

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

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

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЙ
ЛИЦЕЙ-ИНТЕРНАТ ИМЕНИ ГЕРОЕВ «МОЛОДОЙ ГВАРДИИ»**



**КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ
КАК ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (УЧРЕЖДЕНИЙ)**

**Сборник материалов Международной научно-практической
конференции (16-17 февраля 2021 г.)**

КНИГА

Луганск, 2021

УДК 37.014.6:37.091.26(06)
ББК 74.044.2я43:74.028я43
К30

Рецензенты:

- Стецюк К.В.** – доцент кафедры истории и педагогики ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный аграрный университет», кандидат педагогических наук, доцент;
- Бранспиз М.Ю.** – доцент кафедры прикладной математики ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат технических наук, доцент.
- Швыров В.В.** – доцент кафедры информационных образовательных технологий и систем Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», кандидат физико-математических наук, доцент

К30 **Качество обучения как проблема контроля и оценки образовательной деятельности образовательных организаций (учреждений) :** материалы Международной научно-практической конференции, 16-17 февраля 2021 г., г. Луганск / Под общ. ред. Я.П. Кривко, Ю.В. Ефаниной, А.С. Сухотиновой; ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет». – Луганск : Книта, 2021. – 364 с.

Настоящий сборник является результатом коллективного труда работников высших учебных учреждений, академических и отраслевых научных организаций, сотрудников государственных и региональных организаций, ученых, педагогов, методистов, аспирантов, магистрантов и студентов.

В Международной научно-практической конференции приняли участие:

- ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»;
- ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»;
- ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»;
- ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»;
- ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат» имени героев «Молодой гвардии».

Сборник трудов коллектива авторов предназначен для научного педагогического сообщества.

Печатается по решению Научной комиссии Луганского государственного педагогического университета (протокол № 9 от 18.05.2021 г.)

УДК 37.014.6:37.091.26(06)
ББК 74.044.2я43:74.028я43

© Коллектив авторов, 2021
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (УЧРЕЖДЕНИЙ)8

<i>Адамчук М.С.</i> Формирование художественно-эстетического вкуса студентов как фактор повышения качества воспитательной деятельности в учреждении высшего образования.....	8
<i>Бодряков В.Ю.</i> Оценка выраженности различных видов интеллекта по Г. Гарднеру как элемент психолого-педагогической настройки и индивидуализации процесса обучения математике на профильных и непрофильных направлениях подготовки в вузе.....	12
<i>Дюбо Е.Н.</i> Некоторые аспекты управления качеством подготовки специалистов в педвузе.....	20
<i>Зинченко В.О., Гупалюк Н.А.</i> Направления и формы взаимодействия рынка труда и учреждений высшего образования	25
<i>Кривко Я.П.</i> Контроль качества образования в женских гимназиях конца XIX - начала XX веков.....	30
<i>Лактина И.Н.</i> Культурно-просветительская деятельность как составляющая профессиональной деятельности будущего педагога начального образования	33
<i>Литовка В.В.</i> Условия обеспечения качества образования в вузе	37
<i>Марченко М.С.</i> Управление профессиональным развитием педагогического коллектива общеобразовательной организации как фактор повышения качества образования.....	40
<i>Овчарова А.А.</i> Структура профессиональной деятельности директора общеобразовательного учреждения.....	46
<i>Панфутова Л.И.</i> Инновационная деятельность педагога начального образования в контексте управления общеобразовательным учреждением.....	49
<i>Стадник И.С.</i> Управление дошкольной образовательной организацией на адаптивных принципах	54
<i>Студеникина В.П.</i> Системно-деятельностный подход к построению урока как способ повышения качества обучения.....	59

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИ, ПСИХОЛОГИ И РОДИТЕЛИ В КОНТЕКСТЕ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (УЧРЕЖДЕНИЯ).....66

<i>Базикало А.И.</i> Особенности формирования педагогической культуры у будущих учителей.....	66
---	----

Бацманова С.А. Анализ принятия решений по спискам лучших буфетов 2-го корпуса ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»	72
Борисенко К.С. Теоретический анализ проблемы управления развитием познавательного интереса у детей дошкольного возраста	76
Василенко Т.А. Педагогические условия эффективного формирования информационной культуры студентов колледжа средствами компьютерных технологий в процессе профильной подготовки	81
Гуменюк Н.В. Этапы моделирования системы внутришкольного контроля	86
Дударева Н.В., Бодряков В.Ю. Студенческие математические олимпиады и конкурсы в ургу как неформальный индикатор качества предметной подготовки будущих учителей: опыт реализации и перспективы развития	89
Ефанина Ю.В. Организация педагогического просвещения родителей школьников как актуальное направление повышения качества образования	99
Железнякова И.И. Семья как ведущий фактор в формировании духовной культуры младших школьников	102
Козориз С.М. Структура психоэмоциональной культуры современного педагога	107
Кузьмина В.В. Основные этапы саморазвития молодого преподавателя высшей школы	111
Кутарова О.А. Формы и методы оценки метапредметных результатов обучения на примере интегрированного урока английского языка, истории и литературы	115
Михалева Д.А. Структурные компоненты готовности социального педагога к взаимодействию с подростками девиантной формы поведения	124
Моренко А.О. Инновационные дидактические технологии в преподавании иностранного языка в высшей школе	128
Паляница Е.В. Организационные условия повышения качества образовательно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении	133
Полякова О.П. Психологическое сопровождение оценки качества воспитательной работы как составляющей образовательной деятельности учебного учреждения	137
Стельмах И.В. Основные направления управления дошкольным образовательным учреждением	144
Сухотинова А.С. Обеспечение эффективности методов обучения как одна из задач повышения качества обучения в современном математическом образовании	148

**РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В
СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА151**

<i>Аксенченко О.В.</i> Лингводидактические тесты как средство оценивания образовательных достижений обучающихся по английскому языку.....	151
<i>Александров В.Г.</i> Качество воспитательной работы как важная часть эффективной образовательной деятельности учебного учреждения	157
<i>Антонова И.В.</i> Применение кейс-технологии при обучении математике в общеобразовательной школе.....	162
<i>Бодряков В.Ю.</i> Вовлеченность студентов-педагогов в НИР(С) и студенческая публикационная активность как инструмент внешнего контроля и оценки образовательной деятельности выпускающей кафедры педагогического университета	168
<i>Быков А.А., Бодряков В.Ю.</i> Особенности формирования и оценки функциональной математической грамотности студентов екатеринбургского автодорожного колледжа.....	179
<i>Гончарова Л.А.</i> Формирование здоровьесберегающего поведения студентов как фактор повышения качества образования.....	187
<i>Давыскиба О.В.</i> Проблема оценки качества высшего образования.....	192
<i>Демченкова Н.А., Легаева Е.В.</i> Формирование графической культуры обучающихся при обучении функциям в курсе алгебры и начал анализа общеобразовательной школы.....	196
<i>Должикова А.В.</i> Оценка качества преемственного профессионально ориентированного обучения математике в системе «средняя школа – классический университет».....	200
<i>Евсеева Е.Г.</i> Интегративный подход как методологическая основа обеспечения качества методической подготовки будущего учителя математики.....	206
<i>Епанчинцев М.Ю., Слепухин А.В.</i> Профессионально-ориентированные задачи как средство оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов медколледжа при обучении математике	215
<i>Жовтан Л.В.</i> Организация контроля учебной деятельности будущих учителей математики в процессе изучения курса «методика преподавания математики»	222
<i>Калайдо Ю.Н.</i> Формирование умений и навыков самооценки и самоконтроля у будущих инженеров при изучении математики	229
<i>Кириченко К.В., Твердохлеб Л.В.</i> Содержание профессиональной деятельности директора и заместителя директора образовательного учреждения по контролю качества образования	234
<i>Ковров Е.А.</i> Оценивание образовательных результатов по физической культуре как элемент системы контроля и оценки образовательной деятельности учебного заведения.....	240

Криничная Н.В. Биология в высшей школе.....	244
Лактионова Д.А. Роль электронных средств учебного назначения в обеспечении качества подготовки будущего учителя математики	247
Липилина В.В. Проблемы методической готовности учителей к Реализации стохастической линии	256
Луценко В.А. Качество воспитательной работы как важная часть эффективной образовательной деятельности учебного учреждения	262
Марчук И.С. Проектная деятельность как способ успешной самореализации личности ребенка	266
Назаров Г.Б. Развитие творческих способностей будущих педагогов изобразительного искусства как фактор повышения качества профессиональной подготовки в учреждении высшего образования	270
Пономаренко Н.А. Формирующее и итоговое оценивание по русскому языку как элемент системы контроля и оценки образовательной деятельности образовательного учреждения.....	275
Проценко О.В. Основные тенденции модернизации общего образования ..	280
Семенова И.Н., Слепухин А.В. Методика интерактивного обучения студентов педагогических вузов технологиям оценивания качества учебно-познавательной деятельности	283
Слободян В.В. Активизация познавательной деятельности учащихся через использование укрупненных дидактических единиц (УДЕ) - один из факторов, способствующих повышению качества обучения математике	291
Сметанина Т.Н. Инновационные технологии как средство повышения познавательной активности обучающихся	296
Солянов А.А. Инновационные технологии в оценке качества обучения на примере предмета обществознание	302
Твердохлеб Л.В. Реализация воспитательной функции контроля в образовательной среде лицея-интерната.....	307
Темникова С.В. К вопросу применения системы MOODLE в процессе подготовки студентов по направлению «математика»	310
Тищенко А.А. Тестирование в рамках проблемы повышения качества контроля знаний на уроках математики	313
Тышлек К.А. Оценка качества методической подготовки будущих преподавателей математики на основе деятельностного подхода	318
Ульянова С.В. Формы и методы оценки метапредметных результатов обучения на примере практических работ по географии	325
Утеева Р.А., Лисненко А.П. Методика обучения признакам математических объектов в общеобразовательной школе	329
Утеева Р.А., Мухамбетова Б.Ж. Профессиональные практико-ориентированные задачи как средство подготовки бакалавров к педагогической деятельности учителя математики	334
Финогеева Т.Е. Формирование у будущих учителей технологии готовности к оцениванию учебных достижений учащихся	338

<i>Шагайденко А.А.</i> Формы и методы оценки метапредметных результатов обучения на уроках литературы	343
<i>Шевченко Н.М.</i> Проект по историческому краеведению «Жизнь и деятельность Климента Ворошилова» как средство формирования познавательных универсальных учебных действий старшеклассников	349
<i>Якименко Л.Н.</i> Формирование читательской компетентности школьников средствами современных детективных повестей (на материале творчества Людмилы Матвеевой и Валерия Роньшина).....	355

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (УЧРЕЖДЕНИЙ)

УДК [378.015.31:7.01]-021.465

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Адамчук Мария Сергеевна

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Педагогика высшей школы», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
e-mail: masha201237@gmail.com*

Научный руководитель: Кондратенко Анна Павловна

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

***Аннотация.** Статья посвящена анализу некоторых аспектов формирования художественно-эстетического вкуса студенческой молодежи как фактора повышения качества воспитательной деятельности в учреждении высшего образования. В статье подчеркивается значение художественного восприятия в формировании художественно-эстетических потребностей и художественно-эстетического вкуса студентов в процессе воспитательной деятельности.*

***Ключевые слова:** художественно-эстетическое воспитание, художественное восприятие, художественно-эстетический вкус, качество воспитательной деятельности.*

Актуальность и постановка проблемы. Будущее государства и общества определяется качеством подготовки подрастающего поколения к жизни и профессиональной деятельности. Главной целью образования является формирование полноценно развитой, духовно богатой и творческой личности. В системе образования особое место занимает художественно-эстетическое воспитание, которое способствует развитию интеллектуальных и творческих способностей личности, формированию гуманистического мировосприятия, творческого отношения ко всем процессам и явлениям жизни.

Актуальность исследования обусловлена особым вниманием современной педагогической науки и практики к вопросам художественно-эстетического образования подрастающего поколения, развития эстетической культуры личности, всех компонентов эстетического сознания молодежи.

Воспитание эстетической культуры, развитие художественно-эстетического вкуса выступает важной предпосылкой формирования гармонически развитой личности студента, оказывая влияние на качество воспитательной деятельности в учреждении высшего образования.

Вопросы эстетического воспитания, формирования художественно-эстетического вкуса личности рассматривались в работах Н.И. Киященко, И.А. Лазарева, Е.М. Торшиловой, Л.Т. Левчук, И.А. Лыковой, Н.Л. Лейзерова, В.П. Шестакова, В.И. Панченко, Л.А. Рытиковой и др.

Однако, на наш взгляд, данная проблема поднимает на новый уровень вопросы художественно-эстетического воспитания современных студентов в контексте повышения качества воспитательной деятельности в учреждении высшего образования.

Целью статьи является анализ взаимосвязи художественного восприятия и развития художественно-эстетического вкуса личности студента, а также выявление некоторых аспектов формирования художественно-эстетического вкуса студентов в контексте повышения качества воспитательной деятельности в современном университете.

Изложение основного материала. По мнению ученых, основным средством в системе эстетического воспитания выступает искусство: музыкальное, театральное, изобразительное искусство, архитектура, скульптура и другие формы художественного творчества.

Изобразительному искусству с давних времен уделялось огромное внимание в процессе всестороннего воспитания личности. Древние греки считали обучение рисованию одним из условий общего образования и воспитания. Важность изобразительной деятельности для формирования личности отмечал Я.А. Коменский, который считал, что занятия изобразительным искусством позволяют развить чувство прекрасного, учат «подмечать правильности и стройности в предметах», иными словами, формируют потребность наслаждаться красотой природы и произведениями искусства [2, с. 8].

Объем понятий «эстетическое воспитание» и «художественное воспитание» ученые определяют следующим образом. Эстетическое воспитание предусматривает формирование способности к пониманию и переживанию прекрасного во всех сферах жизнедеятельности, а художественное – формирование любви к искусству и потребности в общении с произведениями искусства. Ученые дают определение художественного воспитания, трактуя его как формирование потребности общения с искусством, способность воспринимать искусство во всем его жанрово-видовом разнообразии и социально-исторической определенности, умение адекватно оценивать эстетические достоинства произведений искусства [3, с. 120].

Н.И. Киященко, А.И. Буров отмечают, что художественное воспитание является процессом целенаправленного воздействия средств искусства на

личность, благодаря которому у воспитуемых формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и творить в искусстве [1; 4].

Исходя из сформулированных выше определений, можно сделать вывод о том, что художественное воспитание является одним из необходимых звеньев в эстетическом и творческом развитии личности студентов, влияющим на качество воспитательной деятельности в высшей школе.

Задачами художественного воспитания является формирование интереса и потребностей в постижении искусства, развитие художественных навыков и изобразительных умений, художественных чувств, вкусов, способностей к оценке художественных произведений [3, с. 55].

Художественное воспитание способствует формированию высокой культуры личности, приобщению ко всему богатству художественных ценностей, накопленных человечеством за весь период общественного развития. Эффективность художественной деятельности и художественного воспитания во многом зависит от способности к восприятию произведений искусства. Воспитывая умение видеть и чувствовать, искусство расширяет и углубляет границы познания мира.

Проблема художественного восприятия в различных его аспектах рассматривается в эстетике, искусствознании, социологии, педагогике, психологии.

Основой художественного восприятия является гносеология (теория познания), определяющая психофизическую форму процесса восприятия как непосредственного, духовно-чувственного акта. Художественное восприятие осуществляется благодаря работе анализаторов, главными из которых являются зрительные, слуховые, осязательные.

Психолого-педагогическая специфика художественного восприятия выявляется в постановке и решении важнейших задач, таких, как формирование социально-активной личности. Рассматривая специфику формирования художественного восприятия, следует подчеркнуть его социальный характер, выражающийся в непосредственной связи с развитием общества, во взаимодействии индивида с микро- и макросредой.

Художественное восприятие студентами произведений искусства требует большой предварительной работы со стороны педагога. Художественное восприятие невозможно рассматривать в отрыве от воспитания художественных потребностей личности, которые обусловлены культурой данного общества, определенным состоянием субъекта, побуждающим его к восприятию художественного образа.

Составной частью художественного воспитания является формирование и развитие художественно-эстетического вкуса личности. Обобщенный анализ представлений о сущности эстетического и художественного воспитания позволяет нам сформулировать основные

характеристики художественно-эстетического вкуса личности студента, который рассматривается нами как духовное качество личности, благодаря которому осуществляется духовно-творческое, эмоционально-образное восприятие мира и его оценка с позиций индивидуальной меры и эстетического идеала личности.

Процесс формирования художественно-эстетического вкуса студенческой молодежи предполагает развитие способностей художественного восприятия явлений искусства и действительности, навыков эстетической оценки и суждений, формирования системы личностных критериев не только в сфере художественно-эстетической деятельности, но и в структуре ценностей личности.

Художественно-эстетические вкусы рассматриваются нами как способ регулирования не только эстетической, но и воспитательной деятельности студента. Социокультурные формы художественно-эстетических вкусов личности закрепляются в устойчивых ситуациях общения, диалога с искусством, включении молодежи в активную деятельность по художественно-эстетическому восприятию, оценке и творчеству, являясь одним из факторов повышения качества воспитания в современном университете.

Выводы и перспективы дальнейших исследований.

Художественно-эстетический вкус студентов рассматривается нами как способность осознанно присваивать духовно-эстетические ценности, выработанные вековым опытом человечества; именно эти ценности в процессе воспитания и обучения становятся внутренней установкой, базой развития навыков адекватного художественно-эстетического восприятия. Таким образом, художественно-эстетический вкус представляет собой концентрацию предшествующего эстетического опыта, который позволяет личности сравнительно быстро, на уровне свернутых мыслей-суждений, проникнуть в сущность произведения искусства, оценить явление действительности и получить от этого эстетическое удовлетворение.

Ощущение эстетической радости от общения с произведениями искусства составляет своеобразный индикатор, который либо открывает сознание человека навстречу данному эстетическому объекту, либо наглухо закрывает дорогу к тем или иным предметам и явлениям. Художественно-эстетический вкус может служить своеобразным «вектором» в сложном мире художественных явлений современности и противоречивом мире человеческого бытия. Вкус личности определяет направленность всех художественных интересов и потребностей личности в студенческом возрасте.

Перспективным направлением данного исследования является разработка педагогических условий формирования художественно-эстетического вкуса студенческой молодежи средствами искусства.

Библиографический список

1. Буров А.И. Эстетическая сущность искусства / А.И. Буров. – М.: Просвещение, 1956. – 292 с.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 2016. – № 4. – С. 5–9.
3. Джола Д.М. Теория и методика эстетического воспитания школьников / Д.М. Джола, А.Б. Щербо. – К.: Азимут, 1998. – 390 с.
4. Киященко Н.И. Эстетика. Общий курс: план-программа и методические материалы / Н.И. Киященко. – М.: Сфера, 2002. – 120 с.

УДК 37.032:378.147

**ОЦЕНКА ВЫРАЖЕННОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИНТЕЛЛЕКТА
ПО Г. ГАРДНЕРУ КАК ЭЛЕМЕНТ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАСТРОЙКИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА ПРОФИЛЬНЫХ И
НЕПРОФИЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

Бодряков Владимир Юрьевич

*доктор физико-математических наук, доцент,
заведующий кафедрой высшей математики и методики обучения
математики ФГБОУ ВО «УрГПУ», г. Екатеринбург, РФ
Vodryakov_VYu@el.ru*

***Аннотация.** В статье представлен опыт практической работы автора, преподающего высшую математику студентам педагогического вуза разных направлений подготовки (от математических, информационных и естественнонаучных до «чисто» гуманитарных). Соответственно, весьма значительно разнится как стартовый уровень школьной математической подготовки студентов, так и уровень их мотивации к систематическому изучению высшей математики в вузе. В качестве эффективного инструмента психолого-педагогической настройки и индивидуализации процесса обучения математике на профильных и непрофильных направлениях подготовки в вузе представлен подход, основанный на теории множественного интеллекта Г. Гарднера.*

***Ключевые слова:** индивидуализация процесса обучения, курс высшей математики, педагогический университет, теория множественного интеллекта Г. Гарднера.*

Актуальность и постановка проблемы. Как справедливо подчеркнуто в Концепции развития математического образования в РФ [1], «математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-

технического прогресса. Изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин. Качественное математическое образование необходимо каждому для успешной жизни в современном обществе». Говоря об уровне высшего образования, едва ли нужно обосновывать значимость качественного математического образования для направлений подготовки в области математических, информационных и естественных наук [2–5]. Но и для гуманитарных направлений подготовки качественное усвоение основ высшей математики является необходимым [6]. Так, не владея эконометрикой, не сможет достичь профессиональных высот экономист; не владея навыком решения оптимизационных задач не будет успешным управленец-менеджер [7]. Математические методы играют все более решающую роль в медицине [8]. Однако, возможно, основной целью изучения математики, и главным благом, которое получит каждый ее изучающий, является формирование и развитие интеллекта, – не только логико-математического, но и общего. Без преувеличения можно утверждать, что развитие интеллекта в студенческие годы является одним из ключевых факторов успешности профессиональной самореализации личности выпускника и обобщая, общества в целом. Отметим, что систематические исследования в указанном направлении ведутся в течение ряда лет под руководством автора на его кафедре и в других подразделениях УрГПУ [9–15]. Наши исследования дают уверенность в возможности полноценной реализации достоинств когнитивно-деятельностного подхода к обучению математике [16].

Несомненно, постижение математики требует незаурядных личных качеств как от педагога, так и от обучающихся. Это – честность, объективность, настойчивость, критическое мышление, систематичность, чувство гармонии, и др. Процесс изучения математики увлекателен, но труден и тернист. Внутренняя мотивация, возможно, является одним из наиболее важных личностных качеств, предопределяющих уровень математической успешности обучающегося. Увы, нередко в вуз приходят выпускники школ с нулевой, если не отрицательной, мотивацией к изучению предмета. В этом случае именно на вуз необходимо ложится работа по «восстановительному» обучению профессионально-ориентированной высшей математике новоиспеченных студентов. Сказанное обосновывает актуальность проблемы. Из сказанного вытекает и задача исследования: поиск и совершенствование удобного психолого-педагогического инструмента, который бы позволил настроить и успешно реализовать мотивирующий процесс обучения математике имеющих студентов.

Изложение основного материала. В ходе наших систематических исследований найдено, что одним из наиболее удобных в применении и эффективных при практическом применении инструментов психолого-педагогической настройки и индивидуализации процесса обучения

математике на профильных и непрофильных направлениях подготовки в вузе является оценка выраженности различных видов интеллекта по Г. Гарднеру. Теоретической основой применения такого инструмента является теория множественного интеллекта (ТМИ) американского профессора Говарда Гарднера (Howard Gardner) [17,18]. Ряд работ отечественных [11, 16, 19, 20] и зарубежных [21–24] методистов-исследований показал перспективность подхода к организации процесса обучения, основанного на теории множественного интеллекта.

В настоящей работе для оценки структуры интеллекта обучающихся был применен «Опросник множественного интеллекта учащихся», содержащий по 10 утверждений на каждый из девяти видов интеллекта по Гарднеру. Опросник адаптирован доцентом Института психологии УрГПУ С.А. Водяхой. Гарднеровские виды интеллекта суть: 1 – лингвистический; 2 – логико-математический; 3 – музыкальный; 4 – межличностный; 5 – визуально-пространственный; 6 – телесно-кинестетический; 7 – внутриличностный; 8 – естественнонаучный; 9 – экзистенциальный. Например, суждение «Я играю на музыкальном инструменте или пою в хоре» нацелено на оценку развитости музыкального вида интеллекта. Суждения опрашиваемых по каждому утверждению выражались пятибалльной цифровой оценкой от 0 (признак никогда не проявляется) до 4 (очень часто). По итогам опроса (тестирования) появляется возможная количественной оценки степени развития различных видов интеллекта опрашиваемых. Экспериментальные данные могут быть выражены таблично или графически – в виде индивидуальных и/или групповых профилей интеллекта. В каждом индивидуальном случае ответы носят субъективный характер, но в соответствии с законом больших чисел при объединении групповых результатов происходит усреднение данных, давая в итоге вполне адекватное представление о групповом профиле интеллекта (Рис. 1, 2, 3).

Сопоставляя групповые профили выраженности по гарднеровским видам интеллекта у студентов-очников (о/о) 1-го курса по направлению подготовки «Информационные системы и технологии», далее – студенты-информатики, ИСиТ-И, рис. 2, и у студентов 1-го курса по направлению подготовки «Психология», далее – студенты-психологи, Пс-И, рис. 3, можно отметить следующее:

– Студенты ИСиТ-И имеют выраженный логико-математический вид интеллекта (2-ой), тогда как у студентов Пс-И имеется явный дефицит по этому виду интеллекта. Соответственно, при чтении курса высшей математики студентам ИСиТ-И можно опираться на классические учебные

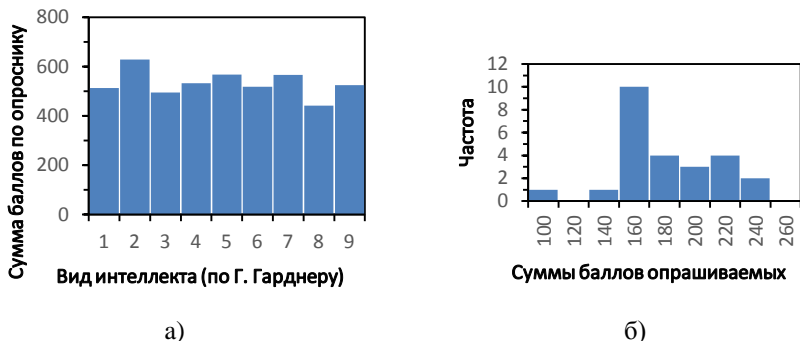


Рис. 1 – Распределение выраженности различных видов интеллекта по Г. Гарднеру (а) и распределение по общей сумме баллов (б).
Направление подготовки: 09.03.02 – Информационные системы и технологии, 4 курс (о/о), гр. ИСиТ-1701 (25 чел.)

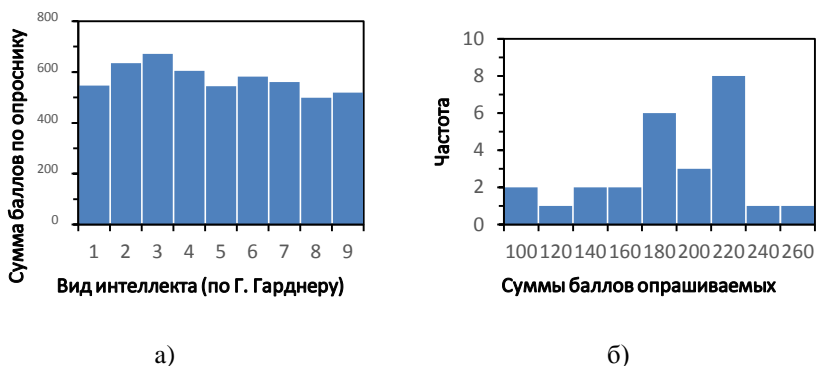


Рис. 2 – То же, что рис. 1 для 1 курса (о/о), гр. ИСиТ-2301 (26 чел.)

пособия по высшей математике, например, при чтении «Математического анализа» – на классический курс Г.М. Фихтенгольца. Тогда как при чтении курса «Математической статистики» студентам Пс-І с неизбежностью придется посвятить часть учебного времени «выравниванию» уровня математической подготовленности студентов-психологов.

– Как у студентов ИСиТ-І, так и у студентов Пс-І хорошо выражен 4-ый – межличностный – вид интеллекта. Это значит, что при реализации образовательной деятельности следует поощрять групповые формы работы. Например, выполнение лабораторных работ по математике (ЛРМ) в малых группах (в парах) [25]. Студентам-информатикам можно предложить ЛРМ,

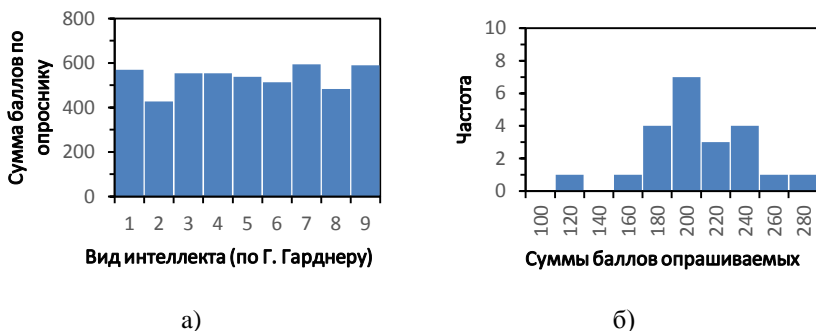


Рис. 3 – То же, что рис. 1 для направления подготовки: 37.03.01 – Психология, 1 курс (о/о), гр. Пс-2301 (22 чел.)

связанные с имитационным моделированием случайных процессов. Студенты-психологи, осваивая инструментарий статистической математики, в рамках ЛРМ могут обрабатывать данные психолого-педагогических исследований, в том числе и тех, что обсуждаются в настоящей работе.

– Как у студентов-информатиков, так и у студентов-психологов хорошо выражен 7-ой вид интеллекта (внутриличностный интеллект). Это означает, что педагог-математик будет успешным, если сумеет подобрать «личностные ключики» к конкретным обучающимся в своих группах. Например, следует уделить повышенное внимание студентам с малой суммой баллов, давая им, по возможности, посильные задания и поощряя их даже скромные успехи. Наоборот, студентов с большой гарднеровской суммой баллов можно и нужно активно и открыто привлекать к НИР(С), предпочтительно в контексте изучаемой математической дисциплины [25]. Подготовка и выход публикаций с соавторством студентов младших курсов способны оказать выраженное мотивирующее воздействие на его одногруппников.

– У студентов ИСиТ-I и Пс-I наблюдается некоторый дефицит по 8-му, естественнонаучному, виду интеллекта. Следовательно, появляется дополнительная возможность для интеллектуального развития обучающихся. Изучая математику, следует уместно использовать задачи с естественнонаучным контекстом. Так, для студентов-информатиков это могут быть задачи на движение. Особенно хорошо, если теоретическая модель верифицируется натурно – при выполнении ЛРМ с применением самодвижущихся роботов, как это описано в работе [26].

– Отметим, что четырехлетнее обучение по направлению подготовки «Информационные системы и технологии» делает профессиональный характер распределения по видам интеллекта более четким (рис. 1). Четко выделяются логико-математический интеллект, визуально-пространственный, внутриличностный виды интеллекта. Если выраженность

логико-математического вида интеллекта является закономерным следствием изначально хорошего уровня математической подготовленности абитуриентов и систематических занятий математикой в процессе освоения основной образовательной программы, то выраженность визуально-пространственного и внутриличностного видов интеллекта является благоприобретенной в процессе профессионального обучения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. На примере двух направлений подготовки: «Информационные системы и технологии», где высшая математика является профильной дисциплиной, и «Психология», где высшая математика профильной не является, в статье представлен опыт практической работы автора. В качестве эффективного инструмента психолого-педагогической настройки и индивидуализации процесса обучения математике представлен подход, основанный на теории множественного интеллекта Г. Гарднера. Представлены выработанные на основе анализа данных психолого-педагогических исследований, и затем успешно апробированные, авторские рекомендации, позволяющие значительно повысить адресность и эффективность процесса обучения высшей математике в педагогическом вузе. Перспективы исследований видятся в дальнейшем развитии описанного подхода.

Библиографический список

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 №2506-р [Электронный ресурс] // Банк документов; Министерство просвещения Российской Федерации. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/b18bcc453a2a1f7e855416b198e5e276/> (дата обращения: 22.01.21).

2. Бодряков В.Ю. О качестве математической подготовки учащихся в комплексе «школа-вуз»: взгляд с позиций работника высшего педагогического образования / В.Ю. Бодряков, Н.Г. Фомина // Математика в школе. – 2010. – № 2. – С. 56–61.

3. Бодряков В.Ю. Об одной насущной проблеме математического педагогического образования учителей / В.Ю. Бодряков // Математика в школе. – 2013. – № 7. – С. 32–40.

4. Аксенова О.В. Проблемы качества математической подготовки будущих учителей информатики в контексте фундаментализации современного образования / О.В. Аксенова, В.Ю. Бодряков // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 125–130.

5. Бодряков В.Ю. Проблемы качества математического образования в педагогическом вузе и пути их решения / В.Ю. Бодряков, Л.В. Воронина // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 2. – С. 15–27.

6. Кузовкова А.А. Формирование познавательного интереса к математике у обучающихся в классах гуманитарно-эстетической

направленности / А.А. Кузовкова, Р.Ф. Мамалыга, В.Ю. Бодряков // Математика в школе. – 2018. – № 2. – С. 35–42.

7. Бодряков В.Ю. Квадратичная функция как мотивирующий инструмент решения экстремальных задач / В.Ю. Бодряков, А.А. Быков, Д.А. Ударцева // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 55–63.

8. Бодряков В.Ю. Обучение решению модельных профессионально-ориентированных задач как способ формирования функциональной математической грамотности студентов колледжей медицинского профиля / В.Ю. Бодряков, М.Ю. Епанчинцев, А.С. Кузнецова // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 6. – С. 87–102.

9. Фомина Н.Г. Развитие интеллекта в студенческие годы как залог успешности профессиональной самореализации личности / Н.Г. Фомина, В.Ю. Бодряков // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2013. – № 11. – С. 52–60.

10. Бодрякова А.Н. Изучение структуры интеллекта педагогов сельского детского сада как инструмент поиска путей повышения эффективности дошкольной образовательной программы / А.Н. Бодрякова, В.Ю. Бодряков // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 9. – С. 38–45.

11. Бодряков В.Ю. Структура интеллекта по Гарднеру выпускников-математиков УрГПУ-2020: факты, прогнозы, рекомендации / В.Ю. Бодряков // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 8–21.

12. Водяха С.А. Математическая тревожность и внутренняя мотивация учебной деятельности подростков / С.А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 9. – С. 60–64.

13. Водяха С.А., Водяха Ю.Е., Минюрова С.А. Особенности структуры интеллекта младших школьников, обучаемых посредством гаджетов / С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха, С.А. Минюрова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 7. – С. 133–140.

14. Водяха С.А. Эмоциональный интеллект и школьное благополучие современных подростков / С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 1. – С. 103–108.

15. Водяха С.А. Корреляция показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта психологически благополучных школьников / С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2020. – Т. 26. – № 4 (201). – С. 134–142.

16. Бодряков В.Ю. Когнитивно-деятельностный подход в обучении математике / В.Ю. Бодряков // Когнитивные исследования в образовании. Сб. науч. статей VII Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 101–108.

17. Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory into Practice. New York: Basic Books, Harper Collins Publishers, 1993. – 304 p.
18. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. – N.-Y.: Basic Books, 2011. – 474 p.
19. Евстифеева О.В. Способы применения теории множественности интеллекта в школе / О.В. Евстифеева // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – № 5. – С. 35–40.
20. Дорохова О.А. Первые педагогические проекты реализации на практике теории множественного интеллекта Говарда Гарднера / О.А. Дорохова // Вестник ФГБОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2014. – № 4 (64). – С. 147–150.
21. Campbell B. and Dickinson D. Teaching and learning through multiple intelligences. Washington: New Horizons for Learning, 1992. – 328 p.
22. Nicholson-Nelson K. Developing Students' Multiple Intelligences. N.-Y.-Toronto-London-Auckland-Sydney: Scholastic Professional Books, 1998. – 160 p.
23. Barrington E. Teaching to student diversity in higher education: How multiple intelligence theory can help // Teaching in Higher Education. – 2004. – V. 9. – № 4. – P. 421–434.
24. Gouws F.E. Teaching and learning through multiple intelligences in the outcomes-based education classroom // Africa Education Review. – 2007. – V. 4. – № 2. – P. 60–74.
25. Аксенова О.В. Натурный эксперимент с применением средств информационно-коммуникационных технологий и мобильных устройств как инструмент формирования исследовательских умений студентов / О.В. Аксенова, В.Ю. Бодряков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2018. – Т. 15. – № 4. – С. 363–372.
26. Бодряков В.Ю. Научно-исследовательская работа и научно-исследовательская работа студентов как инструменты формирования профессиональных компетенций студентов и академической репутации вуза / В.Ю. Бодряков, А.А. Быков // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 154–158.
27. Алексеевский П.И. Робототехническая реализация модельной практико-ориентированной задачи об оптимальной беспилотной транспортировке грузов / П.И. Алексеевский, О.В. Аксенова, В.Ю. Бодряков // Информатика и образование. – 2018. – № 8 (297). – С. 51–60.

УДК 378.14:005.6

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕДВУЗЕ

Дюбо Елена Николаевна

*старший преподаватель кафедры высшей математики и методики
преподавания математики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
e-mail: dyubo_elena@mail.ru*

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема обеспечения качества подготовки педагогических кадров в вузах ЛНР с позиции анализа современных условий, общих факторов и инструментов обеспечения этого качества.*

***Ключевые слова:** человеческий капитал, образовательный процесс, качество образования, управление качеством.*

Актуальность и постановка проблемы. Главным ресурсом социально-экономического развития общества, способным обеспечить его прогресс, является человеческий капитал как результат процесса обучения и воспитания на разных ступенях образования и профессиональной деятельности. Таким образом, одной из приоритетных задач образовательной политики на современном этапе будет обеспечение высокого качества образования, что, в свою очередь, зависит от качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Все направления усовершенствования образования так или иначе ориентированы на основной субъект образовательного процесса – учителя, способного реализовать современную образовательную парадигму. Существующее противоречие между традиционной профессиональной подготовкой учителя и реальными потребностями общества требует пересмотра и разработки новых эффективных механизмов оптимизации системы подготовки педагогических кадров, которые будут ориентированы на совершенствование основных направлений педагогической деятельности, оптимизацию форм, средств и методов работы, понимание и реализацию педагогических инноваций.

Изложение основного материала. На сегодня в ЛНР реализуется профессиональная подготовка учителей, направленная на поэтапное формирование личности педагога, который осознает личную и общественную значимость педагогической деятельности, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи и отвечать за результаты труда. Система подготовки характеризуется тем, что:

– ГОС высшего педагогического образования требуют от преподавателей высшей школы умения понимать и решать новые задачи

обучения и воспитания будущих педагогов с одновременной ориентацией на самообразование студентов;

– ГОС определяют необходимость обеспечения управления качеством профессиональной подготовки будущих учителей с учетом современных требований, предъявляемых к условиям и результатам образования;

– усовершенствование процесса обучения педагогических кадров должно осуществляться с учетом общемировой тенденции целенаправленной и взаимосвязанной работы управляющей и управляемой систем подготовки.

Цель администрации педагогического вуза – разработать такую эффективную модель управления качеством образования, которая была бы основана на современных подходах и собственном практическом опыте проектирования и реализации педагогических изменений в управлении вузом. Международный стандарт качества, рекомендованный Болонской конвенцией для сферы образования, позволяет осуществить переход к управлению качеством на основе контроля не только знаний обучаемых, но и всего процесса профессиональной подготовки будущих учителей.

В области управления подготовкой педагогических кадров можно выделить ряд противоречий, которые возникают между:

– современными требованиями к качеству педагогического образования и недостатками реализуемой системы управления им;

– необходимостью создания единой концепции системы управления качеством подготовки учителей всех дисциплин и соответствующими научными исследованиями;

– значительной свободой в проектировании основной образовательной программы и отсутствием учета современных факторов, оказывающих влияние на качество подготовки;

– необходимостью постоянного мониторинга и эволюцией профессиональной подготовки будущих учителей и отсутствием единых критериев и показателей качества такой подготовки.

Основная цель исследования – изучение основных аспектов управления качеством подготовки специалистов в педвузе.

Управление качеством подготовки специалистов в педвузе – это система скоординированного воздействия руководителей всех уровней на образовательный процесс с целью обеспечения его качества с учетом всех современных факторов влияния на педагогическое образование.

Концепция системы управления качеством подготовки специалистов в педвузе формирует социальный заказ в виде требований к уровню подготовки специалиста в сфере образования через достижение предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. В рамках концепции определяется сама структура управления, ее цели и задачи, субъекты управления, а также содержание деятельности по совершенствованию

качества подготовки специалистов, основные показатели деятельности структурных подразделений, критерии оценки подготовки выпускников.

Построение системы управления подготовкой учителей носит этапный характер, что позволяет предсказать результаты и оперативно управлять педагогическими процессами, рационально использовать имеющиеся ресурсы, выбирать и разрабатывать наиболее эффективные педагогические технологии.

Основные факторы, влияющие на качество высшего образования, носят внешний и внутренний характер относительно образовательной организации. Так, к внешним можно отнести систему государственного управления образованием (деятельность Министерства образования ЛНР), организационно-правовое обеспечение образования (нормативно-правовые акты, ГОС), система финансирования, проявление образовательных потребностей и мнение общественности о качестве образования. Внутренние факторы включают состав профессорско-преподавательских кадров и студентов, организацию самой системы подготовки студентов, материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

Таким образом, управление качеством подготовки специалистов в педвузе можно рассматривать как воздействие субъектов управления на организацию учебно-воспитательного процесса с целью обеспечения, поддержания, контроля, оценки, анализа и последующего совершенствования качества подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности в соответствии с поставленными целями.

На формирование качества педагогического образования влияет совокупность факторов: цель образования (отражает тенденции развития образовательных потребностей общества и каждого участника образовательного процесса), потенциал образования (возможности достижения цели с позиции ресурсного обеспечения и объективных условий), организационно-правовое обеспечение (совокупность нормативно-правовых актов и внутренних нормативных документов), методическое и материально-техническое обеспечение учебного процесса, качество преподавания и воспитательной деятельности, качество самостоятельной работы и практической подготовки студентов.

Основными этапами управления качеством подготовки специалистов в педвузе можно считать:

- планирование деятельности с учетом специфики профессиональной деятельности будущих специалистов, современных требований к условиям реализации, структуре и результатам основной образовательной программы;
- создание средств реализации содержания основной образовательной программы;
- обеспечение качества путем оперативного выявления возможных отклонений в системе управления через механизм контроля;

– коррекция действий и принятие решений по улучшению системы управления качеством подготовки будущих учителей.

Построение системы управления качеством подготовки учителей будет выступать механизмом реализации педагогических идей, образовательных программ и современных образовательных технологий. При этом саму систему можно рассматривать как непрерывную совокупность взаимосвязанных действий, реализуемых путем функций, воздействующих на уровень профессиональной подготовки для обеспечения качества. Все функции (взаимодействие с внешней средой, политика формирования качества, контроль уровня качества, информация о качестве) связаны между собой и их реализация образует непрерывную деятельность по управлению качеством в рамках всего вуза и отдельных структурных подразделений.

Управление качеством подготовки специалистов в педвузе можно рассматривать в разрезе двух аспектов: административное управление, реализуемое руководством вуза и отдельного структурного подразделения, и оперативное управление, реализуемое через методы оперативного характера. При этом оно будет направлено на обеспечение:

– качества управления вузом в целом и отдельных структурных подразделений;

– качества проводимых аудиторных учебных занятий, самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей, педагогической практики;

– всевозможных достижений студентов в соответствии с их уровнем обучаемости;

– достижения максимально высоких результатов итоговой и промежуточной аттестации, в том числе, результатов ГИА;

– качества проведения кружковой и секционной работы, воспитательных мероприятий по различным направлениям;

– качественной работы с документацией (журналы учебных занятий, отчетность по результатам прохождения педагогической практики, личные дела, учебно-методические комплексы преподавателей по учебным дисциплинам, методические разработки, рекомендации и т.д.);

– значимых достижений преподавателей, студентов и коллектива вуза в различных творческих конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, конференциях, научно-методических мероприятиях разного уровня и т.д.

Для реализации указанных направлений должны быть разработаны:

– требования, критерии и параметры качества образования на уровне педагогического вуза, студента, преподавателя, педагогического работника в соответствии с целями и задачами программы развития вуза на перспективу;

– внутривузовская система управления качеством образования с учетом стратегии и политики в области качества образования;

– эффективная модель непрерывного повышения квалификации преподавателей, которая была бы ориентирована на дифференциацию,

индивидуализацию, получение студентами одновременно нескольких дополнительных специализаций;

– система мотивации для повышения качества образования в вузе для всех участников учебно-воспитательного процесса: преподавателей, студентов и их родителей [3, с. 65].

В качестве дополнительных инструментов управления образовательным процессом можно считать:

- внедрение различных инновационных технологий;
- создание высокопрофессионального коллектива преподавателей, готовых совершенствовать профессиональное мастерство;
- аттестацию профессорско-преподавательского состава вуза;
- сочетание администрирования, программно-целевого управления с самоуправлением;
- развитие системы интеграции образования, науки и практики в процессе подготовки будущих педагогов;
- усиление воспитательных и развивающих аспектов профессиональной подготовки будущих учителей, направленных на достижение личностных и метапредметных результатов образования;
- эффективное использование и управление всеми видами кадровых, информационных, мотивационных, программно-методических, нормативно-правовых, организационных, материально-технических и финансовых ресурсов;
- совершенствование механизмов мониторинга и оценки качества подготовки специалистов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Современное развитие теории управления качеством образования характеризуется отказом от традиционного подхода, при котором управление образовательным процессом осуществляется только по оценке конечного результата. Необходима реализация такой системы управления качеством подготовки педагогических кадров, которая предусматривала бы регулирование процесса на основании его оценки по специально выделенным критериям для всех компонентов самого процесса и факторов, оказывающих влияние на результат.

Библиографический список

1. Борзов Е.В. Управление качеством образования на основе мониторинговых исследований / Е.В. Борзов, И.И. Корягина, О.И. Вотякова, Н.В. Курылева // Образование и наука. – 2016. – № 6. – С. 42–61.
2. Бурлакова И.И. Управление качеством профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка: автореферат дис. докт. пед. наук: 13.00.08 / Бурлакова Ирина Ивановна. – Москва, 2015. – 45 с.

3. Сахарчук Е.И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе / Е.И. Сахарчук // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – №3. – С. 63–67.

УДК 378:331,5

НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЫНКА ТРУДА И УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зинченко Виктория Олеговна

*доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
e-mail: metelskayvika@mail.ru*

Гупалюк Наталья Александровна

*магистрантка I курса направления подготовки «Педагогическое образование», Магистерская программа «Управление образовательными организациями», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
e-mail: gupalyuk80@bk.ru*

Аннотация. В статье обоснована необходимость определения перспективных направлений и форм взаимодействия рынка труда и учреждений высшего образования в связи с существенными изменениями, происходящими во всех сферах общественной жизни. На основе проведенного анализа выявлены эффективные формы и направления взаимодействия вузов, государства, работодателей, инфраструктурных учреждений рынка труда с целью повышения качества подготовки специалистов, соответствия их компетенций актуальным стратегиям инновационного развития экономики.

Ключевые слова: рынок труда, учреждения высшего образование, субъекты рынка труда, формы взаимодействия рынка труда и вузов.

Актуальность и постановка проблемы. Одной из главных проблем для любого студента является проблема будущего трудоустройства, которая приобретает для него актуальность еще на начальном этапе обучения. На возможность трудоустроиться по полученной специальности влияет не только качество образования выпускника. Как указывают исследователи из Уральского федерального университета к основным проблемам трудоустройства выпускников следует отнести несоответствие содержания высшего образования используемым в реальной практике технологиям; несогласованность требований работодателей и преподавателей вузов к образу молодого специалиста и его конкурентоспособности на рынке труда; несоответствие представлений выпускника о содержании полученной

профессии и реальной профессиональной деятельностью в выбранной сфере [1].

Фактически, указанные проблемы являются следствием низкого уровня взаимодействия рынка труда в лице работодателей и вузов, несогласованности их требований о содержании профессионального образования, комплексе практических умений и навыков будущих специалистов, которые необходимо использовать при самостоятельном решении разных по степени сложности профессиональных задач, формировании и развитии профессионально значимых качеств и профессиональных ценностей выпускников.

Кроме того, как указывают Т.Н. Лохтина, В.И. Метелица, рынок труда претерпевает сегодня значительные изменения, вызванные демографическими, социально-экономическими, политическими, правовыми и медико-биологическими проблемами, что требует его серьезных исследований в разрезе отраслевой и квалификационной подготовки специалистов [2]. Особенно в таких исследованиях заинтересованы учреждения высшего образования, поскольку в последнее время на рынке труда наблюдается существенный спрос не на специалистов с высшим образованием, а на квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Поэтому вузы должны учитывать эти изменения, гибко перестраивать объемы и профили подготовки специалистов, обеспечивая, при этом, требуемое со стороны субъектов рынка труда качество образования.

Все это свидетельствует о необходимости определения тех перспективных направлений и форм взаимодействия рынка труда и учреждений высшего образования, которые обеспечат конкурентоспособность и востребованность выпускников вузов, позволят реализовать стратегические задачи инновационного развития страны.

Изложение основного материала. Прежде всего, отметим, что существует значительное количество определений рынка труда. В своем исследовании мы опираемся на трактовку, приведенную С.Е. Ермолаевой, что позволяет понимать под рынком труда систему социально-экономических отношений между субъектами рынка труда по поводу всего комплекса трудовых отношений, купли-продажи трудовых услуг, включая подготовку, переподготовку, повышения квалификации и вовлечение людей в процесс производства [3]. Такое определение уже изначально свидетельствует о взаимосвязи рынка труда и образовательных организаций как реализации задач по воспроизводству рабочей силы, а именно, качественных и количественных характеристик экономически активного населения, участвующих в производстве общественного продукта и различного рода экономических отношениях.

Важным субъектом рынка труда является государство, которое, с одной стороны, является потребителем, поскольку нуждается в специалистах для работы в бюджетных и государственных организациях и учреждениях, с

другой стороны, должно реализовывать свои функции в сфере занятости населения, экономического развития страны, ее экономической и национальной безопасности, зависящих, в том числе, и от уровня образования населения.

Поэтому государство посредством нормативно-правовых актов, таких как Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4], Федеральный закон от 19 апреля 1991 г. № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» [5], Постановлении Правительства РФ от 10 февраля 2014 г. «О правилах участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах» [6] и других, регламентирует взаимодействие субъектов рынка труда с учреждениями высшего образования.

Кроме того, государство, используя такие инструменты как лицензирование образовательной деятельности, аккредитация образовательных программ, определение бюджетных мест для подготовки специалистов и в целом объемов бюджетных средств, дополнительного финансирования для реализации образовательной и научной деятельности вузов, а также специальных программ осуществляет регулирование процесса подготовки специалистов. К основным формам взаимодействия государства и вузов можно отнести производственную практику и стажировку студентов, целевое обучение, повышение квалификации специалистов, привлечение работодателей к процессу аккредитации вуза, профессиональной подготовке и государственной итоговой аттестации, трудоустройство, в том числе и временное.

Государство заинтересовано в стабильном и планомерном развитии общества, поэтому должно уделять внимание подготовке и переподготовке квалифицированных кадров, эффективному распределению трудовых ресурсов между отраслями и регионами страны, прогнозированию потребностей экономики и рынка труда с учетом научно-технического и технологического развития. Это актуализирует проблему научного подхода к исследованию рынка труда в его взаимодействии с образованием как отраслью экономики. В связи с этим в последнее время наблюдается возрождение такой отрасли экономической науки как экономика образования.

Однако основным предметом взаимодействия рынка труда и учреждений высшего образования остается качество подготовки специалистов, соответствующее требованиям работодателей и запросам экономики. Как указывает Д.Ю. Ботгаева, взаимодействие рынка труда и образовательных организаций предполагает формирование общих и профессиональных компетенций в соответствии с запросами работодателей, что обуславливает такую форму взаимодействия как целевой заказ предприятий учреждениям высшего образования [7]. По мнению

исследовательницы, это позволит сформировать требуемые для работодателя компетенции, будет способствовать установлению баланса между спросом и предложением на квалифицированных специалистов.

Однако, исследование, проведенное И.О. Леушиным и И.В. Леушиной, свидетельствуют, что целевая подготовка для конкретных предприятий приводит к определенной ограниченности общих и профессиональных компетенций молодых специалистов, поскольку учебно-профессиональные задачи решались ими только в контексте специфики работы этих предприятий [8]. В силу такого подхода выпускники не в состоянии решать профессиональные задачи в условиях других предприятий и организаций. В связи с этим предлагается организовывать практико-ориентированную подготовку будущих специалистов с использованием возможностей ресурсных, инжиниринговых центров, центров компетенций, которые не имеют узкой профилизации, но в полной мере осведомлены о требованиях работодателей на региональном и федеральном уровнях.

Также исследователи отмечают целесообразность участия работодателей в финансировании материально-технической базы вуза и / или предоставление в пользование собственных производственных площадей; повышение квалификации педагогов и студентов посредством программ формирования отдельных групп компетенций; организация кафедр на территории предприятий и организаций; организация бизнес-инкубаторов, проектных бюро, учебно-производственных лабораторий и др.

Исследование, проводимое нами, свидетельствует, что наиболее используемыми формами взаимодействия рынка труда и учреждений высшего образования являются целевое обучение, ярмарка вакансий, участие работодателей в государственной итоговой аттестации, специальные программы по формированию отдельных компетенций, организация научно-образовательных центров, проведение дней открытых дверей и конкурсов проектов, стажировка. Однако ускоренный переход производств, бизнес-структур, государственных и муниципальных предприятий и организаций на использование инновационных технологий требует расширения направлений и форм взаимодействия рынка труда и учреждений высшего образования.

В контексте развития направлений и форм взаимодействия рынка труда с учреждениями высшего образования К.Г. Кязимов [9] считает необходимым реализовать ряд практических мероприятий, связанных с:

- перцептивным анализом региональных потребностей в специалистах, установлением баланса между объемами и структурой подготовки кадров в вузах;
- модернизацией работы служб занятости;
- внедрением новых подходов к формированию государственного заказа на подготовку специалистов посредством системы договоров между вузами, работодателями, службами занятости и администрацией регионов;
- созданием единой информационной базы о востребованных и

перспективных профессиях и специальностях;

– созданием в вузах инновационной образовательной среды как «совокупности педагогических, организационно-управленческих и материальных условий, созданных в УПО на единых ценностно-целевых основаниях, и обеспечивающих появление новых идей и инноваций»;

– развитием новых форм занятости и предпринимательства с вовлечением в них молодых специалистов;

– воссозданием системы внутрифирменного обучения и повышения квалификации работников с привлечением преподавателей вузов;

– формированием и реализацией программ профессиональной ориентации молодежи;

– квотированием рабочих мест для выпускников вузов;

– развитием социального партнерства между вузами, работодателями, службами занятости по целевой подготовке специалистов и их трудоустройству.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, эффективное взаимодействие рынка труда и учреждений высшего образования является залогом обеспечения всех сфер общественного воспроизводства высококвалифицированной рабочей силой и инновационного развития страны. Государство должно проводить комплексные исследования рынка труда и совершенствовать инструменты его регулирования. Работодателям, которые желают получить специалистов с набором определенных компетенций, способных к генерированию новых идей и готовых к их внедрению, необходимо более активно использовать существующие и находить новые формы взаимодействия с вузами. Необходимо также подключать в систему взаимодействия предприятия и организации, составляющие инфраструктуру рынка труда и занимающиеся повышением квалификации специалистов, их подготовкой и переподготовкой, трудоустройством, вопросами профессиональной ориентации. Последнее требует своего предметного изучения.

Библиографический список

1. Сандлер Д.Г. Трудоустройство выпускников и его связь с качеством высшего образования / Д.Г. Сандлер, А.Д. Сущенко, П.Д. Кузнецов, Т.Е. Печенкина // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22. – № 3. – С. 73–85.

2. Лохтина Т.Н. Рынок труда и социально-экономические проблемы населения России [Электронный ресурс] / Т.Н. Лохтина, В.И. Метелица // Вестник Евразийской науки. – 2019. – № 1. – Режим доступа: <https://esj.today/PDF/29ECVN119.pdf> (дата обращения: 07.02.2021).

3. Ермолаева С.Г. Рынок труда: учебное пособие / С.Г. Ермолаева. – Екатеринбург: Изд-во Урал ун-та, 2015. – 108 с.

4. Об образовании в РФ [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok> (дата обращения: 07.02.2021).

5. О занятости населения в РФ [Электронный ресурс]: федеральный закон от 19 апреля 1991 г. № 1032-1. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/ (дата обращения: 07.02.2021).

6. Правила участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 10 февраля 2014 г. – Режим доступа: <https://rg.ru/2014/02/13/kadry-site-dok.html> (дата обращения: 07.02.2021).

7. Боттаева Д.Ю. Особенности взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг / Д.Ю. Боттаева // Вестник университета. – 2017. – № 3. – С. 215–219.

8. Леушин И.О. Кастомизация выпускника вуза: иллюзия или требование времени? / И.О. Леушин, И.В. Леушина // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 7. – С. 56–63.

9. Кязимов К.Г. Взаимодействие учреждений профессионального образования с субъектами рынка труда / К.Г. Кязимов // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 2421–2432.

УДК 37.014.6:373-055.2(470+571)“18/19”

КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ЖЕНСКИХ ГИМНАЗИЯХ КОНЦА XIX–НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Кривко Яна Петровна

кандидат педагогических наук, доцент,

*и.о. заведующего кафедрой высшей математики и методики преподавания
математики, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

yakrivko@yandex.ru

Аннотация. *Статья посвящена анализу особенностей организации и контроля качества образования в женских гимназиях конца XIX - начала XX веков. В статье указаны документы, регламентирующие деятельность женских гимназий. В рассматриваемом периоде качество образования обеспечивалось не только учителями, но и системой классного наставничества.*

Ключевые слова: *женское гимназическое образование, женские гимназии, качество образования, контроль качества образования.*

Актуальность и постановка проблемы. Современная школа сталкивается с многочисленными педагогическими проблемами, однако многие из них относятся к категории вечных. К ним можно отнести проблему обеспечения качества образования, которая остается актуальной и сейчас, так же, как и сто лет назад (на рубеже XIX – XX веков), когда большей частью практиковалось раздельное обучение девочек и мальчиков.

Цель статьи – рассмотреть особенности организации и контроля качества образования в женских гимназиях конца XIX – начала XX веков.

Изложение основного материала. Женское образование в России наиболее интенсивно начало развиваться при Александре II. В докладе императору министр народного просвещения (5 марта 1856 г.) Норов указывал на необходимость женского образования «...в видах развития правильных понятий об обязанностях каждого и всевозможных улучшений семейных нравов и вообще той гражданственности, на что женщина имеет столь сильное влияние» [1, с. 3]. На основании этого доклада был подготовлен проект Положения о женских училищах (30 мая 1858 г.). Впоследствии этот документ неоднократно дорабатывался, но начало женским гимназиям было положено. Собственно, сами гимназии, как женские, так и мужские, открывались по распоряжению министра народного просвещения и состояли в ведомстве попечительского совета того округа, в котором находится гимназия. Контроль качества образования в дореволюционных гимназиях возлагался, в большей части, непосредственно на педагогический коллектив самого учебного учреждения. Целью гимназии была «доставлять воспитывающемуся в них юношеству общее образование и вместе с тем служить приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища» [2, с. 2]. Попечительский совет в основном занимался хозяйственными вопросами: «важнейшие дела гимназии и прогимназии, относящиеся до учебной и воспитательной части сих заведений, обсуждаются в их педагогических советах или комиссиях; дела же хозяйственные – в хозяйственных комитетах» [2, с. 3]. Кроме этого, попечительский совет мог оказывать «покровительство и пособие беднейшим ученицам, отличающихся прилежанием и благонравием» [3, с. 11], что способствовало созданию атмосферы заинтересованности учебой воспитанниц.

