах они недостаточно хорошо усвоили в школе, поэтому возникали дополнительные трудности в оперировании этими понятиями.

Кроме того, выборка из 40 респондентов является недостаточно репрезентативной. Хотелось бы отметить, что наше исследование еще

не завершено. Мы будем продолжать опрос респондентов по данным методикам.

Также для подтверждения основной гипотезы исследования мы разработали батарею кейсов (проблемных ситуаций). Работа с этими кейсами была проведена на описанной выше выборке в качестве следующего этапа диагностики и формирования представлений респондентов о когнитивном компоненте понятия «коррупция».

Кейсы были предварительно апробированы на другой выборке студентами 3 и 5 курсов дневного отделения ММА имени И.М. Сеченова в 2013/14 учебном году. Студенты, принявшие участие в работе над кейсами, были обоих полов в возрасте от 19 до 24 лет. Всего приняли участие 24 человека. Каждому респонденту было предложено проработать четыре кейса. Основное задание в каждом – определить, являются ли описанные ситуации коррупционными и почему (всего 56 кейсов). Все компоненты коррупционного взаимодействия вычленили лишь 3,6% респондентов; вычленили не в полном объеме – 39,3%. 57,1% не смогли распознать в описанных ситуациях элементы коррупционного взаимодействия, что свидетельствует о несформированности у них понятий «коррупция» и «коррупционное взаимодействие».

Перечисленные выше характеристики коррупции положены нами в основу разработки ориентировочной основы действия, направленной на формирование у выпускников вузов умения распознавать коррупционные взаимодействия в различных ситуациях, и иметь возможность в будущем противостоять потенциальным коррупционным влияниям.

Литература

1. Федеральный закон Российской Федерации от 25 декабря 2008 г. N 273-ФЗ «О противодействии коррупции». «Российская Газета» – Федеральный выпуск №4823.
2. Конвенция об уголовной ответственности за коррупцию. Страсбург, 27 января 1999 года. [Электронный ресурс] <http://mosmediator.narod.ru/index/0-284>
3. Ивин А.А. Логика. Учебное пособие. Издание 2-е. - М.: «Знание», 1998.
4. Подгорецкая Н.А. Изучение приемов логического мышления у взрослых. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ С ПАРАМЕТРОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ

Н.А. Сапожкова

г. Воронеж
sapinarep@mail.ru

В жизни человеку приходится обрабатывать постоянно увеличивающийся поток «мозаичной» информации. В современном обществе знаменитое изречение «кто владеет информацией, тот владеет миром» уже не является достаточным. Важно не просто владеть большим объемом информации, но умение правильно ею воспользоваться. Результата достигнет не только много знающий, а умеющий быстро ориентироваться в разных ситуациях и в большом количестве информации, предвидеть и проектировать свою деятельность. Данное умение не приходит случайно, а, согласно ФГОС, «приобретение опыта осуществления целесообразной и результативной деятельности» [3] формируется и развивается в процессе обучения в школе и является одной из обозначенных им компетенций. Обратим внимание на некоторые проблемы, препятствующие формированию этого умения, и способы их решения.

Как правило, в процессе обучения школьников математике происходит расчленение элементов знания (правила) на отдельные факты, связи между которыми отсутствуют. В [1] показано, что одной из причин такой ситуации является отсутствие направленности упражнений школьных учебников на обобщение и систематизацию. Задания с параметром позволяют одновременно рассматривать все элементы правила, устанавливать связи между ними, ликвидировать их изолированность, т.е. способствуют обобщению и систематизации знаний и облегчают запоминание материала [1]. Во [2] отмечено, что в школьных учебниках практически отсутствуют задачи с параметром, хотя эта тема включена в программу. В имеющихся заданиях вопрос имеет, как правило, конкретизирующий характер, что не позволяет обобщать и систематизировать знания. Целесообразно заменить вопрос задания с параметром на обобщающий.

Пример 1. Найдите все значения параметра при которых уравнение $(a-2)x^2-2ax+a+1=0$

не имеет действительных корней (конкретизирующий вопрос). Определите количество действительных корней $(a-2)x^2-2ax+a+1=0$ уравнения при всех значениях параметра $a \in R$ (обобщающий вопрос).

Задания с параметром и обобщающим вопросом, способствуют формированию системы знаний.

Требование ФГОС о формировании системы знаний [3] зачастую достигается путем передачи кем-то сформированной ранее системы, а не ее самостоятельного построения. Несмотря на то, что задания с параметром объединяют несколько групп числовых заданий (уравнение из примера 1 позволяет объединить рассмотрение случаев $D>0$, $D<0$, $D=0$, а также уравнения первой и второй степени) и сами являются системой, овладение навыком их решения только знакомит с системой.

Следует обратить внимание на то, что только овладение навыком решения обобщающих заданий с параметром не позволит достичь ожидаемых результатов (формирования системы знаний). Требуется систематическое, а не точечное их использование. В то же время замена одних заданий (числовых) на другие (обобщающие с параметром) может дать нежелательные результаты. Необходима организация образовательной деятельности с продуктивным использованием заданий обоих видов, позволяющей преодолеть описанные выше проблемы. При этом нужно учитывать, что задания с параметром объединяют несколько групп числовых заданий (уравнение из примера 1 позволяет объединить рассмотрение случаев $D>0$, $D<0$, $D=0$, а также уравнения первой и второй степени) и сами являются системой. Для этого мы предлагаем при изучении материала предоставить возможность школьнику самостоятельно формировать систему, обобщив числовые задания заданием с параметром.

Пример 2. Построение системы путем обобщения числовых заданий $2x<8$, $-5x<-3$; $0x<8$, $0x<-4$, и т.д. неравенством с параметром вида $ax<5$.

Это позволяет улучшить продуктивность выполнения привычных числовых заданий, закрепляя самостоятельно сформированную систему знаний за счет осознанности. Чтобы процесс выполнения заданий не стал однообразным и был нацелен на развитие, полезно использовать чередование заданий с параметрами и без. Потому после числовых заданий полезно закрепление выстроенной системы и ее элементов измененными заданиями с параметром, предложив ученикам самостоятельно конструировать условия заданий.

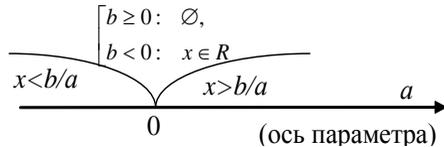
Пример 3. Измененные задания с параметром к неравенству вида $ax<5$: $(b-3)x<6$; $(2a-3)x>5$; $(10+a)y>1$.

Любая система является частью более крупной системы, поэтому процесс формирования системы знаний можно продолжить аналогичной последовательностью действий: получать расширенную систему обобщив числовые задания заданием с параметром, закрепить элементы системы выполняя числовые задания, а после измененными заданиями с параметром.

Пример 4. Расширение полученной в примере 2 системы рассмотрением случая, когда коэффициент при неизвестной равен нулю. Строим новую систему, объединив неравенства $0x < 4$, $0x < -5$, $0x < 0$ неравенством $0x > a$. После закрепления числовыми заданиями рассмотрим измененные неравенства с параметром $0x < -c$; $0x < 3-m$; $0x < -4-b^2$; $0x < a^2+2$, $0x < n^2$; $0x < 1+a^2$; $0x < a-1$, $0x < 4a-4-a^2$. Оба случая объединяются неравенством $ax > b$ (расширенная система). Ответ запишем на оси, называемой осью параметра.

После закрепления новой системы числовыми неравенствами рассматриваем следующие неравенства с параметрами.

$(a-2)x+3 \leq 3a+2$; $bx-1 > x+2$;
 $3(3a-5) < 3ax-1$; $(4c+2)x \geq c-1$;
 $(b-2)(b+3)x < b-2$; $(a^2-9)x > a+3$;
 $(m-2)y \leq m^2-3$.



Из вышесказанного выделяются следующие этапы изучения нового материала с использованием заданий с параметром:

1. Обобщение числовых упражнений заданием с параметром и выстраивание системы.
2. Закрепление элементов системы деятельностью по решению числовых заданий.
3. Закрепление всей системы разнообразными заданиями с параметрами.
4. Расширение полученной системы такой же последовательностью действий.

Таким образом, воспользовавшись возможностью заданий с параметром образовывать систему, объединив несколько числовых заданий, и их чередованием с числовыми мы имеем возможность предоставить школьникам самостоятельно формировать систему знаний, устанавливающую связи между ее элементами.

Практика показывает эффективность данной методики использования заданий с параметром для обобщения и систематизации знаний учащихся по математике.

Литература

1. Беляева Э.С., Малев В.В., Сапожкова Н.А., Использование заданий с параметром как средства обобщения и систематизации знаний школьников по математике // Современные проблемы анализа динамических систем. Приложение о технике и технологиях. - 2014. - С.11-14.
2. Беляева Э.С., Сапожкова Н.А., Место заданий с параметром при обобщении и систематизации знаний по математике учащихся средних общеобразовательных учреждений // Некоторые вопросы анализа, алгебры, геометрии и математического образования. - 2015. – С. 27-29.

При построении основных образовательных программ (ООП) составители очень быстро обнаруживают, что Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий в Российской Федерации функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования, сводит все академические свободы преподавателей к «свободе выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания» ([2]). И при этом не дается никаких объяснений и толкований что это такое – «педагогически обоснованные формы, средства, методы».

На первый взгляд кажется, что провозглашенная ФЗ №273-ФЗ ([1]) самостоятельность образовательных организаций высшего профессионального образования в осуществлении образовательной и научной деятельности не более чем номинальна, так как разработка всех ООП осуществляется в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами с учётом профессиональных образовательных стандартов и примерных основных образовательных программ. Но мы представим доказательство того, что это утверждение ошибочно.

Наконец, мы можем доказать следующее утверждение: «Любая ООП ВПО (даже квалифицированно построенная!) не может быть реализуема при отсутствии необходимого ресурсного обеспечения» ([6]).

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации», www.mon.gov.ru .
2. Методические рекомендации по разработке основных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов. Минобрнауки России от 22.01.2015г. №ДП-1/051. [Электронный ресурс] www.mon.gov.ru .
3. Арнольд В.И. Математический тривиум УМН, 1991, 46:1(277), 225–232
4. Арнольд В.И. Математический тривиум – II УМН, 1993, 48:1(289), 211–222.
5. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. – М.: МАКС Пресс, 2010.
6. Розов Н.Х. Суждения о модернизации и постлиминимуме образования / Н.Х. Розов, А.В. Боровских, С.А. Складнев // Информатика: проблемы, методология, технологии: материалы 9-й международной научно-методической конференции, Воронеж, 12-13 февр. 2009 г. – Т.2. – Воронеж, 2009. - С. 267-269.