Женское гимназическое образование включало в себя изучение Закона Божьего, русского и иностранного языка, математики (арифметика, алгебра, геометрия), физики, географии, истории и других предметов. Часть дисциплин входила в обязательный курс, а часть – в дополнительный, который определялся самой гимназией. Интересен тот факт, что гимназии могли самостоятельно увеличивать объем отдельных базовых предметов, по которым учащиеся показали низкие результаты на экзаменах. Также интересен общий подход к обучению в женских гимназиях – научить обучающихся хорошо излагать свои мысли, быть начитанными, иметь свое

собственное суждение. По мнению педагогов конца XIX – начала XX веков, это наилучшим образом можно было осуществить посредством письменных работ. Они разделялись на домашние и классные. В старших классах в течение учебного года ученицы писали 5 – 6 домашних сочинений, срок написания которых полагался в три – четыре недели. Контроль качества таких работ осуществлялся как проверкой «беловых» тетрадей, так и «черновых», главное внимание уделялось изложению материала [3, с. 35–36]. Программа обучения и вступительных испытаний как в женских, так и в мужских гимназиях утверждалась Министерством народного просвещения. При этом с 1860 до 1869 года в первый класс принимались девочки с восьми лет, а с 1869 года – с девяти. Это связывали с тем, что восьмилетняя девочка «...не в состоянии понимать и усваивать объяснения о существенных предметах православной веры» [1, с. 8].

Кроме учителей, которые непосредственно осуществляли процесс обучения, качество образования обеспечивалось системой классного наставничества. Должность классного наставника была впервые официально введена в 1864 году, позже, в 1871 году в гимназиях классный наставник (классная дама в женских гимназиях) назначался из числа учителей, у которых в данном классе было больше всего уроков. Вторым человеком после начальника гимназии была главная надзирательница, в ее ведении находились остальные надзиратели, число которых должно было соответствовать числу классов. Кроме преподавателей, классного наставника или надзирателя в штате гимназии состояли их помощники. К основным целям, которые ставились перед классным наставником, относится, прежде всего, «забота об успехах и нравственности учеников», «охранение здоровья девиц и соблюдение ими правил нравственности и благоприличия» [1, с. 20]. Это нашло свое отражение в Инструкции для классных наставников, Уставах гимназий и других документах, регламентирующих деятельность гимназий. Успехи учащихся – это, главным образом, их высокая успеваемость, прилежность в учебе.

Одним из стимулов к успешной учебе было назначение стипендий лучшим (и беднейшим) ученицам, которые поступали в седьмой, педагогический класс. Однако, по окончании его воспитанницы должны были прослужить по учебной части не менее двух лет (согласно статье 11 Положения от 26 мая 1869 года). Само присвоение звания домашней учительницы осуществлялось после окончания общего курса обучения, без особых испытаний и только по тем предметам, по которым в аттестате «стоит отметка выше 3» [1, с. 12]. После педагогического класса только те выпускницы, которые окончили его с медалями, получали звание домашней наставницы. Это способствовало поднятию престижа учебного заведения и статуса домашней наставницы.

Выводы. Таким образом, проблема качества образования не является новой для современной школы, что обуславливает необходимость анализа

опыта педагогов прошлого, для его интерпретации и последующего внедрения в учебный процесс.

Библиографический список

1. Александрович В.С. Двадцатипятилетие Киевской женской гимназии Министерства народного просвещения: Очерк состояния Киев. жен. гимназии с 1870 по 1895 г. / Сост. секретарь пед. сов. В.С. Александрович. – К.: тип. С.В. Кульженко, 1895. – 165 с.

2. Исаенков В.Д. Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Московского учебного округа за 1871-1895 годы: По поруч. г. попечителя Моск. учеб. окр. сост. Владимир Исаенков. – 2-е изд., знач. доп. – М.: тип. Э. Лиснера и Ю. Романа, 1895. – XLVIII, 1476 с.

3. Траубенберг П. В. Казанская Мариинская женская гимназия: Крат. ист. очерк, ее соврем. состояние и деятельность: По поручению пед. сов. Гимназии сост. П.В. Траубенберг. – Казань: Лито-тип. Харитоновна, 1900. – 44 с.

УДК 378.011.3-051:373.3

**КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Лактина Инна Николаевна

*магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогика высшего профессионального образования», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
e-mail: natalii@mail.ru*

Научный руководитель: Кондратенко Анна Павловна

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

Аннотация. *Статья посвящена анализу сущности и некоторых особенностей организации культурно-просветительской деятельности будущих педагогов начального образования. Подчеркнуто значение культурно-просветительской деятельности как составляющей профессиональной компетентности будущего педагога в духовно-творческом развитии всех субъектов образовательного процесса.*

Ключевые слова: *культурно-просветительская деятельность, педагог начального образования, духовно-творческое развитие, социокультурное пространство.*

Актуальность и постановка проблемы. Стратегической целью современного образования является формирование духовно богатой личности, способной не только к разноплановой профессиональной

деятельности, но и к культурно-творческому развитию. Образовательный процесс в высшей школе направлен на подготовку высококвалифицированных специалистов, соответствующих требованиям государственных образовательных стандартов, имеющих развитые профессионально важные качества, сформированную систему ценностей, способных к саморазвитию, самопрезентации и повышению своего профессионального уровня.

В соответствии с законом Луганской Народной Республики «Об образовании», результатом современного образования является всесторонне развитая личность, важная роль в воспитании которой отводится педагогу начального образования.

Отметим, что обострившаяся в современном обществе проблема взаимоотношения детей и взрослых, снижение уровня педагогической культуры родителей затрудняет достижение этой цели. По мнению Д.И. Фельдштейна, «в современном мире прослеживается отстранение взрослого мира от мира детства» [4, с. 10].

Эти негативные процессы требуют от педагога начального образования развития умения просвещать не только обучающихся, но и их родителей, используя культурно-просветительский потенциал совместных мероприятий.

Отметим, что успешность профессиональной деятельности педагога начального образования во многом обуславливается профессионально-личностными качествами, уровнем его профессионализма (А.И. Бондаревская, Н.Ю. Марчук, С.В. Пазухина, М.В. Парамонова, С.Н. Федотова и др.).

Особенности профессионально-личностного развития будущих педагогов начального образования, необходимость их культурологической и духовно-эстетической подготовки подчеркивается в работах М.В. Николаевой, В.Л. Бенина, Д.С. Василиной, Г.И. Гайсиной, Е.Д. Жуковой, Е.О. Орловой, В.И. Поповой.

Потенциал культурного и образовательного пространства современного университета как средства профессионально-личностного развития педагога, раскрыт в работах З.О. Кежеевой, А.В. Шумаковой и др.

Несмотря на то, что в научных исследованиях многогранно раскрывались вопросы подготовки будущих специалистов к культурному просвещению, некоторые аспекты культурно-просветительской деятельности, как одного из видов профессиональной деятельности учителя начальных классов, освещены еще недостаточно.

Цель статьи – раскрыть сущность и некоторые особенности организации культурно-просветительской деятельности будущих педагогов начального образования, подчеркнуть значение культурно-просветительской деятельности как составляющей профессиональной компетентности

будущего педагога в духовно-творческом развитии всех субъектов образовательного процесса.

Изложение основного материала. Анализ работ ученых, посвященных сущности культурно-просветительской деятельности (Ю.Д. Красильников, Н.А. Стефановская), особенностям социально-культурной деятельности (Т.Г. Киселева) показал, что культурно-просветительская деятельность представляет собой процесс сознательного, активного и целенаправленного взаимодействия между просветителем как субъектом просвещения и аудиторией как объектом просвещения, который обуславливается самостоятельной позицией индивида в выборе культурных ценностей и направлен на распространение культурологических знаний.

Культурно-просветительская деятельность, по мнению А.Д. Жаркова, являясь практической по назначению, познавательной по своему содержанию, вбирает в себя все виды искусства и методы воспитания, которые обращены к чувствам, разуму и воле человека [2, с. 22].

Отметим, что культурно-просветительская деятельность основана на традициях культурно-воспитательной работы и является системой мер, способствующих повышению культурного уровня, развитию творческих способностей и инициативы, организации культурного досуга обучающихся [2; 3].

Мы подчеркиваем, что культурно-просветительская деятельность, являясь составным компонентом профессиональной деятельности педагога, обладает значительным духовно-личностным, ценностным и культурологическим потенциалом. Приобретение такого педагогического социокультурного опыта, который является составляющей профессиональной компетентности, должно разнопланово происходить во время обучения будущего педагога начального образования в учреждении высшего образования.

Очевиден тот факт, что современный педагог должен владеть социально-культурным и художественно-эстетическим опытом деятельности, быть образованной личностью, способной творчески решать педагогические задачи. Цель культурно-просветительской деятельности педагога начального образования – приобщение личности к культуре и культурным ценностям, духовное развитие всех субъектов образовательного процесса посредством организации социокультурного пространства [3, с. 22].

К педагогическим задачам культурно-просветительской деятельности мы относим: ознакомление будущих педагогов начального образования с общими направлениями искусства, с образным языком отдельных его видов; развитие художественно-эстетического мировоззрения и общей культуры; воспитание познавательной активности, интереса к постижению искусства и художественной культуры; формирование индивидуального опыта художественного восприятия; художественно-эстетическое развитие в

творческой деятельности; совершенствование внеклассной воспитательной работы в школе.

В соответствии с основными задачами, организация культурно-просветительской деятельности будущих педагогов начального образования предполагает: воспитание у студенческой молодежи ответственного отношения к профессиональному труду, уважения к избранной профессии; бескомпромиссность в вопросах морали и чести; развитие творческой инициативы; сохранение и приумножение отечественных духовных традиций; популяризация и пропаганда лучших образцов мировой художественной культуры.

Подчеркнем, что произведения искусства, воздействуя на мировоззрение, чувства человека, вызывают глубокие переживания, развивают эстетические вкусы, формируют эстетическую культуру личности, помогают понять себя и окружающий мир. Сочетание различных видов искусства необходимо для художественно-эстетического воспитания личности, ее целостного формирования [1, с. 15].

Культурно-просветительское направление деятельности педагога начального образования предполагает выполнение им функций лектора, а также организатора воспитательных мероприятий, но в большей степени – просветителя, духовного наставника. По мнению ученых, культурно-просветительская деятельность педагога начального образования представляет собой мета-деятельность, т.е. деятельность по организации других видов деятельности [3]. Это связано с тем, что педагог осуществляет просвещение через воспитательную, образовательную, учебную, коммуникативную, управленческую, организаторскую деятельность в процессе взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса [3, с. 25].

Подчеркнем, что в организации культурно-просветительской деятельности главная роль отводится педагогу начального образования как ведущему субъекту, активно осуществляющему эту деятельность. При этом педагогу важно помнить о том, что он является не просто транслятором культуры, а организатором ее наследования и освоения (Н.Б. Крылова).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В процессе работы над данной проблемой мы пришли к выводу, что будущему педагогу начального образования необходимо использовать потенциал культурно-просветительской деятельности, которая включает не только просвещение детей, но и взрослых, способствует улучшению взаимодействия между ними, в результате чего происходит обогащение культурного опыта всех субъектов образовательного процесса.

Подготовка будущих педагогов начального образования к культурно-просветительской деятельности заключается в формировании целостного представления о культурно-просветительской деятельности как средстве, направленном на решение задач духовно-творческого и культурного

развития обучающихся и повышение общей и педагогической культуры их родителей.

Организация культурно-просветительской деятельности позволяет будущим педагогам начального образования активно внедрять различные формы просвещения и приобретать необходимый опыт взаимодействия с социальными партнерами для более качественного решения актуальных просветительских задач средствами культуры и искусства.

Перспективным направлением исследования является разработка педагогических условий формирования готовности будущих педагогов начального образования к культурно-просветительской деятельности.

Библиографический список

1. Гайсина Г.И. Проблема воспитания личности как субъекта межкультурных отношений с позиций культурологического подхода / Г.И. Гайсина, К.К. Шалгынбаева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 3. – С.15–20.

2. Жарков А.Д. Организация культурно-просветительной работы: учеб.пособие для студентов ин-тов культуры / А.Д. Жарков. – М.: Просвещение, 1989. – 193 с.

3. Морозова С.А. Сущностные характеристики культурно-просветительской деятельности учителя начальных классов / С.А. Морозова // Известия ВГПУ. – 2015. – № 6 (101). – С. 21–27.

4. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2011. – 36 с.

УДК 378.014.61

УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Литовка Виктория Викторовна

аспирант 1 курса направления подготовки

44.06.01 «Образование и педагогические науки»

профиль подготовки «Общая педагогика, история педагогики и образования», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

e-mail: tory.lit@gmail.com

Научный руководитель: Кривко Яна Петровна

кандидат педагогических наук, доцент,

и.о. заведующего кафедрой высшей математики и

методики преподавания математики,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Аннотация. *Статья посвящена качеству высшего образования. В статье рассмотрены условия, которые должны выполняться для*

обеспечения качества высшего образования, а также сделан акцент на основные факторы, влияющие на качество высшего образования.

***Ключевые слова:** качество высшего образования, факторы качества, индикаторы качества, компоненты качества, оценка качества высшего образования.*

Актуальность и постановка проблемы. В современном мире актуальным являются вопросы качества в его разнообразных проявлениях: «качество товаров и услуг», «качество жизни», «качество здравоохранения», в том числе и «качество образования». На сегодняшний день проблемы, связанные с качеством высшего образования и попыткой модернизировать, улучшить его качество являются актуальными не только в нашей стране, но и за рубежом.

В зависимости от социально-экономического состояния государства, требований, которые предъявляются к системе высшего образования, меняются критерии качества, управление качеством, а, значит, появляется необходимость исследовать и решать эту проблему в новых условиях. В связи с этими изменениями проблема качества высшего образования многогранна и будет актуальна всегда.

Качество высшего образования – это соответствие высшего образования определенным целям, нормам, потребностям, стандартам, включающее в себя и теорию качества, и теорию оценки качества и теорию управления этим качеством.

Изложение основного материала. Качество высшего образования, несомненно, зависит от уровня, престижности образования в обществе, в государстве, от его финансирования, от современных технологий управления.

Важнейшим фактором качества высшего образования, является качество преподавания, которое в свою очередь включает в себя качество обучения, качество (компетентность) преподавателя-педагога, качество учебных программ, методику преподавания. В свою очередь качество высшего образования определяет и качество подготовки студентов, которое напрямую зависит от способностей и мотивации тех, кто завершает среднее образование и желает продолжить обучение в ВУЗе.

Следующим фактором качества высшего образования является качество материально-технической базы, лабораторий, библиотек конкретного ВУЗа, проведение в нем научных исследований и разработок, то есть его инфраструктура.

На качество высшего образования оказывают непосредственное влияние:

- государственная политика в сфере высшего образования;
- требования, предъявляемые работодателями на рынке труда;
- общественные запросы к качеству выпускников ВУЗа;

- уровень подготовки управленческого и административного персонала ВУЗа;
- качество профессорско-преподавательского состава ВУЗа;
- подготовка абитуриентов при поступлении в ВУЗ.

Поэтому любое современное высшее образовательное учреждение, заинтересованное в качестве своих выпускников, должно иметь отлаженную систему управления качеством образования изнутри, главнейшими компонентами которого должны стать:

- 1) оценка качества работы ВУЗа в целом;
- 2) оценка качества учебно-образовательного и воспитательного процесса;
- 3) оценка качества научно-исследовательской деятельности;
- 4) стратегия дальнейшего повышения качества образования в ВУЗе.

Ведь управление качеством образования - это разработка и осуществление системы мер, позволяющих эффективно предоставлять образовательные услуги такого качества, которое обеспечивает соответствие результата образования требованиям потребителя. Это и планомерно осуществляемая система стратегических и оперативных действий, направленная на обеспечение, улучшение, контроль и оценку качества образования [1].

Извне обеспечением качества образования занимаются институты институциональной и программной аккредитации, сертификации (лицензирования).

Отметим, что индикатором качества высшего образования считается трудоустройство выпускников ВУЗов. Чем больше трудоустраивается выпускников данного ВУЗа, причем строят успешную карьеру, тем выше качество высшего образования в таком ВУЗе.

Особое значение в данном аспекте занимает оценка качества высшего образования. Так как представляет собой сложную методологическую проблему, ведь сам процесс, результат которого необходимо оценивать, сложен и предполагает использование множества различных методов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Исходя из всего выше изложенного, можно констатировать, что качество высшего образования напрямую зависит от:

- качества требований (целей, стандартов и норм);
- качества ресурсов (программы, кадрово-преподавательского состава, контингента абитуриентов, материально-технического обеспечения, финансирования и т.п.);
- качества образовательных процессов (научной и учебной деятельности, управления, образовательных технологий).

В дальнейшем планируется проведение исследований, связанных с оценкой качества высшего образования с использованием различных методов.

Библиографический список

1. Варченко Е.И. Управление качеством образования в образовательном учреждении / Е.И. Варченко // Молодой ученый. – 2013. – № 3. – С. 471–474.

УДК [313.091.12:005.963]:373.014.6

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ**

Марченко Маргарита Сергеевна

*магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование», магистерская программа «Управление образовательными организациями», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
e-mail: marchenkoma19@gmail.com*

Научный руководитель: Кондратенко Анна Павловна

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

Аннотация: *Статья посвящена анализу особенностей управления профессиональным развитием современного педагогического коллектива в общеобразовательных учреждениях в контексте повышения качества образования. Проведен анализ путей развития педагогического коллектива, а также рассмотрены основные компоненты и характеристики, способствующие улучшению качества профессиональной деятельности педагогических работников.*

Ключевые слова: *общеобразовательная организация, педагогический коллектив, профессиональное развитие, качество образования.*

Актуальность и постановка проблемы. Развитие современной общеобразовательной организации требует эффективного компетентного управления, которое будет обеспечивать постепенный рост и удовлетворение потребностей всех участников учебно-воспитательного процесса – педагогов, обучающихся, родителей.

Педагогический коллектив – это сложное образование, объединенное общими педагогическими задачами, состоящее из людей, отличающихся между собой по возрасту и опыту, вкусам и педагогическим взглядам. Современный педагогический коллектив развивается и функционирует в достаточно трудных условиях, что связано с высоким уровнем требований к педагогической деятельности и, непосредственно, к самим педагогам. Нельзя рассматривать развитие общеобразовательной организации вне контекста

развития всех участников образовательного процесса. Педагогический коллектив предполагает постоянную работу и взаимодействие его членов между собой, совместные усилия для достижения продуктивного результата педагогической деятельности.

Одной из составляющих стратегии развития общеобразовательной организации является деятельность, связанная с управлением и профессиональным развитием педагогического коллектива.

Процесс управления профессиональным развитием педагогического коллектива общеобразовательной организации ученые связывают, прежде всего, с развитием интегративных процессов, позволяющих через развитие педагогического коллектива обеспечить все необходимые условия для развития каждого его члена.

Теоретический анализ работ А.С. Макаренко [6], Я.А. Коменского [5], В.А. Слатенина [8], В.А. Сухомлинского [9] по проблемам развития педагогического коллектива позволил выделить основные принципы педагогического коллектива как социального феномена со своими социально-значимыми целями, совместной деятельностью и связями с внешней и внутренней средой; как специально организованную, управляемую совместную деятельность всех членов коллектива, определяющую его успешность.

Становление педагогического коллектива, по мнению А.Я. Кибанова, является одним из главных факторов развития современного образования, так как предусматривает целенаправленный организованный процесс овладения умениями, навыками и способами общения, который планомерно и систематически осуществляется под руководством опытных преподавателей, наставников, специалистов, руководителей [10, с. 477].

Вместе с тем, малоисследованными остаются актуальные проблемы управления профессиональным развитием педагогического коллектива общеобразовательной организации, а именно, необходимость повышения качества профессиональной деятельности педагогических коллективов общеобразовательных организаций; осуществление целостного системного подхода к управлению профессиональным развитием педагогического коллектива.

Целью статьи является анализ особенностей управления профессиональным развитием современного педагогического коллектива в общеобразовательных учреждениях в контексте повышения качества образования.

Изложение основного материала. Под управлением профессиональным развитием педагогического коллектива общеобразовательной организации подразумевается направленный процесс вхождения каждого педагога в профессиональную инновационную среду, овладение новыми стандартами и ценностями профессионального сообщества с учетом перспективы индивидуального роста [7, с. 28].

Рассматривая особенности профессионального развития педагогического коллектива общеобразовательной организации, Ж.Ю. Дербышева делает акцент на взаимосвязи качества образования и профессионального развития членов педагогического коллектива и выделяет следующие аспекты управления профессиональным развитием [3, с. 262]:

– психологический – повышение уровня развития познавательных процессов и степень проявления психических новообразований членов педагогического коллектива;

– педагогический – обеспечение успешности и результативности профессиональной деятельности;

– социальный – повышение степени удовлетворенности индивидуального и общественного потребителя результатами деятельности;

– комплексный – установление оптимального соотношения результатов деятельности членов педагогического коллектива с заданными задачами образовательной деятельности школы.

Основной идеей теории управления профессиональным развитием коллектива педагогов является построение внутриорганизационной практико-ориентированной системы повышения квалификации. Это означает, что профессиональное развитие будет основываться на активной позиции самих педагогов, на их интенсивной практико-ориентированной деятельности, а завершаться конкретным результатом (продуктом). При этом результат оценивается с точки зрения сформированных компетентностей и результативности в реальной образовательной практике.

Отметим, что само профессиональное развитие педагогического коллектива должно рассматриваться как процесс формирования нового педагогического мышления, вхождения каждого педагога в профессиональную инновационную среду, овладение новыми стандартами, ориентирами и ценностями профессионального сообщества с учетом перспективы индивидуального роста. По мнению Г.М. Ахметзяновой, профессиональное развитие педагогического коллектива связано с такими характеристиками, как саморазвитие, самосовершенствование, самореализация [1, с. 12].

Мнения многих теоретиков и практиков, занимающихся проблемами управления общеобразовательными организациями, созвучны в том, что современное управление должно быть ориентированным на личность, в центре деятельности должен находиться педагог, его потребности и интересы. При этом осуществление управления происходит как взаимодействие – каждый его участник является равноправным субъектом этого процесса. То есть, педагог, как и руководитель, должен иметь возможность свободного выбора путей достижения поставленных целей, собственного стиля деятельности.

Для того чтобы успешно развиваться, коллектив должен:

– объективно оценивать свои возможности и проблемы;

- иметь программу тактических действий в течение относительно небольшого периода времени (например, учебного года);
- разработать стратегию действий на ближайшие три-пять лет;
- внедрять инновационные педагогические технологии, основанные на аксиологическом подходе, например, педагогическое проектирование, выступающее ведущим фактором развития личностного потенциала людей [1, с. 21].

Чтобы решить все вышеназванные задачи, в общеобразовательной организации может быть создана специальная рабочая группа, которая будет заниматься сбором и анализом необходимой информации. В ходе проведения собраний коллектива могут обсуждаться текущие проблемы, высказываться предложения о дальнейших шагах. Роль руководства состоит в том, чтобы обобщить полученные данные, сформулировать их и в обработанном виде довести до сведения коллектива, дав ему определенную программу дальнейших действий.

Важным аспектом профессионального развития педагогического коллектива является наличие мотивационного механизма, который обеспечивает процесс профессионального развития в системе научно-методической работы общеобразовательной организации на основе стимулирования мотивации субъектов управленческой деятельности [2, с. 15]. Использование мотивационного механизма должно быть направлено на формирование у сотрудников чувства уверенности в успехе профессиональной деятельности, подготовку субъектов управления к созданию стиля общеобразовательного учреждения, направленного на развитие уровня организационной культуры и укрепление связей социального партнерства.

Подчеркнем, что управление профессиональным развитием педагогического коллектива выступает через согласованность действий всех субъектов управления и самоуправления: директора школы, заместителя директора, руководителя методического объединения, психолога, учителей. Если учесть степень и значимость влияния каждого из них на качество профессионального развития педагогического коллектива, то иерархическую структуру субъектов управления можно представить следующим образом: директор общеобразовательной организации – педагогический совет; заместитель директора по научно-методической работе – научно-методический совет; заведующий научно-методическим объединением общеобразовательной организации – научно-методическое объединение; психолог общеобразовательной организации – социально-психологическая служба; члены педагогического коллектива – творческие группы.

Таким образом, руководитель общеобразовательной организации должен четко понимать, какой педагогический коллектив он хотел бы видеть и в каком направлении необходимо его развивать. На наш взгляд, в самом общем варианте этими направлениями являются следующие:

- достижение четкого и слаженного взаимодействия на основе готовности оказать профессиональную помощь со стороны каждого члена коллектива каждому из его коллег;
- выстраивание четкой организационной структуры, при наличии которой все звенья образовательной организации работали бы с максимальной отдачей и не дублировали бы друг друга;
- создание неповторимой атмосферы в коллективе, которая отличала бы его от всех других, но при этом соответствовала бы лучшим традициям коллективизма [4, с. 52];
- развитие потребности педагогов к саморазвитию, к достижению максимальных результатов своей педагогической деятельности;
- подготовка педагогического коллектива к новым условиям профессиональной деятельности в процессе внедрения профессионального стандарта как механизма формирования новых компетенций, и, как следствие, развитие социокультурного потенциала педагогического коллектива [7, с. 58].

План развития педагогического коллектива предусматривает постепенное осуществление руководителем шагов, среди которых: изучение уровня развития коллектива; установление позитивных отношений с подчиненными; мотивация подчиненных; постановка стратегической цели развития; выбор и применение эффективного стиля руководства; работа в команде – сотрудничество руководства и подчиненных, подчиненных между собой для решения проблем; создание и поддержка благоприятного микроклимата в коллективе.

Вышеперечисленные направления развития педагогического коллектива общеобразовательной организации имеют общий характер, однако в каждом конкретном коллективе всегда присутствуют те или иные особенности, которые отличают его от других. Инновационный подход к управлению коллективом позволяет достичь наилучших результатов, на достижение которых влияет профессионализм педагогического коллектива, среда, в которой он осуществляет свою профессиональную деятельность, контингент обучающихся, материально-техническое оснащение в организации, возможности использования современных технологий, психологический климат в коллективе, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью и т.д.

Система профессионального развития педагогического коллектива общеобразовательной организации может включать ряд направлений, видов и форм, среди которых выделим участие педагогов в профессиональных конкурсах, конкурсах педагогического мастерства, участие воспитанников в творческих конкурсах и мероприятиях, а также обобщение и распространение педагогического опыта (открытые показы, мастер-классы, семинары-практикумы), выступление и участие в круглых столах, конференциях, педагогических советах.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, управление развитием профессионализма педагогического коллектива всегда носит целенаправленный и систематический опережающий характер, имеет индивидуальную траекторию движения для каждого отдельного педагога, а также, меру личной ответственности и инициативы. При этом, профессиональное развитие должно основываться на активной позиции самих педагогов, на их интенсивной практико-ориентированной деятельности. Ведущую роль в профессиональном развитии педагогического коллектива играет руководство образовательной организации.

Перспективным направлением дальнейших исследований является анализ управления профессиональным развитием педагогического коллектива общеобразовательного учреждения на основе системного подхода.

Библиографический список

1. Ахметзянова Г.М. Управление профессиональным развитием педагогического коллектива школы / Г.М. Ахметзянова // Школьные технологии. – 2020. – № 3. – С. 19–25.
2. Дежникова Н.С. Педагогический коллектив общеобразовательной школы как субъект воспитания: автореферат дис. докт. пед. наук: 13.00.01. / Дежникова Наталия Степановна. – Москва, 1989. – 32 с.
3. Дербышева Ж.Ю. Мониторинг профессионального развития педагогического коллектива: исторический аспект / Ж.Ю. Дербышева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 260–264.
4. Дзарасова Д.З. Развитие педагогического коллектива в образовательной организации / Д.З. Дзарасова, Ф.Т. Османова // Нравственное воспитание в современном мире: психологический и педагогический аспект. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 51–55.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические произведения / Я.А. Коменский. – М.: Учебно-педагогическое издательство, 1995. – 287 с.
6. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе / Под ред. И.А. Каирова. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 558 с.
7. Назаров Ю.А. Управление развитием педагогического коллектива профессионального образовательного учреждения в условиях перехода к многоуровневой подготовке специалистов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Назаров Юрий Александрович. – Волгоград, 1999. – 184 с.
8. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
9. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 560 с.

10. Управление персоналом организации: учебник / Под ред.
А.Я. Кибанов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 638 с.

УДК 373.091.113 : 005.9

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Овчарова Алина Андреевна

*магистрант 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Управление образовательными организациями»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
pedagogika22@lgpu.org*

*Научный руководитель: **Бронникова Снежана Николаевна**
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

Аннотация. *Статья посвящена анализу структуры профессиональной деятельности директора общеобразовательного учреждения. Проанализированы цели и задачи управленческой деятельности директора общеобразовательного учреждения.*

Ключевые слова: *управление, профессиональная деятельность, структурные компоненты управления.*

Актуальность и постановка проблемы. Профессиональная деятельность директора современного общеобразовательного учреждения определяется потребностями общества в опережающем образовании и профессионально-личностном развитии директоров школ – руководителей основного звена школьного образования как активных субъектов культуры, социально исторического процесса, своей жизнедеятельности и жизнотворчества. Эти требования обусловлены комплексом причин:

– быстро меняющейся структурой потребностей общества в целом и его социальных институтов;

– техническим прогрессом, определяющим необходимость обладания сложным комплексом знаний, умений и навыков в профессиональной и социальной деятельности;

– увеличением информационной нагрузки, на фоне которой знания имеют тенденцию быстро устаревать, что обуславливает необходимость постоянного совершенствования и самосовершенствования специалистов;

– необходимостью уметь «работать в команде», проявлять готовность к сотрудничеству и самостоятельно ориентироваться в смежных областях;

– выдвиганием на первый план таких качеств, как умение брать на себя ответственность, способность самостоятельно думать и действовать [1].

Управление общеобразовательным учреждением, как социальной системой предусматривает наличие у руководителя знаний о принципах современных педагогических технологий управления, а также принципов социального управления: открытости, вариативности, взаимосвязи с другими учреждениями, общественными объединениями и т.п.

Главными целями профессиональной деятельности управленца сферы образование является: создание благоприятного климата для развития образовательно-воспитательной системы общеобразовательного учреждения, создание условий для взаимодействия учреждения с внешней средой. Для реализации обозначенных целей управленческой деятельности директор в профессиональной деятельности должен осуществлять: индивидуальный подход к каждому из подчиненных; учет уровня и потенциальных возможностей учреждения; учет квалификационного уровня преподавательского состава; уметь делегировать полномочия, информировать подчиненных; обеспечивать гласность в коллективе; не использовать командно-административных методов руководства, создавать атмосферу сотрудничества; учитывать условия конкретной ситуации; проявлять уважение и доверие к подчиненным, обеспечивать оптимистичный настрой в коллективе; создавать условия для реализации творчества каждым подчиненным и т.п.

Изложение основного материала. Общей тенденцией управления на современном этапе развития общества является демократизация стиля руководства, учет руководителем личностно-психологических особенностей коллег. Директор общеобразовательного учреждения должен помнить, что основным императивом руководителя является понимание собственной ответственности перед людьми, стремление обеспечить их удовлетворенность от работы, реализацию творческого потенциала с использованием возможностей общеобразовательного учреждения и своих личных. Проведенный анализ научных источников, позволил нам выделить основные структурные компоненты профессиональной деятельности директора общеобразовательного учреждения:

1. Гностический компонент управления предусматривает овладение руководителем научными основами управления общеобразовательным учреждением. Это определение процесса управления, его принципов, закономерностей, функций, цикличности, критериев эффективности.

2. Проектировочный компонент управленческой деятельности, характеризуется умением прогнозировать развитие учреждения, как открытой системы, в условиях конкретного социума. Руководитель должен постоянно проводить мониторинг образовательных запросов и потребностей участников учебно-воспитательного процесса, определять стратегию развития педагогической системы школы, учитывая динамику ученического

коллектива, повышать квалификацию преподавательского состава, находить возможности обновления материальной базы [4, с. 88].

3. Конструктивный компонент представлен стремлением и умением руководителя обеспечить взаимодействие школы с органами власти, общественными объединениями, культурно-просветительскими центрами, другими объектами социального окружения.

4. Коммуникативный компонент. От личностно-коммуникативных качеств руководителя общеобразовательного учреждения во многом зависит авторитет учреждения. Руководитель с развитыми коммуникативными умениями, конструктивно взаимодействует с родителями учеников, с готовностью сотрудничает со средствами массовой информации, уделяет внимание привлечению общественности к проведению массовых мероприятий, освещает достижение коллектива и отдельных учеников [3, с. 46].

5. Организационный компонент, проявляется в умении воссоздать весь управленческий цикл, обеспечить соответствующую расстановку педагогических кадров, создать совокупность условий для эффективного функционирования учреждения [3, с. 93].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, выделив структуру профессиональной деятельности директора общеобразовательного учреждения, дает нам возможность сформулировать определение профессиональной управленческой деятельности руководителя общеобразовательного учреждения: это деятельность руководителя, направленная на изменение и совершенствование, как системы управления, включая объекты управления (педагоги, обучающиеся), так и его самого как субъекта управления (профессионально-личностное саморазвитие).

Библиографический список

1. Боровков С.Е. Функции и профессиональные задачи руководителя общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс] / С.Е. Боровков // Вестник евразийской науки. – 2011. – №1 (6). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-i-professionalnye-zadachi-rukovoditelya-obsheobrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 07.02.2021).

2. Деркач А.А. Формирование эффективного стиля управленческой деятельности руководителя / А.А. Деркач, Ю.В. Синягин, А.Н. Морозов. – М.: РАГС, 1999. – 103 с.

3. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевски. – М.: Педагогический поиск, 2010. – 224 с.

4. Лебедева В.И. Психология управления / В.И. Лебедева. – М.: Просвещение, 2014. – 211 с.

УДК 373.3.091.12-027.31

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Панфутова Лилия Игоревна

*магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Управление образовательными организациями»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
e-mail: pafnutowa.lilia@yandex.ru*

*Научный руководитель: **Кондратенко Анна Павловна**
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

Аннотация. *Статья посвящена анализу сущности инновационной деятельности педагога начального образования в контексте управления современным общеобразовательным учреждением, а также выявлению показателей готовности педагога начального образования к осуществлению инновационной деятельности.*

Ключевые слова: *педагогическая инноватика, инновации, инновационная деятельность педагога начального образования, готовность к инновационной деятельности, управление инновационной деятельностью.*

Актуальность и постановка проблемы. Активизация инновационных процессов, обеспечивающих развитие общеобразовательного учреждения, усилила необходимость в педагогах, которые готовы включиться в инновационную деятельность, прогнозировать образовательные потребности современного общества, осваивать новые педагогические технологии.

Для управления инновационной деятельностью педагогов начального образования необходимо создать определенные условия, планировать и организовывать данный процесс с учетом их внутренних резервов, мотивации к инновационной деятельности. Поэтому управление, направленное на активизацию инновационной деятельности педагогов начального образования, выступает требованием современного менеджмента в образовании и выделяется как самостоятельная проблема.

Инновационная деятельность педагога как разновидность педагогической деятельности и как творческий процесс рассматривалась К. Ангеловски, М.В. Клариним, Н.Р. Юсуфбековой, В.И. Андреевым, В.И. Загвязинским, В.А. Кан-Каликом. Ученые выявили, что инновационность деятельности педагога зависит от многих факторов,

определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, стиль ее поведения (В.С. Лазарев, А.В. Лоренсов, М.М. Поташник, А.П. Тряпицына и др.).

Анализ современных исследований показал, что учеными раскрыты различные аспекты педагогической деятельности педагога начального образования (И.О. Гилева, С.И. Гусева, А.С. Тотанова); обоснованы условия повышения уровня педагогической культуры педагога начального образования (Е.Ч. Козырева), развития рефлексивных умений молодого учителя в процессе профессиональной адаптации (М.О. Бабуцидзе, В.В. Мжачих, О.М. Симановская).

Очевидно, что сегодня проблема управления инновационной деятельностью педагогов обусловлена, прежде всего, потребностью практики во включении педагогов в инновационные процессы, протекающие в образовании. Однако существующие традиционные технологии управления инновационной деятельностью не обеспечивают активного включения педагогов начального образования в данный процесс.

Таким образом, актуальность проблемы обусловила выбор темы публикации, целью которой является анализ сущности инновационной деятельности педагога начального образования в контексте управления современным общеобразовательным учреждением, выявление показателей готовности педагога начального образования к осуществлению инновационной деятельности.

Изложение основного материала. По мнению ученых, педагогические инновации представляют собой нововведения в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологиях обучения и воспитания, имеющих целью повышение их эффективности [1; 5]. Под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, формированию), освоению, использованию и распространению нововведений.

Понятие «инновационная деятельность» является одним из ключевых понятий педагогической инноватики. Инновационная деятельность, по мнению ученых, это комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств, т.е. деятельность, направленная на осуществление инноваций [2, с. 34].

Инновационная деятельность педагога начального образования – это научно-обоснованная творческая деятельность, направленная на преодоление противоречий и проблем педагогической практики, выступающая как средство обозначения личного жизненного и профессионального опыта, инновационной культуры, в результате которой создаются новые методики обучения и воспитания младших школьников [4].

Целью инновационной деятельности является развитие педагога начального образования как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск, превращение

педагога в разработчика и автора инновационных методик и средств обучения, развития и воспитания личности (Н.И. Нагибина) [2, с. 41].

Успешность инновационной деятельности предполагает, что педагог осознает практическую значимость различных инноваций в системе образования не только на профессиональном, но и на личностном уровне. Поэтому одним из важнейших качеств педагога начального образования, условием успешности его как профессионала является готовность к инновационной деятельности.

Готовность к инновационной деятельности – это личностная категория, созидательный процесс, предполагающий осознание педагогом своей творческой индивидуальности [3, с. 4]. Поэтому готовность к инновационной деятельности связана с процессами самоопределения – построением своего отношения к новому, изменением себя и своей профессиональной позиции.

Отметим, что включение педагога в инновационный процесс часто происходит спонтанно, без учета его профессиональной и личностной готовности к инновационной деятельности. К тому же педагогические инновации, как и любые другие нововведения, порождают проблемы, связанные с необходимостью сочетания инновационных программ с традиционными программами обучения и воспитания.

Включение педагога в инновационную деятельность может быть следствием влияния различных факторов: неудовлетворенностью методиками, результатами личного труда; освоением новых знаний, особенно в смежных сферах; осмыслением и качественно новым видением личной жизненной миссии.

По мнению ученых, готовность педагога к инновационной деятельности определяется по следующим показателям [2; 4]:

- осознанием потребности введения педагогических инноваций в собственную педагогическую практику;
- информированностью о новейших педагогических технологиях, знанием новаторских методик работы;
- ориентацией на создание собственных творческих задач, методик, настроенностью на экспериментальную деятельность;
- готовностью к преодолению трудностей, связанных с содержанием и организацией инновационной деятельности;
- владением практическими навыками освоения педагогических инноваций и разработка новых.

Отметим, что стратегия инновационной деятельности отдельных педагогов в каждой конкретной ситуации имеет свои временные ограничения, зависит от масштабности инновации, от того, сколько времени и в каких человеческих, организационных, материально-финансовых ресурсах она нуждается. Но главное, инновационная педагогическая

деятельность педагогов является основой обновления образовательных учреждений, создания качественно новой педагогической практики.

Подчеркнем, что качественное управление инновационной деятельностью педагога начального образования строится в соответствии с целевыми установками и предусматривает планирование, организацию, мониторинг инновационной деятельности с учетом принципов управления.

Для формирования готовности педагогов начального образования к успешной инновационной деятельности, администрация общеобразовательного учреждения должна обеспечить правильную постановку ориентиров, выполнение эффективных методов, средств, процедур, форм, организационных механизмов управления, в том числе [3; 4; 5]:

- сформировать в педагогическом коллективе осознание необходимости перемен для внедрения нововведений, создать соответствующее информационное поле на основе привлечения педагогического, ученического и родительского коллективов к различным формам деятельности (конференции, собрания, семинары, совещания, встречи с опытными учителями, учеными и т.д.);

- осуществить мониторинг качества образовательных процессов в учебном учреждении и обнародовать их количественные и качественные показатели, выявить существующие противоречия;

- актуализировать новые идеи, выявить круг проблем, организовать их обсуждение в педагогическом коллективе. Сформировать творческую группу с целью разработки и оформления идеи в соответствующий проект или программу;

- осуществить руководство проектированием нововведения творческой группой: проанализировать состояние функционирования учебного учреждения на основе проведенной диагностики, определить перспективы, определить стратегию достижения цели;

- осуществить внутришкольное управление инновационной педагогической деятельностью: обучение педагогов по вопросам инновационной и поисково-экспериментальной деятельности, создание условий (правовых, организационных, психологических) для осуществления экспериментальной деятельности по освоению новых педагогических идей;

- выбрать стиль управления в новых условиях: умение презентовать идею, оценивать и контролировать промежуточные результаты, делегировать полномочия, наладить внешнюю коммуникацию и т.п.;

- организовать работу по преодолению психологического дискомфорта педагогов, возникающего вследствие внедрения инноваций;

- обнародовать результаты инновационной педагогической деятельности через проведение семинаров-презентаций, публичных конференций, выступления в средствах массовой информации.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Руководителю общеобразовательным учреждением необходимо осознать, на каком этапе развития находится его организация и своевременно включать педагогов в инновационную деятельность, вносить новые проекты в образовательный процесс.

К различным формам управления инновационной деятельностью педагога начального образования относится: организация постоянно действующих научных семинаров; педагогических советов, «круглых столов», дискуссий, деловых, эвристических игр по генерированию новых педагогических идей; творческая деятельность педагогов в методических объединениях; участие в научно-практических конференциях; обобщение собственного опыта и опыта своих коллег; занятия на курсах повышения квалификации; стажировка педагогов; самостоятельная исследовательская, творческая работа; участие в коллективной экспериментально-исследовательской работе в рамках общей проблемы общеобразовательного учреждения.

Перспективным направлением исследования является разработка модели формирования готовности будущих педагогов начального образования к инновационной деятельности.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Подготовка педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2006. – № 10. – С. 18–20.
2. Нагибина Н.И. Инновационная деятельность учреждения дополнительного образования как педагогический феномен / Н.И. Нагибина // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С.36–44.
3. Розин В.М. Инновационное педагогическое творчество / В.М. Розин // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 1997. – № 3. – С. 3–7.
4. Сидоров С.В. Сущность и основные компоненты инновационной культуры учителя [Электронный ресурс] / С.В. Сидоров // *Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты: электронный журнал*. – 2010. – Вып. 1. – Режим доступа: http://pi.sfedu.ru/pageloder.php?pagename=science/electronic_magazines/pedsience/2010/1/sidorov (дата обращения: 03.02.21).
5. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл: коллективная монография / В.И. Слободчиков // *Модернизация и глобализация: образы России в XXI веке*. – М.: Институт философии РАН, 2002. – 402 с.

УДК 373.2.014.62-044.322

УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ НА АДАПТИВНЫХ ПРИНЦИПАХ

Стадник Ирина Сергеевна

*магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Управление образовательными организациями»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
e-mail: stadnikirina786@mail.ru*

*Научный руководитель: **Кондратенко Анна Павловна***

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

Аннотация: *Статья посвящена анализу подходов к управлению дошкольной образовательной организацией на адаптивных принципах, выявлению особенностей и функций адаптивного управления.*

Ключевые слова: *управление на адаптивных принципах, функции адаптивного управления, дошкольная образовательная организация.*

Актуальность и постановка проблемы. Кардинальные преобразования, происходящие в жизни общества, требуют определенных изменений в системе дошкольного образования, выполняющей важный социальный заказ общества по развитию, воспитанию и обучению ребенка, формированию его жизненной компетентности.

В Законе Луганской Народной Республики «Об образовании» отмечается, что дошкольное образование является обязательной составной частью системы непрерывного образования. В нашем государстве признается приоритетная роль дошкольного образования и создаются надлежащие условия для его получения. Реализацию права ребенка на его физическое, умственное и духовное развитие, социальную адаптацию и готовность продолжать образование, в соответствии с нормативными документами, обеспечивает дошкольная образовательная организация, руководство которой осуществляет заведующий. Он является ключевой фигурой в процессе управления дошкольной образовательной организацией.

Подчеркнем, что перед руководителем дошкольной образовательной организации стоят сложные задачи по обеспечению ее функционирования и развития как открытой социально-педагогической системы, которая постоянно меняется. Изменения в такой системе могут быть как положительные, способствующие прогрессу, так и отрицательные, которые приводят систему к регрессу. Положительные изменения происходят

благодаря целенаправленному управлению дошкольной образовательной организации.

По мнению Е.А. Ямбург, в образовательной организации, ориентированной на разноуровневое и многопрофильное обучение детей, должно найтись место каждому ребенку, вне зависимости от его индивидуальных психофизиологических особенностей, способностей и склонностей [7, с. 99].

Обеспечить развитие ребенка дошкольного возраста в соответствии с его задатками, склонностями, способностями, индивидуальными, психическими и физическими особенностями можно путем использования в управленческой деятельности новейших образовательных технологий.

Актуальной в условиях постоянных изменений внутренней и внешней среды дошкольной образовательной организации является технология адаптивного управления, базирующаяся на принципах индивидуального и междисциплинарного подходов, вариативности развивающей среды, самостоятельной активности ребенка.

Теоретические и практические аспекты управления дошкольными организациями отражены в работах Л.А. Бахтуриной, А.И. Васильевой, Е.Ю. Демуровой, М.А. Ковардаковой, И.И. Кобитиной, Т.П. Колядяжной, Т.С. Комаровой, Н.А. Остроуховой, Л.В. Палиевой, С.В. Поповой, Р.Б. Савиновой и др.

Адаптивное управление образовательными организациями рассматривалось в работах Г.В. Ельниковой, И.К. Азовцевой, С.Н. Митина, Н.А. Зарубы, Н.А. Рогачевой, Н.Н. Бояринцевой, Т.М. Давыденко, Н.П. Капустина, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой, Е.А. Ямбург и др.

Отметим, что к настоящему времени в педагогической науке изучены педагогические технологии адаптивной школы и адаптивная система образования (Т.И. Шамова, Н.П. Капустин и др.), разработана адаптивная система обучения (П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, А.С. Границкая и др.); предложена адаптивная система управления (А.М. Моисеев, Т.И. Давыденко и др.).

Результаты анализа психолого-педагогической литературы позволяют утверждать, что технология адаптивного управления чаще применяется в сфере общего среднего образования, для которой она больше разработана. Вместе с тем, в практике образования недостаточно исследований, предметом которых является адаптивное управление дошкольным образовательным учреждением.

Целью статьи является анализ подходов к управлению дошкольной образовательной организацией на адаптивных принципах, выявление особенностей и функций адаптивного управления.

Изложение основного материала. Необходимость создания адаптивной системы для развития индивидуальных особенностей каждого ребенка привела к системным изменениям процесса управления

образовательным учреждением. Истоки адаптивной образовательной системы разработаны и исследованы Т.И. Давиденко, Н.П. Капустиным, Т.И. Шамовой, Е.А. Ямбург. Основная идея адаптивной образовательной системы состоит в том, чтобы помочь каждому ученику достичь оптимального уровня интеллектуального развития согласно природным задаткам и способностям. Школу с адаптивной образовательной системой ученые назвали адаптивной, соответственно, управление такой школой должно быть адаптивным [2, с. 25].

По мнению П.И. Третьякова, «под адаптивным управлением понимается целенаправленный, психосберегающий, ресурсобеспеченный процесс взаимодействия управляющей и управляемых подсистем по достижению планируемого результата, с учетом их индивидуальных особенностей и среды. Главной задачей адаптивного управления является сохранение здоровья и развитие личности участников педагогического процесса через разнообразные системы их поддержки на разных управленческих уровнях» [4, с. 88].

В дошкольной образовательной организации, построенной на адаптивных принципах, главный акцент делается на «сильные» стороны личности обучающегося и создание на этой основе условий для выбора ребенком собственной позиции по отношению к знаниям, другим людям, самому себе и выполняемой деятельности. Таким образом, образовательная адаптивная среда школы включает условия для реальной жизни каждого субъекта учебно-воспитательного процесса.

Важнейшей характеристикой адаптивной образовательной среды с точки зрения взаимодействия взрослых и детей является переход от манипулирования учеником как объектом педагогического воздействия к созданию условий развития ребенка как личности, субъекта образовательной деятельности [6, с. 56].

Ученые (Г.В. Ельникова, И.К. Азовцева и др.) раскрывают адаптивное управление как процесс взаимовлияния, который вызывает взаимную приспособленность поведения субъектов деятельности на диалогической основе, обеспечивается общим определением реалистической цели с последующим сочетанием усилий и самонаправленностью действий для ее достижения [1].

Проанализируем адаптивное управление, выделив его особенности и признаки [3, с. 32]. Адаптивное управление характеризуется содержанием (функциями), организационной структурой (направлением взаимовлияния, порядком взаимодействия участников управленческого процесса) и технологией (алгоритмом осуществления).

Функции адаптивного управления выводятся учеными из алгоритма управленческого процесса на адаптивных началах [3, с. 32–62]:

1. Появление возбуждающих воздействий раздражителей-активаторов и отклик объекта на эти возбуждения.

2. Сбор и анализ информации для оценки ситуации. Осознание необходимости согласования действия раздражителей.

3. Совместная выработка реалистической цели и ее трансформация во внутренние мотивы.

4. Создание адаптивных (вариативных) моделей деятельности, в которых общие параметры и критерии производятся руководящими органами, а адаптация проводится исполнителями путем отбора критериев.

5. Направленная самоорганизация на выполнение задач путем выбора и реализации адаптивных моделей при кооперации действий и согласовании целевых функций.

6. Текущее отслеживание процесса исполнителем, самоанализ и самокоррекция (самомониторинг процесса), определение результативности выполнения задач руководителем на основе их сопоставления до и после выполнения (по модели «вход-выход»).

7. Прогностическое регулирование путем совместного (руководитель-исполнитель) прогнозирования дальнейшего развития на основе внешнего анализа и самоанализа результата и внесения изменений в существующую модель деятельности.

Из указанных функций адаптивного управления выделяется управленческий цикл адаптивных функций руководителя [5, с. 42]. Совместная разработка реалистичной цели происходит путем диалогического (руководитель-подчиненные) анализа таких факторов влияния: определенного норматива (надо), собственных нужд (хочу) и реальных обстоятельств (в определенной ситуации могу). Результатом указанных разнонаправленных векторов влияния и является реалистичная цель.

Отметим, что процесс управления в дошкольном образовательном учреждении, как и в любой социально-педагогической системе, направлен на упорядочение объекта управления (управляемой подсистемы). Основной его задачей является обеспечение целеустремленности, согласованности функционирования и развития управляемой подсистемы. От результативности управленческой деятельности руководителя зависит качество сформированности у ребенка начальных, элементарных, но научно обоснованных знаний о себе и окружающем мире, системы нравственных ценностей, уровень сформированности жизненной компетентности и других компетенций.

По направленности взаимовлияния адаптивное управление является одновременно и вертикальным, и горизонтальным; по порядку взаимодействия – и субординационным, и распределенным. Поэтому адаптивное управление систематизируется следующим образом:

– по субъекту управления – объединяет административное и партисипативное (совокупное вместе) управление;

– по характеру воздействия – объединяет внешнее управление с внутренним (самоуправление);

– по ориентации – процессно-целевое, т.к. ориентируется и на процесс, и на результат.

Технология адаптивного управления состоит из порядка действий, методики, способов и средств их осуществления. Так как взаимодействие участников образовательного процесса динамично (ситуативно), то и основой технологии адаптивного управления является ситуативное управление с включением процесса самоуправления и соуправления.

Технология управления дошкольной образовательной организацией на адаптивных принципах предусматривает различные способы совмещения функций участников как управленческого процесса, так и подчиненных. В основном технология такого управления реализуется с помощью образовательного мониторинга, использует комплекс факторно-критериальных моделей деятельности субъекта и объекта управления. Для реализации технологии разрабатываются квалиметрические модели (образцы, стандарты) для каждой категории работников дошкольной образовательной организации; механизмы оценки, включающие заданные параметры развития дошкольной образовательной организации; создается соответствующая система контроля, которая объединяет процессы внешнего оценивания и самооценки с текущей внешней корректировкой (по результатам) и самокоррекцией процесса, направленного на результат [3; 6].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Основной особенностью адаптивного управления дошкольной образовательной организацией является баланс интересов субъекта и объекта управления. Такой подход предполагает учет их природосоответствующей самоорганизации и охватывает биологические процессы, социальную жизнь и т.п. Таким образом, в результате деятельности дошкольной образовательной организации на адаптивных принципах, учитываются психофизиологические особенности и учебные возможности обучающихся, которые, по мнению Т.И. Шамовой, являются субъектами собственной жизнедеятельности, субъектами предметной деятельности, субъектами деятельности общения, субъектами деятельности самосознания [6, с. 20].

В адаптивном подходе к управлению дошкольной образовательной организацией проявлениями взаимодействия являются общение и деятельность. Адаптивное управление предполагает необходимость реализации как субъект-объектных отношений (отражает специфику предметной деятельности), так и субъект-субъектных отношений. Такое понимание управления позволяет утверждать, что объектом управления становится не обучающийся, а целостная ситуация развития.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка модели управления дошкольной образовательной организацией на адаптивных принципах.

Библиографический список

1. Азовцева И.К. Адаптивный механизм как основополагающий элемент концепции управления экономико-социальными системами [Электронный ресурс] / И.К. Азовцева. – Режим доступа: <http://www.aup.ru/articles/management/6.htm> (дата обращения: 05.02.21).
2. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т.М. Давыденко. – М.; Белгород: БГПУ, 1995. – 251 с.
3. Третьяков П.И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / П.И. Третьяков, К.Ю. Белая. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 240 с.
4. Третьяков П.И. Управление качеством образования – основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы / П.И. Третьяков, Т.И. Шамова // Управление качеством образования. Сборник материалов научной сессии ФПК и ППРО. – М.: Бакалавр, 2001. – С. 4–8.
5. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: пособие для рук. ДОУ / Л.И. Фалюшина. – М.: Аркти, 2003. – 259 с.
6. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 308 с.
7. Ямбург Е. Школа для всех / Е. Ямбург // Народное образование. – 1998. – № 3. – С. 98–103.

УДК 373.091.321:373.314.6

**СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ
УРОКА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ**

Студеникина Виктория Петровна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры документоведения и архивоведения,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

e-mail: studenikinaviktoria@mail.ru

***Аннотация.** Статья посвящена анализу ресурсного потенциала урока, построенного на основе системно-деятельностного подхода, как способа повышения качества обучения в школе.*

***Ключевые слова:** урок, системно-деятельностный подход, качество обучения.*

Актуальность и постановка проблемы. Методологической основой для реализации положений Государственного образовательного стандарта

общего образования ЛНР (каждого уровня) является системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся [1; 2; 3].

Понимание данной цитаты каждым педагогом крайне важно для реализации положений Стандарта на практике. Попробуем разобраться в ресурсном потенциале урока, построенного на основе системно-деятельностного подхода, для повышения качества получения знаний обучающимися.

Изложение основного материала. Основным понятием, которое описывает современное отечественное образование с точки зрения его миссии и целей, является понятие «развитие». Процесс обучения выстраивается как движение от цели к результату, при этом в качестве результата рассматривается развитие личности учащихся (сформированность УУД и системы представлений о мире).

Через технологии организации деятельности учитель обеспечивает движение обучающихся от цели к результату. Но, само движение, при этом совершает сам учащийся в процессе учебной деятельности, осознавая этапы продвижения, поскольку иначе личность развиваться не может.

А.Н.Леонтьев, доктор педагогических наук, действительный член АПН РСФСР, в своем труде «Деятельность. Сознание. Личность» (1975 г.), утверждает, что «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [4].

Для конкретного понимания данного высказывания, обратимся к словарю В.И. Даля, в котором «система» – это план, порядок расположенья частей целого, предначертанное устройство, ход чего-либо, в последовательном, связанном порядке.

Таким образом, при данном подходе, деятельность человека рассматривается как система, то есть она состоит из поэтапно повторяющихся операций, ведущих к достижению конкретной цели. Учебная деятельность в данном контексте обозначает пошаговое выполнение учебных операций, ведущих к достижению конкретной учебной цели. Здесь важно понимание обучения как системы, в которой пропуск одного элемента ведет или к отсутствию результата, или к получению другого (неожиданного) результата. Самой распространенной ошибкой учителя-практика является попытка «оптимизации» или «упрощения» реализации учебной технологии

непосредственно на уроке. Именно это чаще всего является причиной отсутствия ожидаемого результата и обиды за потраченные впустую усилия, время, а иногда и материальные средства.

Разберемся подробнее в реализации системно-деятельностного подхода на уроке на примере опыта российских коллег [5]. Упомянутая выше учебная деятельность (пошаговое, системное выполнение учебных операций, ведущих к достижению конкретной учебной цели) находит отражение в первую очередь непосредственно в структуре каждого урока.

Четыре важные, характеристики деятельностного урока:

1. По своей структуре современный урок совпадает со структурой деятельности. То есть для успешного овладения способом учебной деятельности (узнать, решить, написать, нарисовать и т.д.), ребенок должен поставить цель, определить путь ее достижения (как это сделать) т.е. этапы ее достижения (микроцели), также поэтапно их осуществить и достичь желаемого.

2. Деятельностная структура урока всегда «прозрачна» и открыта учащимся. Цели урока и «дорожная карта» их достижения всегда должны оглашаться, обсуждаться, возможно корректироваться и быть понятны ученику. Ребенок должен понимать, как достичь учебную цель и как поступать в случае, если это не удастся сразу.

Степень самостоятельности учащихся в осуществлении учебной деятельности постепенно нарастает. Понятно, что целеполаганию, планированию этапов достижения цели при любом ходе событий ребенок научиться самостоятельно не сможет. Это умение входит в комплекс метопредметных результатов и этому также нужно обучить. Поэтому первоначально важно объяснение учителя конкретных целей урока (например: узнать, что такое Мировой океан), подробная инструкция ее достижения (например: объединиться в группы, составить ментальную карту «Мировой океан» по материалу параграфа из учебника или с использованием других источников информации, определить кто из учеников какой аспект темы, изображенной на их ментальной карте, будет комментировать (географическое положение и составляющие, химический состав воды, флору и фауну и т.д.), защитить ментальную карту). Как показывает опыт, дети быстро усваивают способ действия и уже через короткий промежуток времени принимают активное участие в обсуждении учебной деятельности на уроке, а в дальнейшем – самостоятельно выполняют указанные операции лишь при опосредованном контроле учителя. Многолетнее общение с педагогами в системе дополнительного профессионального образования позволяет сделать вывод, что этап выделения и принятия детьми цели урока в школьной практике «стирается», т.е. учитель зачастую в лучшем случае просто ее оглашает, тем самым нивелируя мощный мотивационный рычаг к обучению. Именно здесь кроится одна из причин потери продуктивности урока.

Таким образом, эффективность урока напрямую зависит от умения учителя сначала самостоятельно выделить цели и соотнести их с требованиями программы, а затем способствовать принятию их детьми. Для ученика цель урока – это его конкретный результат, а задачи – этапы достижения результата.

3. Основной этап урока направлен на формирование УУД на основе освоения и применения предметных знаний/умений. Он осуществляется в форме технологии наиболее эффективной в конкретном ученическом коллективе или с использованием традиционной методики обучения учебной дисциплине. На данном этапе важно дать возможность ребенку самому (с учетом поставленной цели, зафиксированных этапов ее достижения, представленного образа результата или понятных критериев оценивания) попробовать добыть знания. Опыт педагогов показывает, что данный процесс эффективнее протекает в ученических группах по 5–6 человек по принципу «одна голова хорошо, а несколько – лучше!». При такой форме организации усвоения нового материала включаются внутренние механизмы самоконтроля и взаимоконтроля, идет активный поиск решения учебной задачи. Коллективная работа не оценивается, она имеет другую задачу – сформировать коллективный опыт способа действия. Только после этого полученный опыт может быть перенесен в категорию индивидуально-личностного на этапе самостоятельного выполнения учебного задания.

4. Этап контроля. Контроль проводится на каждом этапе выполнения действий, и, в случае возникновения трудности, необходима коррекция и дальнейшее продвижение к достижению цели. Чаще всего, в случае получения неправильного результата, ученическая группа обращается к учителю с просьбой о помощи в коррекции их работы. Анализ «дорожной карты урока» поможет определить этап, на котором «закрадывается» ошибка в работе группы. Оценивается только индивидуально выполненное задание на закрепление учебного материала.

5. Рефлексия должна отражать степень достижения цели и анализ возникших затруднений в ходе учебной деятельности. Без рефлексии нет учения. Человек, повторяющий деятельность, заданную в образце несколько раз, вполне может ничему не научиться. Цели рефлексии – вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности: ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т.п. Освоение происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности – способы решения практических задач.

Проблема организации и корректировки образовательной деятельности связана с успешностью ее осмысления. Традиционная педагогика не требует осмысления происходящего ни от учителя, ни от учеников. Вместо этого применяется закрепление или обобщение полученных знаний. Педагогу чаще всего предлагается набор готовых

средств для организации процесса усвоения знаний на каждом этапе. Системно-деятельностный подход предлагает решать проблему постановки целей обучения, разработки учебного плана, конструирования системы занятий, форм рефлексии и оценки.

Учитывая, что в контексте системно-деятельностного подхода, учебная деятельность обозначает пошаговое выполнение учебных операций, ведущих к достижению конкретной учебной цели, построение урока подразумевает сохранение этапов учебной деятельности. А именно.

1. Постановка и принятие цели.
2. Планирование действий по ее достижению.
3. Выполнение запланированных действий.
4. Контроль достижения цели и/или коррекция хода выполнения запланированных действий.
5. Оценивание результатов.
6. Рефлексия (Что не получалось сразу? Почему? Как нужно поступать в будущем при выполнении подобного действия?).

Охарактеризуем особенности содержания каждого этапа урока с точки зрения качества получаемых учеником знаний.

1. В начале урока учителю следует путем актуализации знаний вызвать интерес или поставить проблему, требующую решения. (Например, на уроке русского языка детям предлагается выяснить почему слова, написанные на доске, в одном столбике имеют приставку пре-, а в другом – при-.) Далее определяется цель (научиться грамотно писать слова с приставками пре- и при-) и вырисовывается образ результата (самостоятельно вставить в приставки предложенных слов нужные буквы) и определяются критерии оценки («5» – слова написаны без ошибок; «4» – с одной и т.д.). Важно на этом этапе урока определить план достижения цели (1 – в группе определить лексическое значение слов в каждом столбике; 2 – на основе сделанного анализа вывести правило правописания приставок; 3 – сравнить с предложенным в учебнике; 4 – подобрать по пять примеров слов с каждой приставкой; 6 – самостоятельно вставить в приставки предложенных слов нужные буквы).

2. В основной части урока учащиеся точно реализуют план и достигают цели. Параллельно учитель контролирует ход работы в классе, помогая отдельным группам/ученикам найти причину возможных затруднений. Назначение данного этапа, – оперируя предметными знаниями, учащиеся усваивают УУД.

3. Итоговая часть урока начинается с вопроса учителя о его цели, далее следует представление и оценивание результатов, рефлексия возможных затруднений в ходе достижения цели, их анализ. Домашнее задание должно содержать перспективу, быть «мостиком» между уроками (выполните орфографический анализ слов с приставками пре-, при- т.к. это

умение поможет нам на следующем уроке «узнать» правильную букву ы или и после приставок на согласные).

Проанализировав структуру урока, построенного на основе системно-деятельностного подхода, важно отметить деятельностные связи между его этапами: актуализацией знаний, умений и постановкой учебной проблемы (стимулированию интереса к новому материалу); учебной проблемой (возникшим интересом) и целью учебной деятельности, критериями, оценкой и планом ее достижения, что является основой для качественного усвоения знаний и формирования учебных умений. Также в ходе учебной деятельности должно стимулироваться постоянное обращение обучающихся к цели, критериям, оценке и плану ее достижения с целью сохранения этапности и возможной корректировки при возникновении трудностей. Этап оценивания результата находится в деятельностной связи не только с ходом реализации плана, но также с рефлексией усвоенного материала и перспективой для получения знаний в будущем.

Приведенная структура урока, построенного на основе системно-деятельностного подхода, едина для всех типов уроков. Существенно изменяться может только основная часть, форма и содержание которой варьируется в зависимости от дидактической цели урока и применяемой учебной технологии.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, построение учебного занятия с опорой на самоконтроль, взаимоконтроль, коллективный контроль обучающихся, а также опосредованный контроль учителя над ходом усвоения знаний детьми становится прочной основой для формирования способа деятельности ученика для самостоятельного осмысленного, результативного обучения.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html> (дата обращения: 04.07.2020).

2. Государственный образовательный стандарт основного общего образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html> (дата обращения: 04.07.2020).

3. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html> (дата обращения: 04.07.2020).

4. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности / Сост. Л.М. Семешок; Под ред. Д.И. Фельдштейна // Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 152 с.

5. Структура системно-деятельностного урока. Московский центр качества образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/283211/> (дата обращения: 22.01.21).

6. Студеникина В.П. Технология реализации Государственного образовательного стандарта общего образования Луганской Народной Республики в учебном процессе средней общеобразовательной школы. Учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации по педагогическим направлениям подготовки / В.П. Студеникина. – Луганск: Книта, 2018. – 101 с.

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИ, ПСИХОЛОГИ И РОДИТЕЛИ В КОНТЕКСТЕ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (УЧРЕЖДЕНИЯ)

УДК 378.011.3–051:005.73

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Базикало Анастасия Игоревна

магистрант I курса обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», магистерская программа «Педагогика высшего профессионального образования»,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

pedagogika22@lgrpu.org

Научный руководитель: Малькова Марина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Аннотация. В статье анализируется студенчество, как социальная группа, выделяются особенности студенчества. Характеризуется сущность и содержание педагогической культуры, автором выделены особенности формирования педагогической культуры у будущих учителей.

Ключевые слова: студенчество, педагогическая культура, педагогические задачи.

Актуальность и постановка проблемы. В современном обществе в условиях научно-технической революции, национального и государственного самоопределения повышается, как экономическая роль профессиональной подготовки, значение культуры, так и роль – интеллигенции. Поэтому студенчество в качестве генезиса интеллигенции приобретает социальное и общественное значение, имеет достаточные основания и характеристики для определения его как специфической социальной группы [7].

Как особая социальная прослойка студенты возникли в XII столетии. Сегодня, принимая участие во всех перипетиях человеческой истории, студенты сохраняют основные признаки своей корпоративности. С точки зрения многих исследователей, студенчество – одна из наиболее проблемных социальных групп, которая претерпевает динамические внутренние изменения, которые сопровождаются осложнением взаимосвязей и отношений в социальной структуре общества [4].

Студенчество, можно определить, как группу людей молодого возраста, которые объединены выполнением потенциально значимой для

общества социально-подготовительной функции, временно не принимают участие в общественно-продуктивной работе (или принимают эпизодически), студенчеству характерны общность быта, психологии, системы ценностей, культуры, подготовка к выполнению в обществе социальных ролей интеллигенции (производственной, организационно-управленческой и культурно-конструктивной).

Изложение основного материала. Важнейшей для студенчества есть учебная, социально-подготовительная функция, которая объединяет в себе другие важные его характеристики. Хотя данные функции выполняют и другие группы молодежи, студенчеству присущи три главных признака [4, с. 36]:

– учебная подготовка студентов есть экономически и социально наиболее значимой, это в свою очередь ставит повышенные требования к студентам;

– наставительно-подготовительная функция, выполняемая студентами, всегда выступает в социальной форме и дает непосредственную возможность на высококвалифицированную трудовую деятельность;

– особенности формирования студенчества определяются спецификой их социализации в высшей школе, условно определенная нами как двойная социализация. Социализация первичная, заключается в освоении нового социального положения студента, вторичная в адаптации к новой системе обучения, в усвоении новых ценностных ориентаций, норм, элементов культуры.

Вместе с тем в среде студенчества происходит сложное взаимодействие разных культур, ценностей, психологий, которое через социально-групповой синтез ведет к обогащению духовного мира будущей интеллигенции. Поэтому динамичность – одна из важнейших характеристик студенчества. Она выражается не в формальной «временности» его состава, а прежде всего в том, что на студенчество направлены определенные социальные ожидания, которые проектируются обществом и общественностью, как на будущую интеллигенцию, элиту. Требования, предъявляемые к студенчеству, отражают общественные потребности на перспективу, так как оно находится на «острие» прогресса и поисков общества, и потому характеризуется повышенным социальным оптимизмом, высокой социальной направленностью и потенциалностью.

Важно также указать, что студенчество является целостной системой, однако разделимой профессионально, а профессионализация, специализация накладывают отпечаток на весь уклад студенческой жизни, мышление, психологию и способы освоения ценностей и культуры.

Студенчество по своей профессиональной направленности культурно дифференцируется и становится в современных условиях все более пестрым в культурном и имущественном отношении. В студенческой культуре находит отображение весь социально-культурный спектр общества.

В современных условиях студенчество становится более прагматичным относительно культуры и делает акцент на обретении профессиональной культуры, которая усиливает также избирательность отношения к искусству, усиливает «престижные» мотивы отбора его жанров.

Наполняются новым содержанием взаимоотношения двух основных субъектов высшей школы студентов как социальной группы, нацеленной на обретение социального профессионального и культурного статуса, и положения преподавателей как высшей группы интеллигенции, призванной воссоздавать ее социально, профессионально и культурно на уровне современных достижений науки и практики. Взаимоотношения этих двух зависимых социальных групп имеют в целом социально-культурный характер, стержневым содержанием которого является освоение ценностей и норм интеллигенции как основы социально-культурных инноваций и сдвигов, как носителя и проводника культуры общества.

Процесс формирования педагогической культуры у студентов, будущих учителей достаточно сложный. Мы считаем, что важным в этом процессе есть социальное окружение, в котором происходит становление будущего педагога и не только ситуации, создаваемые в рамках учебно-воспитательного процесса влияют на формирование будущей педагогической культуры, а и «дух» учебного заведения, его традиции [1, с. 67].

Высокий уровень педагогической культуры характеризуется развитой способностью к решению педагогических задач, т.е. развитым профессиональным мышлением и сознанием.

Ученые считают педагогическую культуру системой социальных качеств, которая непосредственно обеспечивает высокий уровень, профессиональной деятельности. Именно через профессиональную деятельность каждый специалист достигает максимальных для себя результатов, стремится проявить свои способности [5].

В качестве основополагающих компонентов педагогической культуры можно выделить: формирование научного мировоззрения, овладение приемами переработки информации, развитие и профессионализация мышления, становление определенной структуры характера, формирование индивидуального стиля деятельности, оптимизация индивидуальной системы жизненных и профессиональных ценностей, усвоение творческого подхода к решению познавательных и практических задач, формирование стойкой педагогической позиции и др. Специфика педагогической культуры определяется, главным образом, особенностью деятельности, широким спектром выполняемых функций [2, с. 17].

Мы рассматриваем педагогическую культуру, как результат сформированности духовной культуры и как результат профессионально-педагогической деятельности. Она проявляется в:

– творческой деятельности педагога, направленной на формирование личности ученика;

– овладении культурным наследием, без которого невозможно представить развитие личности человека. И в первую очередь это имеет непосредственное отношение к личности учителя;

– проявлении учителем собственной культуры. Вследствие овладения культурным богатством, ценностями педагог культурно развивается, усвоенные им культурные богатства воплощаются в его деятельности, поведении по отношению к миру и к самому себе.

Анализируя характер взаимосвязи деятельности и культуры, необходимо подчеркнуть, что не любую деятельность и не любой ее результат можно характеризовать как определенный уровень «культуры». Высокий уровень культуры деятельности проявляется в том, что она не только способствует появлению общественно полезных результатов, но и развивает, совершенствует самого человека как субъекта общих продуктивных сил. Главная цель культурного развития личности – реализация творческих возможностей человека [3, с. 46].

Культура педагогической деятельности – определенный уровень выполнения человеком своих обязанностей. Уровень ее сформированности зависит от:

– направленности и стойкости социально значимых мотивов деятельности (потребностей, интересов, ценностей, взглядов);

– соответствия психофизических свойств личности (способностей), которые обеспечивают необходимый уровень и эффективность профессиональной деятельности;

– степени развития психических процессов личности (мышления, памяти, эмоций, чувств, воли);

– полноты и глубины усвоенных психолого-педагогических и специальных знаний, умений, т.е. приобретенного опыта;

– социальной активности.

Отражая противоречивый, диалектический характер человеческой деятельности, педагогическая культура рассматривается нами и как определенная степень овладения профессией, т.е. определенными способами и приемами решения педагогических задач на основе сформированной духовной культуры личности.

Основным средством формирования педагогической культуры в университетской среде есть содержание учебных дисциплин. Рассмотрим учебные дисциплины и их содержание, которые, по нашему мнению, влияют на формирование педагогической культуры будущих учителей.

Педагогика – основная дисциплина в процессе ее изучения студенты овладевают целостными представлениями о закономерностях развития педагогического знания, о логике педагогического процесса. Во время изучения педагогики, будущие учителя знакомятся с особенностью педагогической профессии, изучают теоретико-методологические основы педагогики, рассматривают педагогический процесс как целостностей,

основные технологии этого процесса, особенности управления педагогическими системами. В процессе изучения педагогики особое внимание отводится воспитанию, исследованию его направлений, особенностей, принципов и методов, изучению технологий воспитания. Дидактика, как раздел педагогики рассматривает содержание образования, формы его организации и методы.

История педагогики предоставляет возможность проследить развитие и становление педагогики как науки, определить зависимость общества от педагогического знания и престиж профессии в различные исторические периоды. В процессе изучения данной дисциплины студенты имеют возможность познакомиться с особенностями творческой работы педагогов, с их принципами, взглядами, методами работы. Кроме того, она влияет на развитие абстрактного мышления студентов, на умение анализировать, сравнивать. Синтез знаний полученных при изучении истории педагогики, способствует воссозданию целостной картины историко-педагогического процесса и анализу его закономерностей.

Основы педагогического мастерства – в рамках изучения данной дисциплины студенты имеют возможность развивать педагогическую культуру, учатся основам эффективного общения с учениками, развивают саморегуляцию, тренируют психофизический аппарат, моделируют проблемные ситуации и оптимальные способы выхода из них. Формирование у студентов педагогических умений должно быть организовано в контролируемых условиях с обеспечением обратной связи, оперативной подсказки и поэтапного анализа действий. Такое управление процессом формирования педагогических умений поможет студенту приобрести уверенность, отработать и закрепить теоретические знания. Педагогическое мастерство проявляется в деятельности, в успешном решении разнообразных педагогических задач. Для будущих учителей важным есть не только обретение профессионального мастерства, а и развитие личностных качеств, это и создает профессионала, инициируя деятельность, обеспечивая ее успешность.

Во время изучения психологии, будущие учителя знакомятся с основными закономерностями и свойствами каждого возрастного периода, что дает возможность учитывать возрастные изменения при проведении учебно-воспитательного процесса. Будущие учителя усваивают психологические основы общения, взаимодействия и управления учебно-воспитательным процессом с учетом темперамента, характера, психотипа. Знания, полученные при изучении психологии, является важным фактором профессиональной готовности будущих учителей к работе с детьми, они помогают выбрать методы управления коллективом, пути преодоления конфликтов, стрессов.

Таким образом, студенты не только изучают историю и методы психологии, междисциплинарные понятия (сознание, личность, деятельность

и т.д.), а и знакомятся с психологическими состояниями и процессами, изучают личностно-типологические особенности человека.

Изучение специальных предметов направлено на формирование профессиональной компетентности будущих учителей. Владение методикой преподавания предусматривает высокий профессиональный уровень знаний будущих учителей.

Педагогическая практика направлена на формирование умений и навыков проведения разнообразных форм учебно-воспитательного процесса, организаторской, методической работы с детьми. Педагогическая практика предоставляет возможность студентам проявить действенность педагогических ценностей, выяснить характер их педагогической направленности, уровень сформированности педагогической культуры. Современная школа требует от учителя знаний технологии индивидуального подхода и методики индивидуальной работы, группового взаимодействия и коллективной творческой деятельности. Особое внимание во время педагогической практики отводится ориентации на развитие учеников, а не на трансляцию знаний, поэтому педагогический процесс должен строиться как организация творческого взаимодействия учеников и учителей на основании технологии личностно-ориентированного обучения.

Главными задачами педагогической практики есть: воспитание интереса и любви к профессии учителя; формирование потребности в педагогическом самосовершенствовании; углубление и закрепление знаний по психолого-педагогическим и специальным дисциплинам, их применение в практической учебно-воспитательной деятельности; формирование и развитие педагогических умений и навыков, качеств учителя-воспитателя; овладение формами и методами учебной и воспитательной работы с учениками разного возраста; включение студентов в решение конкретных учебных и воспитательных задач класса, школы; привлечение к методической и научно-исследовательской работе по проблемам научно-педагогического исследования; формирование творческого, исследовательского подхода к педагогической деятельности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, каждая из учебных дисциплин имеет свою специфику и особенности и служит достижению определенных учебных целей и задач, оказывая содействие формированию творческой личности будущего учителя, т.е. творческому осмыслению и переработке знаний, максимально самостоятельной творческой деятельности, в процессе которой формируется опыт и реализуются ценности личности. Характер деятельности студентов есть как репродуктивным, так и творческим, ведь студенты выполняют творческие задания, которые максимально ориентированы как на формирование педагогической культуры, так и на овладение будущей педагогической деятельностью.

В целом к особенностям формирования педагогической культуры у будущих учителей мы относим: специфику студенческого возраста; учебную и внеучебную деятельность, как интегрированную; мотивацию к педагогической деятельности; широкий спектр учебной и внеучебной деятельности в вузе; специфику профессии учителя, сущность и содержание дисциплин психолого-педагогического цикла.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2012. – №3. – С. 15–21.
3. Волков Г.Н. Педагогика любви: Избр. этнопед. соч.: в 2-х т. / Сост. М.Н. Егоров. – М.: Магистр-Пресс, 2012. – Т. 1. – 456 с.
4. Дусаицкий А.К. Мотивы учебной деятельности студентов: учеб. пособие / А.К. Дусаицкий. – Харьков: Харьк. гос. ун-т им. А. М. Горького, 2009. – 54 с.
5. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Тесей, 2003. – 339 с.
6. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: учеб. пособие / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог: ИВИ, 2000. – 170 с.
7. Радул В.В. Педагогическая культура и социальная зрелость учителя: учеб. пособие / В.В. Радул. – Кировоград: Знание, 2000. – 360 с.

УДК 519.8

**АНАЛИЗ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ПО СПИСКАМ ЛУЧШИХ
БУФЕТОВ 2-ГО КОРПУСА ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»**

Бацманова Светлана Александровна

студентка 2 курса направления подготовки 01.03.01 «Математика»,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

e-mail: batsmanovas@mail.ru

Скринникова Анна Владимировна

старший преподаватель кафедры фундаментальной математики,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

e-mail: ann3005@rambler.ru

Аннотация. В работе после проведенного эксперимента при помощи теории принятия решений проанализированы принятые экспертами оценки по спискам лучших буфетов 2-го корпуса ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» в 2019 году. Выработаны рекомендации, следуя которым можно было бы повысить эффективность их работы.

Ключевые слова: теория принятия решений, экспертные оценки.

Актуальность и постановка проблемы. На сегодняшний день человек уже не может представить свою жизнь без предприятий общественного питания. Столовые, кафе, буфеты, рестораны играют важную роль в жизни каждого. Успех и продуктивность работы таких предприятий измеряется в количестве посетителей и количестве положительных отзывов [1–4]. На долю общественного питания приходится почти треть продовольственного товарооборота ЛНР. Правильное принятое решение по улучшению показателей эффективности работы заведения способствует дальнейшему успешному развитию предприятия.

Цель работы: проанализировать принятие решений по спискам лучших буфетов 2-го корпуса ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» и выработать рекомендации, следуя которым можно было бы повысить эффективность их работы.

Изложение основного материала. Для достижения цели был проведен эксперимент. Группа из пяти экспертов посетила в декабре 2019 года 3 студенческих буфета, расположенных на территории второго корпуса ЛНУ имени Тараса Шевченко: буфет на первом этаже (буфет 1), столовая (буфет 2), буфет на 2 этаже (буфет 3). Находясь в каждом из заведений не менее 20 минут в период с 12.00 до 13.00, эксперты по пятибалльной шкале оценили указанные заведения по следующим факторам: чистота, меню, стоимость блюд, интерьер, качество обслуживания, размер зала. В роли экспертов выступили лица возрастом 18-30 лет, не имеющие прямого отношения к управлению этими заведениями или к работающему в них персоналу: студенты и преподаватели, которые часто обедают в них. Раскроем сущность указанных факторов:

- **истота (Ч):** соблюдение санитарно-гигиенических норм, отсутствие пыли и паутины, крошек и объедков на столах, чистота мебели и столовых приборов;
- **размер зала (P3):** количество столов и стульев, достаточное расстояние между ними, вместимость;
- **меню (M):** ассортимент блюд и напитков, их качество, свежесть;
- **стоимость блюд (СБ):** демократичность цен доступность;
- **интерьер (И):** хорошее состояние мебели, ее актуальность и удобство, эстетичность, освещенность, единство стиля, планировка;
- **качество обслуживания (КО):** время ожидания заказа, вежливое отношение к посетителям.

На основе выставленных экспертами оценок по каждому из факторов для буфетов 1, 2 и 3, указанных в таблицах 1-3, были рассчитаны критерии согласно теории принятия решений: K_1 – критерий максимума по выражению $z = \max_{1 \leq i < m} \min_{1 \leq i < n} a_{ij}$ [5, 6]; K_2 – среднее арифметическое [4]; K_3 – критерий произведений выражению $z = \max_{1 \leq i < m} \prod_{j=1}^n a_{ij}$ [1, 6], где a_{ij} – выбранное экспертом положительное число от 1 до 5. Результаты занесены в

таблицы 1-3. Для удобства использованы обозначения: Э – эксперт; К – критерий.

Таблица 1. Экспертные оценки Буфета 1

	Э1	Э2	Э3	Э4	Э5		К1	К2	К3
М	5	4	4	4	4		5	4,2	1280
СБ	5	4	5	4	4		5	4,4	1600
КО	4	5	4	5	5		5	4,6	2000
И	4	4	4	5	5		5	4,4	1600
РЗ	5	4	5	4	4		5	4,4	1600
Ч	4	4	5	5	5		5	4,6	2000
ИТОГО							30	26,6	10080

Таблица 2. Экспертные оценки Буфета 2

	Э1	Э2	Э3	Э4	Э5		К1	К2	К3
М	5	5	4	5	5		5	4,8	2500
СБ	5	4	5	4	5		5	4,6	2000
КО	4	5	4	4	4		5	4,2	1280
И	5	5	4	5	5		5	4,8	2500
РЗ	5	5	5	5	5		5	5	3125
Ч	4	4	3	5	4		5	4	960
ИТОГО							30	27,4	12365

Таблица 3. Экспертные оценки Буфета 3

	Э1	Э2	Э3	Э4	Э5		К1	К2	К3
М	4	4	4	4	4		5	4	1024
СБ	5	4	5	4	4		5	4,4	1600
КО	4	5	4	5	4		5	4,4	1600
И	4	5	4	5	4		5	4,4	1600
РЗ	4	4	5	4	4		5	4,2	1280
Ч	5	4	5	5	5		5	4,8	2500
ИТОГО							30	26,2	9604

По данным таблиц (см. наибольшие значения критериев) видно, что:

- в буфете 2 наилучшие меню и интерьер, самая оптимальная стоимость блюд, наибольший зал;
- в буфете 1 наивысшее качество обслуживания;
- в буфете 3 самые высокие показатели по чистоте.

Наименьшие значения критериев показывают, что заведениям нужно улучшить следующие факторы:

- Буфет 1:
 - 1 – разнообразить меню;
 - 2 – снизить стоимость блюд;
 - 3 – увеличить размер зала;

- Буфет 2:
 - 1 – следить за чистотой более тщательно;
 - 2 – увеличить количество сотрудников, чтобы клиенты обслуживались быстрее;
- Буфет 3:
 - 1 – расширить зал;
 - 2 – увеличить ассортимент напитков и блюд;
 - 3 – улучшить интерьер, добавить новые элементы декора.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Полученные результаты позволяют выдвинуть общие рекомендации.

1. Следить за чистотой заведения более тщательно.
2. Для устранения просачивающихся с кухни запахов, необходима эффективная вентиляция помещения. Далее, возможно, зональное разделение, т.е. разделить помещения на зону с тихой спокойной атмосферой и динамичную зону, близкую для молодежи. Например, оборудование двух, отдельных помещений или установка разделительных перегородок, замаскированных цветочными горшками.
3. Увеличить количество сотрудников, чтобы клиенты обслуживались быстрее.
4. Регулярно проводить инвентаризацию, чтобы иметь возможность сравнивать затраты.
5. Изменить меню, чтобы свести к минимуму количество остатков.
6. Проводить «акции», например: покупайте 2 булочки, третья в подарок и т.д.

Однако внедрение предложенных рекомендаций повлечет дополнительные расходы. Поэтому, для дальнейшего успешного функционирования заведений необходимо пересмотреть рациональность использования материальных и трудовых ресурсов.

Наилучшей из трех буфетов, как показали результаты исследования, оказалась столовая на 1-м этаже 2-го корпуса нашего вуза.

Библиографический список

1. Теория принятия решений: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Под ред. Ю.О. Матузко. – Запорожье, 2009. – Режим доступа: <https://www.bestreferat.ru/referat-192991.html>, свободный (дата обращения 04.02.21).
2. Карх Д.А. Методические подходы к оценке эффективности предприятия общественного питания на современном этапе развития экономике / Д.А. Карх, З.О. Фадеева, В.М. Гаянова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Экономика и менеджмент». – 2016. – Т. 10. – № 2. – С. 62–70.
3. Анализ процессов разработки и реализации управленческих решений в предприятиях ресторанного бизнеса [Электронный ресурс] / Под ред. О.С. Копылова, Т.В. Бысова // Международный студенческий научный

вестник. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018003467>, свободный (дата обращения: 04.02.21).

4. Аминов И.И. О методических подходах к оценке эффективности рынка общественного питания / И.И. Аминов, Г.И. Садыкова // Вестник Таджикского национального университета. Серия социально-экономических и общественных наук. – 2016. – № 2/6 (210). – С. 26–32.

5. Общая математическая теория принятия решений [Электронный ресурс] / Под ред. В.В. Нечаев // Элементарный курс. Теория принятия решений. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/3638506/>, свободный (дата обращения: 04.02.21).

6. Терелянский П.В. Теория и методы принятия решений: учеб. пособие / П.В. Терелянский. – Волгоград: ВолгГТУ, 2016. – 94 с.

УДК 373/2/015/311–047.64

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Борисенко Ксения Сергеевна

*магистрант I курса обучения, направление
подготовки 44.04.01, «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Управление образовательными организациями»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
pedagogika22@lgru.org*

*Научный руководитель: **Малькова Марина Александровна**
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

Аннотация. В статье рассматривается проблема управления формированием познавательного интереса у детей дошкольного возраста. Автор проводит анализ ключевого понятия с точки зрения философии, социологии, психологии и педагогики.

Ключевые слова: управление, познавательный интерес, формирование, развитие личности дошкольника, виды деятельности.

Актуальность и постановка проблемы. Становление и развитие личности как субъекта общественных отношений осуществляется, в первую очередь, через познание окружающего мира. Усвоение готовой системы знаний и умений, открытие новых фактов и закономерностей (познавательная деятельность) в современных условиях информационного «изобилия» все более усложняется. Становление и развитие личности современных

дошкольников происходит под мощным влиянием информационных технологий и в условиях стремительного обогащения знаний, значительно отличаются от сверстников прошлых лет. Наряду с преимуществами (технической оведомленностью, умениями пользоваться современными гаджетами и т.д.), у них наблюдается ряд проблем, связанных с развитием познавательной сферы: узко развитое мышление, ранняя десоциализация, компьютерная зависимость, восприятие информации «по верхам» и др. Обозначенные тенденции актуализируют решение проблемы управления формированием у дошкольников нового отношения к информации, к знанию, и, на этой основе, развитие личности, проявляющей активность в познавательной деятельности и стремящейся к творческим результатам в процессе познания окружающего мира.

Ребенок познает окружающий мир и формирует картину мира с помощью познавательной деятельности. Именно познавательные психические процессы, с помощью которых формируются образы окружающей среды, обеспечивают получение ребенком знаний об окружающем мире и о самом себе. Особенностью дошкольного возраста является и то, что все, что видит, ребенок пытается «привести в порядок», выяснить «для себя» закономерные связи и отношения, в которые вкладывается такой разнообразный окружающий мир.

Проблема управления формированием познавательного интереса личности занимает одно из ведущих мест в современных философских, социологических и психолого-педагогических исследованиях. От решения этой проблемы в значительной степени зависит эффективность всего образовательного процесса.

Современная теория обучения и воспитания все больше и больше обращается к личности ребенка, к тем внутренним процессам, которые вызываются у него деятельностью, общением и специальными педагогическими влияниями. Наличие интереса в познании мира – это основа активного и успешного его освоения дошкольником.

Изложение основного материала. Древнейшие мыслители отмечали, что никакое обучение не будет по-настоящему полноценным, если ребенок не проявляет интереса к учебе. Интерес является тем основанием, на котором и строится процесс обучения. Важность познавательного интереса не вызывает никаких сомнений, но вопрос о том, каким образом достичь положительного результата в его формировании и развитии, до сих пор не нашел своего окончательного ответа. Решение проблемы интереса к учению невозможно без исследования сущности понятия «интерес» и его особо ценного для образования вида – «познавательный интерес».

Аристотель впервые определил это явление как стремление к познанию, являющееся «основным в природе человеческой души», но как такового понятия «интерес» он не ввел [1]. Французские материалисты XVIII века К.А. Гельвеций, П. Гольбах, Д. Дидро, Э.Б. Кондильяк с помощью

интереса пытались объяснить общественную жизнь. Так К.А. Гельвеций отмечал: «Если физический мир подчинен закону движения, то мир духовный не менее подчинен закону интереса. На земле интерес есть всесильный волшебник, изменяющий в глазах всех существ вид всякого предмета» [7, с. 117–118]. Следовательно, отражение предметов внешнего мира в сознании зависит от существования в нем интереса.

Важную роль в развитии теории интереса сыграл Г.В.Ф. Гегель, который подчеркивал: «Ближайшее рассмотрение истории убеждает нас в том, что действия людей вытекают из их потребностей, их страстей, их интересов... и лишь они играют главную роль» [2]. П.А. Гольбах определял интерес как «единый мотив человеческих действий» [5]. К.А. Гельвеций связывал понятие интереса со всем, что может дать полное удовлетворение или избавить человека от страданий [3]. И. Кант проблеме интереса высказал в следующих позициях: познание связано с интересом к существованию предмета, от которого человек зависит; бескорыстного познавательного интереса быть не может [8].

Основательный психолого-педагогический анализ категории интереса был сделан философом и педагогом И.Ф. Гербартом. По его мнению, интерес в педагогике играет двоякую роль: с одной стороны, – это цель воспитания, с другой – принцип, который в значительной мере определяет методику и дидактику. Поэтому развитие интереса является важной задачей обучения, что повышает эффективность решения воспитательных задач и выступает средством формирования характера личности в целом [6].

Проблема интереса рассматривается в современной философской науке. Для нас представляет ценность высказывания Д.А. Кикнадзе, который рассматривает интерес как потребность: потребность только тогда порождает интерес, когда ее удовлетворение встречает затруднения в силу каких-либо объективных или субъективных факторов. Беспрепятственное удовлетворение потребности не порождает интереса. С точки зрения Д.А. Кикнадзе, интересы выражают противоречия между потребностями и условиями их удовлетворения [9].

Философские работы, касающиеся феномена «интерес», позволяют нам сделать вывод о связи интереса с проявлением силы воли, с проблемой потребностей и способом их удовлетворения, о том, что интерес является переходом от объективного к субъективному. Чем разнообразнее интересы человека, утверждает философская наука, тем шире представлена в них жизнь общества, выраженная в науке, искусстве, технике, культуре.

В педагогической энциклопедии «интерес (в социальном понимании) рассматривается как реальная причина социальных действий, событий, свершений, стоящая за непосредственными побуждениями, мотивами, помыслами, идеями и т.д., участвующих в этих действиях индивидов, социальных групп, классов» [10]. Отсюда, по мнению Г.Е. Глезермана [4], одним из центральных вопросов социологии XX века являлся объективно-

субъективный характер интереса, разграничение реальных интересов людей и их представлений об этих интересах.

Также, достаточно широко понятия интерес, познавательный интерес рассмотрены в психологии.

С точки зрения психолого-педагогической природы, феномен интереса рассматривается учеными в контексте нескольких научных направлений: интеллектуального, эмоционального, волюнтаристского. Представители интеллектуального направления исследований связывают суть интереса с умственной деятельностью, познавательными процессами индивида; сторонники эмоционального направления – с чувством удовольствия и радости; представители волюнтаристского направления – с волевыми аспектами личности, обуславливающими преодоление трудностей.

Особое внимание, с точки зрения раскрытия сущности феномена интереса, привлекают исследования, посвященные анализу характеристик интереса, его места в педагогическом процессе и условий, способствующих его развитию (Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Л.Н. Толстой и др.); исследования, раскрывающие виды интересов, особенности их развития у детей разного возраста, связь с чертами характера личности (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.); исследования, выявляющие соотношение понятиями «потребность», «интерес» и «мотив» (С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, С.М. Бондаренко, Н.В. Елфимова, Ю.Г. Гуревич, С.В. Кошелева и др.); исследования, устанавливающие закономерности развития познавательного интереса (Н.Г. Морозова, Н.Ф. Морозов, Г.И. Щукина, Р.Д. Тригер); исследования, рассматривающие интерес как эмоцию личности (К. Изард и др.).

В психологической литературе представлены результаты специальных исследований, в которых освещается роль интереса в образовательном процессе (Л.А. Гордон, Г.С. Костюк, А.А. Люблинская, Л.В. Маневцова, Н.Г. Морозова, Н.Н. Подъяков, Н.К. Постникова, Л.М. Проколиенко, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Славина, Г.И. Щукина и др.).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Теоретический анализ проблемы управления развитием познавательного интереса у детей дошкольного возраста подтвердил наши предположения о многоплановости и сложности исследуемого понятия, на основании чего мы выделили следующие направления, определяющие познавательный интерес как:

– избирательная направленность психологических процессов человека на объекты и явления окружающего мира;

– тенденция, стремление, потребность личности заниматься именно данной областью явлений, данной деятельностью, которая приносит удовлетворение;

– мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психологические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной;

– особое избирательное отношение к окружающему миру, к его объектам, явлениям, процессам.

Исходя из анализа подходов к определению сущности понятия «интерес» мы рассматриваем интерес как одну из форм познавательной потребности ребенка, обеспечивающей его направленность на познание определенных сторон жизни, событий, явлений, свойств предметов окружающей действительности, а также эмоционально-познавательное отношение к определенным видам деятельности, имеющих для развития дошкольника существенное значение. Познавательный интерес отличается от любых других педагогических феноменов познавательной активностью, явной избирательной направленностью на конкретный предмет, ценной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Познавательный интерес способствует развитию умений ребенка выявлять закономерности и устанавливать связи и отношения между предметами познания.

Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения : в 4-х т. / Аристотель; перев. и ред. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2-х т. / Г.В.Ф. Гегель; сост., общ. ред. А.В. Гулыги. – М.: Мысль, 1971. – Т. 2. – 630 с.
3. Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании / К.А. Гельвеций. – М.: Соцэкгиз, 1938. – 484 с.
4. Глезерман Г.Е. Исторический материализм и развитие социалистического общества / Г.Е. Глезерман. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Гольбах П. Избранные философские произведения / П. Гольбах. – М.: Просвещение, 1963. – Т.1. – 311 с.
6. Демин М.В. Проблемы теории личности: социально-философский аспект / М.В. Демин. – М.: Изд-во Московского университета, 1977. – 240 с.
7. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М.: Педагогика, 2016. – 235 с.
8. Кант И. Сочинения: в 6 т. / И. Кант; под ред. В. Ф. Асмуса.– М.: Мысль, 1965. – Т. 4. – 544 с.
9. Кикнадзе Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание [Текст] / Д.А. Кикнадзе. – М.: Мысль, 2015. – 224 с.
10. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / И.Г. Песталоцци; под ред.: В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – 416 с.

УДК 377.3.091.212: 004

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Василенко Татьяна Александровна

магистрант I курса обучения,
направление подготовки «Педагогическое образование», магистерская
программа «Педагогика высшего профессионального образования»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
pedagogika22@lgrpu.org

Научный руководитель: **Малькова Марина Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Аннотация. В статье рассматривается понятие информационная культура студентов колледжа, выделяются критерии информационной культуры студента. Описывается пилотажный этап опытно-экспериментальной работы, а также предлагаются педагогические условия эффективного формирования информационной культуры студентов колледжа средствами компьютерных технологий в процессе профильной подготовки.

Ключевые слова. Информационная культура студентов колледжа, формирование, пилотажный этап эксперимента, педагогические условия.

Актуальность постановки проблемы. Анализ современного состояния профильной подготовки студентов колледжа свидетельствует о необходимости совершенствования процесса формирования их информационной культуры средствами компьютерных технологий. Цель этой модернизации – вооружить будущих специалистов специальными знаниями, умениями, необходимыми для их последующей профессиональной деятельности. Современное образование характеризуется интенсивным внедрением и применением новых компьютерных технологий, применением всех средств коммуникаций, которые могут быть полезны в формировании интеллектуально развитой личности, хорошо ориентирующейся в информационном пространстве.

Содержательный анализ научной литературы по исследуемой проблеме, позволил определить основополагающие понятия, рассмотреть идеи отечественных и зарубежных специалистов по исследуемому вопросу,

проанализировать современный подход к пониманию общей культуры специалиста.

Изложение основного материала. В нашем исследовании мы опираемся на деятельностный подход, понимая культуру, как особый вид человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе, который придает смысл и значимость деятельности человека.

Профессиональная деятельность в сочетании с общечеловеческой культурой порождает «профессиональную культуру», которая охватывает особые знания данного вида труда, составляющие содержание профессии знание данной производственной ситуации, организационных связей, их исполнителей, представляет собой совокупность норм, правил и моделей поведения специалиста [1].

Информационная культура в последние десятилетия занимает особое место в науке и практике, поскольку является источником продуктивной деятельности личности и ее непрерывного профессионального развития. Как показывает мировой опыт, информационная культура студента является основной профессиональной культуры будущего специалиста.

В нашем исследовании мы отталкивались от понимания того, что информационная культура является составляющей частью общей культуры специалиста. Она характеризуется осознанием информации как ценности, стремлением и умением искать и находить, получать и перерабатывать, основывать на ней свою деятельность и передавать ее, а также делиться с другими приобретенным опытом в данной области.

Критериями информационной культуры студента колледжа можно считать его умение адекватно формулировать свою потребность в информации, эффективно осуществлять поиск нужной информации во всей совокупности информационных ресурсов, перерабатывать информацию и создавать качественно новую, вести индивидуальные информационно-поисковые системы, адекватно отбирать и оценивать информацию, а также способность к информационному общению и компьютерную грамотность.

Таким образом, мы пришли к выводу, что информационная культура студентов колледжа имеет ряд составляющих: информационную активность, развитую информационную мотивацию, познавательную, читательскую активность, усвоение навыков информационной деятельности, поисковое поведение, степень осознания собственных информационных потребностей, включенность в коммуникативный процесс.

Изучив работы ученых в данном направлении, мы выделили следующие компоненты информационной культуры личности специалиста: когнитивный, содержательный, коммуникативный, рефлексивный компоненты [2; 3; 4].

3. Проведение констатирующего этапа, потребовало выделение критериев сформированности информационной культуры студентов колледжа: мотивационно-ценностный, когнитивный, технологический критерии. В соответствии с выделенными критериями было выделено три уровня сформированности информационной культуры студентов колледжа: творческий (достаточный), частично-инициативный (средний), репродуктивный (низкий), к каждому уровню были разработаны показатели.

Экспериментально-исследовательская работа должна проводиться в три этапа.

I этап – подготовительный, состоит в констатации состояния проблемы, формулировке цели исследования, выдвижении гипотезы, очерчивании задач исследования и определении теоретических основ информационной культуры студентов колледжа. Проведенный анализ учебного процесса подготовки будущих специалистов позволил определить проблемы и противоречия этого процесса и перейти к установлению уровня сформированности информационной культуры студентов колледжа.

II этап – основной, должен состоять в проведении констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Во время констатирующего этапа исследования необходимо определить реальный уровень сформированности информационной культуры студентов, выявить степень влияния применения в образовательном процессе компьютерных технологий, а также факторы, способствующие или мешающие формированию у студентов информационной культуры.

Пилотажный этап эксперимента, проводимый нами показал, что информационная культура студентов характеризуется, с одной стороны, выраженной потребностью в информации, охватывающей широкий круг профессионально значимых проблем и вопросов, а, с другой стороны – низким уровнем практических умений самостоятельного поиска, восприятия и переработки информации для решения профессионально-значимых задач.

В результате проведения пилотажного этапа экспериментальной работы был сделан вывод, что для эффективного формирования информационной культуры студентов колледжа необходимо создать определенную образовательную среду обеспечивающую повышение эффективности формирования информационной культуры студентов колледжа средствами компьютерных технологий. С этой целью нами были проанализированы существующие технологии формирования информационной культуры. Анализ теоретических исследований позволил выделить дидактические основы формирования информационной культуры у студентов колледжей, а именно:

1. Анализ структуры и содержания объектов будущей профессиональной деятельности студентов колледжа.

2. Актуализация обобщенных способов познавательной деятельности будущего специалиста средствами информационных технологий.

3. Организация учебно-познавательного взаимодействия в образовательных системах средствами информационных технологий.

4. Разработка адекватных содержанию познавательной профессиональной деятельности информационных средств оценки и контроля качества результатов этой деятельности.

Нами выделено несколько направлений использования современных компьютерных технологий в образовательном процессе с целью формирования информационной культуры студентов колледжа:

1. Реализация возможностей программных средств образовательного назначения, как средства обучения, средства управления и обработки информации.

2. Интеграция возможностей компьютера и различных средств передачи аудиовизуальной информации при разработке видеокomпьютерных систем и систем мультимедиа.

3. Реализация возможностей систем искусственного интеллекта при разработке так называемых интеллектуальных обучающих систем.

4. Использование средств телекоммуникации, реализующих информационный обмен на уровне общения через компьютерные сети.

5. Обмен текстовой и графической информацией.

6. Новая технология неконтактного информационного взаимодействия, реализующая иллюзию непосредственного вхождения в реальное время.

Информационная культура студентов колледжа, как будущих специалистов, рассматривалась нами как система, в структуру которой входят информационная и культурологическая составляющая. Их взаимосвязь обеспечивает целостность системы и позволяет исследовать феномен информационной культуры студентов в статике и динамике, для выделения педагогических условий формирования информационной культуры личности средствами компьютерных технологий.

С целью эффективного формирования информационной культуры студентов колледжа считаем необходимым определить педагогические условия, способствующие этому процессу и одновременно обеспечивающие повышение качества информационной подготовки специалистов.

Под педагогическими условиями мы понимаем создание в образовательном процессе среды для всестороннего развития конкурентоспособного специалиста.

Обобщая подходы ученых к формированию информационной культуры студентов, а также практику формирования этого феномена в современном колледже, считаем, что формирование информационной культуры будущих специалистов будет эффективным при внедрении в образовательный процесс колледжа следующих педагогических условий:

– формирования у студентов мотивации к овладению информационной культурой и знаний ее сущности;

– формирование информационной культуры студентов будет осуществляться на всех этапах обучения в колледже посредством использования средств компьютерных технологий в разных формах обучения;

– внедрения и использования методик диагностики уровня сформированности информационной культуры студентов.

При практической реализации обозначенных нами педагогических условий эффективного формирования информационной культуры студентов колледжа средствами компьютерных технологий в процессе профильной подготовки необходимо объединение традиционных форм и методов обучения с активными методами обучения, направленными на полноценное усвоение студентами знаний о сущности и содержании информационной культуры личности, развитие у них соответствующих мотивов, ценностей, норм и правил информационного поведения, формирования профессионально важных качеств и способности к творческому решению поставленных задач.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Разработанные нами педагогические условия должны реализовываться комплексно их реализация будет способствовать эффективному формированию информационной культуры студентов колледжа средствами компьютерных технологий.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы формирования информационной культуры и ее формирования в процессе профессиональной подготовки студентов колледжа. Дальнейшую разработку теории и практики формирования информационной культуры будущих специалистов можно осуществлять по следующим направлениям: исследования принципов и педагогических условий формирования отдельных видов информационной культуры; учета особенностей формирования информационной культуры студентов вузов III-IV уровней аккредитации; определение доминант формирования компонентов информационной культуры студентов различных специальностей. Выводы и положения исследования могут быть использованы в процессе совершенствования существующей системы подготовки специалистов в вузах I-II уровней аккредитации, а также в системе повышения квалификации преподавателей колледжей.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Новая школа, 1997. – 295 с.

2. Витухновская А.А. Обучение студентов педвузов технологии решения информационно-поисковых задач / А.А. Витухновская // Информатика и образование. – 2015 – № 7. – С. 96–101.

3. Гендина Н.И. Дидактические основы формирования информационной культуры / Н.И. Гендина // Школьная библиотека. – 2014. – № 7. – С. 25–28.

4. Кузнецова М.А. Информационная культура студентов вуза: аксиологический аспект / М.А. Кузнецова // Педагогические науки. – 2018. – № 4 (32). – С. 124–127.

УДК 373.014.6:005.935

ЭТАПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВНУТРИШКОЛЬНОГО КОНТРОЛЯ

Гуменюк Надежда Владимировна

*магистрант I курса обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», магистерская программа «Управление образовательными организациями»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
pedagogika22@lgrpu.org*

*Научный руководитель: **Бронникова Снежна Николаевна**
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

Аннотация. В статье рассматривается проблема внутришкольного контроля качества образовательно-воспитательного процесса. Автором описываются этапы эффективного контроля с позиции системного подхода.

Ключевые слова: контроль, качество образования, внутришкольный контроль, мониторинг.

Актуальность и постановка проблемы. Важную роль в оптимизации работы общеобразовательного учреждения выполняет внутришкольный контроль, так как это главный источник информации и диагностики результатов работы учреждения образования. Успешное проведение реформ в образовании предполагает и изменения в подходах к осуществлению контроля и его принципам.

Изложение основного материала. Принципами внутришкольного контроля являются следующие: стратегическая направленность: контроль должен отражать приоритеты развития общеобразовательного учреждения; плановость и систематичность обеспечивают возможность избежать чрезмерного контроля и, наоборот, предупредить его отсутствие; научность предполагает глубокую научную основу контролирующей деятельности, полноту выводов и рекомендаций, высокий уровень компетентности;

объективность по оценке и доброжелательность в отношении к субъектам проверки; экономичность и рациональность, заключающаяся в применении эффективных технологий и методов; сочетание контроля с самоконтролем с целью самосовершенствования, самокоррекции; гласность дает возможность демократизировать процедуру контроля и снять излишнее напряжение с субъектов контроля [2].

Для определения цели и задач контролирующей деятельности, прежде всего, необходимо определить, что является объектом контроля (человека как личность и его отношение к работе; процесс деятельности, методы, формы, содержание работы; результаты деятельности). Так же необходимо определить, кто осуществляет контроль (компетентность проверяющего в предмете контроля; право на контроль). Следующий этап определение средств и методов контроля (процедура контроля; формы, методы контроля (их надежность)). Далее следует прогноз, какие могут быть последствия контроля (как измерить; как обобщить; как корректировать).

После определения цели и задач, необходимо провести эффективный контроль, который предопределяется системным подходом, включающим в себя:

1. Целеустремленность контроля.
2. Систематичность, плановость контроля. Контроль должен охватывать все звенья учебно-воспитательного процесса.
3. Оптимальный подбор типов, форм и методов контроля в соответствии с объектом и предметом контроля.
4. Комплексная реализация всех функций контроля: диагностической, воспитательной, стимулирующей, констатирующей, учебно-методической.
5. Изучение условий контроля (ресурсы времени, кадров, материально-финансовые, технические и др.), которые определяют объем, направленность, качество контроля.
6. Установление связей системы внутришкольного контроля с системами контроля управления образования и министерства образования.
7. Обеспечение необходимой энергетики контроля (основания, за счет которых он действует: приказ, распоряжение, поручение).
8. Реализация функции контроля по четкому алгоритму, основой которого являются стандарты. Оценивать и количественно, и качественно можно только то, что подлежит стандартизации, нормированию [1].

Контроль состоит из нескольких этапов, при моделировании системы внутришкольного контроля следует их учитывать, так как цели и задачи школьного мониторинга прописаны в нормативной документации. В данных документах определяются основные показатели и критерии сравнения с эталонными значениями объекта мониторинга, определяются диагностические методики установления реальных достижений. Итоговым документом должно быть положение о внутришкольном контроле. Первым этапом есть аналитико-диагностический этап, он предусматривает сбор

информации с помощью подобранных методик, количественную и качественную характеристику обработки полученных результатов, установление правил педагогического анализа. Второй этап – прогностический, предполагает прогнозирование дальнейших тенденций и возможностей развития объекта исследования, разработку плана педагогических коррекционных действий. Третий этап – деятельностно-технологический предусматривает коррекцию педагогического процесса на основе разработанного плана действий. Четвертый – промежуточно-диагностический, предусматривает анализ результатов проведенной работы, уточнение реальных достижений объектов мониторинга, соотношение полученных результатов с нормативными показателями. Пятый этап – итогово-диагностический завершает цикл образовательного мониторинга, предусматривает получение информации о результатах организации и проведения мониторинга [3].

В основе внутришкольного контроля присутствует два вида управленческой деятельности, связанные между собой, но имеющие свои функции. Перцептивный вид познавательной деятельности, связанный со сбором информации о ходе и развитии учебно-воспитательного процесса, и предусматривает сравнение фактического состояния дел с эталоном через непосредственное восприятие педагогической деятельности руководителем. Коммуникативный вид деятельности, предполагает создание определенной коммуникативной сети, по которой идет информация, необходимая для управления педагогическим процессом. Контроль невозможен без общения директора и его заместителей с педагогами и учениками. Коммуникативная деятельность в этом случае возникает в процессе общения между людьми, занятыми в процессе управления в роли его субъектов и объектов [4].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, внутришкольный контроль – это одна из важнейших функций управления школьным коллективом и учебно-воспитательным процессом в целом, содержанием которой является аналитическое выявление их качественного состояния для принятия адекватных управленческих действий с целью обеспечения устойчивого функционирования и динамичного развития общеобразовательного учреждения, как сложной социально-педагогической системы.

Библиографический список

1. Быков В.В. Организация внутришкольного контроля: теория и реальность / В.В. Быков // Учебник для директора. – 2014. – № 1/2. – С. 26–46.
2. Гоголевская Н.И. Обучающий контроль знаний с использованием ЭВМ / Н.И. Гоголевская, О.Н. Цветкова, И.Ю. Морголина, С.А. Кульбашная // Химия в школе. – 2013. – № 1. – С. 28–31.
3. Луначек В.Е. Алгоритми управління школою / В.Е. Луначек. – Харків: Основа, 2015. – 172 с.

4. Шамова Т.И. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Т.И. Шамова, Ю.А. Конаржевский, К.А. Нефедова, П.И. Третьяков. – М.: Педагогика, 2016. – 395 с.

УДК 37.03:378.18

СТУДЕНЧЕСКИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ОЛИМПИАДЫ И КОНКУРСЫ В УРГПУ КАК НЕФОРМАЛЬНЫЙ ИНДИКАТОР КАЧЕСТВА ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Дударева Наталия Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

*доцент кафедры высшей математики и методики обучения математики,
ФГБОУ ВО «УрГПУ», г. Екатеринбург, РФ*

Бодряков Владимир Юрьевич

доктор физико-математических наук, доцент,

*заведующий кафедрой высшей математики и методики обучения
математики, ФГБОУ ВО «УрГПУ», г. Екатеринбург, РФ*

Vodryakov_VYu@el.ru

Аннотация. В статье представлен опыт практической работы авторов, представляющих коллектив кафедры высшей математики и методики обучения математики ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», по организации и проведению математических олимпиад и других математических конкурсов от городского вплоть до международного уровня. Многолетний опыт проведения показал, что мероприятия традиционно вызывают большой интерес обучающихся, как в качестве их участников, так и в качестве соисполнителей, и могут служить вполне показательным неформальным индикатором качества предметной математической подготовки будущих учителей. Обсуждаются перспективы дальнейшего развития олимпиадного математического движения «от УрГПУ».

Ключевые слова: качество предметной подготовки будущих учителей математики, математические конкурсы, математические олимпиады, педагогический университет.

Актуальность и постановка проблемы. Как справедливо подчеркнуто в Концепции развития математического образования в РФ [1], «математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-технического прогресса. Изучение математики играет системообразующую

роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин. Качественное математическое образование необходимо каждому для успешной жизни в современном обществе». Вместе с тем, Концепция указывает на трудности и проблемы, которые испытывает современное российское математическое образования, выделяя, прежде всего, проблемы мотивационного характера. Одной из доказавших свою эффективность форм повышения мотивации обучающихся на различных уровнях образования к занятиям математикой является их привлечение к участию в математических олимпиадах и конкурсах соответствующего уровня.

Указанный подход гармонизирует с требованиями нормативных документов. Так, Профессиональный стандарт педагога [2] в качестве одного из трудовых действий учителя математики определяет «содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах ...». При этом педагог должен обеспечить «формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных». Вполне резонно утверждать, что учитель математики будет способен к эффективной реализации названных трудовых функций, если в период обучения в педагогическом университете сам «вкусил радость» от успешного участия в математических олимпиадах и конкурсах в качестве участника и/или со-организатора. Согласно формулировке одной из общепрофессиональных компетенций по ФГОС ВО [3], выпускник педагогического вуза должен быть «способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями» (ОПК-6); подростки, способные к занятиям математикой на олимпиадном уровне, несомненно, имеют особые образовательные потребности и требуют особого внимания педагога.

Олимпиадное движение в предметной области «Математика» (рассматривается только эта предметная область) в Российской Федерации регламентировано Приказом Министерства образования и науки РФ от 04.04.2014 № 267 «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников» [4]; подробная информация имеется также на сайте Olimpiada.ru [5]. Олимпиадное движение на уровне основного общего и среднего общего образования в РФ доминирующе представлено в виде: I) Всероссийской олимпиады школьников (*организатор*: Минпросвещения России), и II) 45 перечневых математических олимпиад (*организатор*: Минобрнауки РФ).

В большинстве случаев олимпиадные задания имеют общематематический или, реже, межпредметный характер. В Уральском

регионе, в частности, ежегодно проводится многопрофильная олимпиада УрФУ для школьников «Изумруд» по математике; *организатор*: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (в Перечне Минобрнауки РФ в 2020/21 году № 37, уровень 3). На уровне высшего образования ведущими вузами страны (прежде всего, федеральными и национальными исследовательскими университетами) проводятся собственные студенческие математические олимпиады с довольно высоким уровнем сложности конкурсных задач. Примеров математических олимпиад, проводимых для студентов педагогических вузов РФ с умеренным уровнем сложности задач, практически нет. На уровне профессиональной педагогической деятельности – математических олимпиад для молодых учителей математики, практически нет. Одно из немногих исключений – московский Конкурс учителей математики [6]. Ежегодный конкурс «Учитель года» [7] рассчитан, скорее, на учителей-стажистов и не включает в себя конкурсного этапа по оценке предметной математической компетентности.

У российских математических олимпиад имеется довольно обширная библиография, – как на школьном [8–16], так и на студенческом уровне [17–23]. Обсуждение задач математических олимпиад различного уровня проводится на страницах научно-методических журналов: Квант, Математика, Математика в школе, Математическое образование, Международный журнал экспериментального образования, и др. Добавим к сказанному, что и зарубежные методисты-исследователи уделяют весьма пристальное внимание систематической олимпиадной работе с математически одаренными школьниками и студентами [23–31].

Вышесказанное обосновывает актуальность проблемы, – всемерное развитие олимпиадного математического движения, особенно среди студентов-педагогов, будущих учителей математики. Такая направленность обусловлена тем, что именно учитель математики должен уметь распознать и способствовать развитию математически одаренных обучающихся, в том числе, мотивируя их к участию в математических олимпиадах и конкурсах. Из сказанного вытекает и задача исследования: поиск эффективных психолого-педагогических инструментов привития будущим учителям навыков организации и управления математическим олимпиадным движением на различных уровнях образования.

Изложение основного материала. Начиная с 2008 года на базе математических кафедр Уральского государственного педагогического университета проводятся математические олимпиады и конкурсы (далее, для краткости, математические олимпиады (МО) УрГПУ), ориентированные, прежде всего на студентов педагогических вузов России и стран ближнего зарубежья. За эти годы неоднократно изменялась оргструктура УрГПУ и кафедр, осуществляющих предметную и методическую математическую подготовку будущих учителей для Екатеринбурга, Свердловской области и

Уральского региона. В настоящее время подготовку будущих учителей математики осуществляет единая кафедра высшей математики и методики обучения математике Института математики, физики, информатики и технологий (ИМФИиТ) УрГПУ. МО УрГПУ трансформировались от мероприятия регионального уровня (Екатеринбург, Свердловская область и граничащие с ней области Уральского региона) до мероприятия всероссийского и международного уровня.