РАЗВИТИЕ ЦЕЛЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ю.Н. Слепко

г. Ярославль
slepko@inbox.ru

Профессиональное развитие в период обучения в вузе предполагает решение большого числа задач, связанных с индивидуализацией, социализацией и профессионализацией субъекта труда [2]. Развитие личности субъекта труда в этот период носит ярко выраженный профессионально ориентированный характер, направленный на формирование основ психологической системы профессиональной деятельности [2; 3]. Последняя определяется В.Д. Шадриковым как «психологическая структура деятельности, организованная в плане выполнения функций конкретной деятельности (в плане достижения конкретной цели), направленная на получение конкретного результата» [3, с. 139].

В системогенетическом подходе В.Д. Шадрикова, как известно, психологическая система деятельности представлена шестью функциональными блоками – мотивами, целями, программой, информационной основой деятельности, блоком принятия решений и подсистемой профессионально-важных качеств [3]. Обращение в нашем исследовании к проблеме развития целей учебной деятельности связано, во-первых, с их ведущей ролью в профессиональном развитии педагога, во-вторых, с тем, что цель «является важнейшим компонентом любой человеческой деятельности... центральным звеном процесса осознанного регулирования» [1, с. 4]. Помимо этого, как утверждает Н.П. Ансимова [1], многообразие существующих определений и подходов к пониманию целей деятельности позволяет рассматривать их «как минимум в двух аспектах: рассматривать цель как компонент деятельности и цель как феномен сознания субъекта деятельности» [1, с. 10].

Таким образом, наличие теоретических и эмпирических потребностей в понимании феномена цели деятельности определило конкретное содержание нашего исследования. Последнее было посвящено изучению развития целей учебной деятельности в период обучения в педагогическом вузе. Испытуемыми выступили студенты 1-4 курсов, обучающиеся по профилю «Начальное образование». В качестве исходной была сформулирована идея о том, что цели-ожидания, связанные с обучением в вузе, будут существенно различаться в зависимости от курса обучения. Это связано с тем, что с точки зрения Ю.П. Поваренкова [2] за время обучения в вузе студент проходит два этапа профессионально-

го становления – учебно-академической и учебно-профессиональной деятельности. На первом цели деятельности должны быть преимущественно связаны с решением задач адаптации к новой форме профессионализации, отказом от старых и приобретением новых форм учебной деятельности; на втором цели деятельности должны перестраиваться в направлении подготовки к переходу к самостоятельной профессиональной деятельности.

С целью проверки сформулированной идеи мы использовали опросный метод в форме анкетирования, который неоднократно был использован в исследованиях Н.П. Ансимовой [1]. Студентам задавалось три вопроса – «чему бы ты хотел научиться в вузе?», «зачем тебе это нужно?», «чему ты уже успел научиться?». Количество параметров анализа ответов может быть достаточно большим, поэтому ввиду ограниченности объема данной публикации остановимся на анализе изменения представлений о том, насколько тесно учебная деятельность связана с подготовкой к реализации будущей профессиональной деятельности.

По параметру представлений о направленности обучения на содержание профессиональной деятельности среди всех студентов можно выделить три доминирующих цели-ожидания: 1) научиться методике преподавания в школе, 2) научиться правилам и особенностям взаимодействия с другими людьми (учениками, коллегами, родителями), 3) получить знания о содержании будущей профессии. Различия проявляются в значимости этих ожиданий для студентов разных курсов. На первом курсе наиболее значимым является желание научиться методике обучения детей в школе, при этом получение конкретных знаний о профессии является наименее значимым результатом обучения. На втором курсе именно знания становятся приоритетом для студента, тогда как методика обучения и правила взаимодействия с другими людьми отходят на второй план. Третий курс сопровождается восстановлением значимости целей-ожиданий на первом курсе – именно методика обучения детей вновь становится наиболее значимым результатом. Этим можно объяснить, что студенты впервые столкнулись с необходимостью самостоятельной организации и проведения уроков с детьми. И только на четвертом курсе на первый план выступает потребность в обучении правилам и особенностям взаимодействия с другими субъектами образования.

Проведенный анализ лишь в наиболее общих чертах отражает особенности развития целей обучения студентов педагогического вуза. Однако при этом важно подчеркнуть, что содержание и развитие целей достаточно тесно связано с периодом обучения, то есть с изменением целей и условий профессионализации студента.

Литература

1. Ансимова Н.П. Психология постановки учебных целей. – Ярославль: ЯГПУ, 2006. – 267 с.
2. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Саратов: СГСЭУ, 2013. – 322 с.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Л.В. Строева

г. Рубцовск
studsowet29@mail.ru

На современном этапе работы школы, когда одной из главных ее задач является создание условий для развития личности, способной адаптироваться к быстро меняющемуся социуму, основным принципом обучения становится внимание к внутреннему миру детей, их интересам и потребностям, развитие их способностей. Очень важно, чтобы, пройдя все этапы школьного обучения, выпускник приобрел новый подход к пониманию окружающего мира, создающий особенный тип мышления – исследовательский и творческий.

Учебно-исследовательская работа учитывает образовательные потребности ученика, выходящие за рамки того или иного курса, ориентирует на овладение методологией самостоятельного научного исследования.

Исследование – это сотрудничество педагога и учащегося. Исследовательская работа учащихся в школе дает им возможность совершенствовать свои знания в различных областях науки, развивать свой интеллект, приобретать умения и навыки научно-исследовательской деятельности, выполняет роль экспертизы одаренности и является средством повышения социального статуса знаний.

Исследовательская работа учащихся развивает их компетенции, интеллектуальные и творческие способности, развивает личность, способную к самоактуализации, самореализации, самоутверждению в постоянно меняющихся социокультурных условиях; содействует в профессиональной ориентации молодого поколения, способствует формированию культурно-нравственных, гуманистических ценностей старшеклассников, приобщает их к культурным традициям родной страны,

помогает учащимся расширять кругозор, стать эрудированными людьми, закреплять навыки самообразования.

В связи с широким использованием данного метода мной разработан элективный курс «История вокруг нас» (мастерская исследовательской работы). Большая исследовательская работа, проводимая школьниками, не остается незамеченной: они – постоянные участники, победители и призеры школьного, городского и краевых уровней.

Отрадно, что многие ребята продолжают работать над избранной темой исследования в других учебных заведениях, их работы публикуются в сборниках лучших работ вузов. Накопленный материал ученических исследований систематически использую в контексте уроков, во внеклассной работе по предмету, в воспитательной работе.

Интерес к индивидуальной практической деятельности проявляется у учащихся старших классов, учащимся среднего звена больше нравится работать в группах, что определяет характер и тематику работ.

Кроме работ краеведческой направленности и исторической тематики появились работы прикладного характера: «Путеводитель по городу Рубцовску», «Уроки мужества», посвященные защитникам Отечества – выпускникам нашей школы, такая деятельность способствовала сплочению коллектива, развитию самостоятельности, ответственности, проявлению инициативы, т.е. повышению гражданской ответственности.

Развитию интереса к исследовательской деятельности у учащихся способствует разъяснительная работа среди родителей.

Внеклассная работа по истории традиционно является важнейшим элементом патриотического воспитания учащихся. На тематических классных часах, «Уроках мужества», беседах, играх, «Азбуках нравственности» происходит непосредственное прикосновение учеников к отечественной истории, воспитание активной жизненной и гражданской позиции.

Большое внимание во внеклассной работе по истории уделяю изучению истории своей малой родины, сохранению в памяти учащихся событий истории Отечества через призму местного краеведческого материала. Такая работа полезна не только школьникам, но и всему сообществу. Воспитывая патриотизм, учу школьников не просто говорить красивые слова о родной земле, но и по-настоящему любить ее, быть ответственными за свою жизнь, за судьбу малой родины, пытаться оказать ей посильную помощь.

Традиционными стали историко-краеведческие поездки по Алтаю: в Змеиногорск – в Музей горного дела, в Колывань – на камнерезный завод, в Курью – в музей М.Н. Калашникова.

Уроки краеведения и отечественной культуры стараюсь проводить в городском музее и в картинной галерее.

Более 5 лет руковожу школьным музеем, который стал центром изучения истории родной школы, своего микрорайона, города и края.

Музей истории школы является одной из форм дополнительного образования в условиях образовательного учреждения, развивающей творчество, активность, самостоятельность учащихся, преподавателей, родителей и жителей микрорайона в процессе сбора, исследования, обработки, оформления и пропаганды материалов из истории школы №18 г. Рубцовска, имеющих воспитательную и научно-познавательную ценность.

Музей истории школы способствует формированию у учащихся гражданско-патриотических качеств, расширению кругозора и воспитанию познавательных интересов и способностей, овладению учащимися практическими навыками поисковой, исследовательской деятельности, популяризации и пропаганде исторических фактов и современных знаний, служит целям совершенствования образовательного процесса средствами дополнительного образования.

Школьный музей оказывает помощь учащимся и педагогам в написании докладов, рефератов, проектов и научных работ.

В рамках музея школы учащиеся и учителя проводят исследовательскую работу, принимают участие в работе семинаров, научных конференций различного уровня.

На базе музея проводятся уроки знаний, экскурсии, внеклассные мероприятия и беседы по темам: «М. Рубцов – основатель г. Рубцовска», «Алтайскому краю – 80 лет», «Наша школа», «Учительские династии нашей школы», «Ветераны педагогического труда нашей школы», «Выпускники – медалисты», «Выпускники – защитники Отечества», «Герб Рубцовска», «Герб Алтайского края», «Государственные символы России – герб», «Государственные символы России – гимн», «Государственные символы России – флаг», «Выпускники – учителя родной школы», «Я люблю тебя, Россия», «Наши выпускники – курсанты военных училищ». «Есть такая профессия – защищать Родину!», «Рубцовчане на фронтах Великой Отечественной войны», «Рубцовчане – Герои Советского Союза», «Рубцовское пехотное училище», «Памятники Рубцовска», «Рубцовчане, известные на весь мир», «Знаменитые гости Рубцовска», «Будущее Рубцовска», «Любимый город в цифрах и фактах», «Из истории Сада-города».

Музей школы осуществляет культурно-просветительскую деятельность и предоставляет материалы для публикации в печатные издания и стенную печать. Работа музея школы тесно связана с работой городского краеведческого музея, музеями школ города, предприятий.

Ярким показателем интереса учащихся к истории и краеведению является их участие в мероприятиях, ежегодно проводимых в рамках

предметной недели, участие в играх городского «Клуба знатоков», в краеведческой олимпиаде, в конкурсах, посвященных юбилейным датам России, края и города.