Таблица 1

Российские участники	Зарубежные участники
МО по элементарной математике	
Бирск , Бирский филиал Башкирского гос. ун-та; Глазов , Глазовский гос. пед. ин-т; Екатеринбург , Российский гос. проф.-пед. ун-т; Екатеринбург , Уральский гос. пед. ун-т; Иркутск , Иркутский гос. ун-т; Куйбышев , Куйбышевский филиал Новосибирского гос. пед. ун-та; Курган , Курганский гос. ун-т; Новосибирск , Новосибирский гос. пед. ун-т; Омск , Омский гос. пед. ун-т; Пермь , Пермский гос. гум.-пед. ун-т; Самара , Самарский гос. соц.- пед. ун-т; Уфа , Башкирский гос. пед. ун-т; Челябинск , Южно-Уральский гос. ун-т; Шадринск , Шадринский гос. пед. ун-т. Σ 247 чел.	Жалал-Абад (Кыргызстан), Жалал- Абадский гос. ун-т им. Б. Осмонова; Луганск (Луганская Народная Республика), Луганский нац. ун-т им. Тараса Шевченко; Мозырь (Республика Беларусь), Мозырский гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина; Ош (Кыргызстан), Ошский гос. ун-т; Уральск (Республика Казахстан), Западно- Казахстанский аграрно-технический ун- т им. Жангир хана. Σ 112 чел.
МО по высшей математике	
Бирск , Бирский филиал Башкирского гос. ун-та; Глазов , Глазовский гос. пед. ин-т; Екатеринбург , Российский гос. проф.-пед. ун-т; Екатеринбург , Уральский гос. пед. ун-т; Иркутск , Иркутский гос. ун-т; Куйбышев , Куйбышевский филиал Новосибирского гос. пед. ун-та; Курган , Курганский гос. ун-т; Новосибирск , Новосибирский гос. пед. ун-т; Омск , Омский гос. пед. ун-т; Пермь , Пермский гос. гум.-пед. ун-т; Самара , Самарский гос. соц.- пед. ун-т; Уфа , Башкирский гос. пед. ун-т; Челябинск , Южно-Уральский гос. ун-т; Шадринск , Шадринский гос. пед. ун-т. Σ 213 чел.	Жалал-Абад (Кыргызстан), Жалал- Абадский гос. ун-т им. Б. Осмонова; Луганск (Луганская Народная Республика), Луганский нац. ун-т им. Тараса Шевченко; Мозырь (Республика Беларусь), Мозырский гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина; Ош (Кыргызстан), Ошский гос. ун-т; Уральск (Республика Казахстан), Западно- Казахстанский аграрно-технический ун- т им. Жангир хана; Σ 79 чел.

МО УрГПУ проводятся в два дня (период: ноябрь – начало декабря), один из которых посвящен проведению МО УрГПУ по элементарной математике, другой – МО УрГПУ по высшей математике. Представление о географии и составе участников дают табл. С учетом ограниченного формата конференционной статьи, в табл. 1 приведены данные за 5 последних лет (2016–2020).

Организационно МО УрГПУ проводятся в соответствии с приказами по УрГПУ, подготавливаемыми ежегодно в преддверии мероприятий. В приказе конкретизируются сроки и формат мероприятий (очно, дистанционно), состав оргкомитета мероприятий и др. орг. моменты. Приложениями к приказам о проведении мероприятий являются ежегодно

пересматриваемые Положения о проведении олимпиад. Один из авторов настоящей статьи (Д.Н.В.) является бессменным председателем Оргкомитета олимпиад. Одновременно с подготовкой приказа Оргкомитет работает над разработкой задач для олимпиад по элементарной и высшей математике, стремясь придерживаться следующих принципов:

– *Принцип профессиональной направленности.* С учетом специфики будущей профессиональной деятельности, предлагаемые задачи по элементарной математике могут быть использованы в последующем выпускниками – молодыми учителями для олимпиадной подготовки своих школьников; предлагаемые задачи по высшей математике представляют теоретические основы школьной математики и нередко могут быть решены элементарными средствами. Например, задачи на экстремум (наибольшее / наименьшее значения) функции могут быть решены не только средствами дифференциального исчисления, но и опираясь на экстремальные свойства квадратичной параболы, как это показано, например, в [32].

– *Принцип разумной сложности.* Уровень сложности заданий подбирается соразмерным некоторому среднему уровню математической подготовленности обучающихся, оцениваемому, исходя из многолетнего опыта педагогической деятельности членов оргкомитета олимпиад. Следует принимать во внимание тот факт, что уровень математической подготовки студентов, поступивших в УрГПУ на направление подготовки «44.03.05– Педагогическое образование. Математика и информатика» значительно уступает уровню математической подготовленности студентов, скажем, МГУ или НГУ. Уровень сложности олимпиадных задач подбирается так, чтобы хотя бы одну задачу мог решить каждый участник олимпиады, и не менее половины участников решали бы не менее половины задач.

– *Принцип разумной широты охвата.* Предлагаемые задачи должны быть из различных разделов курса элементарной и высшей математики. Вместе с тем, как показывает опыт, студенты выпускных курсов редко оказываются участниками олимпиады; как правило, студенческий «возраст» участников – это 2–4 курсы. Поэтому, скажем, задачи из теории дифференциальных уравнений или уравнений математической физики не применяются, если только это не задачи, сводящиеся к геометрическому или механическому истолкованию производной.

– *Принцип равнопредставленности различных разделов математики в заданиях олимпиады.* Имея в виду задачу гармоничной подготовки будущего учителя математики, разработчики стремятся к тому, чтобы различные разделы математики (алгебра, геометрия, математический анализ) получали равное представительство в олимпиадных заданиях. Разработчики также стремятся обеспечить представленность различных содержательных линий школьного курса математики, включая такие актуальные линии, как стохастическая, практикоориентированная, и др.

– *Принцип сопоставления с другими математическими олимпиадами и конкурсами.* Разработчики олимпиадных задач поощряются к внимательному изучению задач, предлагавшихся на других олимпиадах различного уровня и опубликованных в печати. Это позволяет быть в тренде современных «задачных тенденций». При этом появляются возможности для обоснованных сравнительных суждений о качестве предметной подготовки будущих учителей математики в различных регионах РФ и странах-участницах наших олимпиад. Такой подход также расширяет возможности подготовки к олимпиадам УрГПУ будущих участников.

– *Принцип избыточности предложения.* Разработчики олимпиадных задач поощряются к некоторой избыточности числа предлагаемых задач с тем, чтобы у узкой группы из членов оргкомитета, принимающих окончательное решение о включении / не включении конкретной задачи в олимпиадное задание, были возможности подбора по актуальности, содержанию, четкости формулировки, уровню сложности, предполагаемым методам решения задач участниками и т.п.

– *Принцип свободы выбора метода решения.* Нет никаких ограничений на выбираемые участниками методы решения задач. Например, при решении геометрических задач, участник может выбрать чисто геометрический (часто, эвристический) метод решения или воспользоваться более надежным, хотя и менее наглядным векторным методом или методом координат. Более того, несколько способов решений, приведенных участником, при прочих равных условиях повышают его рейтинговую позицию относительно других участников. Поощряется, если участник, решив задачу по высшей математике средствами, скажем, математического анализа, укажет ее элементарное решение.

– *Принцип разумной открытости.* Работы участников шифруются и проверяются в зашифрованном виде, подвергаясь дешифровке лишь по окончании проверки и фиксации результатов. Руководители команд, как правило, преподаватели из вузов – участников, также привлекаются к проверке олимпиадных работ. Как правило, проверка осуществляется в парах по выработанным критериям проверки. Если результаты оценки конкретного решения в паре расходятся, проводится более глубокий анализ представленного решения – до достижения консенсуса. Как только этап решения олимпиадных заданий завершен, официальные решения, предлагаемые разработчиками задач, обнародуются, становясь общедоступными для всех участников мероприятия.

– *Принцип поощрения.* Все участники олимпиад получают за подписью ректора УрГПУ сертификаты участников; победители и призеры получают соответствующие дипломы как в индивидуальном, так и в командном зачете. Руководители команд (преподаватели из вузов-участников) получают грамоты. Члены оргкомитета также получают поощрение в виде дополнительного материального вознаграждения – при учете своей работы в

качестве члена оргкомитета олимпиад в ежегодном «эффективном контракте» в соответствии с нормативными документами УрГПУ.

– *Принцип обмена мнениями.* Важным моментом в проведении олимпиад является возможность непосредственного обмена мнениями с коллегами из других вузов по самым разным темам, представляющим общий интерес: проблема повышения качества математической подготовленности обучающихся в целом и вытекающие отсюда действия педагогического математического сообщества (как это обсуждается, например, в работах [33–36]); объем учебной нагрузки и содержание изучаемых математических дисциплин, организация учебной и внеучебной работы студентов по математике, новые идеи для олимпиадных задач и математических конкурсов, и т.п. Особенно ценными являются суждения преподавателей и участников команд вузов – победителей. Студенты из разных российских городов, проживающие на время олимпиады в общежитиях УрГПУ, также имеют возможность обмениваться мнениями по самым разным аспектам студенческой и будущей профессиональной жизни.

– *Принцип динамизма.* «Венчает» двухдневную работу олимпиад по элементарной и высшей математике весёлое и динамичное действие – командный математический конкурс. Формат проводимых конкурсов был различным в разные годы. В 2020 году это был Всероссийский конкурс среди студентов педвузов «Плохой-хороший математик». Основная идея этого конкурса заключается в том, чтобы средствами несложных задач по математике, которые, однако, надо быстро и правильно решить, снять напряжение предшествующей серьезной олимпиадной работы, и показать, что хорошей мотивацией к углубленному изучению математики служит также и игровой компонент (см. в этой связи, например, [36]).

– *Принцип последействия.* После того, как олимпиады проведены, задачи – как те, что фактически были предложены к решению, так и те, что не вошли в олимпиадные задания, разбираются со студентами УрГПУ, специализирующимися по профилям обучения: математика, информатика, физика. Говоря об элементарной математике, это уместно делать, в рамках существующих курсов «Подготовка к решению олимпиадных задач по математике», «Практикум по решению математических задач», «Элементарная математика». Говоря о высшей математике, – в рамках практических занятий по соответствующим разделам алгебры, геометрии, математического анализа. Обсуждение идей, лежащих в основе решения олимпиадных задач, не только способствует повышению профессиональных компетенций будущих выпускников УрГПУ, но и обеспечивает заблаговременную систематическую подготовку будущих участников МО УрГПУ.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Вышесказанное дает все основания считать студенческие математические олимпиады и конкурсы «от УрГПУ», в течение около полутора десятков лет реализуемых

педагогическим коллективом кафедры высшей математики и методики обучения математике, в качестве неформального индикатора качества предметной подготовки будущих учителей. Перспективы развития математического олимпиадного движения «от УрГПУ» авторы видят в «освоении» и реализации следующих мероприятий.

1. Проведение ежегодной школьной математической олимпиады для учеников педагогических классов Екатеринбурга и Свердловской области. Непосредственная цель: создание благоприятных условий для поступления в УрГПУ выпускников педагогических классов на уровне бакалавриата по направлениям подготовки, прежде всего, математического, информационного и естественнонаучного профиля.

2. Проведение ежегодной открытой педагогико-математической олимпиады для молодых учителей математики – недавних выпускников педагогических вузов и колледжей Екатеринбурга и Свердловской области (и других регионов РФ). Непосредственная цель: создание благоприятных условий для продолжения образования в УрГПУ на уровне бакалавриата (для выпускников колледжей), магистратуры и аспирантуры.

3. Сделать российские и зарубежные олимпиады по элементарной и высшей математике для студентов-педагогов, будущих учителей математики, предметом научно-методических исследований студентов (в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ) и педагогов кафедры с целью повышения мотивирующего потенциала и профессиональной эффективности этих мероприятий. Обсуждение математической олимпиадной тематики увлекательно и несомненно будет способствовать формированию профессиональных компетенций студентов и академической репутации вуза [37].

4. Дополнительным способом привлечения школьников и студентов к участию в математических олимпиадах будет включение в олимпиадные задания задач, реализующих межпредметные связи математики и информатики; например, задач на теорию чисел, комбинаторику, теорию графов, логику, теорию множеств и др.

Библиографический список

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Утв. распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 №2506-р.

2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)». Утв. пр. Минтруда России от 18.10.2013 №544 н.

3. ФГОС ВО по направлению подготовки «44.03.05–Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Утв. пр. МОН РФ от 22.02.2018 №125.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 апреля 2014 г. № 267 «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников»

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70682232/paragraph/1:0> (дата обращения: 26.01.21).

5. Олимпиады для школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://olimpiada.ru/> (дата обращения: 27.01.21).

6. Конкурс учителей математики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mcsme.ru/oluch/> (дата обращения: 27.01.21).

7. Учитель года 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://2021god.com/uchitel-goda-2021/> (дата обращения: 26.01.21).

8. Садовничий В.А. Задачи студенческих математических олимпиад / В.А. Садовничий, А.С. Подколзин. – М.: Наука, 1980. – 208 с.

9. Васильев Н.Б. Задачи всесоюзных математических олимпиад / Н.Б. Васильев, А.А. Егоров. – М.: Наука, 1988. – 288 с.

10. Математические олимпиады школьников: Книга для учащихся образоват. Учреждений / Н.Х. Агаханов, Л.П. Купцов, Ю.В. Нестеренко, С.В. Резниченко, А.М. Слинько. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1997. – 208 с.

11. Попов И.Ю. Задачи студенческих математических олимпиад / И.Ю. Попов. – СПб.: СПбГУ ИТМО, 2006. – 154 с.

12. Олимпиада школьников «Ломоносов» по математике (2005–2015) / В.С. Панферов, А.В. Бегунц, А.С. Зеленский, Д.В. Горяшин, П.А. Бородин. – М.: МЦНМО, 2016. – 178 с.

13. Московские математические олимпиады 1981–1992 г. / С.Б. Гашков, А.А. Флёрв, А.В. Бегунц, Д.В. Горяшин, О.Н. Косухин. – М.: МЦНМО, 2017. – 406 с.

14. Математические олимпиады: Азиатско-Тихоокеанская, «Шёлковый путь» / А.М. Кунгожин, Д.А. Елиусизов, Е.Р. Байсалов, М.А. Кунгожин. – М.: МЦНМО, 2017. – 209 с.

15. Московские математические олимпиады 1993–2005 г. / И.В. Яценко, А. Ковальджи, А. Канель-Белов, Р.М. Федоров. – М.: МЦНМО, 2018. – 418 с.

16. Утепкалиев С.У., Билялова Ж.Т., Жанузакова З.Ж. Руководство к решению задач математической олимпиады. Учеб. пособие. Сер. Библиотека учителей математики / С.У. Утепкалиев, Ж.Т. Билялова, З.Ж. Жанузакова. – М.: Академии Естествознания, 2021. – 156 с.

17. Сизый С.В. Математические задачи. Студенческие олимпиады математико-механического факультета уральского госуниверситета. Учеб. пособие. – М.: Физматлит, 2009. – 128 с.

18. Студенческие олимпиады по математике УГТУ-УПИ / Б.М. Веретенников, Л.П. Мохрачева, А.Б. Соболев, Г.Л. Ходак. – М.: Физматлит, 2009. – 253 с.

19. Шахматов В.М. Сборник олимпиадных задач по высшей математике. Учебное пособие / В.М. Шахматов, А.Л. Лисок,

Т.В. Тарбокова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 144 с.

20. Григорьева И.С. Казанские студенческие олимпиады по математике. Сборник задач: учеб.-метод. пособие. – Казань: Казанский университет, 2011. – 48 с.

21. Студенческие олимпиады по алгебре на мехмате МГУ / И.В. Аржанцев, В.В. Батырев, Е.И. Бунина, Е.С. Голод и др. – М.: МЦНМО, 2012. – 38 с.

22. Заляпин В.И. Заочные студенческие математические олимпиады / В.И. Заляпин, А.Ю. Эвнин // Математика в высшем образовании. – 2014. – № 12. – С. 51–59.

23. International Mathematics Competition [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.imc-math.org.uk/> (дата обращения: 02.02.21).

24. Gardiner A. The mathematical olympiad handbook: An introduction to problem solving based on the first 32 British Mathematical Olympiads 1965-1996. Oxford (USA): Oxford University Press, 1997. – 229 p.

25. Xiong B., Lee P. Y. (ed.). Mathematical olympiad in China: problems and solutions. – Singapore: World Scientific, 2007. – 276 p.

26. Andreescu T., Gelca R. Mathematical olympiad challenges. – Boston-Basel-Berlin: Springer Science & Business Media, 2008. – 283 p.

27. Holton D.A. A first step to Mathematical Olympiad problems. V. 1. – Singapore: World Scientific Publishing Company, 2009. – 292 p.

28. Djukić D., Janković V., Matić I., Petrović N. The IMO Compendium: A collection of problems suggested for the International Mathematical Olympiads: 1959-2009 Second Edition. New York-Dordrech-Heidelberg-London: Springer Science & Business Media. 2011. – 809 p.

29. Straszewicz S. Mathematical Problems and Puzzles: from the Polish Mathematical Olympiads. – Oxford-London-Edinburgh-New York: Pergamon Press, 2014. – 376 p.

30. Tohir M. Students' Creative Thinking Skills in Solving Mathematics Olympiad Problems Based on Metacognition Levels. – 2020.

31. Shinariko L.J., Saputri N.W., Hartono Y., and Araiku J. Analysis of students' mistakes in solving mathematics olympiad problems // Journal of Physics: Conference Series. IOP Publishing. – 2020. – V. 1480. – №. 1. – P. 120–129.

32. Бодряков В.Ю. Квадратичная функция как мотивирующий инструмент решения экстремальных задач / В.Ю. Бодряков, А.А. Быков, Д.А. Ударцева // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 55–63.

33. Бодряков В.Ю. О качестве математической подготовки учащихся в комплексе «школа-вуз»: взгляд с позиций работника высшего педагогического образования / В.Ю. Бодряков, Н.Г. Фомина // Математика в школе. – 2010. – № 2. – С. 56–61.

34. Бодряков В.Ю. Об одной насущной проблеме математического педагогического образования учителей / В.Ю. Бодряков // Математика в школе. – 2013. – № 7. – С. 32–40.

35. Бодряков В.Ю. Проблемы качества математического образования в педагогическом вузе и пути их решения / В.Ю. Бодряков, Л.В. Воронина // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 2. – С. 15–27.

36. Кузовкова А.А. Формирование познавательного интереса к математике у обучающихся в классах гуманитарно-эстетической направленности / А.А. Кузовкова, Р.Ф. Мамалыга, В.Ю. Бодряков // Математика в школе. – 2018. – № 2. – С. 35–42.

37. Бодряков В.Ю. Научно-исследовательская работа и научно-исследовательская работа студентов как инструменты формирования профессиональных компетенций студентов и академической репутации вуза / В.Ю. Бодряков, А.А. Быков // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 154–158.

УДК 373.064.1: 373.014.6

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Ефанина Юлия Викторовна

аспирант 1 курса направления подготовки

44.06.01 «Образование и педагогические науки»

профиль подготовки «Общая педагогика, история педагогики и образования», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

e-mail: julia_vik96@mail.ru

Научный руководитель: Кривко Яна Петровна

кандидат педагогических наук, доцент,

и.о. заведующего кафедрой высшей математики и

методики преподавания математики,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Аннотация. В статье рассмотрены особенности организации педагогического просвещения родителей школьников. Определены некоторые принципы и требования к совместной деятельности педагога с родителями учащихся. Предложены актуальные формы организации работы с родителями с целью эффективного взаимодействия школы и семьи.

Ключевые слова: педагогическое просвещение родителей, взаимодействие школы и семьи, совместная деятельность педагога с родителями, педагогическая компетентность родителей.

Актуальность и постановка проблемы. Организация педагогического просвещения родителей положительно влияет не только на взаимоотношения в семье, но и на достижения и развитие детей, что способствует повышению качества образования в школе. В учебно-методической литературе педагогическое просвещение определяется как одна из традиционных форм взаимодействия педагогов образовательных учреждений и родителей. Взаимодействие школы и семьи должно основываться на общепедагогических принципах: единства педагогического просвещения и самообразования родителей, применения разнообразных форм совместной деятельности участников образовательного процесса, опоры на опыт семейного воспитания.

Содержание педагогического просвещения родителей школьников определяется уровнем воспитательного потенциала в семье, педагогической компетентности родителей. Организация родительского просвещения является одним из актуальных направлений повышения качества образования.

Изложение основного материала. Работа педагога с семьей, в первую очередь, направлена на помощь родителям в познании их роли в воспитании и развитии детей, обучении различным приемам и методам воспитания школьников. Совместная деятельность родителей и детей способствует усилению взаимопонимания между участниками учебно-воспитательного процесса, созданию атмосферы сотрудничества и взаимоподдержки, что непосредственно влияет на успешность обучения [1].

При планировании педагогического просвещения родителей школьников необходимо учитывать такие требования к его реализации:

- организация совместной деятельности педагога, учащихся и их родителей;
- учет индивидуальных особенностей детей и их взаимоотношений с родителями;
- школа и семья должны выступать союзниками в учебно-воспитательном процессе;
- необходимость обеспечения поддержки и развития педагогической компетентности родителей.

Следовательно, педагогическое просвещение родителей невозможно представить без взаимодействия педагога, учащихся и их родителей. Эффективность такого взаимодействия напрямую зависит от применения новых формы организации работы с родителями школьников.

В своей деятельности учитель может использовать такие формы организации родительского просвещения:

- дискуссии, посвященные конкретным педагогическим ситуациям, с которыми столкнулись родители;

– анализ педагогического опыта (обсуждение содержания научно-популярных, методических пособий по проблемам семейного воспитания и обучения);

– психологические тренинги, направленные на гармонизацию отношений в семье;

– индивидуальное консультирование родителей – индивидуальная работа с отдельной семьей или представителем семьи, позволяющая разобраться в конкретной ситуации и найти наиболее оптимальное решение;

– тематическое консультирование – групповая работа с семьями, у которых в учебно-воспитательном процессе возникла общая проблема;

– деловые игры, направленные на формирование навыков быстрого принятия педагогически верных решений, умения вовремя увидеть и исправить педагогическую ошибку;

– просвещение посредством современных технологий: создание специального форума или сайта для родителей, на котором они могли бы обсуждать с другими родителями, педагогами, психологами, классным руководителем важные вопросы воспитания и обучения школьников, находить интересующие их материалы по проблемам воспитания [3].

В области образования родительское просвещение позволит решить вопросы государственно-общественного управления, независимой оценки качества образовательных услуг. В современных условиях взаимодействие с родителями стало необходимым условием успешной деятельности образовательной организации [2].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, педагогическое просвещение родителей школьников необходимо реализовывать как одно из направлений повышения качества образования. Совместная деятельность школы и семьи позволит добиться наиболее эффективных результатов учебно-воспитательного процесса. Перспективным направлением дальнейших исследований является рассмотрение совместной деятельности педагогов, учащихся и их родителей в условиях дистанционного обучения.

Библиографический список

1. Елистратова С.И. Взаимодействие учителей, родителей и учащихся как фактор повышения качества обучения в общеобразовательной школе / С.И. Елистратова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15. – № 2 (2). – С. 324–328.

2. Науменко Н.М. Педагогическое просвещение родителей как механизм формирования ответственного родительства // KANT. – № 1 (22). – 2017. – С. 42–46.

3. Недвецкая М.Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия школы и семьи / М.Н. Недвецкая – М.: Перспектива, 2011. – 152 с.

УДК 373. 018.1. 17.022. 1

СЕМЬЯ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Железнякова Инна Игоревна

магистрант I курса обучения,

направление подготовки «Педагогическое образование»,

магистерская программа «Педагогика высшего профессионального
образования», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

pedagogika22@lgrpu.org

Научный руководитель: **Малькова Марина Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Аннотация. В статье представлен анализ категории духовная культура, определены особенности формирования духовной культуры у младших школьников. Выделены основные условия эффективного формирования духовной культуры младших школьников.

Ключевые слова: духовная культура, духовные потребности, младший школьный возраст, семья.

Актуальность и постановка проблемы. Современная практика воспитания и образования детерминирована новой парадигмой устойчивого развития общества, которая акцентирует духовно-нравственные ценности. Рассматривая духовность, невозможно не остановиться на такой категории, как «духовные потребности», так как наполнение понятия духовности различным содержанием требует выделения тех или иных духовных потребностей и ценностей как доминирующих. Наиболее распространены следующие подходы к понятию природы духовности: как эстетизма, что характерно для представителей художественной интеллигенции; как интеллектуальности, характерной для представителей научной интеллигенции и сферы управления; как этики.

Кроме того, можно выделить еще два подхода. Это понятие духовности как формы идеологии, и понятие духовности как эквивалента культуры в широком и наиболее полном смысле. Тезис о том, что «культура выступает средством формирования духовности, а духовность – целью развития индивидуальной культуры» личности [1, с. 3], для нас очень важна, так как позволяет выявить источники происхождения духовности в обществе и обеспечивает возможность рассматривать духовную культуру как важное средство воспитания и формирования личности.

Стоит отметить, что этот подход к понятию духовности суммирует все

другие подходы. В рамках этого подхода, возможно, говорить о моральной культуре личности, о культуре поведения, о культуре образования, об усвоении культурных ценностей и традиций общества. Данный подход не вступает в противоречие с тем определением духовности, где объединяются эстетизм, теоретизм, религиозность и другие сферы духовной жизни общества в целостности и единстве истины, добра и красоты [7].

Изложение основного материала. Понятие духовной жизни общества включает в себя не только различные элементы: идеологию, науку, культуру, формы познания, образования и т.д., – но и различные общественные институты (научные учреждения, прессу, библиотеки, музеи), то есть всю многогранность понятий духовного производства и потребления созданных ценностей в данной сфере жизнедеятельности общества.

Высокий уровень духовной культуры всегда понимался человеком как нравственность и культура. Поэтому культуру – образовательную, моральную, культуру поведения как общечеловеческое наследие, как создание условий для всестороннего развития человека, включение ее в творческий процесс, мы считаем одним из главных факторов духовного роста личности. Культура личности – это важный фактор ее развития, тот внутренний «двигатель», который не дает ей остановиться в своем становлении [1].

Духовность охватывает все мировоззренческие аспекты познания и понимания мира. Благодаря развитым духовным потребностям и сложившимся на их базе духовных способностей человек приходит к духовной деятельности, творчеству. Духовность выступает, прежде всего, как синтез и взаимодействие таких составных частей, как нравственность, духовная культура, потребность в познании, потребность действовать для других.

Личность младшего школьника и его духовная культура формируются под влиянием среды под влиянием общественных отношений и ценностей, вместе с тем ребенок не пассивный объект формирования, а активный субъект, он, удовлетворяя свои потребности, преобразовывает среду и себя в ней. Младший школьник воспринимает, усваивает потребности через осознание, оценку, усвоение потребностей микросреды, социальных общностей членом которых он выступает. Определяющую роль играет здесь семья.

Дети младшего школьного возраста лучше всего поддаются воспитанию (В. Сухомлинский), отличаются особой восприимчивостью, их родители проявляют большой интерес к жизни своих детей. В этот период жизни человека заложена возможность перехода от нравственного уровня морального сознания к конвенциональному уровню: от уровня эгоцентричной ограниченности к уровню семейных (родственных) ценностей, то есть создаются условия для дальнейшего формирования духовных потребностей и духовности, формируется личностный потенциал,

который обеспечивает естественный переход к следующим возрастным этапам.

Как утверждают ученые, в этот период отношения между сверстниками не имеют ведущего значения в формировании личности ребенка, они еще не являются для него референтной группой. Главной сферой воспитания остается сфера общения ребенка со взрослыми: учителями и родителями.

Младшие школьники готовы к пониманию нравственности, но воспринимают ее на вербальном уровне. В этом возрасте нет теоретических знаний о моральных нормах, они усваиваются чисто формально. Оценка нормы поведения происходит не в силу ее внутренней необходимости, а под влиянием внешних факторов, наказания и поощрения [2].

Младшие школьники могут противостоять соблазнам или добровольно идти ради долга на серьезные ограничения своих потребностей. Как считает А. Дусаевичкий, мотивы поступков осознаются очень трудно, ребенок не видит связи между мотивом и результатом действия, между поступком и качеством личности [4, с. 20].

У младшего школьника отсутствует умение контролировать свои действия, он не в состоянии управлять своими желаниями, чтобы достигать определенной цели. Все это происходит потому, что дети не могут предусмотреть последствия своих действий.

Младший школьный возраст – начало периода душевного укрепления, когда ребенок должен привыкать к более высоким требованиям. Этот процесс идет легче у тех детей, которым с дошкольного возраста прививалась любовь, уважение к взрослым, которые были, так сказать, не травмированы родителями, их конфликтами и спорами. Как писал И. Ильин: «В нежную эпоху своей жизни ребенок должен привыкнуть к семье, любви, а не к ненависти, зависти, к спокойному мужеству и самодисциплине, а не к страху, унижению и предательству» [6, с. 43]. Приведенное утверждение ярко отражает значимую роль семьи в становлении личности ребенка.

Воспитание должно ориентироваться на развитие и формирование именно личностных ценностей, то есть через развитие «Я – концепции» личности, которое происходит на фоне развертывания морально-духовного самосознания. Настоящее зарождение духовного «Я» ребенка связано с выделением мотивов выполненных им действий, с регулировкой их во времени. Когда же младший школьник начинает осознавать свои действия, цели своей деятельности и мотивы своего поведения, – это знаменует начало формирования духовного «Я» ребенка.

Практика убеждает, что для детей авторитарных родителей характерна негативная направленность мировосприятия себя, что способствует формированию у младшего школьника негативной самооценки. В будущем формируется чувство зависимости, слабости, личной неполноценности. При условии наличия негативного «Я – образа» просто не возникает возможности

перейти на более высокий уровень духовного развития – воспринимать духовные ценности, эмоционально относиться к ним, получать удовольствие [2].

Наоборот, когда у младшего школьника развивается положительная адекватная самооценка, положительный «Я – образ», на «основе развертывания процесса нравственно-духовного самосознания», то это открывает большие возможности для духовного роста, полноценного формирования духовной культуры. Ребенок не только воспринимает духовные ценности, но и присваивает их, переводя их в личные ценности. Далее младший школьник начинает проявлять себя в духовной деятельности, творчестве, сам создает духовные ценности (продуктивный компонент духовной культуры) [4].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Духовная культура младшего школьника является результатом овладения им общечеловеческими духовными ценностями, в результате чего формируется его «Я – концепция». Будучи частью общей культуры, духовная культура младшего школьника охватывает органично взаимосвязанные потенции личности: интеллектуальные, эмоционально-чувственные и деятельностные.

Интеллектуальный потенциал формируется в процессе направленной познавательной деятельности, эмоционально-чувственный потенциал отражает внутренний духовный мир личности, ее этические и духовные ценности, взгляды, вкусы, деятельностный потенциал характеризует поведенческий результат, уровень креативности по формированию духовной культуры у младших школьников.

Среди ведущих подходов направленных на формирование духовной культуры у младших школьников можно выделить следующие:

- системный подход, обеспечивающий максимальную активность всех структурных компонентов личности младшего школьника в их единстве и целостности;
- культурологический подход, который создает предпосылки для самоопределения личности младшего школьника в культуре [3].

Основным содержанием семейного воспитания является создание духовно-эмоциональной основы для развития личности. Родители являются примером, назначение родителей в том, чтобы быть учителями, воспитателями любви. Только ценностное отношение родителей друг к другу создает благоприятную атмосферу, выступает главным фактором влияния на ребенка, его духовное развитие.

Для того, чтобы семья успешно выполняла свои функции, нужна гармония семейных отношений, которая выступает большой ценностью для всех членов семьи. Факторы, способствующие развитию психики и формированию личности ребенка в процессе семейного воспитания, ученые относят к трем сферам [5, с. 25].

Сфера непосредственных педагогических воздействий на ребенка с

целью руководства его поведением, обучением, формированием определенных ценностных ориентаций. Эффективность этих воздействий во многом зависит от авторитета родителей.

Сфера эмоционального общения родителей с ребенком, что предусматривает гармонию интересов, эмоционального взаимодействия.

Потребность в таком общении у ребенка огромна, неудовлетворение ее приводит к замкнутости, конфликтам в подростковом возрасте. Удовлетворение только «витальных» потребностей не вызывает у ребенка положительных эмоций, а способствует лишь снижению уровня негативных ощущений. Положительные эмоции, должны служить базой для формирования духовных потребностей ребенка, они возникают в процессе удовлетворения развивающихся потребностей при контакте детей с родителями.

Взаимодействие близких ребенку взрослых между собой, с соседями, друзьями, коллегами, отношение к предметам, событиям, новостям, нравственные установки, поступки, взгляды, оценки – все это имеет огромное влияние на развитие духовности маленького человека. Конечно, для успешного формирования духовных потребностей младшего школьника большое значение имеет атмосфера доверия, уважения, взаимопонимания между членами семьи. Гармония этих сфер выступает условием эффективного формирования духовной культуры младшего школьника.

Таким образом, стиль взаимоотношений взрослых и детей является очень влиятельным фактором формирования духовной культуры детей младшего школьного возраста. В общении со взрослыми младший школьник усваивает модели поведения. Именно на этапе начального обучения осуществляется духовное развитие личности, в процессе которого происходит накопление знаний, умений, именно этот период знаменует формирование духовной культуры младшего школьника. Формирование духовной культуры должно осуществляться последовательно и системно в рамках семейной среды, дошкольной подготовки, в условиях обучения в начальной школе.

Библиографический список

1. Бачинин В.А. Духовная культура личности / В.А. Бачинин. – М.: Политиздат, 2012. – 111 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 460 с.
3. Вульф В.Б. Учитель: профессиональная духовность / В.Б. Вульф // Педагогика. – 2006. – №2. – С. 48–52.
4. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
5. Злочевський С.С. Сімейна педагогіка / С.С. Злочевський, В.К. Котило. – К.: Знання, 1999. – 48 с.
6. Ильин И. Путь к очевидности. Мыслители XX века / И. Ильин. – М.:

Республика, 1993. – 431 с.

7. Федотова В.Г. Душевное и духовное / В.Г. Федотова // Философские науки. – 1988. – № 7. – С. 50–58.

УДК 373.091.12:159.9

СТРУКТУРА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Козориз Сергей Михайлович

магистрант I курса обучения,

направление подготовки «Педагогическое образование», магистерская программа «Педагогика высшего профессионального образования»,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР.

pedagogika22@lgru.org

Научный руководитель: Малькова Марина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР.

Аннотация. В статье представлен анализ психоэмоциональной культуры современного учителя, рассматриваются эмоции и чувства как отправные точки психоэмоционального состояния человека. Определяется взаимосвязь между психоэмоциональной культурой и настроенностью на конструктивную педагогическую деятельность.

Ключевые слова: мировоззренческая зрелость, внутренняя гармония, эмоции, чувства, психоэмоциональная культура.

Актуальность и постановка проблемы. Развитие современного общества, а также высшей школы требует фундаментальных реформ в сфере образования и воспитания. Роль педагога в этом процессе главная, от его духовности, мировоззрения, профессионализма зависит воспитание человека. Но для этого педагог должен владеть богатым внутренним миром, способностью к творчеству, к эмпатии, обладать искусством самовыражения. Педагогу, для успешной профессиональной деятельности, необходимо раскрыть в себе педагогические способности, уметь использовать их на практике, влиять на развитие определенных личностных качеств и умений учеников, воспитывать в них духовное богатство и делиться своим.

Понятно, что решение выделенных задач требует определенных изменений в духовной и профессиональной культуре самого педагога. Поскольку основа его культуры формируется, прежде всего, в системе высшего образования, именно поэтому осуществлять модернизацию необходимо в содержании высшей школы.

Изложение основного материала. Психоэмоциональная культура является составляющей педагогического мастерства и входит в основные качественные характеристики педагога. Длительное время считалось, что формирование личности будущего педагога в процессе его профессионального обучения обеспечивается лишь усвоением утвержденной системы педагогических знаний: если обучение информационно насыщено, разнопланово, с неограниченным количеством дополнительных дисциплин тем качественней будет подготовка учителя. Но практика удостоверила ошибочность такого подхода к формированию педагога-профессионала. Реальная школьная жизнь ставит учителей в такие проблемные ситуации, когда необходимы практические умения и навыки, которые при традиционном образовании не были приобретены в период обучения в высшей школе. Кроме того, начинающий учитель постепенно осознает, что именно он, его личность, есть своеобразным «инструментом» организации взаимодействия с учениками. С этого и начинается самоанализ психотехники, саморегуляции психологической культуры, невербального поведения, тех составляющих, которые и образуют психоэмоциональную культуру личности.

Современная школа нуждается в учителе духовно развитом, с приоритетом гуманистических ценностей, с творческой направленностью. Отвечать таким требованиям может только учитель, владеющий культурой ощущения и восприятия, слова и поведения, взаимопонимания и общения, такта и толерантности, готовый к педагогическому творчеству. Именно такое содержание вкладывали в понятие «эмоциональная культура учителя» представители гуманистической педагогики – Я. Коменский, И. Песталоцци, А. Дистервег, К. Ушинский, А. Макаренко, В. Сухомлинский и др.

Впервые в истории педагогики содержание понятия «эмоциональная культура учителя» было раскрыто В. Сухомлинским. Исходя из того, что настоящий воспитатель всегда человек эмоциональный В. Сухомлинский ставил вопрос о его эмоциональной культуре и воспитанности. Педагог выделяет как основной элемент эмоциональной культуры педагога – готовность учителя к педагогическому творчеству.

Предметом такого творчества является атмосфера доброжелательности и взаимного творения добра. По мнению В. Сухомлинского, одной из основных технологий педагогического творчества есть создания в духовной жизни каждого ребенка и в школьном коллективе в целом гармонии и радости [8].

Важную часть педагогического наследия А. Макаренко составляет его теория и методика воспитания эмоциональной культуры. Одной из ценнейших находок педагога является теория завтрашней радости, в которой объединяются разнообразные перспективы. Воспитать человека, говорил А. Макаренко, – это значит воспитать в нем перспективные пути, за которыми расположена его завтрашняя радость – это настоящий стимул

жизни. Воспитание только тогда проходит успешно, когда оно без напряжения, спокойно, когда бодрость составляет отличительный признак стиля жизни детского коллектива. Большое значение А. Макаренко отводил педагогической технике, искусству педагога владеть и управлять своим голосом, движениями, выражением лица. Он категорически протестовал против общения учителя с воспитанниками «ровным голосом». В голосе учителя должны быть эмоции, чувства, А. Макаренко настаивал, что педагог должен уметь быстро и безошибочно читать человеческие чувства и расположения духа, без такого умения не может быть ни педагогического мастерства, ни развитой духовной культуры [5].

Анализируя психоэмоциональную культуру личности, считаем целесообразным рассмотреть понимание эмоций и чувств. Психология рассматривает эмоции и чувства как тождественные понятия. С одной стороны, чувство возникает вследствие многоразового переживания одной и той же эмоции, с другой – чувства актуализируются и реализуются в форме эмоций. Эмоции и чувства – это переживания человека, которые сопровождают его мотивированное поведение, характеризуют отношение ко всему, что окружает, и к своей личности [3].

Источник возникновения эмоций – среда, поведение людей, объективная действительность. Чувство – это обобщенные переживания, отношение к человеческим потребностям, удовлетворение или неудовлетворение которых предопределяет положительные или отрицательные эмоции. Следует помнить, что нет правильных или неправильных, хороших или плохих эмоций. Однако, они могут быть сильными мотивами и побуждать к положительному или отрицательному поведению. Эмоции интерпретируются или как проявления инстинктивных форм поведения [2], или как конкретная форма выхода чувств, при которой признаки последних особенно выразительные [9].

Чувства имеют большое значение в деятельности человека, поскольку они выполняют несколько важных функций: во-первых, выступают индикатором, показателем действия или познания, указывая новые, неожиданные переплетения ситуаций, идей; во-вторых, осуществляют мотивационную, стимулирующую функцию, побуждая и направляя познавательные и практические действия. Кроме этих двух указанных функций чувства выполняют и оценивающую функцию [7]. Эмоции в узком понимании – это непосредственное, временное переживание любого чувства. К. Изард выделил следующие основные, «фундаментальные эмоции»: радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, стыд [4].

Относительно понимания психологической культуры педагога, то это система антропологических, психологических, педагогических знаний, умений и навыков учителя, его особая способность понимать психику других людей, умение общаться с ними [6].

Предпосылками психологической культуры учителя есть его сформированность как личности: мировоззренческая зрелость, внутренняя настроенность на воспитательную деятельность, умение ощущать психологическое состояние ребенка, его внутренний мир, уважать достоинство ребенка как личности, доверять детям, умение искренне делиться знаниями, эмоциональным воодушевлением своего сердца.

Таким образом, психоэмоциональная культура не только важный компонент духовной культуры учителя, но и важная составная часть его профессиональной культуры, один из критериев оценки педагогического мастерства учителя. Эмоциональный компонент значительно влияет на отбор информации, влияет на формирование образа мира и способа поведения педагога, в «эмоциональном зеркале» учителя отображаются не только черты его личности, но содержание и характер отношения к профессиональной деятельности, к своим коллегам и воспитанникам [6].

Понятно, что в спектр эмоциональной культуры включаются не только чувства, но также знания и интересы, взгляды и потребности, умения и способности к деятельности и общению.

На данный момент еще не сложилось четкого научного определения психоэмоциональной культуры будущего учителя. Так, например, А. Белкин отмечает, что под эмоциональной культурой следует понимать своего рода объединение мыслей, чувств, эмоций, идей, которые дают возможность человеку воспринимать окружающий мир во всем его духовном и материальном богатстве, передавать его ценности своим воспитанникам, побуждать их к самосовершенствованию, формировать уважительное отношение к людям, к нравственным ценностям общества [1].

Особенность профессиональной деятельности требует от учителя сформированности эмоциональной культуры, культуры моральных чувств, для регуляции отношений с коллегами, учениками, их родителями. В работе с детьми очень важно уметь чувствовать ребенка, расположить его к себе, создать благотворный эмоциональный фон для развития. Поскольку учитель есть «доверенным лицом» общества в передаче социального опыта молодому поколению, чувство профессионального долга должно выражаться во внутреннем стремлении учителя честно, добросовестно и творчески выполнять свои профессиональные обязанности. Чувство долга является своеобразным регулятором поведения, поступков учителя.

Выводы и перспективы дальнейших исследований.

Психоэмоциональная культура органически связана с профессиональной педагогической культурой учителя. Но было бы неверно избегать так называемых отрицательных эмоций в учебно-воспитательном процессе. Тем более, что настоящее открытие человеком чего-то нового, связано не столько с положительными, сколько с отрицательными переживаниями: сожалением, разочарованием, огорчением и т.п. Отрицательными эти чувства принято называть потому, что они вызывают неудовольствие полученными

результатами. Но при определенных обстоятельствах эти чувства будут положительными, побуждающими к дальнейшей активной деятельности. Преодоление трудностей в процессе профессионального познания и деятельности в результате дает положительные переживания.

Библиографический список

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 2014. – 176 с.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 648 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
4. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард; перев. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева – СПб: Питер, 2006. – 460 с.
5. Макаренко А.С. Моя система воспитания [Текст]: педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М.: АСТ, 2016. – 671 с.
6. Петрушина В.И. Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя / В.И. Петрушина. – М.: Знание, 2011. – 86 с.
7. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 2011. – 368 с.
8. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5-ти т. / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 3. – 719 с.
9. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. – Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1998. – 304 с.

УДК 378.091.12.011.3-051-043.86

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ САМОРАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Кузьмина Валентина Вячеславовна

*магистрант I курса обучения, направление
подготовки 44.04.01, «Педагогическое образование», магистерская
программа «Педагогика высшего профессионального образования»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
pedagogika22@lgpu.org*

*Научный руководитель: **Бронникова Снежана Николаевна**
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей*

школы. Выделяются основные этапы профессионального саморазвития молодого преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: *профессионально-педагогическая деятельность, саморазвитие, самопознание, рефлексия, профессионализм.*

Актуальность и постановка проблемы. Современные тенденции развития производства и сферы образования актуализируют проблему профессионального саморазвития конкурентоспособного и высококвалифицированного преподавателя высшей школы. Необходимость этих преобразований в профессиональной подготовке будущих специалистов отражена в образовательных стандартах Луганской Народной Республики и в других нормативных документах. Успешны на рынке труда те специалисты, которые способны учиться на протяжении жизни, критически мыслить, ставить цели и достигать их, работать в команде, общаться в поликультурной среде и обладать другими современными компетенциями. Важнейшим стремлением современного преподавателя высшей школы должно быть стремление и умение учиться в течение жизни. Данное стремление трактуется как: способность к поиску и усвоению новых знаний; приобретение новых умений и навыков; инновационная организация образовательного процесса (собственного и коллективного), в частности, через эффективное управления ресурсами и информационными потоками; умение определять образовательные цели и способы их достижения; понимание индивидуальной профессиональной траектории движения; умение критически оценивать и прогнозировать результаты деятельности [2].

В условиях современного педагогического образования необходимо формирование личности преподавателя, который гармонично сочетал бы инициативность, профессионализм, творчество, устойчивый интерес к педагогической деятельности, развитые общечеловеческие ценности, ответственность, высокий уровень профессиональной компетентности и культуры. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы требует дивергентного мышления, ориентированного на индивидуальность, креативность, оригинальность, гибкость и восприимчивость, саморазвитие и профессиональное самосовершенствование в течение всего профессионального пути. Профессиональное становление личности, в определенной области деятельности, возможно лишь при наличии соответствующего ценностно-мотивационного отношения к собственному профессиональному саморазвитию, профессиональному совершенствованию, системном повышении уровня профессиональной подготовки в сочетании с соответствующими организационно-педагогическими условиями образовательной среды учреждения.

Изложение основного материала. Все выше сказанное актуализирует важную общественную и научную необходимость профессионального саморазвития, самосовершенствования, самовоспитания преподавателей

высшей школы, способных реализовать свой творческий и профессиональный потенциалы. Поэтому актуальным является исследование проблемы профессионального саморазвития преподавателя высшей школы с целью быстрой адаптации, профессиональной мобильности в условиях перехода к новым образовательным стандартам.

Проблематика профессионального самосовершенствования и саморазвития представлена в научных трудах В. Бондаря, П. Гусака, И. Зязюн, М. Мальковой, А. Романовского и др.

Вопрос взаимосвязи профессионализма и развития личности педагога рассмотрен в научных исследованиях С. Гончаренко, А. Дубасенюк, И. Зязюн, Н. Кузьминой, С. Максименко, Н. Ничкало, Л. Паламарчук и др. Определены аспекты самореализации педагога (В. Моляко, Т. Сущенко), его непрерывного профессионального саморазвития (Г. Гуревич, М. Малькова, Н. Протасова, В. Фрицук). Считая саморазвитие процессом активного, положительного качественного изменения личности, результатом не внешних воздействий, а собственных усилий, исследователи А. Быковская, Г. Вольнка, И. Зязюн, М. Малькова, А. Семенов, Л. Хомич, А. Федий и др. рассматривают этот процесс и как деятельность личности, направленную на творческое самосовершенствование заложенных на предыдущих этапах онтогенеза способностей, сформированных профессионально-личностных качеств.

Важным аспектом личностно-ориентированного образования является создание и внедрение специальных программ индивидуальных траекторий профессионального саморазвития, стимулирующих поисковую активность молодого преподавателя в овладении способами и методами осуществления этого процесса.

В научной литературе посвященной непрерывному развитию педагога выделены этапы саморазвития молодого преподавателя высшей школы [1]:

Первый этап – самопознание и принятие решения заниматься саморазвитием. Самопознание происходит по следующим направлениям: а) самопознание в системе социально-психологических отношений, в условиях профессиональной деятельности и требований к ней; б) изучение уровня профессиональной компетентности, происходит путем самонаблюдения, самоанализа собственных поступков, поведения, результатов деятельности, самопроверки в определенных условиях профессиональной деятельности; в) самооценка, возникает на основе сопоставления полученных профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональных качеств требованиям профессиональной деятельности.

Второй этап – планирование и определение программы саморазвития. Планирование саморазвития – это многозначный процесс, связанный с определением целей и задач профессионального самосовершенствования как на перспективу, так и на определенный этап профессиональной деятельности.

Третий этап – непосредственная практическая деятельность по реализации поставленных задач, связанных с работой над собой. Этот этап требует высокоразвитых волевых качеств, ведь базовым условием успешного профессионального саморазвития педагога является систематическая и целенаправленная работа.

Четвертый этап – самоконтроль и самокоррекция деятельности. Постоянное осуществление рефлексии и на этой основе своевременная коррекция программы профессионального саморазвития [1].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Анализ опыта теоретических обобщений по проблеме профессионального саморазвития молодых преподавателей высшей школы и актуального состояния профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы выявил общественную потребность в педагогах с осознанной необходимостью профессионального саморазвития, способных отвечать растущим образовательным потребностям участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Малькова М.А. Мотивационная основа формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущего педагога высшей школы в процессе магистерской подготовки / М.А. Малькова // Язык и актуальные проблемы образования. – М.: МАНПО, 2018. – 420 с.

2. Малькова М.А. Осознанная педагогическая направленность как предпосылка к профессиональному саморазвитию будущего педагога высшей школы в процессе магистерской подготовки / М.А. Малькова // Профессионализм педагога: Сущность, содержание, перспективы развития. – М.: МАНПО, 2018 – 408 с.

3. Орлов А.В. Психология личности и сущность человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студентов психолог. фак. вузов / А.В. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

УДК 373.091.26: 373.091.32: 811

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, ИСТОРИИ И ЛИТЕРАТУРЫ

*Кутарова Ольга Анатольевна,
учитель английского языка,*

*ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат»
имени героев «Молодой гвардии» г. Луганск, ЛНР
e-mail: KutarovaOlga90@gmail.com*

В настоящее время перед современными педагогами ставится важная образовательная задача: сформировать у обучающегося представление о целостности картины мира, о его единстве и многообразии. В основе такого понимания лежит идея интеграции. Эта идея возникла на основе всеобщности и единства законов природы и культуры, потому что сами по себе они предполагают объединение, соподчинение, взаимосвязь отдельных компонентов.

Актуальность. Такими компонентами для обучающихся являются учебные предметы и знания, которыми они овладевают в учебном учреждении, позволяющие им в будущем самостоятельно критически мыслить, видеть и творчески подходить к решению возникающих проблем. Современное развивающееся общество требует своевременного перехода личности (в нашем случае – обучающегося) от исполнительской, репродуктивной деятельности – к творческой и поисковой деятельности, а также к развитию умения творчески подходить к решению различных проблемных ситуаций.

Внедрение Государственного образовательного стандарта Луганской Народной Республики является не только требованием времени, но и необходимостью для полноценного развития подрастающего поколения. В отличие от предшествующих образовательных стандартов, теперь на первое место выносятся не знания, умения и навыки обучающихся, а универсальные учебные действия (УУД), которые дадут возможность обучающимся учиться самостоятельно. В основе данного стандарта лежит системно-деятельностный подход в обучении, согласно которому разработаны и составлены рабочие программы по всем учебным предметам. Английский язык не является исключением.

В Государственном образовательном стандарте Луганской Народной Республики важным является достижение планируемых результатов: личностных, предметных и метапредметных. Развитие личности, в данном случае, обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступающих основой образовательного процесса.

Универсальные учебные действия дают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и приобретения новых компетентностей, включая умение учиться.

Концепция универсальных учебных действий учитывает особенности компетентностного подхода в обучении, в частности его правомерный акцент на достижение обучающимися способности эффективно использовать на практике полученные знания и навыки. [1, с.17] Таким образом, современная система образования ориентируется на развитие УУД, в формировании которых особая роль отводится учебно-исследовательской, проектной и творческой деятельности обучающихся. Метапредметные результаты рассматриваются государственным образовательным стандартом как универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные), способствующие овладению ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями. Формируемые способы деятельности в рамках одного или нескольких учебных предметов в дальнейшем применяются как в период образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [5, с. 15].

Универсальность метапредметных умений состоит в обучении лицезистов общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат в основе всех школьных предметов, но в то же время воспроизводятся при работе с любым предметным материалом. Принцип метапредметности заключается в акцентировании обучающихся на способах представления и обработки информации путем организации межпредметных связей.

Реализация межпредметных связей способствует достижению большего эффекта в общем развитии обучающихся, в гармоничном развитии всех сфер их интеллектуальной и эмоциональной деятельности. Основное значение межпредметных связей состоит в том, что они дают возможность увязать в единую систему все знания, получаемые по различным учебным дисциплинам, а также получать новые знания на основе этих связей.

Цель данной статьи – доказательство влияния межпредметных связей на формирование метапредметных умений (результатов) обучающихся. Рассмотрим различные формы и методы оценки метапредметных результатов на примере гуманитарных предметов – английского языка, истории и литературы.

Постановка проблемы. В современном мире обучение иностранным языкам является одним из приоритетных направлений модернизации образования в целом. Иностранный язык – это не просто учебный предмет, это важное средство познания и общения, открывающее широкие возможности для будущих выпускников лицея.

Иностранный язык изучается как средство общения, а тематика может наполняться содержательными аспектами других учебных предметов. То

есть, знания, полученные лицеистами в ходе изучения других предметов, могут быть использованы ими в различных жизненных и языковых ситуациях, при устройстве на работу за границей (с требованием знания иностранного языка), для правильного контекстуального перевода различных терминов и языковых единиц (в зависимости от ситуации общения). Таким образом, межпредметные связи английского языка, истории и литературы, могут сыграть большую роль в формировании метапредметных умений обучающихся.

Неотъемлемой частью изучения любого иностранного языка является знакомство с историей, традициями, культурой страны изучаемого языка. Уроки истории, в свою очередь, способствуют знакомству лицеистов с историческими данными, которые характеризуют особенности той или иной исторической эпохи в различных странах и несут в себе огромный воспитательный потенциал, являющийся основой достижения личностных результатов. Литература, в свою очередь, дает возможность обучающимся не только окунуться в культуру страны изучаемого языка, но и увидеть скрытый подтекст, который хотел донести автор произведения, научиться чётче понимать авторский замысел произведений различных эпох. Литературные произведения являются кладом жизненного опыта, исторических данных о развитии и жизни общества в различные эпохи и источником способов художественной выразительности речи.

Изложение основного материала. Предлагаем вариант интегрированного урока английского языка, истории и литературы для 10-го класса на тему: «Произведение Уильяма Шекспира «Венецианский купец» или “The Merchant of Venice”».

В 10-м классе на уроках истории изучается эпоха правления Елизаветы I - эпоха Возрождения [5, с. 27] на уроках английского языка в рамках внеклассного чтения лицеисты знакомятся с отрывком из произведения У. Шекспира «Венецианский купец», которое также является произведением для чтения летом в рамках курса «Литературы» за 10-й класс [3, с. 57].

Цель урока:

Содействовать осознанию обучающимися практической значимости учебного материала по учебным предметам; способствовать развитию и оценке метапредметных результатов обучения, посредством выявления межпредметных связей английского языка, литературы и истории.

Метапредметные результаты (освоение обучающимися универсальных учебных действий):

– использование различных способов поиска (в справочниках, словарях, в сети Интернет и др.), сбора, анализа, обработки, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами;

- создание условий для развития умения обучающихся выбирать адекватные языковые и речевые средства для успешного решения речевой задачи;
- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;
- развитие коммуникативных способностей обучающихся;
- развитие общего культурного кругозора обучающихся;
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установление причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между субъектами и процессами.

Предметные умения (английский язык):

- развитие навыков говорения;
- овладение умениями самостоятельно работать с печатными текстами различных жанров и типов;
- умение пользоваться справочным материалом (англо-русским и русско-английским словарем, онлайн-переводчиком);
- закрепление умения обучающихся выражать и фиксировать главную мысль на английском языке;
- развитие умения излагать собственную точку зрения, используя различные лексические и грамматические средства выражения мысли;
- изучение исторических событий и особенностей жизни в Англии (стране изучаемого языка) эпохи Возрождения и в период правления Елизаветы I, которые стали знаковыми для мировой истории и литературы;
- знакомство с литературным произведением одного из самых популярных авторов эпохи Возрождения «Венецианский купец» Уильяма Шекспира на языке оригинала;
- понимание истории и культуры страны изучаемого языка через художественное произведение;
- формирование умения анализировать художественное произведение на языке оригинала как источника социокультурной информации;
- формирование умения анализировать художественное произведение с точки зрения использования автором различных средств художественной выразительности и сравнение средств выразительности на языке оригинала и в варианте перевода текста.

Предметные умения (история):

- умение раскрывать значение понятий «Елизаветинская эпоха», «эпоха Возрождения», «Ренессанс»;
- умение характеризовать социальные особенности развития общества эпохи Возрождения;

– умение анализировать, сравнивать исторические источники и художественные тексты об изучаемом времени.

Предметные умения (литература):

– умение понимать и анализировать скрытый подтекст в изучаемом произведении;

– умение анализировать художественное произведение с точки зрения использования автором различных средств художественной выразительности и сравнение средств выразительности на языке оригинала и в варианте перевода текста.

Личностные результаты:

– воспитание уважительного отношения к духовному наследию культуры эпохи Возрождения;

– воспитание нравственных чувств и этического сознания с помощью знакомства с особенностями жизни прошедших эпох;

– формирование мотивации изучения английского языка и литературы через изучение истории и культуры Англии, изучение биографии и творчества Уильяма Шекспира и чтения его художественных произведений в оригинале.

Средства, используемые на уроке: мультимедиа (портреты королевы Елизаветы, У. Шекспира, иллюстраций к произведениям У. Шекспира), изображение английского общества эпохи Возрождения, и их светских развлечений (театра), текст трагикомедии У. Шекспира «Венецианский купец» на английском языке.

На основе обращения к историческим свидетельствам и источникам, а также к выдержкам из критических статей, характеризующих творчество Уильяма Шекспира, к оригинальному тексту произведения У. Шекспира «Венецианский купец» и тексту-переводу на русский язык на интегрированном уроке английского языка, литературы и истории будут рассмотрены и проанализированы особенности жизни общества эпохи Возрождения (его различных слоёв), общественный резонанс и социальный подтекст произведений той эпохи. Также необходимым будет использование на уроке текста произведения на языке оригинала для формирования лингвистических навыков обучающихся.

В качестве опережающего задания на лето по английскому языку и литературе лицеисты должны были прочитать произведение У. Шекспира «Венецианский купец» на английском (в меру своих возможностей) и русском языках (обязательно) и посмотреть художественный фильм по данному произведению (с Аль Пачино – в главной роли).

Слово учителя. Мотивация изучения темы.