Большое внимание в своей работе учителя истории уделяю взаимодействию с родителями учащихся. Этому способствует моя работа в Совете школы, руководство Родительской палатой. Систематически информирую родителей учащихся по вопросам достижений школьников, развития их способностей, провожу индивидуальные консультации, участвую в проведении родительских собраний.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА

Г.А. Танская, Е.А. Сергун

г. Майкоп
e-mail: tanskaya_95@mail.ru

В настоящее время семьи очень разнообразны, и это влияет на то, какой индивидуальной средой развития подростка они являются, важное значение имеет содержание, которым наполняется социализация. Одним из важных факторов социальной дезадаптации ребенка является осмысление им своей незначительной роли в семье, «ненужности» и неуверенности в своей значимости в семье. Это переживание взаимосвязано с развитием у ребенка психологического базиса, его нравственного развития, которое включает формирование таких механизмов, как ответственность и воля, достоинство и уверенность в себе. В свою очередь уверенность в себе является антитезой комплексу неполноценности, который снижает возможность самореализации и самоутверждения личности.

Возрастные психологические особенности подростков таковы, что потеря одного родителя, даже неблагополучного, в большинстве случаев негативно влияет на дальнейшее формирование личности подростка.

Нами было проведено исследование среди учащихся 5-8 классов МБОУ СОШ №11 г. Майкопа. Полученные данные говорят о том, что семья перестала организовывать досуг подростков в свободное время. Исходя из результатов анкетирования, меньшая часть опрошенных респондентов отмечает наличие доверия и искренности в семье, однако мы можем предположить, что подростки предпочитают выдавать желаемое за действительное. В анкетах респонденты отмечают, что в их се-

мьях царит напряженная атмосфера, которая проявляется в депрессии, озлобленности, а временами и озлобленности.

Анализ результатов анкет подтверждает отношение к подросткам в семье как к объектам и исполнителям домашней работы. Это оказывает значительное влияние на то, что «семья» и «дом» для подростков не является источником радости и предметом привязанности и заботы.

Также наблюдается возрастное отчуждение в многопоколенных семьях, почти исчезает роль бабушек и дедушек как института социализации, тем самым искажается передача опыта, обычаев и традиций, взаимоотношений почитания и уважения старших.

Мы считаем, что для полноценной социализации подростков необходимо взаимодействие двух социальных институтов – семьи и образовательного учреждения, в котором обучается ребенок в данный период жизни. В рамках исследования была разработана психолого-педагогическая коррекционная программа «Мы сможем!», направленная на взаимодействие подростков и родителей.

Цель программы: формирование семейных ценностей у родителей и их детей.

Задачи:

- выработка установки на здоровый образ жизни среди молодого поколения;
- коррекция межличностного общения среди подростков и их родителей;
- формирование представлений о физиологическом, психологическом и нравственном аспектах развития личности.

При разработке программы мы пользовались методическими рекомендациями Пезешкиан Н., Самаль Е.В., Сатир В. [4, 5, 6].

Коррекционная программа состоит из двух частей – лекционной и тренинговой. В лекционную часть входит проведение совместных лекций для подростков и их родителей. Тренинговая часть состоит из заключительного тренинга для сплочения коллектива, самовосприятия себя как личности, умения работать в коллективе.

Таким образом, семья является первичным институтом социализации, и рост девиантного поведения среди детей и подростков напрямую связан с возрастающим количеством неблагополучных семей. В более сложном положении находятся безнадзорные, дети, оставшихся без попечения родителей. Для благополучной социализации подростков необходимо проводить профилактику семейной дисфункции, тем самым улучшая качество семейного воспитания.

Литература

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.

2. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение / А.И. Ковалева. – М., 1996. – 376 с.
3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб., 2000. – С. 73-117.
4. Пезешкиан Н. Психология повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов. – СПб.: Речь, 2001. – 288 с.
5. Самаль Е.В. Психология общения: Учеб.-метод. комплекс. – Минск: ЗАО «Веды», 2003. – 72 с.
6. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М., 1992.

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ КАК ИНТЕГРИРУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.А. Тарасов

г. Москва
tarasov9@rambler.ru

В современной системе раннего иноязычного образования (РИО) происходит коренная перестройка процесса обучения, выдвигающая на повестку дня вопрос об ориентации педагогов на формирование у учащихся основ коммуникативной компетенции, что подразумевает высокий уровень развития продуктивных речевых умений. Несмотря на развитие данной тенденции на уровне РИО обучение созданию письменных коммуникативных продуктов остается на периферии практики преподавания ИЯ в начальной школе. Отчасти это обусловлено доминирующей пропедевтической парадигмой, в которой данный период обучения рассматривается, в большей степени, как этап становления базовых языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических). При этом отработка умений иноязычной письменной речи, по сути, отсутствует, так как в современных УМК доминируют упражнения, направленные на отработку тех же лексических и грамматических навыков в процессе работы с текстом.

Таким образом, речевой компонент письменной деятельности не получает должного развития. Хотя введение ФГОС НОО напрямую указывает на усиление личностно ориентированного подхода в РИО, что выражается в наличии требований в области продуктивной письменной речи (написание открытки и личного письма по образцу). Важно подчеркнуть, что в современных исследованиях этап обучения продуктивной письменной речи на иностранном языке в начальной школе рассматривается как последовательная интеграция полученных навыков

письма (языкового компонента РИО) в последующую письменноречевую деятельность (формирование речевого умения) [Лапшова, 2010].

Тем не менее, несмотря на актуальность вышеназванного подхода в РИО, мы полагаем, что обучение иноязычной письменной речи (ИПР) также должно рассматриваться более широко – с позиции интеграции данного продуктивного умения с другими видами речевой деятельности. При этом основополагающее положение лингводидактики о взаимосвязанном обучении чтению и письменной речи на основе ознакомления с текстом-образцом (по Л.К. Мазуновой) принимается нами как основа интеграции письменной речи и других видов речевой деятельности в образовательном процессе.

Еще А.Р. Лурия указывал на органическую связь чтения и письменной речи, при этом замысел может актуализироваться в устное высказывание у детей младшего школьного возраста. Естественное «проговаривание» становится важным дополнением системы обучения ИПР, которую мы рассматриваем в данной последовательности: ознакомление с текстом-образцом – формирование замысла – устное продуцирование – формирование мысли механизмами внутренней речи – письменное продуцирование. Наличие устного воспроизведения представляется исключительно важным, так как именно на этом этапе учащиеся получают возможность сравнить собственное высказывание с образцом. Таким образом, подготавливается ориентировочная основа этапа редактирования – обязательного компонента методики обучения письменной речи (RaimesA, ByrneD.).

При условии организации социально-коммуникативной среды с условиями, приближенными к реальной ситуации общения, учащиеся получают возможность вступать в условно-коммуникативные акты межкультурного взаимодействия, внутри которого создаются формы сотрудничества в системах «ученик-ученик» и «учитель-ученик» для создания письменного коммуникативного продукта как результата репродуктивной (чтение) и продуктивной (говорение) деятельности.

С этой целью была разработана технология обучения иноязычной письменной речи учащихся начальной школы. Теоретической основой вышеназванной технологии стали идеи развивающей педагогики (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков), природосообразная модель обучения ИЯ в начальной школе (З.Н. Никитенко, А.А. Вострикова, Е.Н. Дудина), теория мотивации в изучении ИЯ (GardnerR.), филологический подход, подразумевающий текстуальную направленность образовательного процесса (М.М. Бахтин, Э.А. Красновский, Ю.И. Лысый), а также основные дидактические принципы обучения иноязычной

письменной речи (Л.К. Мазунова, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Raimes A., Byrne D. и др.).

В 2013/14 и 2014/15 учебных годах было проведено опытное обучение по разработанной технологии, которая подразумевала включение учащихся экспериментальных групп в условно-коммуникативную ситуацию общения посредством написания коллективных писем для сверстников из стран изучаемого языка. Всего в опытном обучении приняли участие 37 учащихся 4-х классов и 3 учителя английского языка.

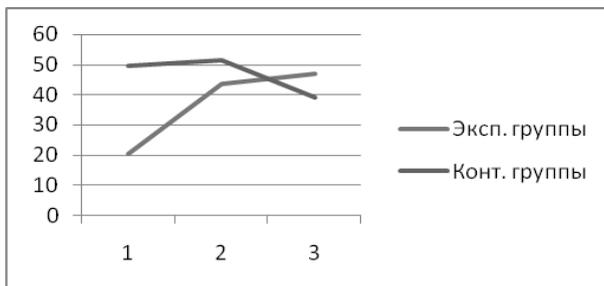


График 1. Динамика развития умений письменной речи у учащихся 4-х классов

Сравнение показателей развития умений иноязычной письменной речи в экспериментальных и контрольных группах подтверждает эффективность разработанной технологии ИПР, которая основана на интегративном обучении умениям чтения, говорения и письменной речи.

ВОЗМОЖНОСТИ РАБОТЫ НАД МОТИВАЦИЕЙ ПРИЕМА РЕБЕНКА В ЗАМЕЩАЮЩУЮ СЕМЬЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В «ШКОЛЕ ЗАМЕЩАЮЩЕГО РОДИТЕЛЯ»

И.В. Тихонова

г. Кострома

inn.007@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 14-16-44001

В настоящий момент можно наблюдать выраженное социальное и психологическое противоречие между активной государственной политикой, направленной на деинституализацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и их активное семейное устройство, и низкой социальной зрелостью, компетентностью граждан, выра-

живших желание взять приемного ребенка в семью. Несмотря на разрабатываемые комплексные программы сопровождения семей, нередко данное противоречие на индивидуальном и семейном уровне разрешается через возврат приемного ребенка в интернатное учреждение. Профилактика возвратов становится одной из главных задач работы служб сопровождения замещающих семей. На государственном уровне одной из стратегий, предотвращающих возвраты, является тщательная подготовка лиц, выразивших желание принять ребенка-сироту, что регламентируется приказом Минобрнауки России от 13 марта 2015 г. N 235 и реализуется в деятельности службы сопровождения по обучению будущих замещающих родителей в «Школе замещающего родителя». В качестве значимого результата обучения претендентов является формирование не только определенного уровня знаний и психолого-педагогических навыков, но и помощь в осознании степени своей готовности к такому шагу, мотивов, определивших намерение. Наши исследования показывают, что мотивы, затрудняющие жизнедеятельность замещающей семьи и психическое развитие приемного ребенка отличаются высокой степенью эгоцентричности и импульсивности, низкой осознанностью причин своего решения и неустойчивостью – готовностью отказаться от ребенка [1]. Соответственно, определяется необходимость поиска возможных технологий работы с мотивационной составляющей кандидатов в замещающие родители в рамках их подготовки в «Школе замещающего родителя», то есть процесс обучения может выполнять корригирующую функцию.