Учитель предлагает погрузиться в атмосферу эпохи Возрождения со всеми ее возвышенными культурными идеалами высшего света и тяготами жизни простых людей. Помогут нам погрузиться в эту атмосферу простой венецианский купец Антонио и еврейский ростовщик Шейлок, образы

которых в произведении и являют собой пример противодействия двух миров – мира богатых и мира бедных людей. Это произведение написано в то время, которое в истории Англии называют Елизаветинской эпохой (1558-1625) или эпохой Ренессанса, – эпоха великих географических открытий, эпоха бурного развития науки, искусства и становления высоких общечеловеческих идеалов.

Возрождение знаменует собой переход от средневековой культуры, для которой характерен был аскетизм с его пренебрежением ко всему земному и телесному, к культуре Нового времени. Подкрепление своим идеям гуманисты – писатели и художники – находили в античном искусстве и литературе, где изображался прекрасный и сильный человек. Гуманисты как бы возрождали античную культуру, отсюда и название всей эпохи – Возрождение.

Сначала деятели Ренессанса свою главную задачу видели в возрождении идеалов античности, но со временем идейной основой Возрождения стал гуманизм – учение, основанное на признании ценности человека, её права на развитие и проявление своих способностей. Ведущей стала идея личности, достоинство которой определялось не знатностью происхождения, не званиями и богатством, а личной доблестью, благородством в делах и мыслях.

Шекспир творил в эпоху Ренессанса, особенностью которой является развитие человеческой личности, мощный рост активности, инициативы и таланта человека. В идейной жизни крепнет новое направление – гуманизм. Главным содержанием искусства становится человек и его земная жизнь, борьба за счастье. Одной из самых ярких и загадочных звезд на небосклоне Ренессанса был и остается Шекспир. Главные принципы этой эпохи: «Человек – венец природы!», «Человек есть мера всех вещей!», «Знания делают человека богаче!» - нашли отражение в творчестве Шекспира.

Нас интересует не только творчество, но и биография, жизненный путь Уильяма Шекспира. Факты его биографии и перипетии жизни, помогут яснее понять, в какую эпоху жил этот великий писатель, с какими душевными переживаниями ему приходилось сталкиваться и какие социальные явления преодолевать.

Обучающиеся по очереди рассказывают биографию Шекспира, сопровождая ее периодами его творчества. Творчество Шекспира явило универсальный по своему характеру взгляд на человека, историю и природу, синтез оптимистического и трагедийного, смешного и страшного, высокого и низкого, с невиданной глубиной выразило психологизм переживаний героев и масштабные общественные катаклизмы.

Бурный взлет культуры и литературы был обусловлен как выдающейся политической деятельностью самой королевы Елизаветы, так и общим подъемом национального самосознания, последовавшим в результате исторической победы Англии над Непобедимой испанской армадой.

Остальные обучающиеся записывают основные факты и после выступления одноклассников задают вопросы на русском/английском языке. Выступление обучающихся сопровождается презентацией.

Задание.

Не только писатели прославляли силу человека в эпоху Ренессанса, но и знаменитые художники.

Обучающимся предлагается список знаменитых художников мира разных эпох. Им необходимо найти среди них имена художников эпохи Возрождения и назвать их знаменитые картины.

После выполнения задания обучающимся предлагается высказать свое мнение об искусстве эпохи Возрождения (на английском языке).

Учитель обращает внимание на важность использования художественных произведений в изучении исторических событий и явлений, периодов развития общества. Таким источником информации о жизни общества в эпоху Возрождения может стать произведение Уильяма Шекспира «Венецианский купец».

Работа с текстом произведения.

Учитель обращает внимание обучающихся на текст перевода произведения: «Могли б смеяться вы, твердя: «Я весел, Затем что не грущу!» Двудичный Янус!» [7, с. 5] – обучающиеся характеризуют особенности употребления имен богов! В средневековом искусстве в центре внимания всегда был Бог, а в искусстве Возрождения центральное место занимает человек во всей своей физической, моральной, интеллектуальной красоте. Беззаветная вера в человека, его безграничные возможности были основополагающими в идеологии Ренессанса. Тем не менее, обществу не сразу удастся полностью отказаться от веры в Богов и обратиться к вере в силы и могущество человека.

«Мир – сцена, где у всякого есть роль» [7, с. 10] – данная цитата наиболее ярко характеризует отношение Шекспира к изменениям в обществе. С помощью метода незаконченного предложения обучающиеся высказывают свои мысли по этому поводу (на русском и английском языках). Данный метод оценки метапредметных результатов может быть использован при составлении сборника билетов для Государственной итоговой аттестации по английскому языку в 11-м классе. В заданиях билетов для обучающихся необходимо создавать языковые ситуации, в которых они смогут использовать не только свой словарный запас и знание грамматики английского языка, но и выстроить логическую цепочку в своем высказывании, руководствуясь знанием исторических фактов и подробным анализом произведений той эпохи.

Далее следует подробная характеристика эпохи Возрождения обучающимися – для лучшего усвоения обучающиеся записывают главные факты.

Следующим заданием для обучающихся является выявление взаимосвязи между изменениями в обществе и периодами творчества У. Шекспира (обучающиеся составляют хронологическую таблицу, используя различные интернет-ресурсы).

Следующим этапом анализа произведения с литературной, исторической и языковой точки зрения является задание для обучающихся с элементами размышления и высказывания собственного мнения по данному вопросу.

Учитель задает вопрос, каким образом можно связать стремление королевской династии к гуманизации общества и к возвышенному прославлению человека как идеала красоты, ума и силы в рамках изучения английского языка, литературы и истории. Обучающиеся высказывают свои мнения, частично – на русском и частично – на английском языке.

В качестве третьего задания обучающиеся должны составить диалог с использованием наибольшего количества средств языковой выразительности (эпитетов, сравнений, метафор, гипербол), взятых из перевода текста произведения.

Четвертое, наиболее сложное задание – обучающимся предлагается собственноручно перевести отрывок из произведения «Венецианский купец», сохранив при этом тот высокопарный стиль изложения и многообразие средств художественной выразительности, использованных автором в тексте оригинала. С помощью такого высокопарного стиля изложения своих произведений, писатели той эпохи старались увести своего читателя от размышлений и тягот жизни. А Шекспир, в свою очередь, стремился показать извечный конфликт общества – противостояние бедных и богатых людей – Антонио и Шейлока, продемонстрировать события, сопровождающие жизнь обоих и пути решения возникающих проблем.

Выводы. Таким образом, использование межпредметных связей на уроках английского языка, истории и литературы может стать основой формирования метапредметных результатов, освоения универсальных учебных действий. Методический вариант урока английского языка с использованием исторических данных и анализом художественного произведения на английском языке, выполнение познавательных, творческих заданий способствует формированию универсальных учебных действий. Межпредметные связи, реализуемые в ходе интегрированного урока, способствуют формированию умения у обучающихся проводить причинно-следственные связи, строить рассуждения, используя понятия различных предметных областей знаний, помогают овладению навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; составлять тексты в устной и письменной формах; овладевать умениями коммуникации, работы в группе; приобщать к самостоятельной работе, поиску информации, исследовательской и проектной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований. Считаем целесообразным дальнейшее развитие межпредметных связей при изучении английского языка, истории и литературы. Качественным научным продуктом формирования УУД и оценки метапредметных результатов могут стать тестовые задания к интегрированному экзамену по английскому языку, литературе и истории – для обучающихся, желающих поступать на филологические факультеты. Необходимым условием для оценки метапредметных результатов считаем создание языковой ситуации, в которой обучающимся необходимо будет применить не только свои лингвистические знания, но и логическое мышление, сопоставление взаимосвязанных фактов; обратиться к историческим фактам и проанализировать художественную сторону литературного высказывания.

Библиографический список

1. Апальков В.Г. Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Английский в фокусе». 10-11 классы / В.Г. Апальков. – М.: Просвещение, 2014 г. – 64 с.
2. Ведюшкин В.А., Бурин С.Н. Новая история зарубежных стран: Конец XVIII – начало XX века: учебник для 8 кл. общеобразоват. учреждений / В.А. Ведюшкин, С.Н. Бурин. – М.: Дрофа: Веди-принт, 2014. – 304 с.
3. Примерные программы по учебным предметам [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://tcro.su/programmy-spo/> (дата обращения: 05.02.21).
4. Государственный образовательный стандарт основного общего образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html> (дата обращения: 05.02.21).
5. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html> (дата обращения: 04.02.21).
6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М Кондакова.– 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 42 с.
7. Spotlight 10 (Английский в фокусе. 10 класс) Книга для чтения. Венецианский купец / пересказ О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И.В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс. – 3-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2011. – 56 с.

УДК [378.011.3-051 : 364-43]: 159.922.86-056.49

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОЙ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ

Михалева Диана Александровна

магистрант I курса обучения, направление
подготовки 44.04.01, «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Педагогика высшего профессионального
образования», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
pedagogika22@lgrpu.org

Научный руководитель: **Бронникова Снежана Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Аннотация. В статье рассматриваются структурные компоненты готовности будущего социального педагога к взаимодействию с подростками девиантной формы поведения. Анализируется сущностная характеристика девиантного поведения подростков.

Ключевые слова: готовность социального педагога, девиантное поведение, профессионально-педагогическая деятельность, воспитательная работа, взаимодействие.

Актуальность и постановка проблемы. Современная социокультурная ситуация характеризуется целым рядом негативных тенденций и процессов, которые проявляются в сфере культурной и духовной жизни общества. В частности, пренебрежение общечеловеческими ценностями и снижением уровня жизни населения, предъявляют повышенные требования к самоопределению и стабильности личности, а также провоцируют ее девиантное поведение, аномалии развития и, нередко, деградацию и саморазрушение подрастающего поколения. При таких условиях, воспитательная работа с девиантными подростками, требует наличия специальных педагогических и психологических знаний и умений, которые позволят грамотно ее организовывать и эффективно осуществлять. Социальный педагог должен обладать такими знаниями, которые обеспечили бы возможность анализировать современную социально-педагогическую действительность, выдвигать новые нестандартные идеи, использовать на практике рациональные методы и средства воспитания, инновационные методы, методики и приемы социально-педагогической работы.

Современная концепция воспитания учащейся и студенческой молодежи в системе образования предполагает построение гуманистического

характера воспитания на основе глубокого понимания природы воспитанников, их индивидуальных особенностей и возможностей, уважения к каждой личности, установление взаимоотношений сотрудничества в учебно-воспитательном процессе.

Образовательный процесс в высшей школе характеризуется разработкой новых моделей различных уровней образования, определению направлений и содержания базовой и специальной подготовки специалистов с учетом отечественного и зарубежного опыта. Вместе с тем, анализ нормативных документов, образовательно-квалификационных характеристик подготовки специалистов педагогических специальностей, свидетельствует о наличии определенных недостатков в системе теоретической и практической подготовки социальных педагогов к реализации воспитательной работы. В частности, современный выпускник оказывается совсем не готов к работе с девиантными подростками, ему не хватает умений работать с таким контингентом учеников.

Эта ситуация требует как теоретического осмысления, так и неотложного практического решения проблемы формирования готовности будущего специалиста к взаимодействию с девиантными подростками.

Изложение основного материала. Готовность к социально-педагогической деятельности – особое личностное состояние, которое предполагает наличие у социального педагога мотивационно-ценностное отношения к профессиональной деятельности, владения эффективными способами и средствами достижения социально-педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии.

Готовность является основой активной общественной и профессионально-педагогической позиции субъекта, побуждает к инновационной деятельности и способствует ее производительности.

Отметим, что готовность рассматривается педагогами и психологами: как состояние (М. Дьяченко, Е. Ильин, М. Левитов, Д. Мехиладзе и др.); как качество личности (Е. Павлютенков, К. Платонов, В. Сериков, Е. Федорчук, В. Шадриков); как комплекс способностей (Б. Ананьев, С. Рубинштейн); как синтез определенных личностных качеств (С. Дыбина, В. Крутецкий, В. Шаринский); как системное личностное образование (С. Васильева, А. Веденов, М. Дьяченко).

Проблеме практической подготовки к социально-педагогической деятельности по работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками посвящены работы О. Абдуллиной, И. Огородникова, А. Пискунова, В. Слостенина, Н. Фицулы.

Определенные аспекты социальной и воспитательной работы с подростками рассматривали М. Алемаскин, В. Баженов, С. Беличева, В. Бех, И. Бех, И. Зверева, Л. Зюбина, А. Капская, А. Ковалев, И. Козубовский, В. Кочетов, Г. Кузнецов, М. Малькова, Л. Мищик, А. Мудрик,

В. Оржеховский, И. Пинчук, Л. Романишина, А. Тарас, С. Толстоухова, И. Трубавина, С. Хлебик, Г. Яворская и др.

Несмотря на то, что в теоретических исследованиях имеется ряд содержательных наработок, можно с уверенностью констатировать, что социально-педагогические и содержательно-методические аспекты подготовки будущих социальных педагогов к взаимодействию с девиантными подростками остаются недостаточно изученными. Из вышеизложенного возникает противоречие между необходимостью формирования профессиональной готовности будущих социальных педагогов к эффективному взаимодействию с девиантными подростками и недостаточной разработанностью данной проблемы в социально-педагогической теории и практике, а также между требованиями к работе социальных педагогов с детьми девиантного поведения и реальным состоянием их готовности к взаимодействию с данной категорией детей. Поиск научно-обоснованных направлений решения данных противоречий требуют дальнейшего решения проблемы эффективного взаимодействия социального педагога и подростков и, как следствие, подготовки высококвалифицированных специалистов для работы с данным контингентом детей [1].

Готовность социального педагога к воспитательной деятельности современные исследователи рассматривают через развитие у будущих специалистов профессионального мышления, социальной активности, самовоспитания и психолого-педагогических основ его организации, профессиональной креативности, профессиональной компетентности, критичности мышления, способностей к прогнозированию, импровизации, инновационности и формирования творческого потенциала личности будущего практика.

Важным элементом мастерства будущего социального педагога в образовательном учреждении является определение актуального поля профессиональной деятельности по оказанию помощи трудновоспитуемым подросткам и участникам учебно-воспитательного процесса. Поэтому, профессиональная деятельность социального педагога предполагает конкретную деятельность, которая реализуется в определенной функционирующей системе воспитательной работы [2].

В ходе анализа состояния проблемы в психолого-педагогических исследованиях выявлено, что главными научными подходами к разработке категории готовности к воспитательной работе является: психологический подход, где готовность рассматривается как личностная характеристика, предполагает способность к адаптации и саморегуляции поведения и развития; социально-педагогический подход, где готовность определяется как общая характеристика развития, обучения и воспитания личности в сфере образования в соответствии с социальным заказом; профессионально-педагогический подход, где готовность определяется как характеристика

результативности процесса профессиональной подготовки специалистов различных отраслей знаний.

В ходе рассмотрения сущностной характеристики девиантного поведения подростков, выяснено, что девиантное поведение подростков – это объемное и содержательное понятие, которое включает отклонения в поведении, начиная от элементарных, простых нарушений порядка к осуществлению самых серьезных проступков, граничащих с нарушением законодательства [3].

Кроме того, установлено, что в современной научной литературе представлено многообразие подходов к классификации понятия «девиантное поведение», что дает возможность рассмотреть различные аспекты этого достаточно сложного социального явления, позволяет более объективно подойти к характеристике сущности девиаций, ее психобиологической и социально-педагогической природы, четко построить алгоритм профилактической и коррекционной работы с учащимися на разных возрастных этапах их жизнедеятельности.

Анализ проблемы формирования готовности предусматривает определение структуры готовности будущего социального педагога к воспитательной работе с девиантными подростками в процессе профессиональной подготовки. Среди структурных компонентов, мы выделяем следующие: мотивационно-целевой, знаниевый, деятельностный компоненты.

Критериями указанных компонентов является личностно-ценностный (уверенность в правильном выборе профессии, наличие мотивации к воспитательной работе, сформированность системы ценностей и идеалов; постоянный поиск путей профессионального саморазвития и самосовершенствования); информационно-содержательный (наличие профессиональных знаний, как объективно необходимое требование, знание сущности, причин возникновения и особенностей девиантного поведения подростков, знание специфики и способов воспитательной и профилактической работы с подростками в зависимости от видов девиации, знание возрастных и психологических особенностей девиантных подростков (их мотивов и потребностей, интересов и склонностей, умственных процессов), творчески-процессуальный (умение планировать, анализировать и оценивать воспитательную работу по реализации целей и задач; владение основными умениями и навыками воспитательной работы с девиантными подростками; творческий подход).

Обозначенные структурные компоненты взаимосвязаны и, дополняя друг друга, должны обеспечить готовность будущих социальных педагогов к эффективному взаимодействию с подростками девиантного поведения. Целостное решение обозначенной проблемы требует системного определения критериев и соответствующих показателей и уровней готовности будущего социального педагога к эффективному взаимодействию

с подростками девиантного поведения с целью коррекции негативных форм проявления в их поведении.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Результатом сформированной готовности у будущих социальных педагогов к взаимодействию с девиантными подростками является профессионально-воспитательная компетентность, которая объединяет такие виды компетенций: когнитивно-воспитательный (в области теории и методики воспитательного процесса, в области профессиональных предметов); конструктивно-воспитательный (в области процессов прогнозирования, планирования); регулятивно-оценочный (самооценка готовности, определение путей профессионального самосовершенствования).

Проведенное исследование не рассматривает всех аспектов исследуемой проблемы, перспективным для дальнейшего научного поиска может являться вопрос выявления и обеспечения эффективных условий подготовки социальных педагогов к воспитательной работе с девиантными подростками, поиск новых эффективных форм и методов, направленных на повышение эффективности данного процесса.

Библиографический список

1. Гриценко В.В. Ценностные ориентации и склонность к девиантному поведению / В.В. Гриценко // Психологический журнал. – 2005. – № 6. – С. 44–59.
2. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2014. – 288 с.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 160 с.

УДК [378.016.: 811]: 378.026-027.31

ИННОВАЦИОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Моренко Аксинья Олеговна

магистрант I курса обучения,

направление подготовки 44.04.01, «Педагогическое образование»,

магистерская программа «Педагогика высшего профессионального

образования», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

pedagogika22@lgpu.org

Научный руководитель: Малькова Марина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования процесса подготовки студентов, будущих

преподавателей иностранного языка. Рассматриваются направления по внедрению в образовательную практику современных дидактических технологий. Анализируются составные части инновационных дидактических технологий.

Ключевые слова: *инновации, технологии, подготовка учителей иностранного языка, дидактические технологии.*

Актуальность и постановка проблемы. Модернизация образования связывается не столько с внедрением инновационных подходов к содержанию образования и образовательным технологиям, сколько с повышением уровня профессионализма педагога. Значительный вклад в разработку проблемы технологии обучения внесли отечественные педагоги В. Беспалько, М. Виленский, В. Загвязинский, А. Савельев, Г. Селевко, В. Сластенин, С. Смирнов, С. Сысоева, А. Уман, Д. Чернилевский и другие.

Цель статьи – рассмотреть предпосылки, составные части инновационных дидактических технологий, а так же направления по внедрению современных дидактических технологий в практику подготовки студентов, будущих педагогов иностранного языка.

Изложение основного материала. Важным компонентом подготовки студентов, будущих преподавателей иностранного языка в высшей школе, есть овладение ими коммуникативными компетенциями, которые позволяют реализовать знания, умения, навыки для решения конкретных коммуникативных задач в реальных ситуациях. Иностраный язык выступает как средство коммуникации, общения с представителями других наций. В образовании продолжает развиваться культурологический подход к обучению в рамках концепции «диалога культур», с целью формирования билингвистической грамотности студентов.

Качественная языковая подготовка студентов невозможна без использования современных дидактических технологий. Современные технологии в преподавании иностранного языка – это профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, применение информационных и телекоммуникационных технологий, работа с учебными компьютерными программами по иностранным языкам, система мультимедиа, дистанционные технологии в обучении иностранным языкам, создания презентаций в программе Power Point, использование Интернет-ресурсов; обучения иностранному языку в компьютерной среде: форумы, блоги, электронная почта; новейшие тестовые технологии и др.

Инновационные технологии обучения являются целостной дидактической системой, направленной на решение педагогических задач с наибольшей эффективностью и гарантированным качеством.

Современная концепция иноязычного образования базируется на интегрированном обучении языку и культуре, на диалоге родной и иностранной культур. Цель такого образования обучения языку через

культуру, культуры через язык, формирования homo moralis: человека с совестью, различающего добро и зло с высокими, устойчивыми нравственными ориентирами, в данном контексте целесообразно применять мультимедийные технологии, «живого» он-лайн общения со студентами других стран (скайп-конференции, виртуальные образовательные среды и т.д.) [4, с. 17].

К сожалению, в своей профессиональной деятельности преподаватели иностранных языков часто применяют проверенные временем стандартные учебные методики, технологии, а для эффективной подготовки студентов целесообразно внедрять в преподавательскую практику инновационные технологии, идти в ногу со временем.

Предпосылками внедрения в образование современных дидактических технологий являются: технологизация всех видов обучения; рост и широкое применение новых информационно-образовательных технологий [3].

Главными направлениями по внедрению в образовательную практику современных дидактических технологий должно стать:

- создание предметно-ориентированных учебно-информационных сред, которые позволяют использовать мультимедиа, электронные учебники и т.д.;

- использование средств массовой коммуникации для обмена информацией (компьютерные сети, телефонной, телевизионной, спутниковой связи);

- развитие дистанционного образования.

- Источниками и составными частями инновационных дидактических технологий являются:

- социальные преобразования, инновационное педагогическое мышление;

- современный передовой педагогический опыт;

- исторический отечественный и зарубежный опыт (приобретение предыдущих поколений);

- народная педагогика.

Разнообразие технологического обеспечения процесса формирования профессиональной компетенции будущего педагога содействует развитию индивидуальных когнитивных стилей деятельности студентов в рамках личностно-ориентированного обучения. Центром такого обучения является личность студента, его самобытность, самооценочность. Субъектный опыт сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования [4].

Относительно процесса становления личности профессионала среди главных требований в личностно-ориентированных технологиях можно выделить:

- выявление и оценку способов учебной работы, которыми пользуется студент;

– учет и развитие когнитивных стилей деятельности студентов через индивидуализированные задания, распределение самостоятельной работы при изучении учебного материала, использование различных видов наглядности, как средства повышения уровня восприятия;

– активное стимулирование студента к самообразованию, саморазвитию, самовыражению в ходе овладения знаниями;

– конструирование и организация учебного материала, который позволяет студенту выбрать вид, форму выполнения учебных заданий и т.д.

Можно утверждать, что, в отличие от традиционных методик и технологий обучения, современные дидактические технологии определяют конечный результат, активизируют процесс познания, стимулируют интерес, развитие личности, и как результат – повышают уровень овладения языком, способствуют росту мобильности, инициативности, творчества, самостоятельности студентов в принятии решений и, соответственно, конкурентоспособности на рынке труда. Успешное внедрение всего комплекса инновационных методов и форм в учебный процесс, с учетом их целесообразного сочетания и соответствия дидактическим задачам, имеет огромное значение для оптимизации учебного процесса в высшем учебном заведении.

К сожалению, в связи со стремительным развитием информационных технологий не каждый преподаватель готов к интеграции компьютерной техники и других мультимедийных средств в процессе обучения студентов – будущих педагогов иностранного языка. Особенно вышеупомянутая проблема касается преподавателей преклонного возраста, которым бывает очень трудно адаптироваться к быстро развивающимся технологиям.

Необходимым условием внедрения новейших технологий в процесс обучения есть понимание каждым преподавателем того, что компьютер не является механическим педагогом, а является средством для улучшения и расширения возможностей учебного процесса [1]. Также следует отметить то, что на современном этапе развития, компьютер может брать на себя значительный объем рутинной работы преподавателя, давая ему время для творческой деятельности [2].

Можно выделить критерии определения результативности технических средств обучения и контроля для использования на занятиях по английскому языку:

1. Повышение производительности труда и эффективности всего процесса обучения.

2. Управление и мониторинг правильности учебных действий каждого студента.

3. Повышение интереса к изучению языка.

4. Оперативная обратная связь и контроль действий всех студентов во время обучения.

5. Оперативная работа с ответами, суть которой заключается в их введении без длительного их кодирования и шифрования [4].

При использовании компьютера, как наглядного средства учебный материал лучше усваивается. Контроль, как известно, является неотъемлемым элементом учебного процесса, функция которого заключается в установлении обратной связи между студентом и преподавателем. При использовании компьютера с целью оценки качества знаний студентов достигается его большая объективность. Компьютерный контроль значительно экономит время, так как осуществляется проверка знаний всех студентов одновременно. В настоящее время активно разрабатываются программы, суть которых заключается в том, чтобы быстро и систематически проверять знания студентов.

Проблема подготовки учителя, формирования его профессионально значимых качеств, которые позволяют применять новейшие технологии обучения в своей профессиональной деятельности, достаточно актуальна в наше время. В начале XX-го века учитель опозиционировался как организатор образовательного дела, позднее, в период доминирования коммунистических идей учитель осуществлял обучение и воспитание в духе господствующей идеологии. Сегодня функции учителя значительно шире, они выходят за рамки совершенного владения знаниями в предметной области, поскольку речь идет об учителе как координаторе процесса обучения, в основе которого находится ученик, не как объект педагогического воздействия, а равноправный субъект, учебно-воспитательный процесс со всей палитрой возможностей влияет на развитие личности ученика.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В современных условиях университетской профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка, формат которой изменился, применение инновационных дидактических технологий при обучении студентов, а так же необходимость научить их применять дидактические технологии в своей школьной практике, выступает как самостоятельная задача педагогики высшей школы. Решение данной задачи необходимо осуществлять на качественно новом уровне с учетом стремительных процессов информатизации и обновления социокультурной среды и дидактических средств высшей школы.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогресс технологического обучения / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. – 336 с.
2. Котенко А.В. Развитие поликультурной компетентности учителей мировой литературы в системе последиplomного образования / А.В. Котенко. – М.: Книга, 2017. – 201 с.

3. Пуховская Л.П. Профессиональная подготовка учителей в Западной Европе: общность и различия: монография / Л.П. Пуховская. – М.: Высшая школа, 2018. – 179 с.

4. Якименко С.Д. Педагогические технологии и инновационные процессы / С.Д. Якименко // Вересень. – 2016. – № 1. – С. 42–47.

УДК 373.2.014-6: 005.6

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Паляница Екатерина Владимировна

*магистрант I курса обучения, направление
подготовки 44.04.01, «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Педагогика высшего профессионального
образования», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
pedagogika22@lgpu.org*

*Научный руководитель: Малькова Марина Александровна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

Аннотация. В статье рассматривается проблема качества дошкольного образования, автором выделяются основные ориентиры, определяющие качество современного дошкольного образования, а также организационные условия повышения качества образовательно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: дошкольное образование, качество образовательно-воспитательного процесса, управление качеством образовательного процесса.

Актуальность и постановка проблемы. В последние годы в системе дошкольного образования происходят существенные изменения. Развитие системы дошкольного образования определяется эффективностью осуществления в ней управления и внедрением в практику дошкольного образовательного учреждения новейших научно-педагогических достижений в области управления.

Направленность системы управления в дошкольном образовательном учреждении на конечный педагогический результат предполагает не только особую мотивационно-целевую ориентацию руководителей, но и новый подход к информационному обеспечению, педагогическому анализу, планированию, организации, регулированию и контролю всей деятельности.

Безусловно, в современных условиях качество образования является важной характеристикой, определяющей конкурентоспособность как отдельных образовательных учреждений, так и всей системы образования в целом. Обеспечение и повышение его качества занимают одно из ключевых позиций в реформах образования, выступая одновременно целью их проведения и критерием эффективности принимаемых мер [4].

Непрерывное повышение требований к современным воспитанникам дошкольного образовательного учреждения, особенно к их компетенциям, способностям, физическому и духовному здоровью, общей культуре, актуализирует проблему оценки качества образования.

Проблема качества дошкольного образования рассматривается сейчас как определяющая дальнейшее существование, развитие всей системы государственного сопровождения детей. В качестве основных ориентиров, определяющих качество современного дошкольного образования, выступают следующие: удовлетворение потребности семьи и ребенка в услугах дошкольного образовательного учреждения; благополучие ребенка в детском саду; сохранение и необходимая коррекция его здоровья; выбор учреждением образовательной программы и ее научно-методическое обеспечение [2].

Изложение основного материала. Проблема качества образования является весьма актуальной в современных условиях реформирования системы образования. Первым организационным условием повышения качества образовательно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, имеет смысл определить, применение здоровьесберегающих образовательных технологий, которые позволяют организовать процесс воспитания и обучения таким образом, чтобы ребенок мог усваивать культуру человечества без излишнего для данного возраста физического и психического напряжения. Второе условие – высокий уровень качества образовательных программ и их методического обеспечения, содержание которых позволит педагогам строить учебно-воспитательный процесс в соответствии с современными требованиями и уровнем развития общества и одновременно без излишней нагрузки для воспитанников. В-третьих, обогащение предметно-пространственной среды, наполнение которой предоставляет ребенку возможности для саморазвития [1].

Сегодня при решении проблемы качества образования можно проследить два направления, которые выводят оценку образовательных систем на принципиально новый уровень. Первое направление связано с развитием количественного анализа, основанного на данных государственного обязательного статистического наблюдения, внешней оценки образовательных достижений, обработки результатов социологических исследований. Это позволяет перейти от суждений и мнений к обоснованному сравнительному анализу, прогнозу по выявлению зависимостей различных факторов, влияющих на результативность

образовательных систем. Второе направление основано на смещении приоритетов в оценке образования с процесса на результат.

Вариативность образовательных программ, появление новых образовательных технологий указывают на то, что схожие результаты функционирования образовательных услуг могут быть достигнуты разными путями, которые во многом определяются ее индивидуальными характеристиками [3].

Управление качеством учебно-воспитательного процесса составляет основной предмет управленческой деятельности на всех уровнях системы дошкольного образования. Управление качеством педагогического процесса в системе дошкольного образования имеет свои особенности.

Образование – это процесс передачи определенной общественно значимой информации подрастающим поколениям. Этот процесс в дошкольном образовании реализуется при обучении детей на занятиях, прогулках, во время игр, общения с родителями и т.д. Интерес вызывает организация педагогического процесса в детском саду на специальных занятиях. Основное внимание уделяется не собственно педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении, а вопросам управления, под которым понимается деятельность руководителя, направленная на совершенствование педагогического процесса [5].

Понятие «качество образовательного процесса» многогранно. С точки зрения детей, это обучение в интересной, увлекательной для них игровой форме; с точки зрения родителей, это эффективное обучение их детей по программам, сохраняющим здоровье детей (как психическое, так и физическое), поддерживающим у детей интерес и желание учиться, обеспечивающим возможности поступления в школу и др.; с точки зрения воспитателей, это, с одной стороны, положительная оценка их деятельности руководителем дошкольного образовательного учреждения и родителями, с другой – успешные результаты обучения, здоровье и индивидуальный прогресс их воспитанников; с точки зрения руководителя это: во-первых, эффективность деятельности воспитателей и ДОО как организационной структуры; во-вторых, высокая оценка деятельности воспитателей и со стороны родителей и детей; в-третьих, успешные результаты обучения, здоровье и индивидуальный прогресс воспитанников; в-четвертых, высокая оценка деятельности руководителя со стороны управляющих органов образования; с точки зрения руководителя микро или макро-уровня, это эффективность функционирования и повышение жизнестойкости управляемой подсистемы [6].

Исходя из современных позиций методологии педагогики, следует отметить, что оптимальное построение педагогического процесса предполагает реализацию культурологического, полисубъектного, системно-структурного, комплексного, деятельностного, средового подходов, определение перспектив в работе с кадрами, в реорганизации системы

управления образовательным учреждением, в своевременном и качественном мониторинге результатов деятельности дошкольного образовательного учреждения, в совершенствовании материально-технической базы, в укреплении связей с семьей, дошкольным образовательным учреждением, общественностью.

Работа дошкольного образовательного учреждения в инновационном режиме обуславливает систематическое совершенствование содержания и методов воспитания, обучения, образования дошкольников; повышение квалификации сотрудников, организацию психолого-педагогического просвещения родителей. Главная особенность организации образовательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении на современном этапе – это уход от учебной деятельности (занятий), повышение статуса игры, как основного вида деятельности детей дошкольного возраста; включение в процесс эффективных форм работы с детьми: ИКТ, проектной деятельности, игровых, проблемно-обучающих ситуаций в рамках интеграции образовательных областей.

Воспитатель включается в деятельность наравне с детьми; осуществляется добровольное присоединение дошкольников к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения); свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства); каждый ребенок работает в своем темпе.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Цель дошкольного образования состоит не в максимальном ускорении развития ребенка, не в форсировании сроков и темпов перевода его на школьное обучение, а в создании условий для максимального раскрытия его индивидуального возрастного потенциала. Это в значительной мере облегчит ребенку переход из детского сада в школу, сохранит и разовьет интерес к познанию в условиях школьного обучения.

Современному дошкольному образовательному учреждению необходимо синхронизировать процессы обучения и воспитания, сделать их не противостоящими друг другу, а взаимодополняющими, обогащающими развитие ребенка. Ребенок должен получить право стать субъектом собственной жизнедеятельности, увидеть свой потенциал, поверить в свои силы, научиться быть успешным в деятельности.

Библиографический список

1. Белая К.Ю. 300 ответов на вопросы заведующей детским садом / К.Ю. Белая. – М.: Астрель, 2015. – 399 с.
2. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие./ К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
3. Биличенко Г.Г. Создание ДОУ с приоритетным направлением развития./ Г.Г. Биличенко. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 160 с.
4. Вершинина Н.Б. Современные подходы к планированию образовательной работы в детском саду: справочно-методические материалы.

ФГОС ДО / Н.Б. Вершинина, Т.И. Суханова. – Волгоград: Учитель, 2015. – 137 с.

5. Виноградова Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ / Н.А. Виноградова. – М.: Айрис-пресс, 2016. – 192 с.

6. Дуброва В.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении / В.П. Дуброва, Е.П. Милошевич. – М.: Новая школа, 2018. – 124 с.

УДК [37.015.31; 159.922]-021.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Полякова Ольга Петровна

*практический психолог, ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой
лицей-интернат» имени героев «Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР
e-mail: polyakova1959@mail.ru*

Аннотация. *Статья посвящена вопросам психологического сопровождения оценки качества воспитательной работы в условиях лицея-интерната. Проанализированы принципиальные особенности оценивания результатов воспитательной работы и подобраны соответствующие диагностические методики. Обозначены этические ограничения в работе экспертов по оценке качества воспитательной работы.*

Ключевые слова: *качество воспитания, критерии оценивания, основные показатели личностного развития,*

Научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так,
чтобы он был счастливым, можно

А. С. Макаренко

Качество воспитания сегодня социально востребованная и актуальная проблема развития гражданского общества нашей Республики. Дальнейшее развитие воспитательной системы лицея как стратегического ресурса его совершенствования требует ясности целей воспитательной работы, возможности объективной оценки промежуточных и конечных результатов развития каждого субъекта процесса воспитания.

Об эффективности воспитательного процесса следует судить в двух планах: результативном и процессуальном. Воспитание тем эффективнее, чем больше результаты совпадают с целями. Результативность проявляется в уровне воспитанности учащихся, который выражается в показателях -

наблюдаемых признаках поведения и сознания. Уровень воспитанности определяется методами диагностики.

Процессуальная оценка эффективности воспитательного процесса - насколько адекватны цели, содержание работы, выбранные методы, средства и формы, учтены психологические условия и др. Для выявления этого используются методы наблюдения, беседы, педагогический анализ воспитательных дел, проводимых в лицее.

Рассматривая качество воспитания как соотношение целей, поставленных в этой области, и реально полученных результатов, определенных в соответствии с потребностями и перспективами развития личности и общества, можно оценивать его по следующим направлениям (критериям):

- 1) качество воспитания обучающегося (как воспитан);
- 2) качество организации педагогом воспитательного процесса (как педагог организует воспитательный процесс);
- 3) качество созданных в образовательном учреждении условий для организации воспитательного процесса (какие условия для воспитательного процесса созданы в образовательном учреждении).

О качестве воспитания обучающегося можно судить по степени достижения основной цели его воспитания, поставленной в зоне ближайшего развития воспитанника, – личностного роста, который проявляется (показатели):

- в накоплении им основных социальных знаний;
- в развитии его позитивных отношений к базовым общественным ценностям;
- в приобретении им опыта самостоятельного ценностно-ориентированного социального действия.

Такая структура личностного роста отражает классическое психологическое представление о знаниевом (когнитивном), отношенческом (аксиологическом) и деятельном (праксеологическом) компонентах человеческого сознания.

Социальное знание – это знание об общественных нормах и ценностях, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.

Полнота социального знания, переход с утилитарно-обыденного на гражданский уровень социального знания – не только признаки личностного роста обучающегося, но и важнейшие задачи воспитательной деятельности педагога.

Однако знание человеком общественных норм и ценностей не является гарантией того, что человек готов им добровольно следовать в различных обстоятельствах жизни, то есть ценит их. Поэтому личностный рост – это еще и развитие позитивных отношений к базовым общественным ценностям

(Человек, Семья, Здоровье, Отечество, Природа, Мир, Знания, Труд, Культура, Мораль и т.д).

Но готовность, намерения – это еще не вся личность; свою целостность личность обретает только в поступке. Поступок как самостоятельное ценностно-ориентированное социальное действие является важнейшим признаком личностного роста человека. Только в самостоятельном социальном действии человек действительно становится (а не просто узнаёт о том, как стать, или обретает намерение стать) социальным деятелем, гражданином, свободным человеком.

Оценивая качество воспитания обучающегося необходимо учитывать следующие принципиальные его особенности:

- неочевидность и разделенный характер авторства результатов воспитания обучающегося (невозможно достоверно утверждать, в какой мере сформировавшиеся у обучающегося те или иные личностные качества стали результатом влияния того или иного субъекта его воспитания или социализации, а в какой – результатом его собственных усилий, его саморазвития), требующие рассматривать эти результаты не как результаты деятельности одной лишь школы, а как результаты социального воспитания в целом;

- незавершенность результатов воспитания обучающегося (как и сам процесс воспитания, его результаты никогда не будут конечными), требующая рассматривать эти результаты как промежуточные;

- отсроченный характер результатов воспитания обучающегося (их нельзя определить сиюминутно, так как не всегда известно, через какой промежуток времени те или иные оказываемые на ребенка влияния отразятся на нем), требующий рассматривать эти результаты как неполные;

- заданная обществом гуманистическая направленность воспитания (она налагает на процесс выявления результатов воспитания обучающегося определенные этические ограничения, связанные с недопустимостью сравнения воспитанников друг с другом или с неким стандартом, эталоном воспитанности), требующая рассматривать результаты воспитания обучающегося в динамике и производить их лонгитюдное изучение.

Исходя из данного представления о качестве воспитания были разработаны следующие компоненты оценки качества воспитания в лицее:

- 1) критерии и показатели оценки качества воспитания;
- 2) инструментарий оценки качества воспитания, представляющий собой пакет тестов и анкет для обучающихся, педагогов и родителей;
- 3) рекомендации экспертам, осуществляющим оценку качества воспитания;
- 4) образцы оценочных материалов, необходимых для работы.

Психологическое сопровождение реализации Программы духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего и среднего образования на 2016-2020 учебные

годы, работа которой строится на основе базовых ценностей общества, таких как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии ЛНР, искусство, природа, человечество и направлена на развитие и воспитание компетентного гражданина ЛНР, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях своего народа, осуществляется по основным направлениям: диагностика, консультирование, просвещение, развитие и профилактика.

Специфика «Луганского экономико-правового лицея-интерната» состоит в том, что воспитанники не только учатся, но и проживают в условиях интерната. В лицее обучаются дети из сел и городов ЛНР, ориентированные на дальнейшее образование в ВУЗах экономико-правового профиля, прошедшие конкурсный отбор. В классах работает не только классный руководитель, но и воспитатель, который осуществляет педагогическое сопровождение лицеистов во вторую половину дня. Все это предъявляет особые требования к организации воспитательной работы, ее качеству.

Оценка результатов воспитания (ценностных ориентаций, индивидуальных личностных характеристик и т.п.) осуществляется в рамках мониторинговых исследований, которые направлены, в первую очередь, на выявление проблем воспитанности обучающихся, с которыми предстоит работать педагогам. То есть оценка качества воспитания обучающихся лицея – это внутренняя оценка, производимая самим педагогическим коллективом в своих профессиональных целях.

Основанием для оценки качества воспитания обучающихся являются результаты педагогических наблюдений и применения иных методик изучения личностного развития обучающихся.

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» (К.Д Ушинский).

Диагностический инструментарий оценки качества воспитания обучающихся (их личностного роста):

I. Диагностический инструментарий для изучения личности лицеиста с целью обеспечения индивидуального и личностно-ориентированного подхода:

1. Анкета первокурсника.

Цель: изучение мотивации поступления, профнамерений, биографических данных, ожиданий от обучения в лицее.

2. Методика для изучения социализированности личности учащегося. М.И. Рожков.

Цель: Выявление уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.

3. Методика «Оценка коммуникативных и организаторских

склонностей в процессе первичной профконсультации» (КОС).
Б.А. Федоришин.

Цель: Выявление коммуникативных и организаторских склонностей личности.

4. Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков (МПДО). С.И. Подмазин.

Цель: Диагностика акцентуаций характера.

5. Опросник «Темп-3» (Комбинация из "JEPI" (Junior Eysenck Personality Inventory) и спортивного опросника Богдановой и Волкова).

Цель: изучение типа высшей нервной деятельности.

6. Культурно-свободный тест на интеллект (CFIT). Р. Кэттелл.

Цель: Измерение интеллектуального развития независимо от влияния факторов окружающей среды.

7. Опросник родительского отношения. А.Я. Варга, В.В. Столин.

Цель: определить педагогические социальные установки по отношению к детям, включающим в себя рациональный, эмоциональные и поведенческие компоненты.

Мониторинговое исследование «Реализация портрета выпускника лица-интерната» с целью изучения особенностей личности выпускников лица, их проблем и потенциальных возможностей:

Личностный комплексный социометрический тест О. Зворыкина.

Цель: диагностика типа личности по типу мышления и индивидуальным особенностям нервной системы.

1. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Цель: определение преобладающего типа отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

2. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной.

Цель: выявление степени выраженности социально-психологических установок.

Определение направленности личности Б. Басса.

Цель: диагностика личностной направленности.

3. Диагностика мотивов и мотивации деятельности:

а) мотивация одобрения (Д. Марлоу, Д. Краун);

б) мотивация успеха (Т. Елерс);

в) мотивация избегания неудач (Т. Елерс);

г) мотивация готовности к риску (Шуберт);

Цель: определение мотивационной сферы личности.

II. Мониторинг личностного развития обучающихся, классных коллективов и лица в целом (проводится ежегодно на каждом курсе обучения):

1. Анкета для классного руководителя «Жизненная активность личности по основным видам деятельности».

2. Анкета «Социально-коммуникативное развитие учеников класса» (социометрия).

3. Анкета «Ценностные ориентации в сфере общения».

4. Анкета «Ценностные приоритеты» С.П. Тищенко.

5. Анкета «ДВОР» З.С. Карпенко (диагностика проблем личностного развития).

Цель: отслеживание динамики личностных изменений обучающихся (какими они были – какими стали), что позволяет отслеживать продвижение педагогов в решении тех или иных проблем лицейного воспитания.

Примером психологического сопровождения реализации Программы воспитания и социализации можно назвать диагностическое обеспечение раздела «Ожидаемый результат, критерии, показатели, способы оценки результативности воспитательной деятельности».

Особенности оценки качества воспитания лицеистов (их личностного роста).

Оценка качества воспитания обучающихся производится экспертами, в том числе совместно классным руководителем, воспитателем, заместителем директора по воспитательной работе и практическим психологом применительно к каждому классу путем сопоставления поставленных в классе целей воспитания и реально полученных результатов фиксируемых при помощи мониторингового инструментария. Результаты обрабатываются и интерпретируются.

Использование в оценке качества воспитания лицеистов психологических опросников и анкет дает экспертам некоторые преимущества и налагает на них некоторые этические ограничения.

1. Результаты диагностики показывают экспертам процентное соотношение в классе и лицее благополучных и неблагополучных в плане воспитания обучающихся. Это позволяет понять масштабы той или иной проблемы, связанной с воспитанностью лицеистов, и соответственно распределять свои силы и ресурсы для ее решения.

2. Получив представление о конкретных проблемах воспитанности обучающихся, педагоги могут ставить цели и планировать свою дальнейшую воспитательную деятельность в соответствии именно с выявленными проблемами. То есть воспитывать, акцентируя свои усилия на наиболее острых для лицея (и каждого класса в отдельности) вопросах воспитания.

3. Требуется предельная деликатность в обнародовании результатов опросов. Доступ к полученной информации имеют только те педагоги, которые действительно используют ее для улучшения качества воспитания в классе или лицее.

4. Результаты опросов никогда не используются для какого бы то ни было давления на детей, родителей, педагогов, лицея в целом.

5. Результаты психологической диагностики обязательно сверяются с результатами педагогических наблюдений.

Оценка качества воспитания лицеистов (их личностного развития) является результатом профессиональной рефлексии осуществляющих ее экспертов и производится в виде экспертного заключения по следующей схеме:

– если цели воспитания, поставленные педагогами в классе, не достигнуты, если наблюдается (или фиксируется проведенными опросами) негативная динамика личностного развития воспитанников – качество воспитания обучающихся данного класса признается недопустимым;

– если цели воспитания, поставленные педагогами в классе, достигнуты лишь частично, если наблюдается (или фиксируется проведенными опросами) отсутствие негативной динамики личностного развития воспитанников – качество воспитания обучающихся данного класса признается допустимым;

– если цели воспитания, поставленные педагогами в классе, достигнуты в полной мере, если наблюдается (или фиксируется проведенными опросами) позитивная динамика личностного развития воспитанников – качество воспитания обучающихся данного класса признается оптимальным.

Материалы, необходимые для работы по оцениванию качества воспитания:

1. Бланки ответов для анкетирования, проведения опросников, психологического тестирования;

2. Инструкции по проведению диагностических процедур;

3. Ключи для обработки результатов диагностики.

4. Критерии оценивания качества воспитательной работы.

По результатам диагностики определяются направления воспитательной работы в классах и в лицее в целом. Корректируются планы воспитательной работы как с коллективами обучающихся, так и программы индивидуальной работы.

Меняется мир вокруг нас, идет смена поколений воспитанников лицея, возникают новые вызовы. Основная задача психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания : идти в ногу со временем, всегда быть рядом со всеми участниками образовательного процесса, предвосхищать сложности и уметь вовремя оказать необходимую помощь.

«Нормальные дети, или дети, приведённые в нормальное состояние, являются наиболее трудным объектом воспитания. У них тоньше натуры, сложнее запросы, глубже культура, разнообразнее отношения. Они требуют от вас не широких размахов воли и не бьющей в глаза эмоции, а сложнейшей тактики» (А.С. Макаренко).

Библиографический список

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298с.

2. Нечаев М.П. Оценка качества воспитания в условиях реализации ФГОС / М.П. Нечаев. – М.: Перспектива, 2014. – 126 с.

3. Нечаев М.П. Диагностический анализ воспитанности учащихся: содержание, технология и методика / Нечаев М.П. – М.: Перспектива. – 2015. – 88 с.

4. Оценка качества воспитания в образовательных учреждениях города Москвы. Методическое пособие / Л.В. Алиева, Д.В. Григорьев, Н.Л. Селиванова, И.В. Степанова, П.В. Степанов. – М.: МЦКО, 2010. – 55 с.

УДК 373.2.091.113

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Стельмах Ирина Владимировна

*магистрант I курса обучения, направление
подготовки 44.04.01, «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Педагогика высшего профессионального
образования», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
pedagogika22@lgrpu.org*

*Научный руководитель: **Бронникова Снежана Николаевна***

*кандидат педагогических наук, доцент
доцент, кафедры педагогики, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления управленческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Анализируются модели основных образовательных программ дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, управление, модели, предметно-пространственная среда, образовательно-воспитательный процесс.

Актуальность и постановка проблемы. В современном обществе на дошкольное образовательное учреждение возлагаются определенные цели и задачи, такие как создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннего развития психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в современном обществе, обучению в школе, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольников. Эти цели реализуются педагогами дошкольного учреждения в процессе разнообразных

видов деятельности: игровой, познавательно-исследовательской, трудовой, продуктивной, коммуникативной, чтения, музыкально-художественной [4].

Проблемы управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений, всегда привлекали внимание большого круга педагогов-исследователей, таких как: Ю.В. Васильев, Г.Г. Габдуллин, В.И. Загвязинский, С.А. Гильманов, В.И. Зверев, В.С. Лазарев, М.И. Кондаков, П.И. Третьяков, Р.Х. Шакуров, Н.К. Шалаев, Т.И. Шамова, Е.А. Ямбург и др. В своих работах они рассматривают проблемы оптимизации управления, организационно-педагогические основы управления; взаимоотношения руководителя с педагогическим коллективом и многое др.

Изложение основного материала. В качестве первого основного направления эффективного управления дошкольным образовательным учреждением мы выделяем – четкое и конструктивное планирование образовательно-воспитательного процесса. На данный момент ДОУ могут осуществлять выбор дополнительных образовательных программ, приоритетных направлений в образовательном процессе, видов образовательных услуг, форм работы, которые ориентированы на интересы дошкольников и их родителей.

Основная общеобразовательная программа помогает ребенку дошкольного возраста овладеть определенным уровнем знаний и умений, который позволит в дальнейшем успешно социализироваться в обществе, быть успешным при обучении в школе.

Для создания оптимальной модели образовательного процесса в соответствии с ГОС ДО ЛНР в дошкольном учреждении, необходимо учитывать классификацию образовательных моделей, существующую на данный момент.

Модели основных образовательных программ в ДОУ [2]:

– модель учебная. Данная модель активно используется в ДОУ. Она заключается в принципе разделения обучающих методик, каждая из них имеет свое логическое построение. В данной модели у взрослого позиция учителя. Он определяет направление деятельности и ему принадлежит инициатива в осуществляемой деятельности;

– модель комплексно-тематическая. Во главе планирования образовательного процесса стоит тема. Дошкольникам она предлагается в эмоционально-образной форме и выступает как сообщаемое знание. Реализуется в разных видах деятельности детей, побуждая педагога к творческому подходу, выбору позиции, делая ее партнерской;

– модель предметно-средовая. На предметно-развивающую среду проецируется содержание образования. Взрослый выступает как организатор предметно-развивающей среды. Он подбирает развивающий дидактический материал, фиксирует ошибки дошкольника и побуждает его к деятельности.

В данной модели резко сужаются культурные горизонты ребенка, и идет некоторая утрата систематичности образовательного процесса.

В качестве второго направления эффективного управления дошкольным образовательным учреждением нами выделено – создание и развитие предметно-пространственной среды. Особенностью целостного педагогического процесса в ДООУ является то, что в отличие от других образовательных учреждений важным компонентом является создание предметно-пространственной развивающей среды.

Предметно-пространственная развивающая среда – часть образовательной среды, которая представлена специально организованным пространством (участком, помещением и т.д.), оборудованием, материалами и инвентарем для развития дошкольников в соответствии с возрастными особенностями детей определенного возраста, с учетом их уровня психического развития, укрепления и охраны здоровья [3].

Данная среда обеспечивает возможность уединения детей, а также возможность совместной деятельности взрослых и детей дошкольного возраста, общения, двигательной активности.

Предметно-пространственная развивающая среда должна помогать в реализации разных образовательных программ, в том числе инклюзивного образования, учитывать климатические и национально-культурные условия и возрастные особенности детей дошкольников. Она должна быть вариативной, содержательно насыщенной, доступной, полифункциональной, трансформируемой и безопасной.

Образовательное пространство должно быть оснащено средствами воспитания и обучения, соответствующими развивающими материалами, расходным спортивным, оздоровительным, игровым оборудованием, инвентарем, учитывая специфику образовательной программы.

Предметно-пространственная развивающая среда должна изменяться в зависимости от меняющихся интересов и возможностей детей, и образовательной ситуации.

Полифункциональность материалов должно предполагать разнообразие в использовании различных составляющих предметной среды, например: детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т. д.

Безопасность предметно-пространственной развивающей среды зависит от соответствия всех ее элементов требованиям по обеспечению безопасности и надежности их использования.

Дошкольное учреждение самостоятельно определяет средства обучения, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, оздоровительное, спортивное оборудование, инвентарь, необходимые для реализации образовательной программы.

Третье направление управленческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении, в прочем как и в любом другом, – подбор компетентных педагогов.

В учебно-воспитательном процессе также важную роль играет подготовка кадров. Для более эффективной работы дошкольного образовательного учреждения воспитатель должен соответствовать определенным требованиям [1]:

– педагог должен иметь практические и теоретические знания по осуществлению учебно-воспитательного процесса и совершенствоваться по данной проблеме;

– должен владеть умением эмоционально взаимодействовать с ребенком дошкольником, учитывая возрастные психологические особенности ребенка;

– быть эмоционально устойчивым, воспитанным, коммуникативным, терпеливым, приветливым, любознательным и творческим человеком, чтобы быть интересным детям;

– воспитатель должен уметь общаться с родителями детей, разрешать спорные или конфликтные ситуации, которые могут возникнуть в процессе взаимодействия.

Воспитатель с высоким уровнем профессионализма – это человек, который демонстрирует стремление к постоянному саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию, проявляет инициативу в использовании новых методик, технологий и способен реализовать себя в профессии.

Воспитатель должен стремиться к обучению и, в дальнейшем, внедрению полученных теоретических знаний в практический учебно-воспитательный процесс.

Четвертое направление – анализ и контроль результатов осуществления учебно-воспитательной работы.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В целом весь процесс управления дошкольным образовательным учреждением базируется на реализации таких принципов, как системность воспитания, обучения и развития; субъектность, формирование ценностных ориентаций, восприятие ребенка как личности, личностно-ориентированной направленности педагогического взаимодействия.

В научной литературе в недостаточной степени разработаны и методологически не обоснованы принципы управления организацией учебно-воспитательного процесса, а также система комплексного обеспечения управления учебно-воспитательным процессом в ДОУ.

Библиографический список

1. Виноградова Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ / Н.А. Виноградова. – М.: Айрис-пресс, 2016. – 192 с.

2. Воробьева Т.К. Планирование работы дошкольного образовательного учреждения / Т.К. Воробьева. – М.: Ансел-М, 2017. – 64 с.

3. Дошкольная педагогика и методики дошкольного образования: учебно-методическое пособие / Сост. В.А. Зебзеева, Н.В. Михайлова, Н.И. Усова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2014. – 223 с.

4. Колодяжная Т.П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением: практич. пособие для руководителей ДОУ, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК: в 2-х частях / Т.П. Колодяжная. – Ростов-н/Д.: Учитель, 2015. – Ч. 1. – 128 с.

УДК 37.016: 51: 37.014.6

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сухотинова Анна Сергеевна

аспирант 1 курса направления подготовки

44.06.01, «Образование и педагогические науки»

профиль подготовки «Общая педагогика, история педагогики и образования», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

e-mail: asuhotinova@gmail.com

Научный руководитель: Кривко Яна Петровна

кандидат педагогических наук, доцент,

и.о. заведующего кафедрой высшей математики и

методики преподавания математики,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Аннотация. В статье рассматривается эффективность методов обучения в современных условиях развития математического образования. Показан один из возможных подходов к поиску наиболее оптимального выбора метода обучения математическим дисциплинам, способствующего наилучшим образом осуществлению познавательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: методика обучения, методы обучения, эффективность методов обучения, выбор оптимального метода обучения.

Актуальность и постановка проблемы. В современной школе преподаватели ставят перед собой задачу всестороннего повышения качества обучения и его эффективности при минимально необходимых для конкретных условий расходов времени, усилий и средств. Однако изучаемый материал любой дисциплины имеет значительный объем, который может изменяться в зависимости от общепринятой программы дисциплины, соответственно, от содержания образования и выбранных целей современного общества. В этих условиях история научной методологии обучения становится историей смены методов, отражающей поиски наиболее эффективной системы обучения.

Изложение основного материала. С точки зрения того, насколько методы обучения способствуют более полному освоению содержания

обучения и достижению его социальных и педагогических целей, рассмотрим *эффективность методов обучения* как меру оценки методов обучения, а также в зависимости от того, как усложняется содержание обучения, усиливается необходимость обновления дидактической системы, ее переориентации на инновационные методы, сочетаемые с широким использованием новейших технических средств [2, с. 394].

В свое время выдающийся педагог Ю.К. Бабанский в исследованиях по оптимизации процесса обучения определил критерий эффективности и качества процесса обучения. По мнению Ю.К. Бабанского, критерием эффективности и качества процесса обучения является соответствие уровня знаний, умений, навыков и воспитанности обучающихся требованиям действующих государственных учебных программ. При этом каждый обучающийся должен усвоить определенный объем подготовки на уровне своих максимальных возможностей [1, с.56-57]. Однако педагог-учёный считал, что преподаватели вдвое чаще испытывают затруднения в выборе метода обучения, чем в выборе содержания. Для того чтобы преодолеть это затруднение, необходимо преподавателям достаточно хорошо знать все многообразие методов, их особенности и характеристики. Этой цели служат различные классификации методов обучения.

В современной школе используется широкий спектр методов обучения. В процессе обучения математике могут применяться такие методы:

1) общедидактические (или методы педагогики), которые используются при обучении любой дисциплины (объяснительно-иллюстративный метод, метод проблемного обучения и т.д.);

2) частнодидактические, которые применяют при обучении отдельным дисциплинам, в частности математике (методы логики, метод геометрических преобразований и т.д.);

3) общие методы познания, прежде всего теоретического. Общие теоретические методы познания выполняют важную роль при обучении математике, так как она обусловлена абстрактностью и мысленным характером математических объектов и способов их получения.

Развитие инновационных методов обучения позволяет применять в обучении математике новейшие технические средства – информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Применение ИКТ в ходе использования любого из известных методов обучения математике не всегда оправдано и эффективно. Наиболее эффективное применение ИКТ находят при использовании в процессе обучения практических методов – упражнения, лабораторные работы, практические работы. Например, лабораторные и практические работы по геометрии удобно проводить с использованием ИКТ, но при этом необходимо предложить обучающимся решить конкретные прикладные задачи, а затем составить модели в данных программах с последующим их решением. Поставленную практическую задачу наглядно можно представить с помощью различных рисунков,

слайдов или видеороликов, которые помогут обучающимся представить и решить данную задачу в полном объеме.

Выбирая тот или иной метод обучения, преподавателю необходимо каждый раз учитывать многие зависимости. Вначале преподаватель должен определить главную цель и задачи, которые будут решаться на занятии. Они будут задавать группу методов, в общих чертах, используемых для достижения намеченных задач. Далее преподавателю следует выбрать набор целенаправленных оптимальных шагов (действий, приёмов или путей), позволяющий наилучшим образом осуществить познавательный процесс обучающихся.

Для выбора оптимального метода обучения возможно применение теоретико-множественного подхода.