Наш опыт показывает, что процесс обучения и личностного роста взрослого человека имеет ряд особенностей: 1) взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке, где нет жесткой иерархии между «преподавателем» и «учеником»; 2) взрослым нравится задавать вопросы и искать ответы, они любят проблемные ситуации; 3) взрослые нуждаются в руководстве, которое поможет им «открывать» что-то новое. Учитывая данные особенности процесса обучения взрослых людей, проанализировав результаты исследования мотивов кандидатов в приемные родители, а также современные направления психокоррекционных воздействий, нами был выбран ряд психокоррекционных методов, которые могли быть использованы в процессе обучения. Было проведено пилотажное исследование, в котором участвовало 84 кандидата в замещающие родители, проходившие подготовку в рамках «Школы замещающего родителя», объединенные в 4 обучающие группы случайным образом. В каждой из групп в процессе обучения были использованы определенные психокоррекционные техники, которые применялись при обучении по разделу программы, связанной с мотивами принятия ребенка в семью: 1) техники рационально-когнитивной ориентации

(информирование о мотивах, идентификация собственных мотивов); 2) техники психодраматической ориентации (ролевые игры с проигрыванием сценария жизни семьи родителей с разными мотивами, ориентированные на моделирование будущего); 3) техники сказкотерапии (проигрывание элементов сказок с наличием модели «замещения» родителя в семье – «Золушка», «Морозко», «Двенадцать месяцев»), 4) техники арт-терапии с элементами метафор и визуализации (рисунки и коллажи, ориентированные на понимание воображаемого образа ребенка и его связи с ведущим мотивом приема). По окончании в каждой группе был проведен опрос с элементами самоописания. Полученные результаты по итогам анализа самоописания показывают, что наибольшее количество респондентов указывают на получение нового опыта и изменение отношения к ситуации приема в трех последних группах (70%). Во второй группе респонденты отмечают повышение уровня ответственности, описывают возможные изменения, трудности, которые возникнут при появлении приемного ребенка в семье. Участники третьей группы чаще указывают на появление сочувствия к приемному ребенку, описывают изменения в восприятии образа «мачехи», понимание мотивов, движущих негативным персонажем. В первой группе, где проводилось обучение с элементами когнитивного подхода, лишь 20% респондентов отмечают получение нового опыта, лишь 10% указывают на изменение намерений относительно приема ребенка.

Таким образом, результаты общего анализа «разведывательного» исследования, проведенного в обучающихся группах кандидатов в приемные родители, показывает, что существует возможность работы с мотивами приема ребенка в семью в процессе подготовки. Наибольший эффект такой работы могут дать техники, ориентированные на активность претендентов, использующие возможности ролевого взаимодействия, побуждающие к эмпатии, предоставляющие новый эмоциональный опыт.

Литература

1. Тихонова И.В. Исследование неконструктивных мотивов принятия ребенка в семью // Современные проблемы и перспективы развития педагогики психологии: сборник материалов 5-й международной научно-практической конференции. – Махачкала: ООО «Апробация», 2014 – с. 50-52

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

М.А. Ушакова

г. Нижний Тагил
ush_ma@mail.ru

Интернет-технологии постепенно встраиваются в традиционный учебный процесс образовательного учреждения и постепенно становятся его неотъемлемой частью. Возможности использования интернет в организации познавательной и учебной деятельности студентов достаточно широки. Это наиболее адекватный инструмент реализации концепции непрерывного образования. В настоящее время преобладает концепция освоения интернета с помощью социальных сетевых сервисов. Особенностью Веб 2.0 является принцип привлечения пользователей к наполнению и многократной выверке контента. Исходя из этого, под сетевым социальным сервисом понимают виртуальную площадку, связывающую людей в сетевые сообщества с помощью программного обеспечения, компьютеров, объединённых в сеть [3].

В настоящее время сетевые социальные сервисы позволяют организовать:

- творческую деятельность сетевого характера;
- общение;
- поддержку и развитие социальных контактов;
- совместный поиск, хранение, редактирование и классификацию информации;
- обмен медиаданными;
- выполнение множества других задач, таких как: индивидуальное и коллективное планирование (расписание, встречи), подкасты (аудиопотоки), когнитивные карты и пр.

Использовать сетевые сервисы можно при ИТ подготовке студентов любых направлений и профилей. Одним из несомненных достоинств сетевых сервисов является их интерактивность. В справочной литературе интерактивность рассматривается как способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или кем-либо, как выработка тактики и стратегии организации совместной деятельности [4].

Рассмотрим некоторые примеры использования возможностей сетевых социальных сервисов в образовательном процессе.

1. В учебном плане подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» в НТГСПИ выделена дисциплина «Компью-

терное обеспечение образовательного процесса». Для каждого профиля нами создается отдельная страница в интернете на вики-сайте, на которой для студентов размещаются необходимые шаблоны, справочные материалы, инструкции по выполнению заданий. На этой же странице формируется список студентов, которые размещают там ссылки на выполненные работы (примеры портфолио учебных проектов).

2. Для отражения результатов работы студентов мы создаем Google-таблицу, в которой отмечаем выполненные студентом задания или пишем комментарии и замечания к заданиям, нуждающимся в доработке. Таким образом, студенты имеют постоянную возможность получения информации как о самих заданиях, так и о своем прогрессе. Подобная организация позволяет студентам, не присутствующим на занятиях, восстанавливать пропущенные темы. Такой подход даёт всем студентам дополнительные инструменты и ресурсы для успешного освоения учебного материала. Помимо этого подобное использование таблиц Google позволяет более эффективно организовать накопительную балльно-рейтинговую систему, поскольку подсчёт всех баллов ведётся автоматически и от нас требуется только своевременно вносить баллы студентов в таблицу.

3. Во время занятий студенты получают задания по совместному созданию различного рода продуктов – опросов, статей, презентаций и т.д. Такая совместная работа организуется средствами документов Google. Так, например, на занятиях по дисциплине «Компьютерное обеспечение образовательного процесса» мы создаём совместный Google-документ, к которому даём доступ на редактирование всем студентам группы, в этом документе студенты пишут совместную статью «Как современный студент использует ИТ».

4. Обсуждения и рефлексия по отдельным темам и по дисциплинам в целом проводятся в блогах (<https://www.blogger.com/>) или на форумах в системе дистанционного обучения MOODLE (<http://do.ntspi.ru/>). Для каждого потока нами создаётся отдельный блог (форум), в котором студенты не только высказывают свою точку зрения по изученному материалу, но и обсуждают друг с другом возникающие затруднения, вносят предложения по улучшению курса в целом.

5. Для некоторых дисциплин нами созданы Google-календари, в которых мы вносим информацию обо всех занятиях в соответствии с расписанием и рабочим планом. Для каждого занятия указывается тема, цель и необходимые материалы для подготовки (если это предусмотрено). Студентам предоставляется доступ к этому календарю, и им на электронную почту заранее (в зависимости от настроек) приходят сообщения о предстоящих событиях.

Помимо приведённых примеров нами используются сервисы, которые позволяют реализовывать отдельные интерактивные методы обучения. Так, например, сервис для построения схем Fishbone (<http://www.classtools.net/education-games-php/fishbone/>). Студентам предлагается информация (текст, видеофильм, лекция) проблемного содержания и схема Fishbone для систематизации этого материала. На верхней «косточке» записывается формулировка проблемы, а на нижней – факты, подтверждающие, что эта проблема существует. Работа (исследование) может проводиться индивидуально или по группам. Важным этапом станет презентация заполненной схемы, которая продемонстрирует взаимосвязь проблем, их комплексный характер. Ход дальнейшей работы определяет преподаватель: это может быть выход на дальнейшее исследование или попытка решения описанных проблем.

Кроме рассмотренных существует множество сетевых сервисов, которые также предоставляют широкий спектр средств для организации образовательного процесса. Каждый сервис может быть использован для построения веб-ориентированной модели образования, которая характеризуется полной свободой от каких бы то ни было пространственно-временных ограничений и доступностью для всех заинтересованных участников образовательного процесса вне зависимости от их местонахождения. Именно в сочетании инновационности с комплексностью заключается главное преимущество этой модели.

Литература

1. Балувев Д. Секреты приложений Google / Д. Балувев. – М. : Альпина Паблшерз, 2010. – 288 с.
2. О'Рейлли Т. Что такое Веб 2.0: [Электронный ресурс]. URL: <http://old.computerra.ru/think/234100/> (Дата обращения 01.04.2014).
3. Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. - М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 176 с.
4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеразвивающих учреждений / Авт.-сост. В.А. Межериков; Под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов н/Д, 1998.

О ПРИРОДЕ ЗАТРУДНЕНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

А.А. Ходова

г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: ada.khodova@gmail.com

Массовые ошибки при раскрытии скобок, когда не учитывается стоящий перед ними знак минус при замене вычитания сложением, нельзя объяснять только невнимательностью учащихся, хотя все понимают, что эта замена вводится формально: дети обязаны ее запомнить наряду со многими другими формальностями в арифметике, переносимыми в алгебру. В них основная причина многих методических трудностей и нарушения преемственности в обучении математике. Результаты исследования природы понятий числа и величины указывают на своевременность реализации операторной концепции числа (ОКЧ), позволяющей отделить коды *действий субъекта* (числа) от кодов *объектов* действий (величин). Соответственно в экспериментальном курсе арифметики рациональных чисел-операторов (I-IV классы) мною предусмотрен ряд *практических* заданий, предшествующих сложению положительных и отрицательных чисел: *сложение одинаково и противоположно направленных векторов на одной прямой*; *использование вектора как объекта действий*, указываемых числом-оператором – построение и обозначение преобразованного вектора; сложение векторов, конструируемых из общего объекта действий – единичного вектора и др. В нем реализованы необходимые теоретические и практические предпосылки обеспечения преемственности в обучении математике и, в частности, разработки предлагаемых мною неформальных *приемов вычитания направленных величин* – векторов на одной прямой, и *объяснения* целесообразной замены вычитания прибавлением противоположного вектора.

Первый прием. Чтобы обосновать его *практически* доступным способом, условимся в качестве основных ориентиров в этой работе индексировать кодами начальные (Н) и конечные (К) точки вектора, например $N\vec{a}$ и $K\vec{a}$, обращая особое внимание на совпадение индексированных точек при сложении векторов. Это совпадение (*тождество точек*) фиксируем в виде равенства, например $K\vec{a} \equiv N\vec{b}$ – «конец вектора \vec{a} совпадает с началом вектора \vec{b} ». Очевидно, что начальную и конечную точки суммарного вектора $\vec{c} = \vec{a} + \vec{b}$ можно указать по следующим ориентирам: $N\vec{c} \equiv N\vec{a}$ и $K\vec{c} \equiv K\vec{b}$.