Пусть M – некоторое множество методов обучения и Y – множество условий, в которых они применяются. Основные значения множеств M и Y известны. Далее, в реальном процессе обучения всегда действуют неизвестные (случайные) причины, величины которых и направленность влияния нельзя предусмотреть заранее. В первом приближении их влиянием приходится пренебречь, однако нужно помнить, что именно наличием непредвиденных (случайных) причин обуславливается надежность прогностических выводов. Задача оптимизации методов формулируется неоднозначно: в имеющихся условиях множества Y из множества методов M необходимо выделить те методы, которые обеспечивают наивысшую эффективность обучения по принятым критериям.

Решить данную задачу о выборе оптимальных методов обучения преподавателю может помочь современная ЭВМ. ЭВМ мгновенно проанализирует и «профильтрует» методы сквозь набор конкретных условий обучения и порекомендует преподавателю остановить свой выбор на тех решениях, которые удовлетворяют заранее обусловленным критериям.

Выводы. Таким образом, в современных условиях развития образования перед преподавателем стоит одна из основных и главных задач повышения качества обучения – обеспечение эффективности и выбор оптимальных методов обучения в процессе обучения дисциплин, в частности математических. Однако преподавателю важно уметь применять комплексный подход в разработке наиболее оптимальной учебной программы, используя при этом инновационные и традиционные методы обучения в каждом конкретном случае на каждом конкретном занятии.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989 – 559 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / Авт.-сост. С.М. Вишнякова; спец. науч. редактор И.Г. Лебедева. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 372.881.111.1

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аксенченко Олег Владиславович

учитель английского языка

*ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой
лицей-интернат» имени героев «Молодой Гвардии», г. Луганск, ЛНР
e-mail: aksen4enko@mail.ru*

***Аннотация.** В статье охарактеризовано использование лингводидактических тестов как одного из средств оценивания лингвистических знаний, умений и навыков обучающихся по английскому языку.*

***Ключевые слова:** английский язык, контроль знаний, умений и навыков, лингводидактическое тестирование, обучающиеся, оценивание, тест, тестовое задание.*

Актуальность и постановка проблемы. Контроль и оценивание знаний, умений и навыков обучающихся – неотъемлемые составные части образовательного процесса. Главной их целью, наряду с выявлением и оцениванием уровня сформированности навыков и умений по английскому языку, является также и управление обучением. Поэтому роль контроля является существенной как для обучающегося, который получает объективные сведения о своих достижениях в определенном виде языковой деятельности, так и для учителя, который на основе полученных в процессе контроля результатов успешности обучающихся получает информацию об эффективности или стратегическом несоответствии использованных им методов и приемов обучения и принимает решения об управлении учебным процессом.

Контроль и оценивание иноязычных умений является актуальной проблемой современной методики преподавания иностранного языка. Сегодня для его осуществления используются традиционные, проверенные временем формы и методы, однако все чаще применяются современные технологии контроля знаний обучающихся по английскому языку, в том числе и тестовые. Актуальной на сегодняшний день остается проблема создания объективных, надежных тестов, способных выявить уровень знаний, умений и навыков обучающихся по английскому языку.

Изложение основного материала. В современном образовательном процессе тест является одним из компонентов обучения, объективным средством измерения и оценки уровня знаний, умений и навыков обучаемых. Существенный вклад в развитие теории тестирования внес В.С. Аванесов: его идеи легли в основу современной тестологии (И.Е. Булах), разработки вопросов классификации тестов, используемых для оценивания знаний (В.А. Коккота, М.Б. Чельшкова), методологии тестового контроля (И.А. Рапопорт), теоретических проблем тестирования в процессе обучения иностранному языку (В.А. Коккота, С.Ю. Николаева).

Английское слово «тест» обозначает испытание, экзамен, пробу, проверку. В методической и педагогической литературе термин «тест» определяется как письменный контроль знаний, который включает основные параметры качественного и количественного состояния обученности тестируемого на каждом этапе обучения [4, с. 112]. Однако, несмотря на отсутствие общепринятой дефиниции термина «тест», большинство исследователей считают, что педагогическим тестом можно считать совокупность заданий, предъявляемых испытуемому с целью качественного и количественного определения степени выраженности определенного признака; проводимых в равных для испытуемых условиях, позволяющих контролировать за короткое время определенный объем учебного материала [4, с. 115].

Сегодня существует большое разнообразие педагогических тестов, которые включают в себя одно или несколько контрольных заданий, применяемых конкретно или объединенных в комплексы. Тесты могут быть краткими и расширенными, аспектными или комплексными, устными, письменными или смешанными, могут проводиться с применением или без применения технических и иных средств обучения.

По мере конкретизации целей и условий тестирования определяются его формы и содержание. В этом смысле тесты могут содержать материалы всего курса или отдельных разделов, а по формам предъявления – письменными, устными или с использованием компьютерных технологий.

Большинство авторов выделяют три категории тестов:

- тесты базового умения (прогностические);
- тесты успешности, фиксирующие фактический уровень полученных знаний;
- диагностический тест, который позволяет учителю определить наиболее слабые места в усвоении обучающимися программы.

По периодичности применения выделяют тесты:

- повседневные (текущий контроль), которые проводятся на каждом занятии по мере изучения определенной темы программы;
- периодические (промежуточный контроль), которые проводятся на определенных этапах учебного процесса и совпадающих, обычно, с моментом завершения работы над определенной темой [3, с. 112].

Обычно повседневные тесты – краткие и однотипные по своим заданиям. Периодически тесты, охватывают уже большие объемы и разделы курса обучения и носят более сложный характер.

В практике преподавания английского языка традиционным является лингводидактическое тестирование – выявление у обучающихся степени их языковой (лингвистической) и речевой (коммуникативной) компетенции [1, с. 83].

Лингводидактический тест – разработанный и составленный в соответствии с целями и требованиями комплекс тестовых заданий, позволяющий выявить у обучающихся уровень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, и результаты которого могут быть оценены в соответствии с заранее установленными критериями [2, с. 27].

Формы тестовых заданий, используемых мною в лингводидактических тестах:

- задания множественного выбора (multiple choice), содержащие определенное количество альтернатив, из которых только одна является верной;
- задания на выбор верного ответа из двух предложенных вариантов (true – false);
- задания на перестановку слов (rearranging technique);
- задания со свободным ответом (free response type).

Тестирование грамматических навыков в устной форме как правило провожу с помощью тщательно продуманных стимулов (словесных инструкций, вопросов, диалогов и/или картинок, видеоматериала). В письменных тестах использую задания по преобразованию предложений (например, правил согласования времен), по описанию изображения, видео, написанию сочинения на заданную тему и др.

Очень важным фактором лексического тестирования является форма подачи задания – в письменной (графической форме) или устно. В основном лексика иностранного языка поступает к обучаемым в графической форме и закрепляется в виде различных упражнений, тем самым фонетический вид слова отодвигается на второй план. Главная обучающая функция тестирования, особенно в начальный и промежуточный этапы обучения, состоит в целенаправленном объединении графического и фонетического компонентов слова. Критерием отбора материала для тестирования является знание состава лексики, уже изученной обучающимися. Для тестирования очень важно применение однонаправленных ассоциаций. Так, обучающая сила может заключаться в создании проблемных ситуаций, где эти ситуации будут представлены в тестах, а обучаемые должны будут выполнять с ними учебные действия, т.е. предложенные тесты.

Тестирование речи провожу посредством контроля ее частных проявлений – речевых навыков с использованием соответствующих тестов. В

соответствии с видами речевой деятельности это могут быть тесты по аудированию, говорению, аудитивному чтению (чтению и пониманию прочитанного).

Тесты первого типа позволяют проверить навыки аудирования обучающихся на любом уровне: от отдельных слов и словосочетаний до предложений, отрывков текстов (монологов), текстов, законченных по содержанию и фабуле диалогов.

Тесты второго типа включают элементы проблемных ситуаций (определенная жизненная ситуация, трудность ее решения, возможность и завершенность в виде определенного решения), то есть быть устным по форме проведения. Такие тесты требуют, как правило, применения технических средств обучения и достаточно сложны для подведения результатов и поэтому не вполне экономичны.

Тестом третьего типа является проверка понимания прочитанного текста (отрывка текста) в виде вопросов по прочитанному или незаконченных предложений, которые требуется закончить подходящим по смыслу вариантом ответа.

Наиболее часто используемыми мною тестами являются письменные по форме (они более доступны и экономичны), а также тесты смешанного типа (задания в письменной форме, а ответы – в устной; задания-ситуации – вопросы, рассказы, диалоги – в устной форме, а ответы – в письменной форме в соответствии с характером тестового задания; задание – проблемная ситуация в виде картинки или видеоизображения с сопровождающей словесной инструкцией, а ответ дается устно или письменно). Тесты устные проводятся полностью в устной форме и в отдельных случаях являются единственно объективным способом контроля навыков владения устной речью в приближенных к естественным условиям.

При конструировании тестовых заданий учитываю то, что их содержание обусловлено целями и содержанием учебной дисциплины в целом или отдельных ее тем, а также основные требования к языковым тестовым заданиям:

- соблюдение формы (языковая, речевая часть);
- краткость формы заданий с исключением двусмысленной их трактовки;
- правильность расположения элементов задания;
- нарастающая трудность.

Тестовые задания различных форм для их последующего использования на бумажных носителях создаю в бесплатной программе Schoolhouse Test, которая имеет три режима представления данных. При создании тестовых заданий можно учитывать уровень подготовки обучающегося и количество баллов, которое он получит за правильный ответ. Задания могут сопровождаться графическими файлами, а кроме этого, картинку можно прикрепить к любому из вариантов ответа. Schoolhouse Test

поддерживает самые разные типы ответов, в том числе такие, в которых обучающемуся нужно вставить пропущенное слово. Для создания вопросов такого типа нужно ввести фразу целиком, после чего щелкнуть по слову, на месте которого в задании должен быть пропуск. Schoolhouse Test отличается гибкими средствами для управления всеми вопросами и заданиями. Например, при создании заданий с несколькими вариантами ответов каждый из них можно временно отключить или исключить из перемешивания случайным образом. Когда база данных вопросов создана, преподаватель может быстро указать, которые из них необходимо включить в тест, а также создать несколько разных вариантов тестов с заданным количеством вопросов в каждом.

В режиме Design View ведется работа с базой вопросов и заданий. Здесь я могу отобрать вопросы для теста, установить их порядок, добавить сопровождающие графические файлы, внести другие правки в содержание задания. В режиме Document View можно увидеть, как будет выглядеть тест в печатном виде, изменить его оформление, колонтитулы, параметры печати страницы. Для удобства преподавателя в этом режиме доступна возможность отображения правильных ответов. Таким образом, можно быстро пересмотреть страницы с задачами и проверить, не закралась ли ошибка. При переходе в третий режим представления данных – Answer View – программа генерирует лист ответов. Его удобно использовать для быстрой проверки тестов, а также для экономии бумаги. При его использовании предполагается, что обучающиеся получают вопросы и задания отдельно и будут заполнять не лист с вопросами, а отдельный лист ответов.

Второе используемое мной средство – программа Adit Testdesk, в которой можно создавать тесты любых форматов. С её помощью можно не только сгенерировать тесты, но и организовать тестирование. В состав Adit Testdesk входит несколько утилит: редактор тестов Editor, средство для создания сложных скриптовых тестов, программа Reporter для оценки результатов и их экспорта в формат .xml, а также клиент для прохождения тестов Tester.

Качественный подход к разработке тестов и правильное применение его для контроля знаний по иностранному языку позволяет с достаточной точностью определить объем и уровень знаний обучающихся, выявить разделы и темы, на которые они затруднялись ответить, помогают своевременно внести коррективы в учебный процесс.

К достоинствам тестового контроля можно отнести тот факт, что правильно разработанные тесты позволяют в полном объеме и объективно оценить знания обучающихся, избежав субъективизма учителя и возможности случайного удачного или неудачного ответа, полностью охватить все основное содержание дисциплины, есть возможность измерять стартовый уровень и полученные знания, быстро проводить проверки знаний, умений.

Тестирование усиливает мотивацию, личную заинтересованность и включение обучающихся в учебный процесс, т.е. ежедневная учеба для них становится необходимостью. Систематический тестовый контроль позволяет избежать глубоких пробелов в знаниях, так как все существенные вопросы выделяются и многократно закрепляются путем повторения в течение учебного года.

В то же время при проведении тестирования по иностранному языку невозможно проконтролировать правильность речи обучающихся; не учитывается психофизиологическое состояние на момент контроля; не исключена возможность случайного выбора правильного варианта ответа.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Применение современных тестовых технологий обеспечивает возможность достижения эффективного результата в развитии личностных качеств в процессе усвоения знаний, умений и навыков по английскому языку, содействует объективности оценивания. Значительными преимуществами тестирования является то, что оно экономит время, обеспечивают высокий уровень точности во время проверки (отсутствует человеческий фактор), сводит уровень субъективности к минимуму, а также содействует повышению ИКТ-грамотности как преподавателя, так и обучающихся.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в разработке тестовых заданий для контроля коммуникативной компетенции обучающихся в отдельных видах языковой деятельности.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
2. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование / В.А. Коккота. – М.: Высшая школа, 1989. – 127 с.
3. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Коньшева. – Минск: Высшая школа, 2003. – 176 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

УДК 373.5.016:22.141

КАЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Александров Валерий Георгиевич

учитель НВП и ОБЖ, воспитатель

*ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой
лицей-интернат» имени героев «Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР*

E-mail: rostok.licey@yandex.ru

Аннотация. *Статья посвящена усовершенствованию воспитательной и социальной работы с обучающимися для улучшения качества усвоения учебных программ. Проведён анализ основных направлений воспитательной работы. Научно-методические рекомендации.*

Ключевые слова: *воспитание, качество, деятельность, коллектив, педагог.*

Актуальность и постановка проблемы. Воспитательная работа с учебной группой неизбежно ставит перед воспитателем вопрос: как определиться с методами работы с коллективом обучающихся, добиться взаимодействия с классным руководителем и обучаемыми, как создать реалистичную программу деятельности в интересах обучающихся, сделать воспитательный процесс эффективным и результативным.

Изложение основного материала. Целями воспитательного процесса являются: развитие мотивации, формирование знаний, умений и навыков, воспитание профессиональных качеств, положительных чувств и настроений, решение задач обучения; побуждение обучающихся к выполнению конкретных действий и т. п. Если нет конкретной цели, воспитание стихийно. Если цель не достигается в кратчайшее время, воспитание неэффективно.

Успех воспитательной деятельности во многом зависит от силы личного авторитета воспитателя.

Авторитет – заслуженное доверие, которым пользуется воспитатель у обучающихся. Это признание достоинств личности, высокая оценка коллектива обучающихся соответствия субъективных качеств воспитателя объективным требованиям его должности.

Уважение воспитателя подкрепляется личным примером и высокими моральными качествами

Управление учебной группой (учебным учреждением), опираясь на общие закономерности педагогической науки, имеет свои специфические отличия.

Воспитательная работа – это осуществление комплекса механизма воздействий на обучающихся (учебные группы и учреждения) с целью улучшения их деятельности, реализации решения и достижения цели.

Успешность деятельности воспитателя зависит от методики и степени воспитательного мастерства. Виды методического мастерства определяются специальными знаниями, умениями и ведущими способностями воспитателя.

К методам воспитания относятся:

- концептуальное мастерство;
- административное мастерство;
- аналитическое мастерство;
- коммуникационное мастерство;
- социально-психологическое мастерство.

Функции воспитания – это воспитательная деятельность, которая осуществляется специальными приёмами и способами, а также организуется контроль деятельности учебной группы (учреждения) и каждого обучающегося в отдельности.

Работая с коллективом учебной группы, необходимо обращать внимание на тот социально-психологический климат, который отражает уровень социального восприятия и степень удовлетворения обучающихся различными сторонами общения и взаимодействия.

Социальное восприятие, в свою очередь, во многом зависит от уровня сознательности и моральной зрелости коллектива обучающихся. Восприятие складывается из отдельных ощущений, эмоций и впечатлений обучающихся, как реакция на воздействие воспитателя, в результате чего мгновенно возникают групповые чувства и настроения.

Наиболее благоприятный климат устанавливается тогда, когда способы и приёмы работы воспитателя положительно воспринимаются коллективом учебной группы.

Управление климатом коллектива – большое искусство, требующее от воспитателя умения анализировать элементы психологической структуры коллектива: коллективного мнения, коллективного настроения и взаимоотношений.

Качество подготовки современного выпускника лицея обуславливается уровнем полученных знаний и достижений, организацией учебного процесса в лицее и результатами деятельности воспитательной службы лицея. Это позволяет говорить о единстве системы обучения с работой службы по социализации лицеистов.

Современные образовательные стандарты требуют, чтобы у выпускника были сформированы такие свойственные молодому человеку социально-личностные качества, как целеустремленность, организованность, ответственность, гражданственность, коммуникативные способности, толерантность, стремление к повышению общей культуры.

При работе над основными учебными программами в лицее было определено, что нужно сделать для этого. В целом новые государственные стандарты ориентируют образовательные учреждения на развитие социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая самоуправление в лицее, участие лицеистов в работе научных обществ, общественных организаций, спортивных и творческих клубов.

Таким образом, качество подготовки будущего выпускника лицея определяется уровнем его знаний и навыков, организацией процесса обучения и качеством работы воспитательной службы лицея. Они определяют и дополняют друг друга, что позволяет говорить о тесном взаимодействии системы контроля за учебным процессом и качеством работы по воспитанию и социализации лицеистов.

Качество учебного процесса является сегодня ключевым для всех уровней и направлений системы образования. Внеучебная деятельность - не исключение из этого правила. Актуальная проблема - её оценка, определение критериев и индикаторов, решение которых нужно начинать с анализа реального положения дел. Руководство лицея и педагогический коллектив работает над методикой решения этой проблемы. Педагогический коллектив определился с наиболее актуальными задачами, нашёл действенные пути их решения, разработаны научно-методические рекомендации, основанные на объективных научно-методических и экспериментальных данных.

Анализ проделанной работы определяет, что при проведении прогнозирования внеурочной работы в учебных учреждениях, разработке показателей для него надо использовать сложившиеся традиции, воспитательный и гуманистический потенциал основных образовательных программ, систему традиций и педагогический состав образовательной организации (кадровый, научно-методический, организационно-управленческий и др.). Уникальность воспитательной работы лицея можно с достаточной полнотой описать рядом объективных обобщенных всеобъемлющих характеристик.

Разработка указателей прогнозирования использовалась в научно поставленных опытах. В частности, этому были посвящены разработанные планы, реализованные совместно с Луганским государственным педагогическим университетом. При разработке учитывались обновленная база нормативно-законодательных актов ЛНР и результаты современных научно-практических исследований.

Основными направлениями современной воспитательной деятельности лицея были определены:

- оперативная организация работы воспитательной службы;
- единство всех основных элементов связей в деятельности и мастерство внеурочной социальной работе по ее основным направлениям;
- средства, которые могут быть мобилизованы для достижения целей социальной, гуманитарной и учебных программ;

- деятельность органов самоуправления лицея;
- кадровая и вспомогательная величина воспитательной деятельности.

Изучение опыта работы и её анализ позволил раскрыть основные принципы, которые были учтены при обобщении составляющих частей программы прогнозирования работы нашего учебного заведения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Изучение опыта, содержание его основных объединяющих методик легли в основу создания научных принципов и понятий об организации вне-урочной работы по социализации и воспитанию обучающихся в условиях лицея-интерната.

Серьёзным вопросом сегодняшнего дня, в условиях дистанционного обучения, становится внеурочная работа с подрастающим поколением. Это и послужило основанием для разработки в лицее новой модели управления воспитательной деятельностью, результативности этой деятельности, системы прогнозирования работы, а также программ адаптации, психологического и педагогического сопровождения лицеистов с первого курса.

Размер поставленного научного опыта позволил определить и создать основные направления, обеспечивающие изменения в реализации программ и разработанных планов воспитательной работы в лицее, а также их высокую оценку. Современная педагогическая работа изначально указывает – главное четкое понимание задач, связанных с обучением, воспитанием и социализацией лицеистов. Определяющее в этом направлении – создание таких условий, которые способствуют повышению ответственности и квалификации как можно большего количества организаторов и участников этой деятельности. Для достижения этой цели в лицее были проведены научно-практические конференции (коллоквиумы): «Воспитательная деятельность в системе обеспечения качества подготовки выпускников лицея» и семинар «Теория и практика качества воспитательной работы в лицее», в котором участвовали все организаторы и руководители данного процесса, были привлечены представители органов общественного самоуправления.

Директор лицея и его заместители качественно проводят кадровую политику по подбору и подготовке молодых специалистов, которым предоставляется возможность участвовать в работе школы актива «Лидер XXI века», организованным союзом молодежи Луганской Народной Республики и в других молодежных форумах. В лицее проводятся ежегодные конкурсы проектов организации воспитательной деятельности. Каждый семестр подводятся итоги внеурочной работы классных коллективов. Это служит надёжной площадкой, где приобретается опыт активного взаимодействия лицеистов, учителей и воспитателей.

Разработанные планы оцениваются по таким номинациям, как «формирование активной гражданской позиции», «воспитание

профессионально-компетентного специалиста в соответствующей области знаний», «патриотическое воспитание молодежи», «противодействие негативным явлениям в молодежной среде», «развитие творчества лицеистов», «интеллектуально-развивающие игры», «поддержка и развитие научного потенциала лицеистов».

Будущие выпускники лицея приглашаются в общественную деятельность в изучаемой ими учебной программе. В связи с этим особую актуальность приобретает развитие волонтерского движения, которое является одним из приоритетных направлений государственной молодежной политики. Педагогический коллектив лицея по своей направленности изначально ориентирован на волонтерскую деятельность. В лицее создан отряд «Юные правоохранители Республики», реализуются различные проекты, воспитывающие гражданственность и гуманность. Так, проект «Я могу знать свои права», посвящен информированию лицеистов, «Я люблю тебя, жизнь» – психологической поддержке детей и их родителей, «Археологический клуб» – приобщению к историческим и культурным ценностям. Обучающиеся лицея участвуют в вахте памяти на территории мемориального комплекса «Миус-фронт», где в период Великой Отечественной войны шли кровопролитные бои.

Организация внеучебной деятельности и перечисленные проекты ориентированы, прежде всего, на качественную подготовку лицеистов, развитие у них высокой жизненной активности. Когда сегодняшние лицеисты станут выпускниками, это позволит им увереннее чувствовать себя в высших учебных заведениях.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Ключева Н.В. Педагогическая психология: учеб. для студ. высших учеб. заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 210 с.
3. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.

УДК 372.8:51

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Антонова Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры высшей математики и математического образования

ФГБОУ ВО «ТГУ», г. Тольятти, РФ

e-mail: I.Antonova2@tltsu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методические особенности применения современной образовательной технологии – кейс-технологии на уроках математики в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: технологии обучения математике, кейс-технология, кейс-метод, метод анализа конкретных учебных ситуаций, кейс, кейс-задание.

Актуальность и постановка проблемы. Достижение школьниками предметных, личностных и метапредметных результатов обучения в соответствии с ФГОС среднего (полного) общего образования [10] в общеобразовательной школе может быть обеспечено путем применения на уроках математики различных интерактивных технологий и методов обучения. Одними их таких технологий является кейс-технология, которая в наибольшей степени распространена за рубежом.

Известно, что еще в учениях философов древности, а также Библейских притчах можно найти описания конкретных жизненных ситуаций, которые считают основой кейс-технологии. В общепринятом смысле данная технология стала применяться в 1870 году во время преподавания управленческих дисциплин в Школе права Гарвардского университета.

В настоящее время имеют место: гарвардская (американская) и манчестерская (европейская) классические школы обучения кейс-технологиям. Так, «в рамках первой школы изучение учебного материала осуществляется на аудиторных занятиях, где целью применения данной технологии является обучение поиску единственного верного решения; при обучении во второй школе кейсы используют на примере практических ситуаций на предприятиях для многовариантного решения проблем» [1].

В России впервые кейс-технологии стали применять на экономическом факультете МГУ в 70-80-е годы XX века, в 90-е годы, когда появилась необходимость в специалистах, которые обладали *критическим мышлением*, умением действовать в нестандартных ситуациях, интерес к кейс-

технологиям вырос. Внедрением данной технологии в образовательный процесс занимались такие исследователи как: Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлов, Ю.Д. Красовский, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт и др. На конец XX века в России были распространены кейс-технологий в следующих направлениях: обучение бизнесу; модернизация систем школьного и высшего образования. Так, ввиду изменений в системе высшего образования, где преподаватели активно осуществляли поиск эффективных технологий и методов обучения, в общеобразовательной школе кейсы были модифицированы в *ситуационные задачи*. Первые кейсы, созданные с учетом опыта работы в действующих организациях, стали появляться в начале XXI века.

Теоретические аспекты применения различных технологий при обучении математике учащихся общеобразовательной школы описаны в исследованиях Т.А. Ивановой; М.Б. Воловича; В.А. Далингера; В.М. Монахова; Г.И. Саранцева; Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой; Р.А. Утеевой; П.М. Эрдниева и др.

Как показали результаты анализа научно-методической литературы, вопрос методики обучения школьников математике с применением кейс-технологии остается недостаточно разработанным; имеется небольшое количество русскоязычных кейсов, так как разработка кейсов по математике является трудоемким процессом, требующим как предметных знаний, так и творческого подхода при их подготовке; у учителей возникают трудности в работе с кейсами во время уроков. Так, в исследовании Н.В. Дударевой и Т.А. Унеговой [6] определено, что «в настоящее время в теории и методике обучения математике недостаточно теоретических работ: не выделены типы кейсов, которые целесообразно использовать на уроках математики; не описаны подходы к разработке математического кейса; нет рекомендаций по организации работы учащихся с кейсами при обучении математике».

Изложение основного материала. Кейс-технология – современная образовательная технология, в основе которой «лежит *анализ* какой-то *проблемной ситуации*. Данная технология объединяет в себе одновременно и ролевые игры, и метод проектов, и ситуативный анализ. Кейс-технология – это не повторение за учителем, не пересказ параграфа или статьи, не ответ на вопрос преподавателя, это анализ конкретной ситуации, который заставляет поднять пласт полученных знаний и применить их на практике» [8].

В методической литературе понятие кейс-технологии представлено следующими терминами: «кейс-стади», «кейс-метод», «метод анализа конкретных учебных ситуаций», «метод конкретных ситуаций», «ситуационные задачи», «метод проблемно-ситуационного анализа» и др.

В.А. Далингер [4] приводит следующее определение кейс-метода: метод case-study – это «наиболее эффективная современная образовательная технология в форме *проблемно-ситуативного обучения*, которая относится к неигровым активным имитационным методам обучения»; сущность кейс-

метода автор видит в «активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению противоречий в искусственно созданной среде, которая позволяет группировать теоретические знания, практические навыки и накопленный жизненный опыт. Результатом использования этого метода является творческое овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками и формирование ключевых компетенций по решению проблемы, развития аналитических умственных способностей».

А.М. Долгоруков [5] под методом *case-study* понимает «метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов)».

Рассмотрим понятие кейса и его виды.

В методической литературе кейс определяют как: историю о некоторых событиях, в результате которых ее участникам необходимо сделать выбор между различными альтернативами возможного поведения (John Boehrer, [11]); описание реальной ситуации, произошедшей в прошлом и показывающей проблему и необходимость ее выявления, анализа и решения (Williams Naumes, [12]); фрагмент из реальной практики, который содержит определенную проблему и не имеет единственного верного решения (М.А. Урбан, [9]). Кроме того, кейс должен включать: сам кейс, представляющий собой текст с вопросами для обсуждения; различные приложения: документы, публикации, фотографии и т.д.; авторские методические рекомендации для обучения предмету: анализу определенной ситуации, проблемы, где контекст ситуации представлен хронологически, в нем могут быть описаны исторические справки, контекст места, особенности действий или участников ситуации; комментарии автором данной ситуации.

Таким образом, кейс содержит следующие составные компоненты: описание определенной ситуации; наличие проблемы и нескольких альтернативных вариантов поведения.

Л.Д. Козырева выделяет определенные виды кейсов, которые необходимо применять при обучении учащихся: «иллюстративные учебные ситуации; учебные ситуации с формированием проблемы; учебные ситуации без формирования проблемы; прикладные упражнения» [7].

А.М. Долгоруковым выделены: «мертвые» кейсы – кейсы, содержащие необходимую информацию для анализа; «живые» кейсы – кейсы, которые построены так, чтобы «спровоцировать учащихся на поиск дополнительной информации. Это позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время» [5].

По мнению М.А. Урбан [9], традиционно кейс эффективен на «практических занятиях, посвященных закреплению изучаемой темы. Однако работа с кейсом может быть продуктивна и при введении нового материала для постановки проблемы, теоретические аспекты которой потом будут рассматриваться на лекциях».

Установлено, что кейс-задания чаще всего предлагаются в виде кейс-пакетов, которые включают необходимый теоретический материал или рекомендации для учащихся по его изучению, сам кейс, задание к кейсу и, в случае необходимости, методические рекомендации по оцениванию и применению кейса на уроке математики.

Существует несколько вариантов разработки кейса: подготовить его полностью самостоятельно; использовать для написания различные источники; представить в нем выдуманную ситуацию; приобрести готовый кейс, что зачастую распространено за рубежом. Отметим, что в случае разработки или применении учителем готового кейс-пакета надо обязательно адаптировать задание с учетом психофизиологических особенностей конкретного класса или группы школьников, их уровня обученности и интересов; предусмотреть вариативность решения.

Анализ методической литературы по проектированию и разработке кейс-пакета, показал, что методика работы над кейсом содержит этапы:

1. *«Подготовка к занятию:* разработка кейса учителем; разработка / адаптация учителем технологической карты урока; при необходимости учащиеся изучают теоретический материал по теме, читают дополнительную литературу, выполняют часть кейса дома.

2. *Учебное занятие:* учитель организует обсуждение кейса в классе, делит учащихся на группы, следит за выполнением кейса, помогает учащимся наводящими вопросами прийти к правильной формулировке проблемной ситуации, организует презентацию полученных результатов; учащиеся работают над кейсом, ставят цели и задачи урока, планируют свою деятельность, обсуждают возможные решения кейса, участвуют в принятии решений, оформляют результаты практической и аналитической работы.

3. *После учебного занятия:* учитель анализирует ход урока, трудности, с которыми столкнулись учащиеся в ходе учебного занятия, по необходимости вносит коррективы в кейс-пакет, производит оценку учащихся; учащиеся анализируют сложности, с которыми столкнулись в ходе учебного занятия, определяют области дефицита, ликвидируют их, оформляют работу в виде письменного отчета» [3].

Определено, что при обучении математике с применением кейс-технологий на уроке можно использовать такие методы, интегрируемые в кейс – метод, как: дискуссия; системный анализ; моделирование; описание; классификация; мысленный эксперимент; проблемный метод; игровые методы; «мозговой штурм».

В рамках подготовки магистров математического образования под руководством автора с учетом темы исследования были выполнены следующие магистерские диссертации:

1. Бутаева О.Л. Методика активизации познавательной деятельности учащихся на уроках математики в общеобразовательной школе / О.Л. Бутаева: магистерская диссертация по направлению подготовки

050200.68 «Физико-математическое образование», магистерская программа «Математическое образование». – Тольятти, ТГУ. – 2012. – 112 с.

Магистрантом был разработан кейс по теме «Сложные проценты» для учащихся 10-11-ых классов в рамках кейс-метода, направленный на активизацию познавательной деятельности учащихся на уроках математики, и апробированный в ходе педагогической и научно-исследовательской практик, а также в период работы ею учителем математики в МБУ СОШ №45 г.о. Тольятти; подготовлена статья [1].

2. Урусова Я.А. Формирование критического мышления при обучении математике учащихся общеобразовательной школы / Я.А. Урусова: магистерская диссертация по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Математическое образование». – Тольятти, ТГУ. – 2016. – 82 с.

Экспериментальная проверка предлагаемых магистрантом методических рекомендаций по формированию критического мышления учащихся старших классов общеобразовательной школы, в том числе с помощью кейс-технологии при обучении теме «Отбор корней при решении логарифмических уравнений», проводилась в ходе педагогической и научно-исследовательской практик на базе кафедры «Алгебра и геометрия» Тольяттинского государственного университета, а также в период работы ею учителем математики в МБУ «Школа №80» г.о. Тольятти. По теме исследования была подготовлена публикация [2], где указано, что «при формировании критического мышления учащихся эффективнее использовать определенные технологии обучения».

3. Гаврилюк Е.О. Кейс-технологии как средство повышения качества знаний обучающихся по математике / Е.О. Гаврилюк: магистерская диссертация по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Математическое образование». – Тольятти, ТГУ. – 2020. – 111 с.

Магистрантом представлены методические рекомендации по обучению школьников математике в общеобразовательной школе с помощью кейс-технологии как средству повышения качества их знаний; ею разработаны кейс-пакеты для учащихся 5-9 классов, апробированные в ходе производственной практики (научно-исследовательской работы) и преддипломной практики на базе кафедры «Высшая математика и математическое образование» Тольяттинского государственного университета, а также в МБОУ «Шушенская СОШ №2» п. Шушенское Красноярского края, где она работает учителем математики; подготовлена статья в научном журнале «Вестник магистратуры» [3].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Кейс-технология является одной из эффективных современных образовательных технологий; проблема применения кейс-технологии при обучении математике в общеобразовательной школе требует дальнейшей разработки:

например, не представлена методика подготовки кейса, отсутствуют методические рекомендации по организации работы учащихся с кейсами при обучении математике; имеется небольшое количество русскоязычных кейсов. Большинство исследователей видят возможным ее применение в образовательном процессе как в общеобразовательной школе, так и в вузе сочетании с традиционными методиками и технологиями.

Библиографический список

1. Антонова И.В. Кейс-метод как одна из форм активизации познавательной деятельности учащихся общеобразовательной школы / И.В. Антонова, О.Л. Бутаева // Математическое образование: концепции, методики, технологии: Материалы V международной научной конференции «Математика. Образование. Культура» (к 75-летию В.М. Монахова). – Тольятти: ТГУ, 2011. – С. 317–322.
2. Антонова И.В. К вопросу о формировании критичности мышления у учащихся при изучении математики в общеобразовательной школе / И.В. Антонова Я.А. Урусова // Вестник магистратуры. – 2016. – Т. 1. – №2 (53). – С. 106–111.
3. Гаврилюк Е.О. Из опыта применения кейс-технологий при обучении математике в общеобразовательной школе / Е.О. Гаврилюк // Вестник магистратуры. – 2019. – № 12-3(99). – С. 42–45.
4. Далингер В.А. Кейс-метод в подготовке учителя математике / В.А. Далингер // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 3–4. – С. 427–430.
5. Долгоруков А.М. Case-stady как способ понимания / А.М. Долгоруков // Практическое руководство для тьютера системы открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: Центр интенсивных технологий образования. – 2002. – С. 21–44.
6. Дударева Н.В. Методические аспекты использования метода «case study» при обучении математике в средней школе / Н.В. Дударева, Т.А. Унегова// Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 242–246.
7. Козырева Л.Д. Метод кейс-стади и его применение в процессе обучения учащихся / Л.Д. Козырева. – М.: Просвещение, 2005. – 106 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – С. 254–255.
9. Урбан М.А. Обучение с помощью конкретных ситуаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/4680/1/Урбан_Пач_школа.pdf (дата обращения: 07.02.21).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 07.02.21).
11. Boehrer J. How to Teach a Case. Harvard Press, 1995. – 235 p.

12. Williams Naumes. The Art and Craft of Case Writing, Sage Publications, 1999. – 248 p.

УДК 378.4:378.147

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В НИР(С) И СТУДЕНЧЕСКАЯ ПУБЛИКАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ВНЕШНЕГО КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКАЮЩЕЙ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Бодряков Владимир Юрьевич

доктор физико-математических наук, доцент,
заведующий кафедрой высшей математики и методики обучения
математики, ФГБОУ ВО «УрГПУ», г. Екатеринбург, РФ
Bodryakov_VYu@e1.ru

***Аннотация.** В статье представлен опыт практической работы автора и возглавляемой им кафедры высшей математики и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» по вовлечению студентов-педагогов – будущих учителей математики и информатики в систематическую исследовательскую деятельность по направлениям НИР кафедры, сопровождаемую совместной публикационной активностью преподавателей и студентов. Такая деятельность интерпретируется как инструмент внешнего контроля и оценки образовательной деятельности выпускающей кафедры педагогического вуза.*

***Ключевые слова:** выпускающая кафедра вуза, научно-исследовательская работа (НИР), научно-исследовательская работа студентов (НИРС), студенты педагогического университета, формирование профессиональных исследовательских компетенций.*

Актуальность и постановка проблемы. Как указано в Концепции развития математического образования в РФ, «студенты, изучающие математику, включая информационные технологии, и их преподаватели, должны участвовать в математических исследованиях и проектах»; необходимо обеспечить «... поддержку прихода в школу лучших выпускников математических факультетов педагогических образовательных организаций высшего образования ...» [1]. ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавриата «44.03.05 – Педагогическое образование. Математика и информатика» [2] в качестве одного из типов практики выделяет научно-исследовательскую работу (получение первичных навыков

научно-исследовательской работы). Бакалавр-выпускник должен быть «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» (универсальная компетенция УК-1) [2]. ФГОС ВО магистратуры по направлению «44.04.01 – Педагогическое образование» определяет, что сферой профессиональной деятельности выпускников магистратуры является «Образование и наука (в сфере начального, основного, среднего общего образования, профессионального обучения, дополнительного образования; в сфере научных исследований» [3].

Не менее требовательны стандарты и кадровому обеспечению образовательного процесса в вузе, особенно, осуществляющего обучение студентов по магистерским направлениям подготовки. Так стандарт [3] нормирует число публикаций научно-педагогических работников вуза в журналах, индексируемых в наукометрических базах данных Web of Science / Scopus и РИНЦ; не менее 70% численности педагогических работников вуза должны иметь ученую степень и/или ученое звание. Общее руководство научным содержанием программы магистратуры должно осуществляться научно-педагогическим работником вуза, имеющим ученую степень, осуществляющим самостоятельные научно-исследовательские проекты по направлению подготовки, имеющим ежегодные публикации по результатам научно-исследовательской деятельности в ведущих отечественных и/или зарубежных рецензируемых научных журналах и изданиях, а также осуществляющим ежегодную апробацию результатов указанной научно-исследовательской деятельности на национальных и международных конференциях. Профессиональный стандарт педагога [4] в качестве необходимых умений учителя математики выделяет умение «...организовывать исследования – эксперимент, обнаружение закономерностей, доказательство в частных и общем случаях ...».

Говоря об УрГПУ, к числу нормативных показателей научной активности подразделений (кафедр) относятся следующие, прямо или косвенно подразумевающие вовлечение студентов в НИР(С):

- объем финансирования научных исследований из внешних источников;
- количество публикаций, в том числе с участием обучающихся, в журналах, индексируемых в наукометрических базах данных Web of Science и Scopus, а также количество цитирований этих статей.
- количество публикаций, в том числе с участием обучающихся, в журналах из Перечня ВАК, а также количество цитирований этих статей;
- количество публикаций, в том числе с участием обучающихся, в РИНЦ, а также количество цитирований этих статей;
- количество мероприятий, в том числе студенческих, международного, всероссийского, и регионального уровней, проведенных на базе подразделений;

– количество научно-исследовательских работ студентов, поданных на конкурсы международного, всероссийского и регионального уровней, и др.

Руководством университета поддерживается «социальный лифт» студент-бакалавр – магистрант – аспирант – преподаватель вуза с ученой степенью кандидата, а при продолжении активной исследовательской деятельности, и доктора наук.

Таким образом, актуальность задачи привлечения студентов педагогического вуза, в частности, студентов-математиков к осуществлению НИР(С) не вызывает сомнений, – эту актуальность определяют как требования нормативных документов, так и содержание учебной и внеучебной деятельности студентов в вузе и педагогической деятельности преподавателей. Устойчивые навыки исследовательской деятельности выпускники педагогического университета смогут непосредственно применить в школе, руководя проектно-исследовательской деятельностью своих школьников. Можно сказать и так: видение выпускающей кафедры педагогического вуза относительно формирования учебно-исследовательских умений обучающихся транслируется через молодых выпускников-педагогов в школы, а затем и во всё образовательное пространство Уральского региона, – вместе с выпускниками школ – будущими студентами вузов региона и России. Из сказанного вытекает и задача исследования: поиск и совершенствование инструментов, позволяющих максимально широко привлекать студентов-педагогов-математиков с НИР(С) в контексте научно-исследовательской деятельности выпускающей кафедры.

Изложение основного материала. Многие отечественные [5–11] и зарубежные [12–15] методисты-исследователи обращались к теме научно-исследовательской работы студентов как неотъемлемой части педагогической работы в вузе. Это единство будем отражать аббревиатурой НИР(С). Тема стала предметом для диссертационных исследований [6] и др. В идеале научно-исследовательская работа кафедр, особенно выпускающих, должна органично вплестаться в учебный процесс, составляя с ним единое целое. Под НИР(С) далее понимается научно-исследовательская работа кафедр вуза, осуществляемая с широким привлечением студентов. Привлечение студентов имеет свои выраженные специфические черты: посеместровый ритм, необходимость в подборе содержательных, но при этом посильных для студентов задач, возможная ротация студентов-исследователей, и др.

Целью НИР(С), помимо поэтапного формирования и закрепления конкретных практических навыков при организации и проведении исследований, является также и формирование следующих личностных качеств будущих выпускников [6]:

– наличие высокого уровня знаний – как предметных, так и общекультурных;

- умение осмысливать опыт предшественников и коллег, выявлять в нем самое ценное;
- способность находить пробелы в современном научном педагогическом знании;
- готовность критически пересматривать известные факты;
- способность к генерации собственных оригинальных идей, имеющих научную новизну и практическую значимость;
- умение корректно и аргументированно высказывать и защищать собственные идеи, наличие культуры ведения научной дискуссии;
- умение грамотного изложения результатов своих исследований в виде научных статей, монографий, методических разработок, и др.

Авторы учебно-методического пособия [7] отмечают, что «научно-исследовательская деятельность студентов сегодня рассматривается как образовательный феномен и является мало разработанной областью педагогической науки. В настоящее время почти нет крупных исследований по проблемам личностного и профессионального развития студентов в условиях многоплановой научно-исследовательской и творческой работы, а немногочисленные публикации в основном носят утилитарно-прикладной характер».

Действительно, в работах, посвященных проблематике НИРС выделяются различные виды и организационные формы этой работы, описываются особенности этих форм, описываются правила оформления результатов исследований различного уровня, от исследовательской статьи до выпускной квалификационной работы (ВКР), а затем и до диссертационного исследования. Однако едва ли можно назвать работы, где авторы предлагали бы последовательную обоснованную систему вовлечения студентов в НИРС и сопровождения их становления в качестве самостоятельных методистов-исследователей не только в продолжение периода обучения в вузе, но и в период самостоятельной педагогической деятельности.

Методическое пособие [8] классифицирует формы научно-исследовательской работы студентов в разрезе индивидуальные/интерактивные:

Таблица 1. Формы научно-исследовательской работы студентов

Индивидуальные	Интерактивные
Текст сообщения на семинаре	Выступление и дискуссия на семинаре
Текст сообщения на коллоквиуме	Выступление на коллоквиуме
Конспект первоисточника	Доклад по первоисточнику
Реферат	Защита (презентация) реферата
Научный, в т.ч. стендовый, доклад	Презентация научного доклада
Научная статья	Публикация и публичное представление научной статьи
Курсовая работа (КР)	Защита (возможно, предзащита) КР
ВКР	Защита и предзащита ВКР

Авторы [7] во временном разрезе выделяют этапность НИРС(С):

I этап – вовлечение студентов в учебно-исследовательскую работу. Ознакомление студентов с учебно-исследовательской работой в вузе начинается на I курсе в рамках учебной дисциплины «Вводный курс в высшую математику». Задача преподавателя этой дисциплины – в увлекательной и доступной форме ввести студентов в будущую профессию, познакомить с ее основными характеристиками, поведать о достижениях и проблемах современной науки, роли исследовательской работы студентов в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности.

II этап – привлечение студентов к участию в небольших исследованиях и разработках. В конце I – начале II курса помимо указанных выше видов учебно-исследовательской деятельности у студентов появляются и новые: курсовые работы, учебно-исследовательская работа в период производственной практики, и др.

III этап – раскрытие творческих задатков и способностей студентов. На IV-V курсе, как правило, уже сформирован четкий круг научных интересов студентов, определена тема выпускной работы, возможные варианты решений по которой уже прорабатываются на преддипломной практике. В процессе выполнения выпускной квалификационной работы и магистерской диссертации предполагается, что будущие специалисты выполнят самостоятельные научные разработки, в которых найдут воплощение их индивидуальные способности и навыки, полученные в процессе всего периода обучения. Лучшие выпускные научно-исследовательские работы студентов и их результаты выносятся на студенческие научно-практические конференции, представляются для участия во внутривузовском, областном и всероссийском конкурсах студенческих научно-исследовательских работ.

Автор учебно-практического пособия [9] указывает, что исследовательская работа необходима современному студенту по трем соображениям: 1) НИРС способствует углублению и закреплению теоретических знаний по предмету; 2) НИРС развивает практические умения в проведении исследований и анализе получаемых результатов; 3) НИРС совершенствует навыки работы с источниками информации.

Автор [10] подчеркивает, что в настоящее время с особой остротой встает вопрос об усилении профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. В работе современного учителя сегодня особое значение приобретает исследовательская функция. Становится все более важным формирование студента как будущего исследователя. Школе нужен не вообще исследователь, а педагог-исследователь. Однако целенаправленное формирование педагога-исследователя наталкивается на ряд препятствий: а) отсутствие преемственности: несвязанность тем рефератов, курсовых и дипломных работ между собой; б) мелкотемье, разработка узких тем в русле научных интересов отдельных руководителей; в) отсутствие педагогической

направленности научных работ; г) недостатки в планировании исследовательской работы студентов.

Авторы современного исследования [11] обсуждают какими личностными качествами и социально-профессиональными компетенциями должен обладать педагог высшей школы. Авторы выделяют в качестве двух основных видов деятельности педагога высшей школы образовательную и научно-исследовательскую деятельность. Вслед за [11] выделим соответствующие качества преподавателя, необходимые для успешности при проведении НИР:

- Высокий профессионализм, знание методологии научного исследования и изучаемой предметной области.
- Работоспособность, дисциплина и самоконтроль.
- Навыки командной работы, умение войти в сложившийся коллектив или создать собственный.
- Коммуникативные навыки, умение вести деловую переписку, взаимодействовать с отечественными и зарубежными коллегами.
- Навыки академического письма, знание принципов построения научного текста, выдвижение и аргументирование собственной гипотезы, критическая оценка и обобщение информации, соблюдение авторских прав, корректное цитирование.
- Соблюдение научно-исследовательской этики, честность и ответственность за последствия разработок.
- Включенность в мировую научную повестку и языковые компетенции.
- Высокая мотивация и вовлеченность в процесс научных исследований.
- Бескорыстие, отсутствие алчности и погони за высоким заработком.
- Профессиональное развитие и обновление компетенций.
- Готовность переносить работу в личное пространство, решение рабочих задач в свободное время.
- Критическое мышление, аналитические навыки, способность логически мыслить, работа с большим количеством разрозненной информации.

Несомненно, этими и другими личностными качествами не только должен лично обладать преподаватель педагогического университета, но и уметь сформировать эти качества у студента – будущего учителя математики.

Авторы англоязычных исследовательских методических работ [12–15] пишут о необходимости увязки обучения математике с преподаванием дисциплин естественнонаучного цикла (Science) и технологии (Technology). Подход подразумевает формирование и развитие функциональной математической грамотности обучающихся, т.е. отчетливое понимание ими математики как инструмента описания в реальной жизни. Авторы [12]

подчеркивают важность тесной взаимосвязи математической науки, преподаваемой студентам педагогического вуза с «большой» наукой, причем осознание этой взаимосвязи учителя математики, выпускники педагогических колледжей, должны «ретранслировать» в своих классах; они должны знать «что?» и уметь «как?». В работе [14] отмечено, что хотя литература о реформах в области математики и естественных наук изобилует призывами к интеграции математики и естественных наук, есть очень немного эмпирических исследований, изучающих навыки, убеждения, знания и опыт, нужные учителям для реализации интегрированного обучения. Автор [13] представил математическое моделирование и компьютерное моделирование различных явлений и процессов как новый педагогический подход к математическому и естественнонаучному обучению. Основой подхода, базирующегося на компьютерном моделировании при обучении математике, науке и технологиям, являются проектное и командное обучение.

Таким образом, подводя итог краткому литературному обзору мнений коллег по теме настоящей работы, можно резюмировать, что как отечественные, так и зарубежные методисты-исследователи едины в том, что научно-методические исследования должны быть неотъемлемой частью педагогического процесса подготовки будущих учителей. Преподаватель математики педагогического университета должен не только сам обладать необходимыми личностными качествами и социально-профессиональными компетенциями, но и уметь формировать и развивать их у своих студентов – будущих учителей математики.

На кафедре высшей математики и методики обучения математике (КВМиМОМ) ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» – УрГПУ постепенное систематическое вовлечение студентов, обучающихся по направлениям подготовки «44.03.01 – Педагогическое образование. Математика» и «44.05.01 – Педагогическое образование. Математика и информатика», начинается с первого курса. На I курсе это вовлечение носит преимущественно информационный характер, когда студентов исподволь знакомят с основными направлениями научных исследований, проводимых КВМиМОМ (см., например, [16–19]). Одновременно студенты проходят анкетирование по теории множественного интеллекта Г. Гарднера; результаты статистической обработки исследования служат выявлению наиболее подготовленных студентов, в том числе в интересах раннего привлечения к НИР(С).

На II курсе студенты-математики выполняют индивидуальные курсовые работы (КР) «по математике», когда включение каждого студента в НИР(С) приобретает свои конкретные формы. Наиболее предметно подготовленные и мотивированные студенты подключаются к участию в проводимых кафедрой международных олимпиадах по элементарной и высшей математике. Принято, что по материалам исследований в рамках КР

студент совместно с научным руководителем готовит к публикации статью (обычно это работа уровня РИНЦ). Хотя это требование является неписанным, педагогическим коллективом КВМиМОМ оно настойчиво претворяется в жизнь. Защита КР происходит публично, в ходе открытого заседания комиссии из руководителей КР и желающих принять участие членов кафедры, так что студенты получают опыт публичного профессионально ориентированного выступления.

На III курсе студенты выполняют КР «по методике обучения математике», темы которых предпочтительно выбираются увязанными с темами КР второго курса «по математике». Правило «одна курсовая работа – не менее одной публикации» воплощается в жизнь еще более настойчиво. Требования к публичной защите возрастают, соответственно получают развитие и закрепление коммуникативные презентационные умения студентов. Именно третий год обучения рассматривается как оптимальный для включения каждого студента в систематическую НИР(С). Студенты третьего, и отчасти четвертого, курса являются наиболее активными участниками олимпиадных математических команд. Третьекурсники уже достаточно подготовлены, чтобы участвовать в предметных олимпиадах и конкурсах, реализовывать самостоятельные студенческие проекты, в т.ч. исследовательского характера.

IV курс является решающим годом для профессионального самоопределения будущих выпускников, а для студентов заочного отделения, обучающихся по направлению подготовки «44.03.01 – Педагогическое образование. Математика», четвертый курс – выпускной. К этому времени заметная доля студентов уже работает в школах Екатеринбурга и Свердловской области на долю или даже на полную ставку. Студенты задумываются о теме и содержании своей выпускной квалификационной работы. Исследовательские интересы студентов смещаются в сторону более тесной увязки с будущей профессиональной деятельностью, однако дефицит времени на НИР(С) становится все более ощутимым. Интерес к исследовательской деятельности многих студентов начинает угасать, не будучи подкрепленным внятыми бонусами за активность и результативность. Лишь небольшая доля наиболее подготовленных и мотивированных студентов продолжает активную исследовательскую работу, подтверждаемую публикационной активностью. Так, это справедливо для студентов, желающих продолжить образование в магистратуре УрГПУ по направлению подготовки, связанному с математикой или, скажем, информатикой.

V курс является выпускным для студентов, обучающихся по направлению подготовки «44.03.01 – Педагогическое образование. Математика и информатика». Большая доля студентов имеет опыт собственной педагогической практики в школе, или, реже, в колледже. Происходит окончательное профессиональное и гражданское

самоопределение студентов. Учебные интересы студентов сосредотачиваются на подготовке своей ВКР. В большинстве случаев НИР(С), если и продолжается, то по тематике, непосредственно связанной с разрабатываемой темой ВКР или работой в школе. Отчетливой становится исследовательская активность студентов, желающих продолжить обучение в магистратуре. Защита ВКР превращается в торжественную публичную оценку не только конкретного студента, но и всего выпуска в целом, а также временной динамики качества математической подготовки выпускников кафедрой высшей математически и методики обучения математике УрГПУ. Такая оценка складывается из мнений членов Государственной аттестационной комиссии (ГАК), куда входят представители работодателя, т.е. педагоги-стажисты из школ и вузов Екатеринбурга, мнений членов ГАК – работников УрГПУ, мнений руководителей ВКР. Важную роль в интегральной оценке играет наличие и качество публикаций студента, а также степень их самостоятельности в проведении научных исследований как по теме ВКР, так и по смежной тематике. Широта научно-методических исследований, проведенных выпускником как с руководителем своей ВКР, так и с другими преподавателями УрГПУ, приветствуется.

Вовлеченность студентов-педагогов в НИР(С) и студенческая публикационная активность находят свое отражение в ежегодных отчетах кафедры «по науке» в соответствии с нормативными показателями, установленными вузом. Научный отдел проводит затем сравнительный анализ эффективности деятельности подразделений. Таким образом, вовлеченность студентов-педагогов в НИР(С) и студенческая публикационная активность являются инструментом внешнего контроля и оценки образовательной деятельности выпускающей кафедры педагогического университета.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Преподавание и исследование в вузе должны стать неотъемлемыми частями единого педагогического процесса. Это в равной мере касается как студентов, через научение осваивающих навыки самостоятельного научного исследования, и затем транслирующих полученные исследовательские умения в образовательное пространство своих организаций в ходе самостоятельной педагогической деятельности; так и педагогов вуза, через НИР реализующих свое продолжающееся в течение всей жизни учение. Перспективы дальнейшего развития подхода видятся в освоении будущими учителями технологий психолого-педагогических исследований для индивидуализации и настройки творческого учебного процесса «под конкретных обучающихся», освоении выпускниками психолого-педагогических способов повышения и поддержания высокого уровня мотивации обучающихся к освоению математики, самомотивации для продолжения активных исследований за пределами обучения в вузе и др.

Библиографический список

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Утв. расп. Правительства РФ от 24.12.2013 № 2506-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/b18bcc453a2a1f7e855416b198e5e276/> (дата обращения: 27.01.21).
2. ФГОС ВО по направлению подготовки «44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Утв. пр. МОН РФ от 22.02.2018 № 125.
3. ФГОС ВО по направлению подготовки «44.04.01 – Педагогическое образование» (магистратура). Утв. пр. МОН РФ от 22.02.2018 № 126.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)». Утв. пр. Минтруда России от 18.10.2013 № 544н.
5. Мордкович А.Г. О профессионально-педагогической направленности математической подготовки будущих учителей // Математика в школе. – 1984. – № 6. – С. 42–45.
6. Торгашина Т.И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Торгашина. – Волгоград: ВГПУ, 1999. – 209 с.
7. Организация научно-исследовательской работы студентов в вузе: учеб.-метод. пособие / А.В. Ефанов, В.А. Федоров, Л.С. Приходько, А.С. Зуева, К.В. Комарова. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2009. – 144 с.
8. Научно-исследовательская работа студента педагогического вуза: метод. пособие / Ю.П. Болотина, Л.Н. Дешеулина, Н.Л. Костарева, М.М. Муртазаева, С.Г. Филиппова, А.П. Фомин. – СПб.: Изд. ЛЕМА, 2016. – 73 с.
9. Розанова Н.М. Научно-исследовательская работа студента: учеб.-практ. пособие. – М.: КНОРУС, 2016. – 256 с.
10. Горчакова А.Ю. К вопросу о значении научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе в подготовке будущих учителей / А.Ю. Горчакова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 32–36.
11. Ефимова Г.З. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции / Г.З. Ефимова, А.Н. Сорокин, М.В. Грибовский // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 1. – С. 202–230.

12. Songer N.B., Lee H.S., Kam R. Technology-rich inquiry science in urban classrooms: What are the barriers to inquiry pedagogy? // *Journal of Research in Science Teaching*. – 2002. – V. 39. – № 2. – P. 128–150.

13. Yaşar O. Computational math, science, and technology: A new pedagogical approach to math and science education // *International Conference on Computational Science and Its Applications*. – Springer: Berlin-Heidelberg, 2004. – P. 807–816.

14. Niess M. L. Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge // *Teaching and teacher education*. – 2005. – V. 21. – № 5. – P. 509–523.

15. McDonald C.V. STEM Education: A review of the contribution of the disciplines of science, technology, engineering and mathematics // *Science Education International*. – 2016. – V. 27. – № – P. 530–569.

16. Бодряков В.Ю. Проблемы качества математического образования в педагогическом вузе и пути их решения / В.Ю. Бодряков, Л.В. Воронина // *Педагогическое образование в России*. – 2018. – № 2. – С. 15–27.

17. Кузовкова А.А. Формирование познавательного интереса к математике у обучающихся в классах гуманитарно-эстетической направленности / А.А. Кузовкова, Р.Ф. Мамалыга, В.Ю. Бодряков // *Математика в школе*. – 2018. – № 2. – С. 35–42.

18. Бодряков В.Ю. Когнитивно-деятельностный подход в обучении математике / В.Ю. Бодряков // *Когнитивные исследования в образовании*. Сб. науч. статей VII Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: УрГПУ, 2019. – С. 101–108.

19. Бодряков В.Ю. Структура интеллекта по Гарднеру выпускников-математиков УрГПУ-2020: факты, прогнозы, рекомендации / В.Ю. Бодряков // *Педагогическое образование в России*. – 2020. – № 5. – С. 8–21.

УДК 377.016:51

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО АВТОДОРОЖНОГО КОЛЛЕДЖА

Быков Антон Александрович

Преподаватель математики

*ГАПОУ СО Екатеринбургский автомобильно-дорожный колледж –
ЕАДК, г. Екатеринбург, РФ, e-mail: bykov_antony@mail.ru*

Бодряков Владимир Юрьевич

*Доктор физико-математических наук, доцент,
заведующий кафедрой высшей математики и методики обучения
математики, ФГБОУ ВО «УрГПУ», г. Екатеринбург, РФ
e-mail: Bodryakov_VYu@e1.ru*

Аннотация. В условиях быстрой цифровизации всех сторон общественного уклада сложные и дорогостоящие процессы могут быть запущены нажатием кнопки решением одного человека; соответственно, многократно повышается степень ответственности каждого члена общества за свои решения и действия. Мерой этой ответственности становится функциональная грамотность, важным компонентом которой является предметная функциональная математическая грамотность как способность мыслить математически, формулировать, применять и интерпретировать математику для решения задач в разнообразных практических контекстах. Математическая грамотность помогает людям понять роль математики в мире, высказывать хорошо обоснованные суждения и принимать ответственные рациональные решения, которые должны принимать конструктивные, активные и размышляющие граждане в XXI в.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение математике студентов колледжа; функциональная математическая грамотность.