Используем эти наблюдения и коды, чтобы сначала *построить* неизвестный слагаемый вектор \vec{x} , когда даны суммарный и второй слагаемый векторы уравнения $\vec{x} + \vec{a} = \vec{c}$, а затем *выразить* построенный вектор \vec{x} в виде *разности* и *суммы* векторов. Предварительный анализ *уравнения* на совмещение начальных или конечных точек известных векторов \vec{a} и \vec{c} с определенными точками неизвестного вектора позволяет определить, где находятся *начало* и *конец* неизвестного вектора, определяющие его *длину* и *направление*, что и показано на рисунках. Справа записаны выводы из построения неизвестного вектора.

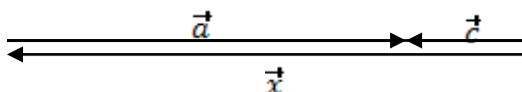
Рассмотрим задачу нахождения *неизвестного* вектора-слагаемого \vec{x} , когда на одной прямой даны векторы, иллюстрирующие известные сумму и слагаемое:

а) $\vec{x} + \vec{a} = \vec{c}$



Анализ: $N\vec{x} \equiv N\vec{c}$; $K\vec{x} \equiv N\vec{a}$; $K\vec{a} \equiv K\vec{c}$.

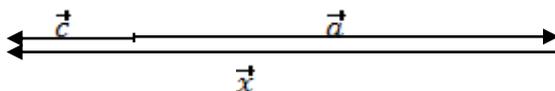
Совместим: $K\vec{a} \equiv K\vec{c}$. Строим вектор \vec{x} .



Решение
$\vec{x} = \vec{c} - \vec{a}$
$\vec{x} = \vec{c} + (-\vec{a})$
Следовательно
$\vec{c} - \vec{a} = \vec{c} + (-\vec{a})$

Анализ: $N\vec{a} \equiv N\vec{c}$; $N\vec{x} \equiv K\vec{a}$; $K\vec{x} \equiv K\vec{c}$.

Совместим: $N\vec{a} \equiv N\vec{c}$. Строим вектор \vec{x} .



Решение
$\vec{x} = \vec{c} - \vec{a}$
$\vec{x} = \vec{c} + (-\vec{a})$
Следовательно
$\vec{c} - \vec{a} = \vec{c} + (-\vec{a})$

Избежать формализма в объяснении замены вычитания прибавлением противоположного вектора позволяет введение договорных *кодов* – математического *языка* как средства, инструмента исследовательской работы учащихся, и выполнение ими *действий*, приводящих от известных данных к *построению* и *обозначению* неизвестного вектора.

Второй прием в большей степени *аналитический*, опирается на новый критерий *сравнения* векторов с помощью *положительно* направленного вектора. На числовой прямой положительное направление указывает *единичный* вектор, а на произвольной прямой –

по предварительному соглашению *выбирается* одно из двух возможных направлений: в обоих случаях сравниваемые векторы откладываем от общего начала отсчета. Затем строим или мысленно соединяем их концы *положительно* направленным вектором \vec{x} : его стрелка укажет на больший вектор, что равносильно прибавлению вектора \vec{x} к меньшему вектору – больший вектор является их суммой. Отсюда имеем:

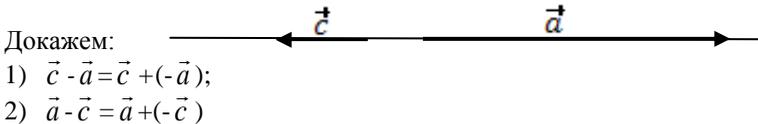
а) если $\vec{a} = \vec{b} + \vec{x}$, где $\vec{x} > \vec{0}$, то $\vec{a} > \vec{b}$;

б) если $\vec{a} > \vec{b}$, то $\vec{a} = \vec{b} + \vec{x}$, где $\vec{x} > \vec{0}$

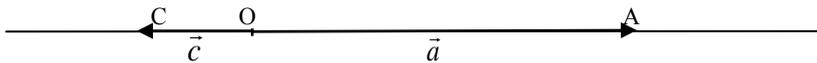
Очевидно, что введенный критерий сравнения векторов обеспечивает получение дополнительной информации – наглядно демонстрирует, «на сколько один вектор больше другого», т.е. позволяет осуществить их *разностное* сравнение:

а) б) если, то $\vec{a} > \vec{b}$.

Рассмотрим задачу нахождения *неизвестного* вектора-слагаемого \vec{x} , когда на одной прямой даны векторы \vec{a} и \vec{c} , иллюстрирующие известные слагаемое и сумму:



Совместим начальные точки векторов в точке данной прямой и установим на ней *положительно* направление, например, с помощью вектора \vec{c} .



1) $\vec{c} > \vec{a}$, так как $\vec{c} = \vec{a} + \vec{x}$, где $\vec{x} = \vec{AC}$ и $\vec{x} > \vec{0}$

Из уравнения $\vec{c} = \vec{a} + \vec{x}$ следует, что $\vec{x} = \vec{c} - \vec{a}$.

С другой стороны, $\vec{x} = \vec{AC}$, и \vec{AC} – *положительно* направленный вектор, проходящий через начало отсчета, т.е. $\vec{x} = \vec{OC} + \vec{AO}$, или

$\vec{x} = \vec{c} + (-\vec{a})$.

Из $\vec{x} = \vec{c} - \vec{a}$ и $\vec{x} = \vec{c} + (-\vec{a})$ следует $\vec{c} - \vec{a} = \vec{c} + (-\vec{a})$

2) Так как $\vec{c} < \vec{a}$, то $\vec{a} = \vec{c} + \vec{x}$, где $\vec{x} = \vec{CA}$ и $\vec{x} < \vec{0}$

Из уравнения $\vec{a} = \vec{c} + \vec{x}$ следует, что $\vec{x} = \vec{a} - \vec{c}$.

С другой стороны, $\vec{x} = \overrightarrow{CA}$ и \overrightarrow{CA} – отрицательно направленный вектор, проходящий через начало отсчета, т.е. $\vec{x} = \overrightarrow{OA} + \overrightarrow{CO}$, или $\vec{x} = \vec{a} + (-\vec{c})$.

Из $\vec{x} = \vec{a} - \vec{c}$ и $\vec{x} = \vec{a} + (-\vec{c})$ следует $\vec{a} - \vec{c} = \vec{a} + (-\vec{c})$

Полученные результаты указывают на важное отличие системы векторов на одной прямой от системы длин отрезков – возможность вычитания *большого* вектора благодаря замене вычитания прибавлением противоположного вектора – всегда выполнимой операцией. В этом преимущество данного подхода перед предыдущим, который основан только на сложении векторов и кодировании точек, концов вектора. Польза предыдущего состоит как раз в том, что использование основных ориентиров при выполнении операции сложения векторов убеждает в том, что операция вычитания векторов на одной прямой в принципе выполнима: кодирование совпадения точек служит эффективным алгоритмом нахождения начальной и конечной точек искомого вектора-слагаемого. Попутно подчеркивается значение способов кодирования математической информации как *источника* новых знаний. Очевидно, что согласование с учащимися способов кодирования новой информации играет важную роль и в усвоении второго подхода к введению правила вычитания векторов. Подробности на сайте khodova-math.com.

Третий подход фактически предваряет (и объясняет) появление формально вводимого приема вычитания рациональных чисел, но наполнен другим содержанием используемых символов и предполагает жизненно-деятельную интерпретацию логики изложения. В таком сочетании его можно назвать *мысле-деятельным*.

Пусть равенство $\vec{a} + \vec{b} = \vec{c}$ выражает на математическом языке тот факт, что робот в результате двух последовательных перемещений на прямой сместился от начальной точки O в конечную точку C , т.е. на вектор $\vec{c} = \overrightarrow{OC}$.

Затем ему поступила команда «отменить» второе перемещение. Как передать эту команду роботу, который умеет только изменять направление вектора и складывать векторы на одной прямой?

Обратимся к исходному равенству $\vec{a} + \vec{b} = \vec{c}$, считая его левую и правую части *тождественными кодами*, т.е. обозначениями *одного и того же* суммарного вектора – итога двух последовательных перемещений. По отношению к левой части эта команда равносильна «погашению» второго слагаемого с помощью добавления *противоположного* ему вектора: $\vec{a} + \vec{b} + (-\vec{b}) = \vec{a}$. Это означает, что

учетом отмены второго перемещения робот должен находиться в конечной точке А вектора $\vec{a} = \overrightarrow{OA}$, иначе говоря, *вернуться* из точки С в точку А, выполнив *третье* перемещение $\overrightarrow{CA} = -\vec{b}$, т.е команду $\vec{c} + (-\vec{b})$

Если команду «отменить перемещение \vec{b} » интерпретировать как «вычесть вектор \vec{b} из вектора \vec{c} », то для нас эти команды эквивалентны: $\vec{c} - \vec{b} = \vec{c} + (-\vec{b})$.

Дополнительная полезная информация:

а) если $\vec{a} + \vec{b} = \vec{c}$, то $\vec{a} + \vec{b} + (-\vec{b}) = \vec{c} + (-\vec{b})$;

б) если $\vec{a} + \vec{b} = \vec{c}$, то $\vec{a} = \vec{c} + (-\vec{b})$

Для достижения *общности* операторной трактовки одноименных арифметических действий над рациональными числами целесообразно предварительно отразить *специфику* системы направленных величин, подчеркнув договорной характер коллективной деятельности при установлении *критериев сравнения* и арифметических *операций*. Иными словами, речь идет о выявлении природы известного изоморфизма. Полагаю, что этот позитивный аспект исследования при надлежащем методическом обеспечении позволит оптимально сочетать решение актуальных проблем обучения математике с вызовами современной практики.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ПРИЁМОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

А.А. Шаломаява

г. Барнаул
pozelul@mail.ru

Развитие основ умения учиться (формирование универсальных учебных действий) определено ФГОС НОО. Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования как «научить учиться». Также одной из основных задач преподавания курса математики в школе является формирование у учащихся сознательных и прочных вычислительных умений и навыков.

Мы увидели противоречие: между необходимостью формирования личностных универсальных учебных действий и отсутствием в практике

обучения эффективных способов их формирования при изучении различных вычислительных приёмов.

В начале исследования мы предположили, что уровень сформированности личностных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики при изучении вычислительных приёмов повысится, если:

- 1) использовать поисковые методы обучения;
- 2) процесс обучения будет организован в различных формах;
- 3) использовать микрокалькулятор как средство проверки гипотез, как средство контроля правильности решения текстовых задач и нахождения значения числовых выражений.

Для проверки нашего предположения мы провели исследование, состоящее из трех этапов. Исследование проходило на базе МБОУ «СОШ №70», в городе Барнауле, в 4 «В» классе. Количество респондентов составило 21 человек: 12 девочек, 9 мальчиков. Обучение ведётся по программе УМК «Начальная школа XXI века». При исследовании уровня сформированности личностных УУД при изучении вычислительных приёмов в ходе констатирующего эксперимента было установлено, что большей половине класса нравится учиться в школе: у них высокая и нормальная школьная мотивация, положительное отношение к школе у 13 учащихся (63%), хотя 5 детей (24%) школа привлекала внеучебными сторонами, 7 человек (32%) испытывали трудности в обучении или общении со сверстниками, этим была обусловлена их низкая школьная мотивация. У 1 человека (5%) было выявлено негативное отношение к школе.

При исследовании уровня сформированности личностных УУД при изучении вычислительных приёмов на контрольном эксперименте было установлено, что всем учащимся (100 %), нравится учиться в школе: у 4 учащихся высокая школьная мотивация (19%); у 10 учащихся нормальная школьная мотивация (48%), у 7 учащихся (23%) положительное отношение к школе, хотя их школа привлекает внеучебными сторонами. В ходе исследования не выявлено учащихся, испытывающих трудности в обучении или общении со сверстниками, также не выявлено негативное отношение к школе.

На основе сравнительного анализа полученных результатов мы можем сделать вывод о повышении уровня сформированности личностных УУД при изучении вычислительных приёмов с 63% до 100%. Использование средств, указанных выше, помогло справиться с трудностями учащихся, возникающих в обучении или общении со сверстниками, удалось заинтересовать учащихся в учебной деятельности, тех, которые до формирующего эксперимента обладали низкой школьной мотивацией и негативным отношением к школе.

На основе сравнения результатов исследования уровня сформированности вычислительных умений до и после формирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что использование поисковых методов обучения, микрокалькулятора как средства проверки гипотез и как средства контроля правильности решения текстовых задачи и нахождения значения числовых выражений, и организовав процесс обучения в различных формах не имеет негативного влияния. На констатирующем этапе исследования у большинства учащихся был высокий уровень сформированности вычислительных навыков (14 чел.; 65%), 6 детей (30%) обладали средним уровнем сформированности вычислительных навыков; на контрольном этапе он значительно не изменился – у большинства учащихся высокий уровень сформированности вычислительных навыков (12 чел.; 57%), 9 детей (43%) обладают средним уровнем сформированности вычислительных навыков.

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о высокой школьной мотивации и об эффективности приёмов формирования личностных УУД. На основе полученных результатов можно говорить о необходимости поддержания и сохранения уровня сформированности личностных УУД в процессе работы с вычислительными приемами.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ПЛАКАТА

И.Ю. Шахина

г. Винница, Украина
rom.shahin@gmail.com

В настоящее время, ошибочно, интерактивным плакатом часто называют обычную презентацию, сохраненную в режиме демонстрации, которая использует стандартные средства настройки анимации, гиперссылки и элементы мультимедиа. Основное отличие интерактивного плаката от презентации сводится к возможности нелинейного использования цифрового ресурса. Кроме того, презентации только малой мерой отвечают понятию интерактивности. Другим аспектом проблемы презентаций является то, что разные формы работы пытаются реализовать на базе одного программного средства. А именно, в презентации реализуют и вопросы наглядного сопровождения процесса обучения, и вопросы диагностического контроля знаний учеников. Результат – низкая педагогическая эффективность.

Интерактивный плакат – это электронное образовательное средство нового типа, который обеспечивает высокий уровень привлечения информационных каналов восприятия наглядности учебного процесса. Он органически интегрируется в классно-урочную систему. В цифровых образовательных ресурсах информация подается не сразу, она разворачивается в зависимости от действий пользователя, который руководит ею соответствующими кнопками. Плакат представляет собой средство предоставления информации, то есть основная его функция – демонстрация материала [2].

С программно-педагогической точки зрения, плакат должен реализовывать такие возможности:

1) наличие одного, достаточно большого (основного), блока с которым работа ведется в течение всего изучения нового материала;

2) наличие дополнительной наглядности, что размещается в виде гиперактивных зон, которые разворачиваются по клику, и свертываются (возвращаются) к предыдущему варианту;

3) наличие интерактивных инструментов (ручки, маркеры), что позволяют выделять разными цветами объекты интерактивного плаката (подчеркивание, обведение, исправление, надписи и т.д.);

4) наличие областей, что появляются и исчезают по команде из кнопки, или кликом по гиперактивной зоне;

5) наличие элементов, что позволяют автоматизировать действия.

Для создания учебных интерактивных плакатов учитель должен владеть определенными навыками и умениями работы с компьютерными программами и Интернетом. Для создания плакатов можно использовать такие программы, как Microsoft PowerPoint, Smart Notebook, Adobe Flash и много других. Они позволяют добавлять и видоизменять элементы плаката, наполнять его необходимым материалом.

Кроме того, учитель для создания интерактивного плаката может использовать такие интернет-сервисы, как:

- Glogster (позволяет размещать текст, графику и видео. Любой элемент может быть гиперссылкой. Содержит красивые шаблоны. Плакат выходит ярким, красочным, эффектным);

- Saso (предоставляет возможности создания разных схем-классификаций, где каждый элемент схемы может стать гиперссылкой. Сервис содержит разные шаблоны, автофигуры и позволяет добавлять как разные изображения, так и создавать их самому);

- Prezi, Project, Linoit, SlideRosket. Большинство из них англоязычные и поэтому учителю необходимо не только иметь определенные навыки работы с информационными ресурсами, но и знать иностранный язык [1].

Для примера нами разработан интерактивный плакат на тему: «Интерактивные методы обучения» с помощью интернет-сервиса «Glogster» <http://malivtina.edu.glogster.com/interactive-teaching-methods>.

Приведем методику создания интерактивного плаката с помощью данного сервиса:

1) Нажмите кнопку *Create new glog* для создания нового проекта. Откроется окно с разными шаблонами на ленте. Выберите шаблон, который больше всего подходит по структуре и взаимосвязи, расположением элементов.

2) Укажите заглавие, и с помощью текстового редактора измените шрифт и размер, тип и цвет шрифта.

3) Отредактируйте и наполните шаблон информацией (например, для начала вставьте текст, который раскрывает суть вашей темы и является главным на плакате).

4) Затем аналогичными действиями вставьте текст и добавьте к нему тематическую картинку с помощью последовательности шагов: выделите элемент шаблона и дважды нажмите на соответствующую кнопку – «*Image*», что позволяет вставить картинку. Появится окно, с помощью которого можно загрузить картинку. После загрузки картинки выберите ее и нажмите кнопку «*Use it*».

5) Также к интерактивному плакату уместно прибавить тематическое видео, для этого необходимо: выделить элемент шаблона и дважды нажать на соответствующую кнопку – «*Video*», что позволяет вставить видео из файла или же из сервиса «*Youtube*». Появится окно, с помощью которого можно загрузить видео. Состоится поиск указанного видео, после чего нужно выбрать его в окне и нажать кнопку «*Use it*».

После постепенного выполнения приведенных шагов, получим интерактивный плакат по вышеуказанному адресу.

Следовательно, использование интерактивного плаката как мультимедийного образовательного ресурса позволяет наглядно демонстрировать ученику учебный материал, который собран в одно единственное целое: иллюстрированный опорный конспект; многоуровневый задачник; набор иллюстраций, интерактивных рисунков, анимаций, видеофрагментов; конструктор (инструмент, что позволяет учителю и ученику делать отметки, записи, чертежи вне учебного материала); навигация.

Таким образом, использование интерактивных дидактических средств – интерактивных плакатов позволяет организовать самостоятельную познавательную деятельность учеников и кроме получения предметных знаний освоить универсальные учебные действия, такие как анализ, синтез знаний, сравнение, обобщение и другие, научиться работать с интернет-сервисами.

Литература

1. Сачек В.Л. Огляд можливостей деяких Інтернет-ресурсів з хмарних технологій, для подальшого їх використання у навчанні в середній школі / [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/oglyad-mozhливостей-deyakikh-internet-resursiv-z-.html>

2. Якорев Д. Интерактивный плакат. Что это? / [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://wiki.itorum.ru/2011/08/interaktivnyj-plakat-что-это/>

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «МОНИТОРИНГ РЕЧЕВОГО ПОТЕНЦИАЛА»

К. Шаяхмет

г. Алматы, Республика Казахстан
shayakhmet.k@gmail.com

Востребованность многочисленных на современном рынке образовательных услуг курсов и тренингов ораторского мастерства, включающих в себя занятия и упражнения различной направленности (изучение структуры и свойств публичной речи, формирование умений выражать свои мысли и навыков работы с аудиторией, обретение уверенности при публичных выступлениях, отработка артикуляции и т.д.) подтверждает общественно значимый статус риторики. Однако, признавая необходимость всех вышеперечисленных умений и навыков, следует отметить, что зачастую отсутствие внимания к индивидуальным особенностям личности обучающегося, отсутствие диагностики уровня ее подготовленности к обучению и мониторинга результатов снижают эффективность предлагаемых методик и техник. Эти обстоятельства были учтены автором при составлении программы «Мониторинг речевого потенциала» («МРП»). Апробация данной образовательной программы в системе ассесмент-центра подтвердила оправданность выбора в качестве факторов эффективности ее реализации следующих условий:

- интеграция психолингвистики, IT-фоноскопии и риторики,
- проведение первичной диагностики, определение отправных точек,
- обеспечение объективности сопоставления достигнутых результатов с начальным уровнем,
- мониторинг результатов обучения,
- создание условий для индивидуальной траектории развития,
- адресность рекомендаций для саморазвития,

- выстраивание субъект-субъектных отношений сторон образовательного процесса.

Результаты исследования (опрос, обработка результатов тренингов публичных выступлений), предшествовавшего составлению программы и формированию комплекса модулей, показали зависимость эффективной деятельности руководителей и сотрудников от проявляемых ими умений: формулировать свои мысли, доносить информацию; использовать мимику, жесты; подбирать уместную интонацию. Одновременно эти же умения оказались наименее развитыми. Этим обоснована фиксация на всех этапах реализации программы оцениваемых параметров и содержания занятий по трем блокам: «SS» (Speech-scoring) – регистрация, оценка, мониторинг контентных параметров речи, языкового интеллекта – характеристики, отвечающие на вопрос «Что говорит?», «VA» (Voice-analyzer) – регистрация, оценка, мониторинг параметров голоса оратора – «Как говорит?», «LS» (Look-scoring) – регистрация, оценка и мониторинг параметров внешних компонентов имиджа оратора – «Кто говорит?». Приняв в качестве основных компонентов речевой компетентности целевой, личностный и содержательный компоненты, в каждом из них сделан акцент на риторический аспект.