Актуальность и постановка проблемы. В условиях быстрой цифровизации всех сторон общественного уклада, как в России, так и за рубежом, и, в частности, цифровой трансформации сфер материального производства, услуг, образования, здравоохранения, и др., когда запуск сложных автоматизированных процессов может быть сведен к нажатию кнопки решением человека, критическую значимость приобретают личностные и профессиональные качества этого человека. Умение каждого

члена высокотехнологического общества мыслить критически и рационально, адекватно оценивать последствия своих решений и действий, умение быть ответственным за них, приобретают ныне особенную значимость, так как в реальной жизни цена ошибки может быть весьма высока. С другой стороны, необходимо готовить к жизни в цифровом обществе новые подрастающие поколения, предоставляя им возможности свободного развития, в том числе и ошибаясь, но предохраняя их в период обучения от совершения фатальных ошибок. Представляется, что наилучшим разрешением этого противоречия будет обучение подростков методам математического моделирования, позволяющим заменить реальные процессы их математическими моделями, изучение которых много экономнее и безопаснее, чем реальных прототипов.

На начальных этапах обучения речь идет о решении модельных профессионально-ориентированных задач (МПОЗ), предворяющих систематическое изучение методов прикладного профессионально-ориентированного математического моделирования. Проблематика профессионально-ориентированного обучения математике на различных уровнях образования рассматривалась в многочисленных работах отечественных [1–4; 7; 9–10; 15–16; 18–19; 22; 28] и зарубежных [30; 32–33] педагогов-исследователей, была предметом диссертационных исследований [13; 21; 24; 29]. Актуальность развития на государственном уровне такого обучения подчеркнута в Концепции развития математического образования в Российской Федерации [25].

Чтобы профессионально-ориентированная задача стала инструментом развития мотивации достижений при подготовке студентов необходимо не только воссоздать профессиональную ситуацию, но и разработать комплект заданий, в ходе реализации которых, с применением сформированных методик решения профессионально-ориентированных задач, можно увидеть развиваемые компетенции и провести экспертную оценку результатов деятельности. Решая профессионально-ориентированные задачи разного уровня сложности в установленной последовательности, студенты усваивают профессиональную лексику, овладевают умением разбирать ситуации, специфичные для будущей профессиональной деятельности. МПОЗ выделяются среди прочих типов задач своими характерными особенностями [8]: значимость результата, межпредметность, гибкость, адресность, нестандартность, неоднозначность, многовариантность.

Умение и желание решать основанные на математических моделях практико-ориентированные задачи, а впоследствии и МПОЗ, может быть охарактеризовано как функциональная математическая грамотность обучающихся, явный дефицит которой ныне отмечают многие российские [3; 5; 8; 11; 12; 14; 17; 20] и зарубежные исследователи [31; 32; 35]. В определении математической грамотности [34] особое внимание уделяется использованию математики для решения практических задач в различных контекстах (личном, профессиональном, общественном, научном). Научение

студентов решению МПОЗ, таким образом, гармонирует и с задачами международного исследования PISA-2021. Отметим также органическую взаимосвязь МПОЗ и контекстных задач по математике [6; 8; 23].

Под модельной практико-ориентированной задачей (МПОЗ) будем понимать задачу, контекстно представляющую собой некоторую идеализированную, но реалистичную, профессиональную проблему, для решения которой необходимы построение и использование адекватной математической модели. МПОЗ присущи функциональность, преемственность, уровневость, межпредметность, многовариантность.

Изложение основного материала. МПОЗ, ориентированные на профессиональное обучение студентов в учебных организациях каждого профиля, имеют свои специфические черты. Так, согласно профильному стандарту ФГОС СПО по специальности «08.05.02 – Строительство и эксплуатация автомобильных дорог и аэродромов» [26] и «23.02.01 – Организация перевозок и управление на транспорте» [27] в результате изучения обязательной части математического и естественнонаучного учебного цикла обучающийся должен уметь: применять математические методы дифференциального и интегрального исчисления для решения профессиональных задач; применять основные положения теории вероятностей и математической статистики в профессиональной деятельности.

Набор студентов-первокурсников в ЕАДК происходит по среднему баллу аттестата, который для поступления на бюджет равен примерно 4,0 (в коммерческих группах средний балл значительно ниже). Соответственно, студенты-первокурсники имеют различную математическую подготовку. У многих первокурсников встречаются проблемы с преобразованиями алгебраических выражений, вызывают трудности действия с дробями, не говоря уже о более сложных разделах математики. Для изучения дисциплины «Математика» на первом курсе отводится 234 уч.ч., которые включают себя программу за 10-11 классы общеобразовательной школы. Преподаватели математики постоянно проводят групповые и индивидуальные консультации для студентов.

Работа выпускников ЕАДК довольно ответственна. Так, выпускник по специальности «23.02.01 – Организация перевозок и управление на транспорте» составляет расписание маршрутов автобусов, схемы движения грузовой техники и т.п. Выпускник специальности «08.05.02 – Строительство и эксплуатация автомобильных дорог и аэродромов» делает расчет стоимости проведения ремонта или строительства дорожного участка, может непосредственно руководить участком дорожного строительства в качестве бригадира или прораба, и др. Важность достаточной математической профессионально-ориентированной подготовки выпускников очевидна.

Подкрепим сказанное примерами нескольких задач с комментариями.

Задача 1. Первая дорожная бригада может сделать дорожный участок за 12 дней. Вторая бригада для выполнения работы на таком же участке нужно 75% этого времени. После того как в течение 5 дней работала только первая бригада, к ней присоединилась вторая. За какое время обе бригады завершат работу на дорожном участке?

Задача 2. Рабочий день двух строительных бригад оплачивается неодинаково, но обе бригады работают одинаковое число дней. Если бы первая бригада работала на 1 день меньше, а вторая бригада – на 5 дней меньше, то первая бригада заработала 720 000 руб., а вторая – 800 000 руб. Если бы, первая бригада работала на 5 дней меньше, а вторая – на 1 день меньше, то вторая бригада заработала на 360 000 руб. больше, чем первая. Какую сумму заработала каждая бригада за все время работы?

Комментарий. Задачи на работу традиционно вызывают затруднения у студентов колледжа; неувоенность темы в период школьного обучения сказывается и на более высоких ступенях образования.

Задача 3. Из автотранспортного предприятия на срочный ремонт отправляются 5 грузовиков в пять сервис-центров. Каждый сервис-центр может отремонтировать любой из 5 грузовиков, но не может ремонтировать больше двух грузовиков одновременно. Каким образом отправить на ремонт грузовики, чтобы стоимость ремонта была наименьшей?

Таблица 1 – Стоимость ремонта в сервис-центрах грузовиков

Вид автомобиля	1 сервис	2 сервис	3 сервис	4 сервис	5 сервис
КаМаЗ	500000	600000	300000	500000	400000
МаЗ	500000	200000	400000	500000	600000
Volvo	600000	400000	300000	200000	300000
Mercedes	200000	300000	500000	400000	300000
Iveco	400000	500000	600000	300000	600000

Комментарий: решение оптимизационной задачи экономического содержания прививает студентам навыки рационального мышления в существующих экономических условиях. Эти навыки могут быть полезны для выпускников, готовых строить управленческую карьеру в рамках профессии.

Задача 4. Чтобы добраться до нужной остановки пассажир может выбрать автобусы маршрута А или маршрута Б. Пассажир приходит на остановку в случайный момент. Сколько времени в среднем придется ждать пассажиру автобус, если автобусы маршрута А ходят регулярно с интервалом в 10 мин., а автобусы маршрута Б – 15 мин.?

Комментарий: В зависимости от решения этой вероятностной задачи, можно будет принять обоснованное решение об увеличении или уменьшении интервала движения автобусов по маршрутам. Задачи на вероятность, особенно на геометрическую вероятность, часто вызывают затруднения у студентов колледжа и требуют подробного разбора.

Как показал опыт, хорошую мотивацию к изучению математики дает разбор примеров, основанных на реальной практике в области логистики и дорожного строительства, встречи студентов со специалистами-практиками.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Вне всякого сомнения, решение модельных профессионально-ориентированных задач с построением математической модели требует глубины рассуждений, твердых базовых предметных и профессиональных знаний, определенного уровня логического мышления, волевых качеств. Это существенно влияет на качество подготовки в процессе обучения будущих специалистов в области автодорожного строительства и организации перевозок. Исследования в контексте настоящей работы авторы намерены продолжить, дополнив экспериментальным изучением структуры интеллекта студентов колледжа с экспертной оценкой желаемого (профессионального) распределения и выработкой конкретных рекомендаций по организации процесса обучения студентов математике. В свою очередь, педагогическим вузам необходимо обеспечить массовую подготовку педагогов-математиков, способных мотивировать обучающихся к углубленному изучению математики с учетом специфики будущей, предполагаемой или уже избранной профессиональной деятельности (см. в этой связи [3, 30]).

Библиографический список

1. Анищенко В.А. Профессионально-ориентированные задачи как фактор развития мотивации достижений при подготовке бакалавров-строителей [Электронный ресурс] / В.А. Анищенко, О.А. Сорокина. – Режим доступа: <https://scienceeducation.ru/pdf/2015/6/270.pdf> (дата обращения: 18.01.21).
2. Атрощенко С.А. Математические модели профессионально ориентированных задач / С.А. Атрощенко, С.В. Феклистов // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1 (80.1). – С. 153–155.
3. Бодряков В.Ю. Проблемы качества математического образования в педагогическом вузе и пути их решения / В.Ю. Бодряков, Л.В. Воронина // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 2. – С. 15–27.
4. Бочкарева О.В. О роли профессионально ориентированных задач в обучении математике / О.В. Бочкарева, О.В. Снежкина, М.А. Сироткина // Молодой ученый. – 2014. – № 3 (62). – С. 877–879.
5. Гаврилюк В.В. Преодоление функциональной неграмотности и формирование социальной компетентности / В.В. Гаврилюк // Социологические исследования. – 2006. – № 12. – С. 16–24.

6. Горбузова М.С. Контекстные задачи как средство интеграции содержания предметных областей математики, физики и информатики / М.С. Горбузова, С.А. Коробкова, Т.К. Смыковская [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 585–591.

7. Горбунова Н.Ю. Использование профессионально ориентированных задач математического моделирования при обучении студентов инженерного направления / Н.Ю. Горбунова // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 8. – № 4. – С. 86–100.

8. Далингер В.А. Контекстные задачи как средство реализации прикладной направленности школьного курса математики / В.А. Далингер // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 10-1. – С. 112–113.

9. Дарбасова Л.А. Профессионально-ориентированные задачи по математике как средство формирования профессиональной компетентности студентов / Л.А. Дарбасова // Академический вестник Якутской государственной сельскохозяйственной академии. – 2019. – № 2. – С. 6–9.

10. Епанчинцев М.Ю. Модельные профессионально-ориентированные задачи как средство формирования профессионального интеллекта и компетенций у студентов СПО медицинского профиля / М.Ю. Епанчинцев, А.М. Смолер, В.Ю. Бодряков // Обучение в современной школе: Сборник методических разработок по естественнонаучным, математическим и технологическим дисциплинам / Уральский гос. пед. ун-т; отв. редактор О.П. Мерзлякова. – Екатеринбург, 2019. – С. 60–67.

11. Жаукунова Б.А. Формирование математической грамотности учащихся в процессе преподавания математики / Б.А. Жаукунова // Педагогическая наука и практика. – 2016. – № 1 (11). – С. 62–67.

12. Иванова Т.А. Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности / Т.А. Иванова, О.В. Симонова // Вестник Вятского государственного университета. – 2009. – № 1. – С. 125–129.

13. Коваленко Е.М. Особенности когнитивной дифференцированности, интеллектуального и личностного развития студентов среднего медицинского учебного заведения: дис. ... канд. психол. наук / Елена Михайловна Коваленко. – Москва, 2005. – 178 с.

14. Козлова В.Ю. Методика развития функциональной грамотности у учащихся средней школы [Электронный ресурс] / В.Ю. Козлова // Гуманитарные научные исследования. – 2019. – № 8. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2019/08/25961> (дата обращения: 22.01.21).

15. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике: в 2-х частях. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 1977. – Ч. 1. – 122 с.

16. Кондаурова И.К. Профессионально ориентированное обучение математике в медико-биологическом лицее / И.К. Кондаурова, Е.Х. Батеева // Научен вектор на Балканите. – 2019. – Т. 3. – № 1 (3). – С. 39–42.

17. Кулюткин Ю.Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности / Ю.Н. Кулюткин // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – 1997. – № 9. – С. 3–7.

18. Мечик С.В. Подготовка студентов технических вузов к анализу и оценке химикотехнологического процесса на основе междисциплинарной интеграции математики и дисциплин профессионального цикла / С.В. Мечик, И.Г. Липатникова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 7. – С. 125–132.

19. Николаева И.В. Профессионально ориентированные задачи как средство реализации междисциплинарных связей при обучении математике в колледже технического профиля / И.В. Николаева, Д.А. Крылов // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 5 (20). – С. 34–37.

20. Оболдина Т.А. Развитие функционально-графической грамотности учащихся в процессе реализации межпредметных связей дисциплин естественно-математического направления / Т.А. Оболдина, М.Ю. Пермякова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2. – С. 210–212.

21. Пичугина П.Г. Методика профессионально ориентированного обучения математике студентов медицинских вузов: дис. ... канд. пед. наук / Полина Григорьевна Пичугина. – Н. Новгород: Волжская гос. инж.-пед. акад., 2004. – 142 с.

22. Прусова Н.А. Использование профессионально ориентированных задач в обучении дискретной математике курсантов военного вуза / Н.А. Прусова // Ярославский педагогический вестник – 2016 – № 1. – С. 118–122.

23. Санина Е.И. Контекстные задачи по математике как средство развития функциональной грамотности обучающихся / Е.И. Санина, И.В. Насикан // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – № 1 (82). – С. 308–310.

24. Скоробогатова Н.В. Наглядное моделирование профессионально-ориентированных задач в обучении математике студентов инженерных направлений технических вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Скоробогатова. – Ярославль: ЯГУ, 2006. – 183 с.

25. Концепция развития математического образования в Российской Федерации : утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р.

26. ФГОС СПО по специальности «08.05.02 – Строительство и эксплуатация автомобильных дорог и аэродромов»: утв. пр. МОиН РФ от 11.01.2018 № 25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71771678> (дата обращения: 05.02.21).

27. ФГОС СПО по специальности «23.02.01 - Организация перевозок и управление на транспорте»: утв. пр. МОиН РФ от 22.04.2014 № 376 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70569592> (дата обращения: 05.02.21).

28. Шмонова М.А. Формирование профессиональной компетентности студентов медицинских вузов в процессе обучения математике / М.А. Шмонова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 88–94.

29. Эрэнтраут Е.Н. Практико-ориентированные задачи как средство реализации прикладной направленности курса математики в профильных школах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Н. Эрэнтраут. – Екатеринбург, 2005. – 24 с.

30. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Multiple intelligences / H. Gardner. – N.-Y. : Basic Books, 2011. – 474 p.

31. Helstad, K. Exploring teaching academic literacy in mathematics in teacher education / K. Helstad, T.D. Solbrekke, A.L. Wittek // Education Inquiry. – 2017. – V. 8. – № 4. – P. 318–336.

32. Korolova, J. Applied mathematics as an improver of analytical skills of students / J. Korolova, A. Zeidmane // Proc. International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality. – 2016. – V. 9. – P. 323–327.

33. Mou, C. Advanced mathematics teaching reform research based on the perspective of traditional Chinese medicine application / C. Mou // 4th Int. Conf. on Social science and higher education. – 2018. – V. 181. – P. 41–44.

34. PISA-2021. Mathematics Framework. – URL: <https://pisa2021-maths.oecd.org> (дата обращения: 21.01.21).

35. Vágvölgyi, R.A. Review about functional illiteracy: definition, cognitive, linguistic, and numerical aspects / R. Vágvölgyi, A. Coldea, T. Dresler, et al. // Frontiers in Psychology. – 2016. – V. 7. – Article 1617. – P. 1–13.

УДК [378.091.212:613.9]-044.325

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Гончарова Любовь Александровна

*магистрант 1 курса направления подготовки: 44.04.01,
«Педагогика высшего профессионального образования»*

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

e-mail: luba.goncharova.78@inbox.ru

Научный руководитель: Кондратенко Анна Павловна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Аннотация: *Статья посвящена анализу сущности понятия «здоровьесберегающее поведение студентов», а также выявлению его компонентов, включающих наличие мотивации и потребностей в укреплении и сохранении собственного здоровья, здоровьесберегающую деятельность, способствующую полноценной жизнедеятельности, возможности реализовать свой личностный, творческий, профессиональный потенциал.*

Ключевые слова: *здоровьесберегающее поведение студентов, здоровьесберегающая деятельность, ценности здорового образа жизни, мотивация.*

Актуальность и постановка проблемы. На современном этапе развития общества активизировалось внимание к здоровому образу жизни студентов, их поведению и восприятию самого понятия «здоровый образ жизни». Все большее значение отводится роли высшей школы как социальному институту, формирующему не только компетентного специалиста, но и полноценную личность с такими качествами и свойствами, как физическое и нравственное здоровье, социальная активность, ответственность и высокие духовно-эстетические идеалы.

По мнению ученых, студенты учреждений высшего образования отличаются более высоким уровнем общей эрудиции, социальной и потребительской активности. Исходя из сказанного, проблема состоит в том, что, с одной стороны, студенты вузов обладают стремлением к самосовершенствованию и освоению знаний; с другой – учеба в вузе не способствует кардинальному повышению уровня культуры здоровья и восприятия студентами здоровья как самостоятельной ценности.

Укрепление и охрана здоровья, повышение работоспособности студенческой молодежи – одна из главных задач совершенствования

подготовки высококвалифицированных кадров, поскольку состояние здоровья студентов, наряду с профессиональным уровнем, следует рассматривать как один из показателей качества их профессиональной подготовки.

В настоящее время состояние здоровья студентов свидетельствует о том, что эта проблема является актуальнейшей для общества и государства. В связи с этим необходима государственная поддержка здоровья и здорового образа жизни, включая формирование здоровьесберегающего поведения студентов в учреждениях высшего образования.

Изучению различных аспектов применения оздоровительных технологий в вузах посвящены исследования Л.Н. Антоновой, И.П. Борисовой, Э.Н. Вайнер, В. Зайцевой, Г.А. Ивахненко, М. Монтеessori, А.Я. Найна, С.Г. Серикова, В.Н. Соловьева, С. Френе и др.

Научные работы многих исследователей посвящены здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных учреждениях, так как именно от того, насколько организован педагогический процесс в образовательном учреждении, зависит уровень здоровья молодого поколения. В развитие теории здоровьесбережения внесли свой вклад многие современные ученые, такие как Н.П. Абаскалова, Э.Н. Вайнер, Т.Н. Казакова, Э.М. Казин, А.М. Митяева, И.Г. Никитин, Т.Н. Пирогова, Г.Н. Сериков, Ф.Р. Филатов, Ж.Р. Хайруллоев, Ю.М. Хрусталева.

Вопросы сущности здорового образа жизни изучали В.Ф. Базарный, Г.К. Зайцев, И.Ю. Шилов, проблемы оптимизации двигательной активности учащихся отмечали в своих работах В.А. Бароненко, Л.И. Лубышева, И.В. Пляскина, Н.Х. Хакунов, валеологические аспекты обеспечения учебно-воспитательной деятельности раскрыты в работах И.И. Брехмана, В.И. Дубровского, А.Г. Зайцева, В.В. Колбанова, З.И. Тюмасевой, применения здоровьесберегающих технологий в практике образовательного процесса – М.М. Безруких, А.И. Зариповой, Н.К. Смирновым, Н.Ф. Талызиной, Л.А. Таракановой.

Несмотря на огромный исследовательский интерес к проблеме сохранения здоровья студентов в высшей школе, следует отметить, что в основном ученые рассматривают аспекты анализа состояния здоровья студентов, дают оценку и проводят диагностику здоровья студенческой молодежи. Однако формированию здоровьесберегающего поведения студентов в учреждениях высшего образования уделяется недостаточно внимания.

Цель статьи: анализ сущности понятия «здоровьесберегающее поведение студентов», выявление его основных компонентов, включающих наличие мотивации и потребностей в укреплении и сохранении собственного здоровья, здоровьесберегающую деятельность, способствующую полноценной жизнедеятельности, возможности реализовать свой личностный, творческий, профессиональный потенциал.

Изложение основного материала. Исследование процесса здоровьесбережения студенческой молодежи вызывает особый интерес ученых, поскольку данной категории очень трудно придерживаться основных принципов здорового образа жизни. Связано это с неправильным и несвоевременным питанием, систематическим недосыпанием, редким пребыванием на свежем воздухе, выполнением самостоятельной учебной работы в часы, отведенные для ночного сна и др. Кроме того, исследования показывают, что двигательная активность студентов, например, длится примерно 15 минут в день, хотя гигиеническая норма составляет 2 часа.

Студенческие годы приходятся на юношеский возраст развития личности. Отметим, что предшествующий юношескому подростковый возраст, является сложным и длительным периодом подготовки к взрослой жизни в обществе, а юность – его первым периодом, характеризующимся ответственностью за свою судьбу, за счастливую здоровую жизнь. Детство остается в прошлом, а ощущение того, что вся жизнь впереди, дает возможность экспериментировать, легко переносить ошибки и быть в активном поиске собственного жизненного пути, без страха совершить непоправимую ошибку [4, с. 465]. В этот период, определенная часть юношей и девушек выбирают жизненный путь, связанный с попыткой курения, употребление алкоголя, наркотиков и других вредных привычек, вовлечением в криминальные группировки. Ухудшения состояния собственного здоровья, в свою очередь, приведет к неудачной реализации планов, разочарованию и растерянности.

Таким образом, формирование здоровьесберегающей деятельности студенческой молодежи имеет свои особенности, поскольку влиянию должна подвергаться практически сформированная личность с осознанной системой представлений и убеждений относительно собственного здоровья.

Жизненный выбор в пользу здоровьесбережения, сделанный в студенческие годы, будет зависеть от направленности личности на здоровьесберегающий стиль поведения, доминирующей мотивации к нему и здоровьесберегающих ценностных ориентаций, что, в свою очередь, будет определять дальнейший жизненный успех и направленность взрослой личности на профессиональную самореализацию.

На основе анализа работ ученых, мы считаем, что здоровьесберегающее поведение нужно понимать как систему способов и приемов, направленных на поддержку и сохранение здоровья и предусматривающих овладение соответствующими валеологическими знаниями, использование умений и навыков, необходимых для осознания важности здоровья как основной ценностной ориентации личности и ее готовности к использованию оздоровительных методик в процессе жизнедеятельности.

Исследователи, занимающиеся изучением проблемы здоровьесбережения, выделяют структуру взаимосвязанных компонентов,

каждый из которых отвечает за определенную сферу, обеспечивая внутренние процессы и внешние проявления здоровой личности [1, с. 200]. Обобщение опыта ученых позволило выделить в структуре здоровьесберегающего поведения три взаимосвязанных компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-деятельностный.

Важную роль в процессе формирования здоровьесберегающего поведения студентов, по нашему мнению, играет когнитивный компонент, поскольку является базовым. Он способствует самопознанию и пониманию здоровья как ведущей ценности человека, осознанию студентами себя как активных субъектов в процессе сохранения и улучшения собственного здоровья, обеспечивает формирование здоровьесберегающего плана их самосовершенствования и саморазвития, помогает сопоставить объективные данные о себе как будущем специалисте с эталоном здоровой личности.

Когнитивный компонент включает всю систему знаний в области здоровьесбережения, в частности, в физическом, психическом, социальном и духовном его аспектах. Указанный компонент здоровьесберегающего поведения студентов может быть представлен общим уровнем осведомленности с существенными признаками здоровьесберегающего поведения, способами освоения его, осознанием значения процесса здоровьесбережения для личного развития и эффективной профессиональной деятельности.

Осознанная студентом система знаний, умений и навыков здоровьесбережения формирует его мировоззрение, поскольку знания, проверенные на практике системой оздоровительных мероприятий, превращаются в убеждения относительно ценности здоровья и формируют потребность в здоровьесбережении, отвечая реалиям и потребности общества в здоровых специалистах [5, с. 10]. В этом контексте актуализируется необходимость выделения мотивационно-ценностного компонента сформированности здоровьесберегающего поведения студентов.

Мотивация личности на здоровьесберегающую деятельность определяется мировоззрением студентов, основанным на гуманистических ценностных ориентациях; целью, смыслом своей жизни и осознания ее ценности; определением идеала личности студентов; осознанием себя как целостной духовно-физической системой; оптимистичным мироощущением и высоким уровнем социокультурной толерантности студентов [1, с. 31].

Итак, мотивационно-ценностный компонент здоровьесберегающего поведения студентов включает эмоции, ценности, потребности; социально и личностно значимые мотивы, опосредующие ориентацию поведения на здоровьесбережение; характеризуется отношением к здоровому образу жизни как норме поведения.

Характерными особенностями рефлексивно-деятельностного компонента здоровьесберегающего поведения студентов является овладение ими умениями организовывать здоровьесберегающую деятельность,

анализировать результаты этой деятельности, вести и критически оценивать свой образ жизни. По мнению М.М. Безруких, организация собственных здоровьесберегающих действий, позитивное отношение к ним, умение использовать здоровьесберегающие знания, умения, навыки в ходе учебной деятельности, самостоятельных занятий физическими упражнениями и в ходе активного отдыха составляют содержание здоровьесберегающей компетентности личности, органическим компонентом которой является компетенция здоровьесбережения [2, с. 55].

Рефлексивно-деятельностный компонент здоровьесберегающего поведения студентов характеризуется способностью к самооценке собственного здоровья, умением анализировать состояние здоровья с точки зрения допустимости личной и общественной значимости. Данный компонент раскрывает опыт указанных знаний и отношений в здоровьесберегающем поведении; заключается в сознательном принятии норм и ценностей здоровьесберегающей деятельности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Залог успешной профессиональной деятельности будущего специалиста – слежение за состоянием собственного здоровья и поддержание его на должном уровне, что будет способствовать хорошему самочувствию и повышать уровень производительности труда. Создание индивидуальной оздоровительной методики, основу которой будет составлять физическая активность, отказ от вредных привычек, сбалансированное питание, умение преодолевать стрессовые ситуации, полноценный отдых и закалывания, являются признаком и результатом сформированности здоровьесберегающего стиля поведения студентов.

Таким образом, здоровьесберегающее поведение студентов является сложным интегративным проявлением их деятельности, включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-деятельностный, которые образуют единое целостное явление, отражающее структуру взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих.

Предметом дальнейшего изучения может стать разработка модели формирования здоровьесберегающего стиля поведения студентов.

Библиографический список

1. Абаскалова Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-ВУЗ»: Монография / Н.П. Абаскалова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. – 316 с.
2. Безруких М.М. Здоровьесберегающая педагогика / М.М. Безруких. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 240 с.
3. Белинская Т.В. Развитие ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза / Т.В. Белинская // Психология в вузе. – 2007. – № 2. – С. 54–62.

4. Домаранская А.А. Стиль жизни: структурные и личностные детерминанты / А.А. Домаранская // Социологический альманах. – 2014. – Вып. 5. – С. 464–478.

5. Звездина М.Л. Разнообразие научных подходов к формированию здорового образа жизни обучающихся / М.Л. Звездина // Научный диалог. – 2013. – № 8 (20). – С. 8–23.

УДК 378.014.6-047.44

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Давыскиба Оксана Викторовна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры фундаментальной математики,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

davidovao@list.ru

Аннотация. В статье анализируются современные проблемы и перспективы улучшения и оценки качества высшего образования в контексте интеграции системы образования республики в образовательное пространство Российской Федерации.

Ключевые слова: качество образования, высшее образование, оценка качества образования.

Актуальность и постановка проблемы. Совершенствование системы образования всегда являлось актуальной проблемой, решение которой – это условие нормального процесса преобразования общества потому, что именно в процессе образования закладываются социальные, психологические, общекультурные и профессиональные предпосылки его развития.

В реальных условиях развития Луганской Народной Республики важное значение приобретает процесс интеграции системы образования республики в образовательное пространство Российской Федерации. В связи с этим происходит пересмотр содержания образования, поиск и применение новых форм, методов, методик и технологий для осуществления образовательного процесса, а также их соответствия требованиям нового образовательного стандарта [1, с. 11].

Качество образования и его оценка, в частности, находится в центре внимания научных исследований разных направлений и занимает одно из центральных мест в дискуссиях о высшем образовании:

– методологические аспекты оценки качества образования, совокупность показателей и оценочные критерии (З.Д. Жуковская, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.);

– проблемы управления качеством образования (Б.А. Жигалев, В.А. Кальней, Г.Н. Мотова, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, С.Е. Шишов и др.), менеджмент качества образования (В.И. Байденко, Н.А. Селезнева);

– проблемы качества образования с точки зрения теории педагогических измерений (В.А. Болотов), качества профессионального образования и профессиональной подготовки будущих специалистов, как соответствие качества образования требованиям рынка профессий к выпускникам вузов (В.И. Андреев, В.В. Гузеев, Л.М. Митина и др.).

Целью статьи является анализ проблемы качества высшего образования и выявление особенностей современного понимания проблем и перспектив оценки качества высшего образования в контексте развития и интеграции в образовательное пространство Российской Федерации.

Изложение основного материала. В области оценки качества образования в последнее время принята следующая трактовка понятия «качество образования»: «Под качеством образования понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям». В данном случае понятие «образование» распространяется на результат и на сам образовательный процесс, который позволяет получить необходимый результат. Следовательно, понятие «качество образования» также необходимо рассматривать по отношению к результату и к образовательному процессу.

В Законе Луганской Народной Республики «Об образовании» [2] качество образования определено как «... – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия государственным образовательным стандартам, государственным требованиям и /или потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

М.А. Видулина исследуя качество образования, его контроль и оценку [3], в рамках государственного задания на выполнение проекта «Повышение качества образования в вузе на основе системно-развивающего подхода» [4], приходит к следующим выводам:

– качество образования в вузе является многомерным понятием, характеристики которого соотносятся с характеристикой компонентов образовательного процесса;

– обеспечение качества высшего образования предполагает поддержание его на уровне, соответствующем установленным нормам, требованиям, стандартам;

– существенными факторами, условиями и ресурсами, которые позволяют достичь целей качества, является совокупность базовых элементов образовательной деятельности вуза: учебно-методическая и материальная база, квалификация преподавателей, мотивация и подготовленность студентов, финансовое обеспечение, информационное обслуживание;

– ведущей характеристикой качества профессионального образования является востребованность его результата в конкретных условиях деятельности выпускника;

– качество образования создается в результате согласованной деятельности всех компонентов образовательного процесса, т.е. подвергается управлению;

– оценка качества образования в вузе требует применения количественных и качественных показателей.

Таким образом, оценка качества образования должна рассматриваться с точки зрения системного подхода к управлению образованием как единство общего, особенного и единичного.

Академик Российской академии образования А.М. Новиков изучает всю совокупность оценок качества образования в системном представлении [5], подразделяя на оценки качества образования со стороны (оценки потребителей образовательных услуг) и внутренние оценки качества в самой системе образования.

С целью установления кто оценивает, кого/что оценивает и по каким критериям оценивает, ученый выделяет:

– пять элементов системы образования: органы управления образованием, образовательные учреждения, образовательные программы, обучающие, обучающиеся;

– четыре субъекта (заказчиков и потребителей образовательных услуг): личность, производство, общество, государство, система образования.

Таким образом, в результате систематического перечисления субъектов оценки, объектов оценки и критериев оценки исследователем установлено для внутренней оценки двадцать возможных вариантов отношений, а для внешней оценки системы образования – 5 вариантов. Кроме того, на основе данного подхода исследователем выявлены оценки (самооценка обучающихся, внутренний мониторинг качества, оценки органов управления образованием и др.), которые требуют решения и разработки соответствующего научно-методического аппарата.

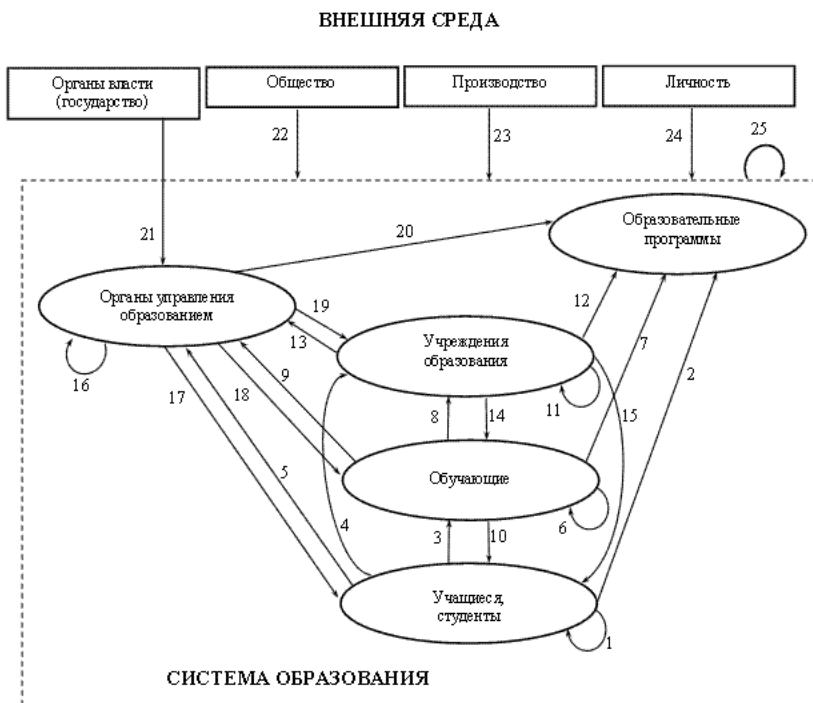


Рис. 1 Субъекты, объекты и процесс оценки образования

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проблема качества высшего образования и образования в целом является одной из актуальных для современной системы образования. В результате анализа основных подходов исследования проблемы оценки качества высшего образования показано, что ее решение требует системного освещения на разных уровнях. Кроме того, отсутствие целостной педагогической концепции оценки качества высшего образования усложняет реализацию оценки как механизма гарантии качества в каждом отдельном вузе. Однако учитывая современные требования к образованию и высшему учебному учреждению в отдельности необходимо обновлять и разрабатывать нормативно-правовые документы, развивать процессы международной интеграции в сфере образования для повышения значимости оценки в структуре системы качества образования. С этой целью высшее учебное учреждение может самостоятельно выполнять постоянную внутреннюю оценку качества образовательного процесса для выявления несоответствий требованиям стандартов и своевременного проведения корректирующих мероприятий.

Библиографический список

1. Давыскиба О.В. Некоторые подходы к определению понятия «адаптивность» в контексте управления образовательными системами / О.В. Давыскиба // Вестник Луганского государственного педагогического университета: сб. науч. тр. – Луганск: Книта, 2020. – № 4 (53): Серия 1. Пед. науки. Образование. – С. 11–16.
2. Закон об образовании Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/> (дата обращения: 09.02.2021).
3. Викулина М.А. Качество образования, его контроль и оценка / М.А. Викулина // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. науч. тр. с междунар. участием / Под. ред. проф. М.А. Викулиной. – Вып. 12. – Н. Новгород: НГЛУ, 2010. – 238 с. – С. 9–25.
4. Жигалев Б.А. Система оценки качества профессионального образования в вузе [Электронный ресурс] / Б.А. Жигалев Б.А., М.А. Викулина. – Режим доступа: <https://www.sworld.com.ua/simpoz2/117.pdf> (дата обращения: 03.02.2021).
5. Новиков А.М. Как оценивать качество образования? [Электронный ресурс] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/kacsth_obr.htm (дата обращения: 03.02.2021).

УДК 336.71.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФУНКЦИЯМ В КУРСЕ АЛГЕБРЫ И НАЧАЛ АНАЛИЗА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Демченкова Наталья Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры «Высшая математика и математическое образование»,

ФГБОУ ВО «ТГУ», г. Тольятти, РФ

e-mail: ndemchenkova@yandex.ru

Легаева Екатерина Вячеславовна

магистрант направления подготовки 44.04.01, «Педагогическое

образование», направленность «Математическое образование»,

ФГБОУ ВО «ТГУ», г. Тольятти, РФ

e-mail: legaeva.ekaterinaabc@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования графической культуры учащихся при обучении функциям в курсе общеобразовательной школы. В работе рассмотрена методика формирования графической

культуры учащихся при обучении функциям в курсе алгебры и начал анализа в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: *методика преподавания математики, графическая культура, функции в общеобразовательной школе.*

Актуальность и постановка проблемы. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в настоящее время сложилось противоречие между требованиями образовательной программы средней школы в вопросе формирования графической культуры учащихся и недостаточной разработанностью методических пособий для его реализации, а именно, для формирования графической культуры учащихся.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС) изучение предметной области «Математика и информатика» должно обеспечить формирование представлений о математике как компоненте общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления.

При изучении функций у учащихся формируется представление о математике как о методе познания действительности, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления, а также происходит развитие умений использования функционально-графических представлений для решения математических задач, для описания и анализа реальных зависимостей.

Функциональная линия школьного курса математики является одной из ведущих содержательных линий, определяющих стиль изложения многих тем и разделов курса алгебры и начал анализа. Понятие функции играет не только основную роль в математике, но также имеет мировоззренческое и общекультурное значение.

Изложение основного материала. Рассмотрим понятия «культура» и «математическая культура». «Культурой в образовании, – отмечает Г.М. Коджаспирова, – является содержательная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности» [5].

Под математической культурой школьника будем понимать совокупность математических знаний, умений и навыков.

Графическая культура – это «совокупность достижений человечества в области создания и освоения графических способов отображения, хранения, передачи геометрической, технической и другой информации о предметном мире, а также созидательная профессиональная деятельность по развитию графического языка» [6].

И.В. Чугунова в своих исследованиях показывает низкий уровень графических знаний у современных школьников. Графическая культура лежит в основе современных подходов обучения, что требует необходимости

поиска эффективных методов, форм, способов организации учебной деятельности учащихся [7].

Проблема исследования заключается в разработке методики формирования графической культуры обучающихся при обучении функциям в курсе алгебры и начал анализа в общеобразовательной школе.

Цель исследования – выявление форм, методов и средств формирования графической культуры учащихся старшей школы.

В соответствии с поставленной целью сформулированы задачи исследования:

- определить содержание графической культуры учащихся;
- конкретизировать понятие графической культуры учащихся;
- подобрать формы, методы, средства для формирования графической культуры учащихся старшей школы;
- разработать критерии и составить систему задач, формирующую графическую культуру учащихся старшей школы.

Методологические и теоретические основы исследования:

- концепция процесса усвоения графических знаний, умений и навыков (И.С. Якиманская и др.);
- результаты теоретических исследований, в которых рассматриваются вопросы формирования умений работать с графиками функций (П.Я. Гальперин, А.А. Темербекова, Г.А. Байгонакова, И.В. Чугунова, В.М. Петров и др.).

В первой главе «Теоретические основы формирования графической культуры учащихся в курсе алгебры и начал анализа старшей школы» рассмотрены: содержание графической культуры учащихся; понятие функционально-графической культуры учащихся; структурно-логическая модель формирования функционально-графической культуры учащихся; формы, методы, средства формирования графической культуры учащихся; анализ учебников алгебры и начал математического анализа с точки зрения исследуемой проблемы.

Во второй главе «Методические основы формирования графической культуры учащихся в курсе алгебры и начал анализа старшей школы» описан опыт работы учителей по данной теме; представлена методика формирования графической культуры учащихся при изучении функций в курсе алгебры и начал анализа; рассмотрено формирование графической культуры учащихся на элективном курсе «Графический метод решения задач с параметром»; разработаны критерии и составлена система задач, формирующая графическую культуру учащихся старшей школы; приведено описание педагогического эксперимента.

С.М. Ганеев в своём исследовании утверждает, что «проблема формирования графической культуры учащихся на уроках алгебры может быть решена в условиях компьютерной поддержки, при исследовании

наиболее эффективных приемов работы с графическим материалом, их разработкой» [3].

М.В. Апалькова обращает внимание на то, что использование информационных технологий в преподавании математики является неотъемлемой частью при формировании графической культуры школьника [1].

П.В. Беспалов утверждает, что с ростом уровня информационной компетентности идет процесс формирования графической культуры [2].

Проблему формирования графической культуры рассматривала в своих исследованиях И.С. Якиманская, утверждая, что системное формирование личности важно и необходимо на ранних этапах развития [8].

Указанные выше аспекты выявляют проблему формирования графической культуры старшеклассников, которая проявляется в противоречии между повышающимися требованиями к качеству образования выпускников школы, возрастающим объемом информации, умением оперировать ею, и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий в системе общего (среднего) образования, обеспечивающих повышение уровня графической культуры старшеклассников.

В курсе алгебры и начал математического анализа среди функционально-графических умений, помимо изображения и чтения графиков элементарных функций, мы выделяем следующие:

- оперирование понятиями изученных функций (степенной, логарифмической, показательной, тригонометрической);
- определение значений функций по заданному значению аргумента при различных способах задания;
- выполнение построения изученных функций, описание свойств функции по ее графику;
- графическое решение уравнений, систем уравнений с использованием свойств функций, заданных графически;
- вычисление производных и первообразных элементарных функций;
- построение графиков многочленов и простейших функций с использованием аппарата математического анализа;
- вычисление в простейших случаях площади с использованием первообразной;
- использование приобретенных знаний и умений в практической деятельности, для решения прикладных задач, задач на наибольшие и наименьшие значения, социально-экономических и физических задач.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Формирование графической культуры учащихся тесно связано с развитием особых способов восприятия информации: пространственного и наглядно-образного мышления, пространственного представления, пространственного

воображения, что подтверждается данными психолого-педагогических исследований [4].

Библиографический список

1. Апалькова М.В. Применение возможностей программы Microsoft Excel в старших классах на уроках математики для решения задач / М.В. Апалькова // Наука и образование: Материалы VI Всероссийской конференции. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2003. – С. 4–8.
2. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / П.В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41–45.
3. Ганеев С.М. Графическая культура как один из аспектов общей культуры школьника / С.М. Ганеев // Материалы научно-практической конференции. – Тара: Изд-во ОмГПУ, 2002. – С. 74–76.
4. Гальперин П.Я. Умственное развитие как основа формирования мысли и образа / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии, 1957. – № 6. – С. 58–69
5. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – М.: ИКЦ «Март», 2005. – 448с.
6. Темербекова А.А. Технология диагностики графической культуры обучающихся / А.А. Темербекова, И.В. Чугунова, Г.А. Байгонакова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5 (36). – 167–168.
7. Чугунова И.В. Формирование графической культуры обучающихся: Монография / И.В. Чугунова, А.А. Темербекова, Г.А. Байгонакова. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский гос. ун-т, 2012. – 194 с.
8. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышление школьников / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

УДК 372.851:373.6

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРЕЕМСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СИСТЕМЕ
«СРЕДНЯЯ ШКОЛА – КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Должикова Анна Витальевна

*аспирант 3 курса специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и
воспитания» (по областям и уровням образования: математика),*

ГОУ ВПО «ДонНУ», г. Донецк, ДНР

e-mail: Dolzhikova23@mail.ru

Научный руководитель: Евсеева Елена Геннадиевна

доктор педагогических наук, доцент

*профессор кафедры высшей математики и методики преподавания
математики, ГОУ ВПО «ДонНУ», г. Донецк, ДНР*

Аннотация. В статье рассматривается один из способов повышения качества профессионального образования – обеспечение преемственности профессионально-ориентированного обучения в системе «средняя школа классический университет». Описаны критерии оценки сформированности этого феномена, показатели и измерители на каждом образовательном уровне.

Ключевые слова: профессиональное обучение, преемственность, средняя школа, классический университет, оценка качества обучения, обучение математике.

Актуальность и постановка проблемы. На сегодняшний день происходит колоссальный разрыв между подготовкой выпускников высших учебных заведений к их будущей профессиональной деятельности и требованиями к их подготовке, формируемыми работодателями. В связи с активным развитием современного общества происходят изменения во всех сферах трудовой деятельности. Это отражается в том, что для обеспечения конкурентоспособности специалиста на рынке труда необходимо обладать и профессиональной, и социальной мобильностью. В связи с этим актуальным является вопрос повышения качества профессионального образования.

Проблема повышения качества профессионального образования актуальна во многих странах. Так, например, правительство Российской Федерации, стремясь устранить разрыв между подготовкой выпускников высших учебных заведений к их будущей профессиональной деятельности и требованиями к их подготовке, формируемыми работодателями, совершило переход к актуализированным Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО3++). Внедрение ФГОС ВО3++ позволило произвести сближение образования в высших учебных заведениях и рынка труда. Одним из наиболее важных отличий ФГОС 3++ от ФГОС 3+ является отсутствие в актуализированных ФГОС перечня установленных профессиональных компетенций (ПК). ПК определяются Организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников [2].

В связи с высоким уровнем интеграции в российское образовательное пространство, образование в Донецкой Народной Республике также находится на стадии модернизации. Одним из основных направлений модернизации также является повышение качества профессиональной подготовки выпускников.

Изложение основного материала. Считаем, что одним из наиболее эффективных способов повышения уровня подготовки выпускников высших учебных заведений к будущей профессиональной деятельности, является обеспечение преемственности профессионально-ориентированного обучения математике в системе «средняя школа – классический университет» [2].

Для оценки качества обеспечения преемственности профессионально-ориентированного обучения в системе «средняя школа – классический университет» нами был структурирован этот феномен.

В нашем исследовании феномен преемственности профессионально-ориентированного обучения математике в системе «средняя школа-классический университет» предложено структурировать, выделив в нем пять блоков: методологический, целевой, содержательный, технологический, психологический. Все блоки были рассмотрены на обоих уровнях образования и соединены преемственными связями. В каждом блоке были определены элементы преемственности, позволяющие обеспечить формирование профессиональной культуры, знаний и способов действий [1].

Для оценки качества преемственного профессионально ориентированного обучения математике в системе «средняя школа – классический университет» нам необходимо выделить критерии оценивания. В качестве критериев мы выбираем *мотивационно-личностный, деятельностный, когнитивный*.

По указанным критериям сформулируем показатели для каждого критерия для средней школы и классического университета отдельно. Показателями для мотивационно-личностного критерия для классического университета являются уровень сформированности профессиональной мотивации, а также уровень сформированности профессионального мышления; для средней школы – уровень самоопределения к будущей профессиональной деятельности и уровень мотивации к использованию математики при изучении профессиональных дисциплин в высшем учебном заведении. Для деятельностного критерия показателями являются: уровень усвоения математических знаний и умений, а также уровень усвоения математических методов, как средств решения профессиональных задач в классическом университете. Для средней школы – уровень усвоения математических знаний и умений, уровень умения решения прикладных и профессионально-ориентированных задач. Для когнитивного критерия показателем является уровень усвоения математических знаний как для школы, так и для классического университета.

Для измерения преемственного профессионально ориентированного обучения математике в системе «средняя школа – классический университет» по каждому критерию нам необходимо описать измерители. Рассмотрим возможные измерители на каждом уровне образования отдельно. Для средней школы измерителями мотивационно-личностного критерия могут быть психологические методики такие, как: «Методика диагностики учебно-профессиональной мотивации подростков» [8], «Методика определения основных мотивов выбора профессии» (Е.М. Павлутенков) [5], «Матрица выбора профессии» [6], «Профиль» (методика карты интересов А. Голомштока в модификации Г. Резапкиной) [5], «Якоря карьеры» методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и

адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова) [7]. Большая часть этих методик направлена не столько на диагностику уровня профессиональной мотивации, сколько на самоопределение учащихся и повышение интереса к будущей профессиональной деятельности. Связано это с тем, что в школе проводится лишь подготовка к профессиональному самоопределению учащихся, которая позволяет в дальнейшем делать обучающимся более осознанный выбор при поступлении в высшие учебные заведения, а, значит, дает возможность сформировать хороший фундамент для стойкой профессиональной мотивации в дальнейшем. Такого рода методики могут проводить, как школьные психологи, так и классные руководители, так как методики имеют подробные инструкции выполнения и ключи.

Измерителями деятельностного критерия в средней школе являются контрольные и самостоятельные работы, в которые включены прикладные и профессионально-ориентированные задачи; научные проекты, посвященные будущей профессиональной деятельности обучающихся. На наш взгляд внедрение в проверочные работы прикладных и профессионально-ориентированных задач по различным профилям даст возможность подготовить обучающихся к решению профессиональных задач уже более высокого уровня по своей специальности в высшем учебном заведении, позволит продемонстрировать обучающимся неразрывность математики и производственной деятельности. Внедрение в форму контроля научных проектов по будущей специальности позволяет обучающемуся узнать больше о своей профессии, исследовать задачи профессиональной деятельности, в которых применима математика.

Измерителями когнитивного критерия для средней школы являются также контрольные и самостоятельные работы, математические диктанты и др.

Рассмотрим измерители для классического университета. Для деятельностного и когнитивного критерия предлагаем использовать: нулевую контрольную работу, модульные работы, учебно-научные проекты (курсовая работа по математическим дисциплинам, направленная на решение задач профессиональной деятельности).

Для мотивационно-личностного критерия в классическом университете мы можем использовать такие психологические методики: «Опросник профессиональной готовности» (Л.Н. Кабардова) [9], Методика диагностики профессиональной мотивации изучения учебной дисциплины [8], «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» (Домбровская И.С.) [10]. В отличие от средней школы эти методики направлены уже на проверку уровня профессиональной мотивации. Диагностику по этим методикам могут проводить, как преподаватели, кураторы групп, так и психологи.

Представим основные характеристики преемственного профессионально-ориентированного обучения математике в системе «средняя школа – классический университет».

Таблица 1. Основные характеристики преемственного профессионально-ориентированного обучения математике в системе «средняя школа – классический университет»

Критерии	Показатели		Измерители	
	Средняя школа	Классический университет	Средняя школа	Классический университет
Мотивационно-личностный	- уровень сформированности профессиональной направленности личности; - уровень мотивации к использованию математики при изучении профессиональных дисциплин в высшем учебном заведении	- уровень сформированности профессиональной мотивации; - уровень сформированности профессионально важных качеств;	Психологические методики, направленные на выбор будущей профессии	Психологические методики, направленные на проверку уровня профессиональной мотивации
Деятельностный	- уровень усвоения математических умений и способов действий; - уровень умения решать-профессионально-ориентированные задачи	- уровень усвоения математических знаний и умений; - уровень усвоения математических методов, как средств решения профессиональных задач	- Контрольные и самостоятельные работы (включающие прикладные и проф. ориент. задачи), - научные проекты по применению математики в будущей проф. деятельности.	- нулевая КР, - модульная КР, - тестирования с помощью (ИКТ), научные проекты (курсовая работа по мат. дисциплинам на решение задач профессиональной деятельности)
Когнитивный	уровень усвоения математических знаний	уровень усвоения математических знаний	- контрольные и самостоятельные работы, - математические диктанты	- нулевая КР, - модульная КР.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Наиболее эффективным способом повышения качества профессионального образования является обеспечения преемственности профессионально-ориентированного обучения математике в системе «средняя школа –

классический университет». Важным этапом обеспечения преемственности является этап оценки качества. Приведенные в статье критерии оценки, показатели, а также измерители помогут определить качество преемственного профессионально ориентированного обучения математике в системе «средняя школа – классический университет» на обоих уровнях образования, что в свою очередь позволит совершенствовать пути реализации преемственности и повышать качество профессиональной подготовки выпускников классического университета.

Дальнейшего исследования требуют вопросы экспериментальной проверки эффективности разработанной методики преемственности профессионально-ориентированного обучения математике в системе «средняя школа – классический университет».

Библиографический список

1. Евсеева Е.Г. Структура феномена «преемственность профессионально-ориентированного обучения математике в системе «средняя школа – классический университет» / Е.Г. Евсеева, А.В. Должикова // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе: Материалы V Международной заочной научной конференции. – М.: МПГУ, 2021. – С. 245–253.

2. Евсеева Е.Г. Трансформация методических систем обучения математике в средней школе и классическом университете с целью обеспечения их преемственности / Е.Г. Евсеева, А.В. Должикова // Дидактика математики: проблемы и исследования: междунар. сб. науч. работ. – Донецк, 2020. – Вып. 51. – С. 13–21.

3. Евсеева Е.Г. Обеспечение преемственности в обучении математике между основным средним и высшим профессиональным образованием согласно требованиям государственных образовательных стандартов Донецкой Народной Республики / Е.Г. Евсеева, А.В. Должикова // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – Донецк: ДонНУ, 2020. – № 1. – С. 182–187.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 06.03.01 «Биология» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: Утв. приказом Минобрнауки России от 07.08.2020 № 920. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/060301_B_3_23082020.pdf, свободный (дата обращения: 03.02.21).

5. Врублевская М.М. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации / М.М. Врублевская, О.В. Зыкова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 80 с.

6. Резапкина Г.В. Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2007. – 140 с.

7. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала / В.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.

8. Психология подростка: Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. – С. 70–71.

9. Туник Е.Е. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников / Е.Е. Туник, В.П. Опутникова. – СПб.: Речь, 2005. – 103с.

10. Уман А.И. Формирование рефлексивных знаний школьников в учебном процессе: Монография / А.И. Уман, Н.А. Морозова. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2019. – 184 с.

УДК 378.147:517:004

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Евсеева Елена Геннадиевна

доктор педагогических наук, доцент,

*профессор кафедры высшей математики и методики преподавания
математики, ГОУ ВПО «ДонНУ», г. Донецк, ДНР*

e-mail: e.evseeva@donnu.ru

Аннотация. *Статья посвящена проблеме оценки качества методической подготовки будущих учителей математики на основе интегративного подхода. Предлагаются пути использования интегративного подхода к обучению дисциплин методического цикла. Приводятся примеры обеспечения внутрипредметной, межпредметной и метапредметной интеграции, позволяющих сформировать компетенций по проектированию и организации обучения математике в образовательных организациях общего и профессионального образования с учетом их интегративного характера.*

Ключевые слова: *методическая подготовка будущих учителей математики, интегративный подход к обучению, оценка качества методической подготовки.*

Актуальность и постановка проблемы. Изучением проблемы формирования и развития методической компетентности будущих учителей занимались В.А. Адольф, О.А. Борзенкова, О.Б. Епишева, В.И. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, О.В. Лебедева, И.Е. Малова, Т.С. Мамонтова, Л.А. Никитина, Т.Б. Руденко, Г.И. Саранцев, Е.И. Скафа, Н.Л. Стефанова, Т.В. Сяпина, Р.Р. Шахмарова и многие другие.

Методологические подходы, на основе которых предлагается формирование методической компетентности будущих учителей математики и оценка её качества, как правило, это: синергетический подход (В.И. Кузнецова); личностно-ориентированное обучение (И.Е. Малова); деятельностный подход и теория учебной деятельности (О.Б. Епишева, Г.И. Саранцев); эвристическое обучение математике (Е.И. Скафа); компетентностный подход в образовании (В.А. Адольф).

Среди диссертационных работ обращают на себя внимание работы В.И. Кузнецовой, Т.С. Мамонтовой и Т.В. Сясиной, в которых предложены пути развития методической компетентности будущего учителя математики посредством:

- осуществления студентами математической деятельности [6];
- включения учебно-методических задач в учебный процесс [7];
- осуществления интеграции психолого-педагогических, предметных и методических знаний [9].

Проведенный анализ исследований показал, что, не смотря на наличие идеи использования межпредметных связей различных дисциплин в профессиональной подготовке будущего учителя математики, интегративный подход ранее не рассматривался как методологическое основание формирования методической компетентности и оценки качества такой подготовки.

Изложение основного материала. В настоящее время невозможно решить дидактические задачи подготовки специалистов в рамках какого-то одного методологического подхода. Идея сочетанного применения подходов к обучению высказывалась неоднократно как идея полипарадигмальной методологии, например, синтез деятельностного и компетентностного подходов к формированию модели выпускника [6]. Применение деятельностного подхода при проектировании обучения с целью освоения профессиональной деятельности преподавателя математики как основополагающего методологического подхода нами обосновано в работе [2]. Также нами разработана методика обучения математике будущих инженеров на основе интегративного подхода, применяемого в сочетании с деятельностным и компетентностным подходами при ведущей роли компетентностной парадигмы [4]. Это же сочетание подходов предлагаем применить к формированию и оценке качества методической компетентности будущих учителей и преподавателей математики.

Подготовка учителей математики для системы основного общего образования в ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» ведется по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» по двум профилям: математика и информатика, а для систем среднего и профессионального образования магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерской программы – «Математическое образование».

В работе [4] нами было сформулировано определение понятия интегративного подхода к обучению математике студентов инженерных направлений подготовки. Опираясь на это определение, под интегративным подходом к методической подготовке будущих учителей математики будем понимать базисную категорию профессиональной подготовки, представляющую собой комплекс методов, организационных форм и средств обучения, направленных на повышение эффективности методической подготовки будущих учителей математики посредством обеспечения внутрипредметной, межпредметной и метапредметной интеграции.

Каждая из этих компетенций может быть сформирована на одном из уровней интеграции.

Межпредметную интеграцию, обеспечивающую формирование методической компетентности будущих учителей математики будем рассматривать в рамках учебных планов магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерской программы – «Математическое образование». Считаем необходимой интеграцию математических, психолого-педагогических и методических дисциплин в системе высшего педагогического образования, которую трактуем как проектирование и реализацию содержания интегрируемых дисциплин, способов деятельности, организационных форм и методов обучения, наиболее адекватных целостному восприятию студентами объектов, предметов, явлений и процессов их будущей профессиональной деятельности, способствующих повышению уровня их методической подготовки.

При этом к методическим дисциплинам мы относим такие дисциплины учебного плана:

- Методика обучения математике в профильной и профессиональной школе;
- История и методология математики;
- Методология и методы научных исследований;
- Научный семинар;
- Информационные технологии в профессиональной деятельности.

К математическим относим дисциплину «Избранные разделы математики: алгебра и геометрия; математическая статистика; уравнения математической физики», читаемую на протяжении всего срока обучения в магистратуре. Необходимый фундаментальный базис закладывается еще в бакалавриате при изучении математического анализа, алгебры, аналитической и дифференциальной геометрии, теории вероятностей и математической статистики, а формируется же путем освоения математических дисциплин в магистратуре.

Психолого-педагогические дисциплины учебного плана это:

- Психолого-педагогические теории учебной деятельности;
- Педагогика высшей школы;

– Инновационные технологии учебно-воспитательного процесса в высшей школе;

– Педагогические измерения.

Примером межпредметной интеграции может служить индивидуальное задание, выполняемое студентами магистерской программы по дисциплине «Психолого-педагогические теории учебной деятельности» [5]:

Индивидуальное задание

Задание 1. Самостоятельная работа по реферированию научной литературы:

1.1. Подберите современную научную литературу (научные статьи, диссертации, монографии) за последние 10 лет по одной из предложенных в программе дисциплины тем рефератов.