Программа «МРП» реализуется посредством комплекса программно-технических и методических модулей. Модули программно-технического блока: «Автодокументирование», «Детектирование речи», «Основной тон и форманты», «Аудитивные признаки», «Лингвистические признаки», «Speech Trainer», «Mimic Analyzer», «Speech-box». Основное назначение программно-технических модулей «МРП» – обеспечение объективности в оценке деятельности обучающегося / клиента и создание максимальных возможностей для активизации его потенциала. Программные модули «Детектирование речи», «Основной тон и форманты», «Аудитивные признаки», «Лингвистические признаки» выполняются посредством специализированного звукового редактора SIS II, который, как и модуль «Speech Trainer», является продукцией Центра речевых технологий (Санкт-Петербург, Россия). В модуле «Аудитивные признаки», наряду с SIS II, используется БОС (биологическая обратная связь) – продукция «Медиком» (Таганрог, Россия). «Speech-box» – технический модуль, в составе которого: компьютер, аудиовидеорегилятор, «Камертон» (продукция ЦРТ) – устройство для измерения характеристик и формирования электрических сигналов, телесуфлер, мониторы, видеокамеры, микрофоны (динамический, петличный, конференц-микрофон), головные телефоны. Модули методического блока:

мониторинговые модули, образовательно-тренинговые модули, модуль on-line & off-line.

Обобщение с усреднением результатов обучавшихся / клиентов (выборка – 1000 человек; средний возраст – 37 лет; профессиональные категории: будущие специалисты / студенты – 20 %, рядовые служащие – 30 %, менеджеры среднего звена – 25 %, топ-менеджеры – 25 %; гендерный состав: женщины – 50 %, мужчины – 50 %) по программе «МРП» показывает, что наиболее проблематичными являются характеристики речевой компетентности блока «LS»(у 97% обучавшихся), проявляющиеся, прежде всего, в мышечной и эмоциональной зажатости и имеющих отражение на показателях блоков «VA»(93%) и «SS»(52 %). Сопоставление результатов первичных и итоговых диагностических срезов свидетельствует о возможностях повышения показателей в среднем по блоку «LS» на 37 %, по блоку «VA» – на 33 %, по блоку «SS» – на 21 %.

Также апробация позволяет утверждать, что адаптированные варианты программы «МРП» можно применять не только в процедурах оценки персонала, но и в системе дополнительного образования детей и взрослых как для решения развивающих, так и коррекционных задач.

ИССЛЕДОВАНИЕ НАДПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ

М.А. Шевель

г. Москва
shevel1988@gmail.com

В процессе педагогической деятельности нами была отмечена проблема низкой эффективности лабораторных работ в школьном курсе физики. Цели, которые ставятся при включении лабораторных работ в содержание курса, не достигаются.

В ходе исследования этой педагогической проблемы выяснилось, что неизвестно, почему эффективность выполнения лабораторных работ не зависит от авторов учебников, учителей, учеников, оборудования и времени выполнения и не ясно, как эффективность повысить. В силу того, что современная деятельностная педагогика все большее внимание обращает не на предметное, а на надпредметное (метапредметное, деятельностьное и т.п. – см. [1-н]) содержание, в своей работе мы исследовали надпредметное содержание лабораторных работ в школьном курсе физики.

Под «предметом» в нашей работе понимается то, на что направлены мысль или действие субъекта, осуществляющего предметную деятельность. Для «школьного предмета» (математики, физики и т.д.) мы употребляем термин «дисциплина».

Под «надпредметными действиями» мы понимаем действия, направленные на предмет, но не привязанные к нему жестко и переносимые с предмета на предмет (как в рамках одной дисциплины, так и из одной дисциплины в другую).

В результате исследования нам удалось выяснить, что надпредметное содержание учебников сильно различается между собой. Кроме того, оно никак не структурировано и не учитывается при составлении учебника. Общим и характерным для всех исследованных учебников является:

- полностью отсутствуют действия поиска, планирования, разветвления и составления задачи;
- слабо выражены действия проблематизации, рассуждения, представления данных в графическом виде и динамического мышления;
- в большом объеме представлены действия символьного мышления, пространственного мышления, табличного представления результатов.

Мало внимания уделяется представлению результатов в графическом виде. Многие законы как раз удобно было бы проверить, построив графики зависимости соответствующих величин.

Даже в тех циклах лабораторных работ, где есть описание метода определения погрешностей, этот материал лишь дан в лекционном виде. В самих же работах этот материал либо вообще не используется, либо используется, но все необходимые формулы снова написаны и в них остается лишь подставить числа. В таком случае непонятно, зачем же было введение.

Мы считаем, что необходима вводная лабораторная работа, позволяющая научиться проводить прямые и косвенные измерения, определять разные виды погрешностей, представлять результаты в табличном и графическом виде, а также сравнивать результаты как с эталонами, так и с результатами, полученными товарищами, одноклассниками, коллегами по работе, научиться обсуждать эти результаты в коллективной работе, объяснять причины расхождения.

Кроме того, имеет смысл разработать серию лабораторных работ с тем же предметным содержанием, что и в предложенных учебниках, но с учетом надпредметного содержания. Мы предполагаем, что подобные изменения будут способствовать большей познавательной деятельности, и, что особенно необходимо, исходя из анализа, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельности. Для этого нужно про-

вести эксперимент по сравнению эффективности такой и традиционной серий лабораторных работ для учеников 10 класса.

Обращение внимания на надпредметное содержание имеет не меньшую ценность, чем рассмотрение предметного содержания. При этом оказывается, что выделение надпредметного содержания в обычных школьных задачах, вопросах и лабораторных работах может выполняться устно, в короткий срок, так сказать «на ходу». Поэтому учитель при постановке любой задачи может варьировать саму формулировку, не меняя предметного содержания, постоянно учитывать, какие именно надпредметные действия по его предположению должны быть выполнены учениками. Такой учет надпредметного содержания при постановке задачи может служить, в частности, средством индивидуализации обучения, влияющим и на уровень компетентности, который достигается учеником, и на уровень мотивации, которая обеспечивает активность ученика в образовательном процессе.

Литература

1. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. М.: МаксПресс. 2010.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Г.В. Ярошенко, А.Н. Куц

г. Ростов-на-Дону
anna_but@bk.ru

Тенденции современности показывают, что общество заинтересовано в формировании публичного заказа только на тех специалистов, которые обладают самыми результативными методами и технологиями работы, способны быстро извлекать необходимую информацию из значительного объема данных и готовы принимать эффективные, обоснованные решения в короткие сроки. Для того что обеспечить рынок труда именно такими специалистами, высшее образование должно являться не инструментом просветительской деятельности, а механизмом, способствующим развитию самостоятельной, инициативной, эффективной, думающей личности. Значительное место в области подготовки компетентных специалистов высшего образования, соответствующих приоритетным направлениям данной сферы, занимает психология, затрагивающая все сферы общественной жизни и имеющая развивающее, общекультурное, а также практическое значение [1]. Одним из основных

инструментов развития психологической компетенции у молодых педагогов является использование в их подготовке рефлексии. Под психологической компетенцией мы понимаем комплекс психологических умений и знаний, навыков, – комплекса социально-психологических характеристик, которые позволяют человеку конструктивно и самостоятельно, с психологической точки зрения, решать различного рода профессиональные задачи. Высокий уровень психологической компетентности позволяет эффективно использовать имеющиеся ресурсы, сократить финансовые издержки, активировать внутренний потенциал, осуществлять эффективное моделирование процессов.

На данный момент развитие системы высшего образования заключается в переходе на личностно ориентированное обучение. Процесс обучения в современных учреждениях высшего образования должен быть направлен на развитие индивидуальных характеристик обучающихся: обучение не только профессии, но и активному познанию; способности к творческому мышлению; эффективной коммуникации с людьми, входящими в разные возрастные группы; работе в коллективе; быстрому разрешению различных конфликтных ситуаций; уважительному отношению и др. При этом роль самого преподавателя в данном процессе изменяется от привычной традиционной до роли педагога-консультанта, педагога-тьютора, педагога-модератора. При этом первый вариант, который возможно использовать в работе – это партнерский стиль отношений преподавателя с обучаемыми, второй – когда преподаватель становится ментором.

С древних времен, люди всегда стремились к самопознанию и самосовершенствованию, философы античности рассматривали рефлексию как особый вид познания. Аристотель первый, кто высказал точку зрения, что существует мышление о мышлении, т.е. аналог рефлексии. Философы нового времени и эпохи Возрождения определяли рефлексию как одну из существенных характеристик человеческого бытия. Декарт представлял рефлексию как способность индивида сосредоточиться на своих мыслях, абстрагироваться от всего. В рамках диалектического подхода В.Ф. Гегелем был проведен наиболее полный, многоаспектный анализ понятия «рефлексия». В философии начала XX в. одно из направлений рассматривает рефлексию как источник и основание самопознания человека (экзистенциализм). Отечественные философы Д.И. Дубровский, И.С. Ладенко и др. рассматривали рефлексию в контексте проблематики деятельности и сознания [2]. Для М.К. Мамардашвили оперирование нашим же собственным мышлением – рефлексирование [3]. В работах зарубежных психологов М. Феррари, Д. Шэнка и др., и отечественных психологов Л.С. Выготского, Г.П. Щедровицкого и др. механизм рефлексии рассматривается с точки зрения реорганизации

субъектом собственного сознания. Также учеными выделяются пять основных этапов развертывания рефлексивного механизма: актуализация, апробация стереотипов, переосмысление, осознание недостаточности личного опыта, преодоление противоречий – перестройка сознания. Сегодня в науке нет единого мнения о содержании понятия рефлексия, а также актуальными по-прежнему остаются вопросы семантической наполняемости связанных с ним понятий. Рефлексия – это деятельность, сосредоточенная на осмыслении личных действий, собственного внутреннего состояния, эмоций, ощущений, переживаний и формулирование соответствующих выводов. В качестве базовых приемов педагогического взаимодействия, основанного на психологической рефлексии, возможно использование: ориентировочных вопросов, листов наблюдения, рефлексивных карт, анкет-рефлексии, вопросов «заверши фразу», резюме, эссе, мини-сочинения, «ключевое слово», листов самодиагностики.

В нашей практике работы с аспирантами мы апробировали различные приемы рефлексии, наиболее эффективными из них оказались листы самодиагностики и ориентировочные вопросы. Усвоение учебного материала в группах с использованием данных приемов психологической рефлексии увеличилось в среднем на 8,4% (табл. 1) по сравнению с группами, где данный метод не был использован в работе. Таким образом, рефлексивный анализ в словесной и письменной форме способствовал прояснению смысла изученного материала и планированию дальнейших шагов в обучении. К тому же рефлексия не вызывала у обучаемых никакого сопротивления, а, наоборот, ее использование (ретроспективной, ситуативной, перспективной) привело к осмыслению практической, мировоззренческой и технологической сторон деятельности субъектов обучения [4].

Таблица 1

	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4	Группа 5
Обучение с использованием рефлексивного анализа	76 %	84 %	62 %	88 %	68 %
Обучение без использования рефлексивного анализа	69 %	77 %	56 %	79 %	55 %

Рефлексивная деятельность на учебных занятиях создает атмосферу успеха, которая провоцирует стремление к обучению; формирует рефлексивные навыки, вовлекая обучаемых в активный образовательный процесс; вырабатывает требовательность личности к себе, правиль-

ную самооценку, формирует эффективные коммуникативные навыки; рефлексивные умения также являются системообразующим инструментом профессиональной подготовленности будущих специалистов.

Литература

1. Фокина И.В. Инновационные аспекты в преподавании психологии «непсихологам» // Перспективы науки и образования. - 2014. - №1. [Электронный ресурс] URL: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive/> (дата обращения: 04.12.2014).

2. Вартазарян К.А. Способы формирования рефлексии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2008. - №65. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-refleksii> (дата обращения: 07.05.2015).

3. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. - М.: Прогресс, 1992. - С. 78.

4. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. - 1983. - № 2. - С.24.

5. Артеменко Н.А. О способах формирования умений рефлексивной деятельности будущих специалистов-филологов // Вестник ТГПУ. - 2013. - №2 (130). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-sposobah-formirovaniya-umeniy-refleksivnoy-deyatelnosti-buduschih-spetsialistov-filologov> (дата обращения: 08.05.2015).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Алабушева Н.П., Сулова Ю.А., Лукьянова Л.С.</i> Проведение занятий по развитию креативности у дошкольников как важный элемент в становлении личности ребенка.....	3
<i>Анарбекова В.Э.</i> Использование интерактивных методов обучения на уроке на тему «историческая значимость петь причеты (кошок – оплакивание в стихах умершего) в традициях у кыргызов».....	5
<i>Антаньязов Р.Р.</i> Принцип наглядности при изучении дисциплины «Бухгалтерский учет».....	7
<i>Антипова Е.И., Малев В.В., Сапожкова Н.А.</i> Система методических недель как средство формирования компетенций.....	9
<i>Аронов А.М.</i> Подходы, факторы и принципы реализации практико-ориентированной подготовки на основе рефлексивно-деятельностного подхода	12
<i>Арпентьева М.Р.</i> Глубинное обучение.....	15
<i>Афанасьева Н.Г., Старцева С.В.</i> Специфика оценивания образовательных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями.....	20
<i>Бачурина Л.А., Ярчикова Н.В.</i> Образовательная экскурсия – деятельностная форма повышения квалификации учителей информатики.....	22
<i>Белова С.И., Дега Е.И.</i> Проблемы формирования кросс-культурной компетентности студентов-психологов в условиях деятельностного образования.....	24
<i>Боровских А.В.</i> К проблеме образовательной мотивации.....	26
<i>Галибина Н.А.</i> Методическая система обучения математике студентов строительных направлений подготовки на основе деятельностного подхода.....	29
<i>Гришина М.В.</i> Образовательный просьюмеризм как форма дошкольного воспитания.....	31
<i>Далингер В.А.</i> Системно-деятельностный подход как методологическая основа организации учебного процесса.....	34
<i>Дега Е.И., Хиллюк Е.А.</i> Информационно-образовательная предметная среда как база деятельностного обучения математике учащихся основной школы.....	36
<i>Евсеева Е.Г.</i> Формирование учебной мотивации при обучении математике студентов технического университета на основе деятельностного подхода.....	38
<i>Зеликова В.А.</i> Использование задач по математике для развития и воспитания школьников.....	40
<i>Исаева Т.А., Гамбарова Т.А.</i> Роль Swot-анализа в становлении педагога профессионального обучения (В период практики).....	41
<i>Казанцева В.Ю., Голубева Е.И.</i> Краеведение как элемент социального и культурного воспитания школьников.....	44
<i>Каплунович И.Я., Каплунович С.М.</i> Деятельностный подход к формированию чувства патриотизма.....	46
<i>Каплунович С.М., Каплунович И.Я.</i> Организационно-деятельностная игра как метод формирования рефлексии у студентов.....	48
<i>Князев М.Н.</i> Взаимовлияние гендерных групп учащихся на академическую успеваемость коллектива.....	50
<i>Корягин А.В.</i> Образовательная робототехника – развитие инженерных кадров России.....	53
<i>Кузнецова Е.В.</i> Формирование организационных умений студентов-математиков.....	55
<i>Кухтинова А.П.</i> Метод ассоциативной опоры на уроках математики как одно из средств повышения уровня и качества знаний учащихся.....	57

<i>Лямзин М.А.</i> Проблемные семинары и развитие у студентов способов мыследательности.....	60
<i>Мартемьянов В.В.</i> Географические открытия школьников в процессе компьютерного моделирования.....	62
<i>Мартемьянов В.В.</i> Деятельностный природоведческий подход в дополнительном образовании школьников.....	65
<i>Неустроева А.В., Ушакова М.А.</i> Реализация метода проектов на уроках математики.....	68
<i>Никольская М.Ю.</i> Использование деятельностного подхода при составлении обучающего цикла по русскому языку «Формирование умений в орфографии»..	71
<i>Орешкина И.А.</i> Организация сетевой проектно-исследовательской деятельности школьников.....	73
<i>Орлов А.А.</i> Деятельностный подход при проектировании системы оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе.....	75
<i>Павлова Е.А., Кленина Л.И.</i> Место ценностей в деятельностной педагогике.....	77
<i>Пахарь В.В.</i> Традиции оренбургского казачества как основа воспитания подростков с девиантным поведением.....	79
<i>Петерсон Л.Г.</i> Схема деятельности в методологической версии теории деятельности.....	81
<i>Попов А.И., Поляков Д.В.</i> Профессиональное становление специалиста информационной сферы в творческих конкурсах.....	84
<i>Попова А.П., Цыкова Е.А., Сапожкова Н.А.</i> Некоторые преимущества естественной реализации ФГОС дошкольного образования в группах детей разных возрастов.....	86
<i>Потапова Л.А.</i> Использование ИКТ для активизации познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка и литературы.....	87
<i>Пиеничинок Д.В.</i> Когнитивный компонент распознавания понятия «коррупция»	90
<i>Сапожкова Н.А.</i> Использование заданий с параметром при изучении нового материала для формирования системы знаний.....	93
<i>Скляднев С.А.</i> Построение и реализация ООП ВПО.....	96
<i>Слепко Ю.Н.</i> Развитие целей учебной деятельности в период обучения в педагогическом вузе.....	97
<i>Строева Л.В.</i> Реализация внеурочной деятельности при изучении истории в школе.....	99
<i>Танская Г.А., Сергун Е.А.</i> Семейное воспитание как ключевой фактор социализации подростка.....	102
<i>Тарасов А.А.</i> Письменная речь как интегрирующая деятельность в обучении иностранному языку в начальной школе.....	104
<i>Тихонова И.В.</i> Возможности работы над мотивацией приема ребенка в замещающую семью в процессе обучения в «Школе замещающего родителя».....	106
<i>Ушакова М.А.</i> Использование сетевых сервисов в системе подготовки будущих учителей.....	109
<i>Ходова А.А.</i> О природе затруднений в деятельности учителя математики.....	112
<i>Шаломаяева А.А.</i> Формирование у младших школьников личностных универсальных учебных действий при изучении вычислительных приёмов на уроках математики.....	116
<i>Шахина И.Ю.</i> Использование облачных технологий для создания интерактивного плаката.....	118

<i>Шаяхмет К.</i> Образовательная программа «Мониторинг речевого потенциала»..	121
<i>Шевель М.А.</i> Исследование надпредметного содержания лабораторных работ школьного курса физики.....	123
<i>Ярошенко Г.В., Куц А.Н.</i> Особенности формирования психологической компетенции у преподавателей высшей школы.....	125

Именной указатель

А		Н	
Алабушева Н.П.	3	Неустроева А.В.	68
Анарбекова В.Э.	5	Никольская М.Ю.	71
Антаньязов Р.Р.	7	О	
Антипова Е.И.	9	Орешкина И.А.	73
Аронов А.М.	12	Орлов А.А.	75
Арпентьева М.Р.	15	П	
Афанасьева Н.Г.	20	Павлова Е.А.	77
Б		Пахарь В.В.	79
Бачурина Л.А.	22	Петерсон Л.Г.	81
Белова С.И.	24	Поляков Д.В.	84
Боровских А.В.	26	Попов А.И.	84
Г		Попова А.П.	86
Галибина Н.А.	29	Потапова Л.А.	87
Гамбарова Т.А.	41	Пшеничнюк Д.В.	90
Голубева Е.И.	44	С	
Гришина М.В.	31	Сапожкова Н.А.	9, 86, 93
Д		Сергун Е.А.	102
Далингер В.А.	34	Складнев С.А.	96
Деца Е.И.	24, 36	Слепко Ю.Н.	97
Е		Старцева С.В.	20
Евсеева Е.Г.	38	Строева Л.В.	99
З		Сулова Ю.А.	3
Зеликова В.А.	40	Т	
И		Танская Г.А.	102
Исаева Т.А.	41	Тарасов А.А.	104
К		Тихонова И.В.	106
Казанцева В.Ю.	44	У	
Каплунович И.Я.	46, 48	Ушакова М.А.	68, 109
Каплунович С.М.	46, 48	Хилюк Е.А.	36
Кленина Л.И.	77	Ходова А.А.	112
Князев М.Н.	50	Ц	
Корягин А.В.	53	Цыкова Е.А.	86
Кузнецова Е.В.	55	Ш	
Кухтинова А.П.	57	Шаломаева А.А.	116
Куц А.Н.	125	Шахина И.Ю.	118
Л		Шаяхмет К.	121
Лукьянова Л.С.	3	Шевель М.А.	123
Лямзин М.А.	60	Я	
М		Ярошенко Г.В.	125
Малев В.В.	9	Ярчикова Н.В.	22
Мартемьянов В.В.	62, 65		

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
(ДПНО-2015)**

Сборник тезисов III Международной конференции

(Воронеж, 18-22 сентября 2015 г.)

Подписано в печать 14.09.15. Формат 60 x 84/16.
Гарнитура «Таймс». Уч.-изд. л. 3,4. Тираж 120.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Воронежский государственный педагогический университет»
394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86. Тел. (473) 255-58-32; 255-61-83

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального
образования Воронежской области «Институт развития образования»
394043, г. Воронеж, ул. Березовая роща, 54. Тел. (473) 235-34-50