1.2. Составьте реферативный обзор подобранной литературы, соблюдая правила корректного заимствования.

Задание 2. Самостоятельная работа по проектированию учебной деятельности:

2.1. Составьте учебную задачу по одной из тем курсов алгебры или геометрии, читаемых в средней школе.

2.2. Составьте семантический конспект по материалу, необходимому для решения учебной задачи по математике.

Задание 3. Самостоятельная работа по психолого-педагогической диагностике:

3.1. Проведите психологическое тестирования учащихся или самотестирование по одной из методик: тест для диагностики особенностей самоорганизации по методике А. Д. Ишкова; тест Т. Д. Дубовицкой на определение уровня сформированности внутренней мотивации к изучению математики студентов; тест для диагностики потребности в самосовершенствовании по методике Г. Д. Бабушкина.

3.2. Обработайте результаты проведенных тестов. Сделайте выводы о возможном влиянии результатов на успешность учебной деятельности.

Задание 4. Составьте список использованной литературы и информационных ресурсов.

В приведенном индивидуальном задании при реферировании научной литературы студенты учатся делать обзор литературных источников по научной проблеме из области теории и методики обучения математике, осваивая, таким образом, способы действий дисциплины «Методология и методы научных исследований».

При составлении во втором задании учебной задачи по одной из тем курсов алгебры или геометрии, читаемых в средней школе, реализуется знания содержания школьного курса математики и умения проектирования обучения, полученные при изучении дисциплины «Методика обучения

математике в профильной и профессиональной школе». Под учебной задачей здесь понимается система заданий направленная на формирование обобщенного способа действий, поэтому

Третье задание требует владение содержанием дисциплин «Педагогические измерения» и в дальнейшем будут использованы студентами в дисциплине «Научный семинар» при проведении и обработке результатов экспериментального обучения в рамках написания магистерской диссертации.

При выполнении четвертого задания устанавливаются связи с дисциплиной «Научный семинар», при изучении которой у студентов формируются умения составлять библиографическое описание списка использованных источников для выпускной работы, в который должны входить современные источники: нормативные документы, образовательные стандарты, примерные или образовательные программы, учебная, психолого-педагогическая, методическая и научная литература.

Таким же образом проектируются индивидуальные задания по всем дисциплинам учебного плана магистратуры.

Внутрипредметная интеграция рассматривается нами, прежде всего, как интеграция теории и практики в методической подготовке будущих учителей математики, понимаемая как целенаправленное объединение, согласование и упорядочение теоретических положений и способов практической деятельности в предметной области математических, психолого-педагогических и методических дисциплин в системе высшего педагогического образования.

По мнению Н. В. Бровки, интеграция теории и практики процесса обучения студентов математике может осуществляться в двух направлениях: от теории к практике и от практики к теории [1].

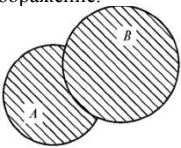
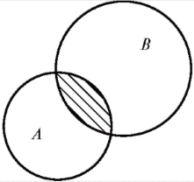
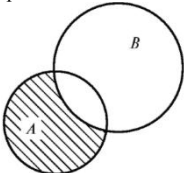
Примером такой интеграции в направлении от теории к практике может служить задание, выполняемое студентами при изучении дисциплины «Методика обучения математике в профильной и профессиональной школе» [3].

***Задание 5.** Составьте систему понятий по одной из тем курса высшей математики, изучаемого в системе высшего профессионального образования, включающую*

- а) название понятия;*
- б) определение понятия;*
- в) обозначение понятия, его геометрическую интерпретацию;*
- г) пример математических объектов, входящих в объем понятия, применения понятия.*

Пример выполнения этого задания по теме «Теория вероятностей», входящей в курсы математики для многих направлений подготовки в системах среднего и высшего профессионального образования, приведен в таблице 1.

Таблица 1 – Фрагмент системы понятий по теории вероятностей

Название	Определение	Обозначение	Пример
Сумма событий А и В	Событие, состоящее в том, что наступит либо А, либо В, либо А и В одновременно	$A \cup B, A + B$ Графическое изображение: Ω 	Опыт: бросание игральной кости. Событие $A = \{1, 3, 5\} = \{\text{выпало нечетное число очков}\}$, а событие $B = \{3, 6\} = \{\text{выпало число очков, кратное трем}\}$. Тогда $A + B = \{\text{выпало одно очко, или три, или пять, или шесть очков}\} = \{1, 3, 5, 6\}$
Произведение событий А и В	Событие, состоящее том, что А и В наступят одновременно	$A \cap B, A \cdot B$ Графическое изображение: Ω 	Опыт: бросание игральной кости. Событие $A = \{1, 3, 5\} = \{\text{выпало нечетное число очков}\}$, а событие $B = \{3, 6\} = \{\text{выпало число очков, кратное трем}\}$. Тогда $AB = \{\text{выпало три очка}\} = \{3\}$
Разность двух событий А и В	Событие, состоящее в том, что происходит событие А, и не происходит событие В.	$A \setminus B, A - B$ Графическое изображение: Ω 	Опыт: бросание игральной кости. Событие $A = \{\text{выпало нечетное число очков}\} = \{1, 3, 5\}$, а событие $B = \{\text{выпало число очков, кратное трем}\} = \{3, 6\}$. Тогда $B - A = \{\text{выпало шесть очков}\} = \{6\}$

При составлении такой системы студент соотносит вербальную, символьную, графическую форму задания математических понятий с практическим использованием этого понятия. В результате происходит интеграция в направлении от теории к практике.

Примером внутрипредметной интеграции в направлении от практики к теории может служить следующее методическое задание.

Задание 6. Составьте систему знаний и действий, которые должны быть сформированы у обучаемых для решения приведенной задачи:

Найти значение выражения $\frac{1}{\frac{1}{36} - \frac{1}{45}}$.

Опишите обобщенный способ действий и способ действий, которые сформируются при решении этой задачи.

В этом случае решение задачи (практика) определяет знания и умения (теория). Пример составленной студентом системы приведен в таблице 2.

Таблица 2. Система знаний и умений для решения задания 2

Умения	Знания
<p>Действия: 1) Выполнять действия с обыкновенными дробями: вычитание, деление. 2) Приводить обыкновенные дроби к общему знаменателю.</p> <p>Способ действий: Выполнять арифметические операции над целыми и дробными числами.</p> <p>Обобщенный способ действий: Вычислять значения рациональных числовых выражений.</p>	<p>Определения понятий: 1) обыкновенной дроби, 2) правильной дроби, 3) операции сложения дробей, 4) операции деления дробей.</p> <p>Правила: 1) выполнения арифметических операций с дробями: сложение, деление. 2) приведения обыкновенных дробей к общему знаменателю.</p> <p>Формулы: $\frac{a}{b} - \frac{c}{d} = \frac{ad - cb}{bd}$ $\frac{a}{b/c} = a : \frac{b}{c} = a \cdot \frac{c}{b} = \frac{ac}{b}$ </p> <p>Алгоритмы: Определение порядка действий в числовом выражении.</p>

Также студентами может быть составлен опорный конспект, включающий в себя сами предметные знания, необходимые для решения задачи.

Понятие метапредметной интеграции в методической подготовке будущих учителей математики мы определяем как особую форму интеграции содержания обучения, направленную на формирование метапредметных методических результатов обучения, имеющих универсальный, надпредметный характер. Реализация метапредметной интеграции в методической подготовке будущих учителей математики возможна в двух направлениях: 1) формирование методических понятий, имеющих метапредметный характер; 2) формирование метапредметных методических умений.

К метапредметным, прежде всего, относим общеметодологические умения, определяющие способность обучаемых к использованию общенаучных методов познания: определение подхода к обучению, принципов обучения, структуры методической системы обучения, проектирование элементов этой системы. Формирование этих умений происходит при изучении всех дисциплин методической направленности. Не менее важными являются методические умения, позволяющие организовывать обучаемым свою учебную деятельность. Это умения выполнять действия рефлексии, самоконтроля, самооценивания, планирования своей деятельности.

Особую группу умений будущих учителей математики составляют эвристические умения, позволяющие им не только самим строить поисковые стратегии при решении задач, но и обучать конструированию поисковых стратегий учащихся при обучении математике (Е.И. Скафа [8]). Это умения

выполнять в своей мыслительной деятельности действия, называемые эвристиками, такие как синтез, анализ, аналогия, обобщение, классификация, подведение под понятие и многие другие, также на основе этих действий производить поиск решения новых для обучаемых задач. Овладение описанными действиями позволит будущим учителям математики достичь больших успехов не только при изучении методических, но и других дисциплин в системе высшего педагогического образования.

К метапредметным методическим понятиям можно отнести такие понятия как учебная ситуация, метод, умение, знание, навык, приём, действие, способ действий, обобщенный способ действий, алгоритм, задача и многие другие. Так, формирование понятия «задача» происходит при изучении всех дисциплин учебного плана, не только методических. В объем этого понятия входят такие виды задач: методическая, математическая, учебная, прикладная, профессионально-направленная, профессионально-ориентированная, практико-ориентированная, эвристическая, компетентностная, межпредметная, интегративная [4]. Подобные задания могут быть направлены также на установление соответствия между названием типа задачи и её условием, либо между определением вида задачи и её условием и т.д.

Учебная деятельность по формированию метапредметного понятия «задача» может включать также задания на составление задач различных типов, решение этих задач, обобщение методов и приёмов решения, конструирование систем задач, выявление некорректных задач и формулирование условий их корректности, моделирование задачных ситуаций в обучении и др.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Методическая подготовка является важнейшей составляющей профессиональной компетентности учителя и преподавателя математики. Формирование методической компетентности у будущего учителя возможно на методологической базе интегративного подхода к обучению с учетом интегративного характера формируемых компетенций.

Анализ научно-педагогических аспектов проблемы обеспечения качества методической подготовки будущих учителей и преподавателей математики дал основания заключить, что в настоящее время актуализированы такие пути её решения как использование межпредметных связей осуществления интеграции психолого-педагогических, математических и методических дисциплин, интеграция теории и практики в обучении, формирование у студентов метапредметных умений и понятий. Применение интегративного подхода позволяет сформировать у будущих учителей математики интегративные способы методической деятельности на основе внутрипредметной, межпредметной и метапредметной интеграции.

Дальнейшего научного исследования требуют вопросы, связанные с разработкой методики подготовки преподавателей математики с ориентацией

на обучение студентов университетов на основе интегративного подхода, а также адаптация разработанной методики к обучению математическим дисциплинам в классическом университете.

Библиографический список

1. Бровка Н.В. Обучение студентов математике на основе интеграции теории и практики: Монография / Н.В. Бровка. – Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing, 2015. – 273 с.

2. Евсева Е.Г. Деятельностный подход как методологическая основа формирования методической компетентности будущего учителя математики / Е.Г. Евсева // Дидактика математики: проблемы и исследования. – Донецк, 2020. – С. 34–42.

3. Евсева Е.Г. Методика обучения математике в высшей профессиональной школе: учеб. пособие для студентов направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль: математическое образование) / Е.Г. Евсева. – Донецк: ДонНУ, 2017. – 243 с.

4. Евсева Е.Г. Обучение математике будущих инженеров на основе интегративного подхода / Е.Г. Евсева, Н.А. Прокопенко. – Донецк: ДонНУ, 2020. – 308 с.

5. Евсева Е.Г. Психолого-педагогические теории учебной деятельности: учеб. пособие для студентов направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль: математическое образование) / Е.Г. Евсева. – Донецк: ДонНУ, 2017. – 293 с.

6. Кузнецова И.В. Развитие методической компетентности будущего учителя математики в процессе обучения математическим структурам в сетевых сообществах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Кузнецова Ирина Викторовна. – Ярославль, 2015. – 483 с.

7. Мамонтова Т.С. Формирование профессионально-методической компетентности будущего учителя математики в педвузе средствами курса «Теория и методика обучения математике»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мамонтова Татьяна Сергеевна. – Омск, 2009. – 233 с.

8. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология: монография / Е.И. Скафа. – Донецк: ДонНУ, 2004. – 439 с.

9. Сяпина Т.В. Формирование методической компетентности будущего учителя (на примере подготовки учителя математики): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сяпина Татьяна Васильевна. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 225 с.

УДК 372.851

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ МЕДКОЛЛЕДЖА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Епанчинцев Михаил Юрьевич,

Магистрант 1 курса направления подготовки

«Педагогическое образование

профиль подготовки «Информационные технологии в образовании»,

ФГБОУ ВО «УрГПУ», г. Екатеринбург, РФ

e-mail: eranchintseff.mikhail@yandex.ru

Научный руководитель: Слепухин Александр Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры ИМФИиТ, ФГБОУ ВО «УрГПУ», г. Екатеринбург, РФ

e-mail: ikto2016@gmail.com

Аннотация. В статье уточняется определение понятия профессионально-ориентированных задач и раскрывается их роль в процессе обучения математике студентов-медиков. Авторами проведена детализация видов математической деятельности студентов медицинского колледжа, которая доказывает важность математических знаний в сфере среднего медицинского персонала. В результате показано, что профессионально-ориентированные задачи являются средством оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, предложены типы конкретных заданий для работы с ними.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная задача, профессиональные компетенции, методика, методика оценивания сформированности профессиональных компетенций.

Актуальность и постановка проблемы. В федеральном государственном образовательном стандарте по специальности 34.02.01 Сестринское дело (базовой подготовки) [12] выделены профессиональные компетенции, которыми должна/должен овладеть медицинская сестра/медицинский брат. Деятельность, направленная на их формирование (развитие, диагностику развития), должна быть спроектирована педагогами всех дисциплин образовательной программы, начиная с первого курса обучения.

Содержание дисциплин математического и общего естественнонаучного цикла и методические особенности, связанные со

спецификой будущей профессии [2], определяют формирование следующих профессиональных компетенций [12]:

- участвовать в проведении профилактики инфекционных и неинфекционных заболеваний (ПК 1.3);
- представлять информацию в понятном для пациента виде, объяснять ему суть вмешательств (ПК 2.1);
- осуществлять лечебно-диагностические вмешательства, взаимодействуя с участниками лечебного процесса (ПК 2.2);
- сотрудничать с взаимодействующими организациями и службами (ПК 2.3);
- применять медикаментозные средства в соответствии с правилами их использования (ПК 2.4);
- оказывать доврачебную помощь при неотложных состояниях и травмах (ПК 3.1);
- взаимодействовать с членами профессиональной бригады и добровольными помощниками в условиях чрезвычайной ситуации (ПК 3.3).

При этом укажем, что под профессиональной компетенцией будем понимать готовность (способность к определенным действиям) решать задачи профессиональной деятельности на основе полученных в ходе обучения необходимых знаний, умений, навыков и профессионально-личностных качеств.

Отметим, что стандарт предъявляет лишь требования к субъектам образования и не предоставляет инструментов для их выполнения.

Теоретическая база исследования. Вопросам формирования профессиональных компетенций посвящены исследования И.А. Зимней [6], Э.Ф. Зеера [5; 13], Т.А. Матвеевой, В.В. Серикова, А.В. Хуторского [14], С.Е. Шишова, О.Е. Лебедева и др. В нашем исследовании будем придерживаться позиции Г.Р. Гарафутдиновой, А.Е. Упшинской [1], которые выделяют направления оценки компетенций, а также Т. П. Афанасьевой, Е.В. Каравановой, А.Ш. Кануковой, В. С. Лазаревой и Т. В. Немовой [9], в исследованиях которых описываются уровни сформированности профессиональных компетенций (ПК). Однако, по мнению исследователей, в частности, [3] и др., такие аспекты оценки уровня сформированности ПК, как использование профессионально-ориентированного инструментария при обучении математике студентов медицинских колледжей остаются недостаточно раскрытыми.

В этой связи определим проблему исследования: каким образом может быть осуществлена оценка уровня сформированности профессиональных компетенций студентов медицинского колледжа специальности 34.02.01 Сестринское дело?

Изложение основного материала. Практическая значимость исследования заключается в выделении инструментария для оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций, указании типов

заданий для работы с профессионально-ориентированными задачами, используемых в процессе обучения математике в рамках проектной деятельности, построения индивидуального маршрута, промежуточной аттестации.

Анализ педагогической литературы [1; 4; 10] позволил нам выделить целесообразность рассмотрения сущности и путей решения проблемы с точки зрения деятельностного и технологического подходов к оценке качества образования, выраженного в проверке сформированности уровней профессиональных компетенций медицинской сестры/медицинского брата, выделенных в ФГОС. Вслед за исследователями [7; 8] в качестве средства оценивания сформированности профессиональных компетенций будем рассматривать профессионально-ориентированные задачи (далее ПОЗ).

На основе анализа подходов к определению понятия ПОЗ, представленных в [7; 8], и специфики рассматриваемой предметной области «математика», уточним определение следующим образом: под профессионально-ориентированной задачей будем понимать контекстно представляющую собой некоторую идеализированную, но реалистичную, профессиональную проблему, для решения которой необходимо построение различных моделей (в том числе математических) и использование математического аппарата.

Авторы настоящей статьи считают целесообразным рассматривать указанные виды деятельности в рамках деятельностного подхода, сущность которого заключается в том, что в центре обучения находится личность, её мотивы, цели, потребности, а условием самореализации личности является деятельность. Это позволяет утверждать, что построение математической модели является необходимой частью при работе с ПОЗ.

На основании деятельностного подхода были выделены основные виды профессиональной деятельности выпускника и построено соответствие между этими видами и основными видами математической деятельности, выделенными А.А. Столяром [11] (см. табл. 1).

Проведем пример детализации некоторых видов математической деятельности и выделим пооперационный состав.

Работа с различными видами информации:

- 1) перевод в разные системы единиц (целевая категория «знание»);
- 2) построение графиков, диаграмм, таблиц, гистограмм (целевая категория «умения»);
- 3) исследование графиков, диаграмм, таблиц; гистограмм (целевая категория «владение») и т.д.

Работа с расчетами медикаментозных (не медикаментозных) средств:

- 1) перевод в разные системы единиц (целевая категория «знание»);
- 2) знание различных видов углов и методы его построения (целевая категория «знание»);
- 3) вычисление процентов (целевая категория «умения»);

4) разведение антибиотиков (целевая категория «владение») и т.д.

**Таблица 1. Роль математики в подготовке
медицинских работников среднего звена**

Виды профессиональной деятельности	Индикаторы математической деятельности	
Проведение профилактических и консультационных мероприятий	<ul style="list-style-type: none"> ● статистическая обработка данных; ● работа с различными видами информации; ● установление причинно-следственных связей между математическими объектами 	Решение профессионально-ориентированных задач
Участие в лечебно-диагностическом процессе	<ul style="list-style-type: none"> ● работа с расчетами медикаментозных (не медикаментозных) средств при оказании медицинской помощи населению; ● работа с математическими моделями 	
Проведение санитарно-гигиенических, лабораторных исследований	<ul style="list-style-type: none"> ● фиксация полученных результатов, используя язык математики; ● интерпретация полученных результатов 	
Осуществление научно-исследовательской деятельности	<ul style="list-style-type: none"> ● построение математических моделей; ● нахождение новых приемов решения профессионально-ориентированных задач 	

Пример иллюстрации выделения пооперационного состава деятельности позволяет сделать вывод, что необходимым условием формирования и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций будущего медицинского работника среднего звена является реализация индикаторов математической деятельности, оценивание результатов которой проводится в соответствии с уровневый подходом и является составной частью комплексной (суммативной) оценки уровня сформированности профессиональных компетенций. Дополнительно отметим, что комплексная подготовка, а значит и оценивание ее результатов должна содержать кроме решения математических задач еще и выполнение общеучебных заданий и диагностику результатов их выполнения. Именно в процессе их выполнения появляется возможность формирования, а значит и оценивания профессионально-личностных качеств.

В этой связи уточним, что под методикой оценивания уровня сформированности ПК медицинской сестры/медицинского брата будем понимать систему методов, приемов, средств и форм образовательного процесса, состоящую из совокупности действий, как выявление и измерение результатов выполнения заданий при работе с ПОЗ каждым студентом колледжа.

Согласно представленному определению выделим направления оценки сформированности ПК и опишем с опорой на характеристику уровней их сформированности [1; 9].

Первый уровень. Студент способен решать только определенные задачи предметной области (не без помощи преподавателя): простейшие задачи на вычисление процентов, разведение растворов и антибиотиков. Из-за ограниченности ориентировки в условиях может применять имеющиеся в его распоряжении методы ошибочно. При этом у обучающегося вызывает затруднение решение задач в новой ситуации (например, на уроках фармакологии или разрешении профессиональной проблемы). Выполнение общеучебных заданий происходит под постоянным контролем и корректировками преподавателя. Сама дисциплина «математика» не вызывает особого интереса, осуществление самоанализа деятельности отсутствует.

Второй уровень. Студент может самостоятельно решать определенную группу профессионально-ориентированных математических задач с пониманием условий и границ применимости обобщенных способов деятельности. К таким задачам можно отнести: перевод из одной системы единиц в другую, работа с расчетами медикаментозных (не медикаментозных) средств, запись медицинской информации с использованием математического аппарата, работа с готовыми математическими моделями, описывающими профессиональную ситуацию. В новой ситуации (включая производственную практику) может решать задачи практически без помощи преподавателя (с малейшими корректировками и подсказками), проявляет интерес к дисциплине «математика». Выполнение общеучебных заданий происходит без надзора учителя, но с редким использованием наводящих вопросов.

Третий уровень. Студент может самостоятельно решать любые профессионально-ориентированные математические задачи, как на уроке «математика», так и на специальных дисциплинах (включая производственную практику). Студент может самостоятельно строить математическую модель профессиональной ситуации. Решение задач на вычисление процентов, разведение растворов и антибиотиков студенту удается без каких-либо сложностей. Он может грамотно строить и анализировать информацию, представленную в различных формах: графиках, диаграммах, таблицах, гистограммах. Проявляет активный интерес к изучаемому материалу, осуществляет самоанализ деятельности. Общеучебные задания выполняются самостоятельно, без комментариев и помощи преподавателя.

Отметим, что включение профессионально-ориентированных задач будет уместно во время семинарских занятий, контрольных работ, проектных и исследовательских работ, проведения промежуточной аттестации. Для конкретизации сказанного предложим типы конкретных заданий и соотнесем их с уровнями сформированности ПК.

Уровень 1:

- 1) соотнесите задачу и необходимый математический аппарат для ее решения;
- 2) решите задачу по данному алгоритму; приведите свой пример алгоритма; проверьте, какой из алгоритмов наиболее рационален. Поясните свой ответ.

Уровень 2:

- 1) выясните, нарушена ли логика решения задачи и поясните свой ответ;
- 2) составьте блок-схему (ментальную карту) решения предложенной задачи;
- 3) по представленной задаче перечислите математические факты, которые будут необходимы при ее решении.

Уровень 3:

- 1) проверьте предложенное решение задачи, при необходимости исправьте его;
- 2) изучите решение задачи одноклассника; если оно неверно, то задайте несколько наводящих на правильное решение вопросов; если задача решена верно, то предложите для сравнения свой вариант решения; вместе с одноклассником обсудите, какой из способов решения оптимален;
- 3) из представленных данных составьте задачу в области профессиональной деятельности; решите данную задачу; приведите примеры математических фактов, с помощью которых задача может быть решена другим способом.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Использование представленных типов заданий для работы с профессионально-ориентированными задачами, по нашему мнению, будет успешным в случае реализации следующей совокупности действий: перевод видов профессиональной деятельности на язык деятельностного подхода, выделение индикаторов математической деятельности, декомпозиция полученных видов действий, установление соответствия полученных дескрипторов конкретному уровню сформированности компетенции, подбор оценочного инструментария: выбор и составление профессионально-ориентированных задач, составление учебно-познавательных заданий.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в проектировании методов оценки сформированности профессиональных компетенций у студентов медицинского колледжа в процессе обучения математике.

Библиографический список

1. Гарафутдинова Г.Р. Модель оценивания профессиональных компетенций / Г.Р. Гарафутдинова, А.Е. Упшинская // Инновации в образовании. – 2011. – № 4. – С. 15–25.

2. Доктрина среднего медицинского образования РФ. – Режим доступа: <http://medi.ru/DOC/7100201.htm> (дата обращения: 07.02.21).
3. Дубовкин С.В. Развитие профессиональных компетенций студентов медицинских колледжей средствами математики / С.В. Дубовкин // Актуальные проблемы математического образования в контексте реализации ФГОС в школе и вузе. – Екатеринбург, 2013. – С. 51–55.
4. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода: кн. для учителя / О.Б. Епишева. – М.: Просвещение, 2003. – 223 с.
5. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 35 с.
7. Комарова Ж.В. Профессионально-ориентированные задачи как средство реализации межпредметных связей в процессе обучения математике в медицинском колледже [Электронный ресурс] / Ж.В. Комарова. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1690.htm> (дата обращения: 07.02.21).
8. Кузьменко О.И. К вопросу о понятии профессионально-ориентированной математической задачи в теории обучения математике / О.И. Кузьменко // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 11. – С. 106–109.
9. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т.П. Афанасьева, Е.В. Караваева, А.Ш. Канукова и др. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.
10. Профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: Монография / Н.В. Гербачевская, И.К. Дракина, С.В. Кривых и др. – СПб: ИПК СПО, 2012. – 184 с.
11. Столяр А.А. Педагогика математики: учеб. пособие для физ.-мат. фак. пед. ин-тов / А.А. Столяр. – Минск: Вышэйш. шк., 1986. – 413 с.
12. Федеральные государственные стандарты среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/sred/index.htm> (дата обращения: 08.02.21).
13. Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования: Сборник статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 5 мая 2011 г. / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. – 2011. – 266 с.

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

УДК [378.011.3-051:378.091.26/.27]:54

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ»

Жовтан Людмила Васильевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры высшей математики и методики преподавания
математики, ГОУ ВО ЛНР, «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
ludmila_zh@mail.ru*

Аннотация. *Статья посвящена вопросам организации контроля при изучении курса «Методика преподавания математики». Описана система контроля, учитывающая специфику дисциплины, ее роль в профессиональной подготовке будущего учителя математики и особенности ее изучения на различных этапах курса.*

Ключевые слова: *контроль учебной деятельности, методика преподавания математики, профессиональная подготовка, будущий учитель математики, этапы изучения курса, методическая направленность курса.*

Актуальность и постановка проблемы. Усложнившиеся мировые социально-экономические процессы, уплотнившиеся информационные потоки, острая нехватка времени для их осмысления, возросшая конкурентность на рынке труда, – все это обуславливает высокие требования к выпускникам высших учебных заведений. В связи с этим, сегодня перед всеми участниками образовательного процесса стоит проблема повышения качества образования, его адаптации к складывающимся жизненным реалиям (социальным, экономическим, демографическим, культурным и т.д.). Одним из важнейших средств решения данной проблемы, а также организации обратной связи между преподавателем и студентами и управления **учебно-воспитательным процессом в вузе** является контроль, оценка и учет учебной деятельности студентов. С его помощью устанавливают исходный уровень знаний студентов, получают информацию о состоянии их знаний в процессе обучения. Умелое владение преподавателем различными формами контроля знаний способствует повышению заинтересованности студентов в изучении того или иного предмета, предупреждает отставание, обеспечивает активность студентов на занятиях.

Качество профессиональной подготовки будущих учителей математики, уровень их профессионализма, компетентности, конкурентоспособности зависят от многих факторов, в том числе от их методической подготовки. От качественного овладения будущими учителями блока методических дисциплин зависит эффективность их общей профессиональной подготовки, а также последующей профессиональной деятельности. В свою очередь, высокий уровень методической подготовки студентов обеспечивает надлежащая организация контроля учебных достижений.

Именно поэтому особое значение приобретает разработка и внедрение новейших подходов к организации контроля и оцениванию учебных достижений будущих учителей математики.

Проблема организации контроля учебных достижений студентов не является новой и достаточно широко освещена в современных психолого-педагогических исследованиях. В частности, это работы, в которых отображены:

– основополагающие идеи контроля знаний (Ш. Амонашвили, Б. Ананьев, Ю. Бабанский, Л. Божович, А. Воронцов, М. Зарецкий, А. Липкина, Е. Перовский, М. Скаткин, В. Шаталов и др.);

– различные аспекты педагогического контроля (С. Архангельский, В. Беспалько, Б. Володин, А. Воронцов, С. Гончаров, Е. Гусарова, Т. Захожая, В. Нагаев, П. Пидкасистый, Л. Романишина, И. Романюк, П. Сикорский, М. Сукнов, В. Хуторской и др.);

– особенности применения в учебном процессе тестового контроля (В. Аванесов, А. Алексюк, И. Васильев, Е. Евсева, В. Ким, Н. Олейник, В. Циделко и др.);

– использование рейтингового контроля в учебном процессе (И. Грандберг, В. Зинченко, Р. Касимов, Ю. Корнев, В. Сипачев, В. Попков, К. Шхацева и др.);

– пути информатизации контроля (С. Архангельский, Н. Бурлакова, С. Игнатенко, Л. Каменская, М. Королев, И. Павлова, В. Пашков и др.);

– мировые тенденции развития системы контроля учебных достижений (Г. Андрощук, С. Ветвицкая, Е. Игнатьева и др.).

В настоящее время в педагогической литературе активно обсуждается тема методологии оценивания результатов теоретического и практического обучения студентов.

В то же время проведенный нами анализ литературы позволяет утверждать о недостаточном внимании вопросу совершенствования организации контроля учебных достижений будущих специалистов в процессе изучения методических дисциплин. В основном рассматриваются традиционные формы контроля, совершенно не учитывающие специфику дисциплин данного характера.

Целью статьи является освещение процесса применения системы контроля учебных достижений будущих учителей математики при изучении курса «Методика преподавания математики».

Изложение основного материала. Рассмотрим пути решения данной проблемы на примере направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профили «Математика и информатика». Согласно ФГОС ВО [1], в перечень видов профессиональной деятельности, которыми должен владеть выпускник данного направления подготовки, входит методическая деятельность. На ее подготовку нацелен ряд учебных дисциплин методического уклона, среди которых ключевую роль играет дисциплина «Методика преподавания математики». В процессе ее изучения формируется целый ряд компетенций: универсальных, общепрофессиональных и профессиональных.

По учебному плану данная дисциплина изучается на протяжении 3 семестров: с 4-го по 6-й. Общий объем составляет 11 зачетных единиц (396 часов), из которых: обязательная аудиторная учебная нагрузка – 160 часов, самостоятельная работа студента – 169 часов, контроль – 67 часов.

Как известно, виды контроля знаний студентов различаются по функциям в учебном процессе [2]:

- предварительный – необходим для получения сведений об исходном уровне познавательной деятельности студентов, а также перед изучением отдельных тем дисциплины. Результаты его используют для адаптации учебного процесса к особенностям данного контингента студентов;

- текущий – предназначен для управления усвоением студентами знаний и умений;

- итоговый – для подведения итогов и определения качества сформированности у студентов комплексных умений.

Существуют и иные классификации видов контроля, среди которых, пожалуй, наиболее подробная была предложена Э. Лузиком и Д. Чернилевским [3].

По нашему мнению, все эти классификации должны преломляться в зависимости от специфики учебной дисциплины и ее места в учебном плане. Кроме того, при организации контроля необходимо различать контроль теоретических знаний и контроль практических навыков работы.

Учитывая специфику рассматриваемой дисциплины, контроль успеваемости и качества подготовки обучающихся осуществляется за счет текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.

Текущий контроль успеваемости проводится с целью получения оперативной информации о качестве усвоения студентами учебного материала, управления учебным процессом и совершенствования методики

проведения занятий, а также стимулирования самостоятельной работы студентов.

Промежуточная аттестация предназначена для определения степени достижения студентами учебных целей при изучении данной учебной дисциплины или ее разделов и проводится в форме экзамена и выполнения курсовой работы.

Итоговая аттестация проводится в рамках государственной итоговой аттестации, в которую данная учебная дисциплина включена как обязательная.

Текущий контроль усвоения студентами программного материала включает оценку работы студентов за семестр.

Весь курс условно разбит на 3 части:

1) Общая методика преподавания математики. Методика преподавания математики в 5–6 классах (4-й семестр).

2) Методика преподавания математики в 7–9 классах (5-й семестр).

3) Методика преподавания математики в старшей школе (6-й семестр).

В течение семестра контроль осуществляется в следующих формах:

– срез знаний по школьному курсу математики для определенных классов (студенты должны не только решить школьные задания, но и оформить их в соответствии с требованиями, предъявляемыми для данной возрастной группы);

– подготовка и участие в проведении деловых игр (студенты выступают в качестве учителя и учеников при проведении урока математики);

– подготовка и защита реферата (при изучении методики преподавания математики в старшей школе студенты готовят материал о системе математического образования в различных странах мира. Проанализировав систему для той или иной страны, они выделяют положительные моменты и вскрывают недостатки данной системы, а также предлагают пути их устранения);

– работа в семестре. Студенты на занятиях участвуют в различных методических мероприятиях:

– анализируют уроки, проведенные другими учителями (используются видео уроков) и студентами группы;

– изучают и анализируют конспекты уроков математики, разработанные другими студентами;

– разрабатывают и анализируют подготовленные другими студентами дидактические материалы;

– составляют характеристики действующих учебников по математике;

– предлагают сами и участвуют в обсуждении предложенных другими студентами схем изучения той или иной теоремы, введения того или иного математического понятия, изучения сюжетных задач и др.;

– выполнение домашней контрольной работы «Методика работы с сюжетной задачей»:

На примере одной из сюжетных задач из курса математики 5–6 классов (на выбор) описать методику работы с сюжетной задачей. В деятельности по решению задач выделить следующие этапы:

- I. Ознакомление с содержанием задачи.
- II. Поиск решения – выдвижение плана решения задачи.
- III. Процесс решения – реализация плана решения.
- IV. Проверка решения.

Решение задач осуществить одним из трех способов (на выбор):

- арифметическим;
- алгебраическим;
- комбинированным;

– выполнение домашней контрольной работы «Методическое планирование темы»:

Составить логико-дидактический анализ одной из тем из курса алгебры / геометрии заданных (5–6 / 7–9 / 10–11) классов по следующему плану:

1. Место темы в курсе математики.
2. Пропедевтика изучения темы.
3. Методическое планирование темы:

№ урока	Тема урока	Цель урока	Распределение задач		Самостоятельная работа	Повторение	Контроль	Наглядности	Материал для мотивации
			в классе	дома					

4. Схема формирования основных понятий.
5. Изложение темы в различных учебниках.
6. Изучение темы в спецклассах (*по желанию!!!*).
7. Различные формы контроля при изучении данной темы (математический диктант, самостоятельная работа, тест, модульная работа).
8. Конспект одного из уроков темы.

– выполнение домашней контрольной работы «Методика изучения теоремы»:

Описать методику работы с одной из теорем курса математики.

Основные этапы работы с теоремой

1. Мотивация изучения теоремы и раскрытие ее содержания (усмотрение геометрического или алгебраического факта и формулировки теоремы).
2. Работа над структурой теоремы.
3. Построение чертежа и краткая запись содержания теоремы.
4. Поиск доказательства, доказательство и его запись.
5. Закрепление теоремы.
6. Применение теоремы

Экзамен проводится в устной форме, состоит из двух частей:

- тестовая проверка знаний по дисциплине, которая содержит вопросы и теоретического, и практического характера;
- беседа по одному из вопросов, выносимому в дальнейшем на итоговую аттестацию.

При этом на протяжении всего курса задействованы все три типа контроля:

- внешний контроль, осуществляемый преподавателем с деятельностью студента;
- взаимный контроль, осуществляемый студентами между собой (в процессе дискуссий, деловых игр и обсуждений);
- самоконтроль, осуществляемый студентами со своей учебной деятельностью (за счет самоанализа).

Таблица 1. Система оценивания учебных достижений студентов
очной формы обучения

Вид учебной работы	Количество баллов
Семестр 4	
Срез знаний студентов по курсу математики 5–6 классов	14
Подготовка и участие в проведении деловых игр	14
Домашняя контрольная работа № 1 «Методика работы с сюжетной задачей»	41
Домашняя контрольная работа № 2 «Методическое планирование темы из курса математики 5–6 классов»	21
Работа на занятиях	10
Итого за семестр:	100
Семестр 5	
Срез знаний студентов по курсу алгебры 7–9 классов	5
Срез знаний студентов по курсу геометрии 7–9 классов	5
Подготовка и участие в проведении деловых игр	5
Домашняя контрольная работа № 1 «Методическое планирование темы из курса алгебры 7–9 классов»	16
Домашняя контрольная работа № 2 «Методическое планирование темы из курса геометрии 7–9 классов»	16
Домашняя контрольная работа № 3 «Методика изучения теоремы (7–9 классы)»	8
Работа на занятиях	5
Экзамен	40
Итого за семестр:	100
Семестр 6	
Срез знаний студентов по курсу алгебры и начал анализа 10–11 классов	7
Срез знаний студентов по курсу геометрии 10–11 классов	7
Подготовка и участие в проведении деловых игр	7
Подготовка и защита реферата «Система математического образования в странах мира»	4
Домашняя контрольная работа № 1 «Методическое планирование темы из курса алгебры (геометрии) 10–11 классов»	20
Домашняя контрольная работа № 2 «Методика изучения теоремы (10–11 классы)»	10
Работа на занятиях	5
Экзамен	40
Итоговый результат	100

Реализуются все методы контроля:

- устный контроль;
- практический контроль;
- письменный контроль.

Проверка качества знаний студентов по дисциплине осуществляется на основе 100-балльной системы оценки знаний, из них на текущий контроль приходится 60 баллов, на промежуточный контроль – 40 баллов.

Для объективной, а не приблизительной оценки за семестр, разработана подробная шкала, причем она и аттестация по ней доведены до сведения студентов.

Такой подход с разработкой обоснованной и понятной шкалы учета текущей успеваемости, по нашему мнению, усиливает мобилизацию активности студентов при выполнении учебной программы в течение семестра и при подготовке к промежуточной и, в перспективе, к итоговой аттестации.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Постоянно возрастающие требования к повышению качества подготовки специалистов предопределяют необходимость продолжения поиска инновационных методов и приемов обучения и адекватных им форм контроля знаний, умений и навыков студента.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_V_3_16032018.pdf (дата обращения: 17.01.21).
2. Педагогика и методика преподавания в высшей школе: учебно-методическое пособие / Под ред. А.И. Артюхиной. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2016. – 246 с.
3. Лузик Э.В. Определение результатов на основе системы программно-целевого управления / Э.В. Лузик, Д.В. Чернилевский // СПО. – 2000. – № 9. – С. 41–43.

УДК 378.4

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ САМООЦЕНКИ И САМОКОНТРОЛЯ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Калайдо Юлия Николаевна

*ассистент кафедры высшей математики и
методики преподавания математики»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
e-mail: kalaydo28@yandex.ua*

***Аннотация.** Приведены основные проблемы формирования умений и навыков самооценки и самоконтроля у будущих инженеров в процессе изучения математики. Сформулированы базовые условия формирования и закрепления данных качеств.*

***Ключевые слова:** самоконтроль, самооценка, качество личности, саморегуляция, контроль, самоанализ, рефлексия.*

Актуальность и постановка проблемы. В настоящее время все большее внимание привлекают в себе вопросы организации самостоятельной работы студентов, формирования умений и навыков самооценки и самоконтроля. С развитием информационных технологий изменяются и социально-экономические условия общества, что, в конечном счете, приводит к необходимости модернизации профессионального образования, в частности к появлению уровневой системы обучения.

На современном рынке труда востребованы инженерные специалисты, обладающие не только крепкими знаниями и фундаментальной подготовкой, но и способностью к постоянному самообразованию, самоанализу, самореализации. Требуются специалисты, которые не просто являются исполнителями, но и могут самостоятельно принимать решения [1]. При успешном формировании навыков самооценки и самоконтроля студент способен не только запоминать, воспроизводить информацию, выполнять действия по изложенному алгоритму, но и проявлять навыки анализа, активного поиска. Именно эти умения и навыки будут способствовать в дальнейшем постоянному профессиональному росту и развитию субъектно-личностных качеств выпускников инженерных специальностей. Необходимо определить методологию и педагогические условия формирования данных навыков у студентов в ходе освоения математики, учитывая уровневую систему подготовки будущего инженера [2].

Изложение основного материала. На современном этапе при реализации педагогического процесса функция «контроль», в большинстве

случаев, все еще реализуется преподавателем. Студенты не всегда осознают функции и критерии такого контроля. Необходимо постепенно смещать акценты от авторитарного управления к рефлексивности, то есть необходимо предоставить студентам возможность самостоятельно ставить перед собой цели и задачи, определять условия для самоорганизации и самоанализа.

Контроль и самоконтроль являются важнейшими процедурами формирования методической компетенции студентов инженерных направлений, так как в рамках профессионального образования они позволяют мотивировать и стимулировать обучающихся к взаимодействию, оценивать знания и умения, рефлексировать по поводу своей готовности к профессиональной деятельности в условиях индивидуализации и дифференциации, определять шкалу своих достижений и корректировать полученные знания [3].

Самооценивание, оценка самого себя, своих достижений и недостатков, как процесс позволяет выстраивать системную модель методической подготовки студентов вуза и корректировать образовательные цели профессионального образования в зависимости от результатов сформированности вышеуказанной компетенции; предлагать индивидуальные маршруты саморазвития и самообучения на основе решения поставленных задач в рамках методической подготовки.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существуют следующие показатели сформированности умений самоконтроля и самооценивания в учебной деятельности студентов:

- потребность в самоконтроле и самооценивании, представление о том, что успех и неудачи определяются собственными действиями и способностями;
- наличие системы субъективных критериев успешности учебной деятельности;
- адекватное представление о реально полученном результате учебной деятельности;
- определение степени соответствия желаемого и реально полученного результата учебной деятельности; анализ затруднений в учебной деятельности и программа их коррекции.

Категорию самоконтроль можно рассматривать с нескольких позиций: во-первых, как важнейшее условие духовного роста, становления гармоничной личности, во-вторых, как один из основных компонентов деятельности человека, в-третьих, как свойство личности, связанное с активной работой воли и как устойчивое средство для достижения поставленной цели, в-четвертых, как метод обучения и как необходимый фактор успешности человека. То есть, это одна из важнейших качественных характеристик личности, которая выступает стимулом для ее саморазвития и самореализации на основе сознательной саморегуляции.

Для студентов в процессе обучения в вузе самоконтролем можно назвать качество личности обучающихся, которое проявляется в готовности и способности студентов самостоятельно определять просчеты, проводить анализ причин неверного решения, устойчивой потребности будущих специалистов определять способы устранения трудностей при достижению поставленной цели обучения, осуществляемые посредством развития опыта самооценки и самостоятельности в учебной работе.

Самоконтроль с одной стороны является составной частью учебной деятельности, методом обучения, с другой – представляет собой индивидуальное качество личности. Он носит проверочный характер: личность оценивает и регулирует свою деятельность. Формирование самоконтроля возможно только, если студент одновременно осознает значимость самоконтроля в учебной деятельности, а также умеет пользоваться его различными способами и методами.

В процессе формирования самоконтроля у будущих инженеров при изучении математики учитываются не только внешние, но и внутренние факторы, которые оказывают влияние на развитие навыков и умений самоконтроля и самооценки. К внешними факторами относятся социальные условия, модель профессиональной инженерной деятельности специалиста, Государственный образовательный стандарт ВО, содержание и характер самостоятельных работ, педагогический контроль. Внутренние факторы – индивидуально-психологические особенности личности и адекватная самооценка.

При реализации будущей профессиональной деятельности студентам необходимо развивать коммуникативные и организационные качества. То есть навыки самоконтроля у студентов влияют на формирование будущими специалистами профессиональной компетенции. Такие навыки обучающиеся могут приобретать при изучении любого учебного предмета, в том числе и математики.

Качественная математическая подготовка студентов технических специальностей является фундаментом для будущей конкурентоспособности выпускника, то есть для успешной профессиональной деятельности. При изучении математики студенты знакомятся с общими приемами мышления, у них развивается пространственное воображение, формируется способность формулировать поставленные задачи и выбирать методы их решения, навыки логического рассуждения и применения алгоритмического мышления, а также обучения и воспитания студента [4].

Но материал, который студенты осваивают на занятиях, а также в процессе самостоятельной работы, нельзя просто механически запомнить, не включая логического мышления, не вникнув во взаимосвязи частей и направлений. Специфика данной дисциплины заключается в последовательном изучении нового, которое обязательно базируется на

фундаменте ранее изученного. Ни в коем случае не должна прерываться логика рассуждений, большую роль играет точность формулировок.

Исходя из выше сказанного, при изучении математики не только возможно, но и весьма перспективно формирование таких личностных и профессионально важных качеств, как: трудолюбие, целеустремленность, самостоятельность, самоконтроль и самооценка.

Для формирования данных качеств у студентов при изучении математики можно определить следующие возможности:

- обучающая (овладение умениями и навыками самооценки и самоконтроля; понимание о значимости данных качеств в профессиональном развитии специалиста);

- воспитательная (формирование личностных и профессионально важных качеств обучающихся: целеустремленности самостоятельности, активности, ответственности, критического мышления);

- развивающая (развитие у обучающихся позитивного отношения к самоконтролю в ходе самостоятельной работы, а также адекватной самооценки).

Эффективность педагогической деятельности определяется конечным результатом – сформированностью умений и навыков самоконтроля студентов.

Для оценки уровня сформированности умений и навыков самоконтроля у студентов можно выбрать следующие критерии: осознание роли данного качества в учебном процессе, личностная активность студента, степень самостоятельности. На основании этих критериев преподаватель определяет компоненты и показатели самоконтроля.

Так, высокий уровень сформированности самоконтроля характеризуется сформированной мотивацией самостоятельного определения характера и причины ошибок, устойчивым положительным отношением к самоконтролю, активностью в устранении недочетов в учебе, глубокими знаниями о способах и приемах самоконтроля и способностью умения применять их на практике при изучении дисциплины «Математика», самостоятельностью в определении способов и действий для устранения недостатков в учебной работе, умением организации своего учебного пространства, систематическим самоанализом хода и результатов обучения, сформированной адекватной самооценкой будущего инженера, который способен анализировать, оценивать и корректировать результаты достигнутой цели, готового применять математические знания в решении профессиональных задач [5].

Для реализации поставленной задачи работа может проводиться по следующим направлениям:

- диагностическое: выявление уровней сформированности самоконтроля у будущих инженеров в ходе вузовского периода обучения

математике, определение специфических особенностей их деятельности, возможностей учебной дисциплины и вуза);

– практико-ориентированное: усиление профессиональной направленности курса математики с использованием индивидуальных заданий, «мозгового штурма», работа в парах и т.д., то есть соответствующих форм обучения, которые способствуют формированию навыков самооценивания и самоконтроля);

– поддерживающее: осуществление педагогической поддержки будущих инженеров в развитии самоконтроля в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по математике);

– использование компьютерных технологий: организация самостоятельного контроля и работы над ошибками с использованием лабораторного практикума).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, формирование умений и навыков самооценки и самоконтроля приводит к тому, что структура учения наполняется всеми компонентами и происходит обобщение способов осуществления отдельных систем учебных действий в целостное образование, обеспечивающее то, что обычно называют умением учиться. Использование этих навыков студентами технических специальностей при изучении математики способствует тому, что обучающиеся акцентируют внимание на содержание собственных действий в контексте поставленной задачи. В этом случае преодолевается главное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности. Новые образовательные технологии на современном этапе развития педагогики требуют применения специальных методов, средств и форм, которые помогут определить адекватную структуру и характеристики содержания и качества обучения в целом и классической математической дисциплины в частности. Необходимость готовности выпускников вузов к постоянному самообразованию делает самоконтроль и самооценку студентов одной из важных форм их подготовки к успешной жизнедеятельности в информационном обществе.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.
2. Лучевская А.Г. Формирование навыков самоконтроля и самооценки у учащихся при обучении по УМК «Гармония» / А.Г. Лучевская // Инновационные технологии обучения математике в школе и в вузе. – 2009. – С.132–134.
3. Лернер П.С. Инженер третьего тысячелетия: учеб. пособие / П.С. Лернер. – М.: Академия, 2005. – 304 с.

4. Самарин Ю.П. Активные методы изучения математики в вузе: учеб. пособие / Ю.П. Самарин. – Куйбышев: Куйбыш. госуд. ун-т, 1987. – 87 с.

5. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 192 с.

УДК [373.016: 811.111]: 37.018.13: 004

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА И ЗАМЕСТИТЕЛЯ ДИРЕКТОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО КОНТРОЛЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Твердохлеб Лариса Валерьевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
директор ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат
имени героев «Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР*

Кириченко Виктория Викторовна

*заместитель директора по учебной работе, учитель-методист ГОУ
ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат» имени героев
«Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР
tynatekiri@gmail.com*

Аннотация. *Статья посвящена вопросу контроля качества освоения основной образовательной программы основного и среднего общего образования при проведении внутренней и внешней оценки индивидуальных достижений обучающихся, их включения в оценочную деятельность. Подается сравнительный анализ некоторых планируемых методов оценивания.*

Ключевые слова: *качество образования, система оценивания, внутренняя и внешняя оценка*

Образование – величайшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно.
Киплинг

Актуальность темы обусловлена новыми требованиями, предъявляемыми человеку в современном, быстро меняющемся мире. Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать

ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, обладающие развитым чувством ответственности.

Качество образования «задает» качество жизни человека и общества, а особая роль в этом процессе отводится учителю, так как именно он является главной движущей силой качественного образования. Чрезвычайно важная задача по обеспечению качества образования – освоение учителем различных образовательных технологий. От того, как и какими технологиями обучения и оценивания владеет педагог, насколько гибко он может изменить свои методы в зависимости от тех или иных особенностей обучающихся, зависит качество обученности и обучаемости лицеистов [3, с.11].

В ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат» имени героев «Молодой гвардии» результаты оценки индивидуальных достижений, обучающихся используются при проведении внутренней и внешней оценки их деятельности.

Внутренняя оценка осуществляется педагогами, обучающимися, родителями (законными представителями) образовательной организации.

Педагогическими работниками проводится стартовая и текущая диагностика, оценка образовательных достижений на этапах обучения с определением индивидуального прогресса и при необходимости диагностика проблем в образовании.

Включение обучающихся лица в оценочную деятельность производится для того, чтобы они приобретали навыки и привычку к самооценке и самоанализу (рефлексии), взаимооценке [4, с.17].

При применении оценивания, направленного на развитие обучающихся, лицеисты становятся активными участниками процесса оценки и требуют создания условий для того, чтобы научиться и попрактиковаться в:

- создании плана проекта и разработке форм с критериями оценивания;
- использовании «подсказок» для проведения рефлексии, помогают обдумывать и самостоятельно оценивать собственное обучение;
- постановке собственных учебных целей, определении задач, предвидении того, что следует изучить;
- идентификации проблем в собственном обучении и подборе стратегий для их преодоления;
- предоставлении сверстникам и получении от них обратной связи (отзывов и комментариев).

Такое вовлечение обучающихся в процесс оценивания усиливает их осведомленность и ответственность за собственную учебную деятельность и ее результаты. Лицеисты чувствуют себя успешными и способными учиться. Чтобы помочь успешно учиться, педагоги обеспечивают их:

- четкими критериями оценки до начала обучения;

- моделями, образцами, шаблонами и инструкциями для высококачественной работы;
- возможностями для осуществления мониторинга (отслеживания изменений) собственного развития и продвижения в обучении;
- методами предоставления конструктивной обратной связи с другими обучающимися и возможностями получения их замечаний и комментариев для того, чтобы улучшить свою деятельность, ее результаты;
- временем, достаточным для обдумывания и улучшения деятельности и качества информационных продуктов как ее результатов;
- поддержкой для формирования новых собственных учебных целей для будущего обучения.

Педагоги лицея-интерната самостоятельно планируют и проводят текущий контроль учебных достижений обучающихся, промежуточную аттестацию, которые имеют целью проверку освоения учебной программы по предмету.

При планировании того или иного метода оценки важно выяснить этот вопрос с самими обучающимися, а именно - с какими методами оценки они будут чувствовать себя комфортно. Если обучающиеся не знакомы или имеют мало опыта по использованию того или иного метода оценки (например, написание эссе, метод кейсов и т.д.), они не смогут в полной мере продемонстрировать свои учебные результаты [1, с. 62].

При планировании метода оценки может помочь сравнительный анализ некоторых из них:

Таблица 1. Планирование методов оценивания: сравнительный анализ

Метод оценивания	Описание	Преимущества	Что необходимо учесть
Письменный тест (вопросы по выбору правильного ответа, сопоставления и т.д.)	Обучающиеся выбирают правильный ответ из нескольких альтернатив.	Легко делать подсчет правильных ответов. Можно проверить умения обучающихся анализировать, сравнивать и решать поставленные задачи.	Сложно подготовить вопросы, которые бы проверяли умственные операции высшего уровня (анализ, синтез). Не обеспечивает информацией, касающейся причины неправильного ответа. Подготовка вопросов занимает много времени. Часто обучающиеся могут легко угадать правильный ответ.
Письменный тест: эссе	Обучающиеся могут обсуждать, анализировать, описывать, убеждать, объяснять и т.д.	Требует меньше времени на подготовку. Обучающиеся могут	Требует больше времени при оценивании результатов. Слабые письменные

Продолжение таблицы 1

Метод оценивания	Описание	Преимущества	Что необходимо учесть
	Вопросы даются открытыми и в меньшем количестве. Обеспечивает возможность обучающимся демонстрировать свои мысли и рефлексию, что выходит за рамки обучающей цели.	демонстрировать и аргументировать собственное мнение и творческое мышление.	навыки обучающихся могут ограничить их умение демонстрировать собственные знания и мышление. Критерии оценивания каждого ответа должны быть тщательно спланированы. Преподаватель должен быть готов к учету и оцениванию неожиданных ответов.
Практическое задание: обучающиеся демонстрируют умения и навыки	Обучающиеся выполняют практическое задание.	Можно выполнять в реальных условиях или дистанционно. Процесс оценивания не занимает много времени, поскольку преподаватель может отметить умения, которые он наблюдает (или не наблюдает). Предусматривает немедленную обратную связь.	Для некоторых обучающихся может оказаться незнакомым и новым, следовательно, потребуется наставник. Метод требует тщательной организации.
Продукт, который создал обучающийся	Таким продуктом может быть презентация, видео, письменный продукт, таблица, график и т.д.	Прекрасная учебная возможность для обучающихся, так как предусматривает этап исследования. Большинство продуктов можно оценить довольно быстро по четким и конкретным критериям.	Обучающимся может понадобиться значительная помощь. Идеи могут быть неожиданными и непрактичными относительно использования времени. Предусматривает развитие многих навыков.

Продолжение таблицы 1

Метод оценивания	Описание	Преимущества	Что необходимо учесть
Неформальное наблюдение	Преподаватель наблюдает за отдельными обучающимися, их участием в обсуждении, проведении презентации и т.д.	Быстрый способ получить актуальную информацию относительно умений и навыков обучающегося.	Сосредоточение внимания на нескольких обучающихся одновременно. Некоторые обучающиеся могут чувствовать себя некомфортно, зная, что за ними наблюдают.
Самооценивание обучающихся	Обучающийся демонстрирует личные учебные цели и результаты самооценивания. Преподаватель помогает обучающимся в планировании будущих учебных целей и поиске соответственных ресурсов.	Помогает обучающемуся почувствовать личную ответственность за собственное обучение и оценивание. Уменьшает случаи обмана (например, списывания). Часто ведет к большей мотивации в обучении.	Некоторым обучающимся необходима помощь при определении собственных целей обучения.
Взаимооценивание	Использование критериев, которые предоставляет учитель, или разработанных совместно с обучающимися. Обучающиеся дают письменную или устную обратную связь друг другу.	Обучающиеся используют критерии и могут оценить себя точнее. Обеспечивается широкий круг обратной связи без вмешательства учителя. Обеспечивается лучшее понимание планируемых результатов и процесса обучения.	Обучающиеся должны быть готовы к использованию критериев оценивания. Необходимо моделирование и мониторинг, а также обучение давать эффективную и конструктивную обратную связь.

Внутренняя оценка на уровне лицея-интерната – процедуры, организуемые и проводимые самим образовательным учреждением. Полученные данные доводятся до сведения руководителей методических объединений, преподавателей на совещании. Результаты контроля обсуждаются на заседаниях методического совета лицея, используются для выработки оперативных решений и лежат в основе управления качеством образования. Эта оценка фиксирует динамику индивидуальных достижений. На основании результатов внутренней оценки принимаются разного рода

решения, например, об освоении образовательной программы (учебной программы, раздела или темы курса и т.д.), об определении образовательной траектории обучающегося, об оказании необходимой помощи в обучении и т.д.

Внешняя оценка образовательных достижений обучающихся лица проводится Министерством образования, Центром развития образования и другими независимыми организациями.

Контроль качества освоения основной образовательной программы основного и среднего общего образования проводится в рамках текущей и итоговой аттестаций. Одной из форм текущего контроля являются республиканские проверочные работы (РПР), которые позволяют определить уровень освоения основной образовательной программы и всесторонний уровень готовности выпускников к современной жизни в обществе. Также РПР активизируют работу учителей и методических служб для своевременной корректировки рабочих образовательных программ и использования успешных практик преподавания учебных предметов.

Основной формой государственной итоговой аттестации выпускников общего образования является государственная итоговая аттестация. Результаты, показанные выпускниками лица на государственной итоговой аттестации, позволяют дать оценку деятельности системы образования, особенностям организации образовательного процесса, качеству предоставляемых образовательных услуг, что крайне важно для планирования шага развития.

Таким образом, система показателей результатов итоговой оценки встраивается в систему ключевых индикаторов для задач управления качеством образования на всех уровнях управления сферы образования.

На ступени основного общего образования основными целями являются формирование у обучающихся умения применять полученные знания в жизненных ситуациях и подготовка к осуществлению осознанного выбора индивидуальной образовательной и профессиональной траектории.

Основной целью обучения на уровне среднего общего образования является профильная подготовка лицеистов к получению профессионального образования, поэтому одним из ведущих направлений деятельности лица является создание условий для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с возможностями построения индивидуальной образовательной траектории.

Показатели дают возможность не только отследить динамику «успехов» и «неуспехов», но и выявить объекты системы для оказания адресной методической помощи.

Библиографический список

1. Боброва Л.В. Анализ методик оценки качества образования / Л.В. Боброва // Наука и мир. – 2015. – № 4. – С. 62–63.

2. Костецкая С.М. Мониторинг как методический инструмент оценки результатов учебной деятельности в общеобразовательном процессе: теоретико-методологические основы / С.М. Костецкая // Педагогический журнал. – 2019. – № 1-1. – С. 518–523.

3. Кравцов С.С. Основные направления развития общероссийской системы оценки качества образования / С.С. Кравцов // Педагогические измерения. – 2016. – № 2. – С. 10–16.

4. Маслова Е.А. Психологическая природа самооценки, место самооценки в структуре самосознания личности [Электронный режим] / Е.А. Маслова // 95Вестник МПГУ. – 2004. – № 15. – Режим доступа: http://www.ucheba.com/met_rus/k_psihologiya/k_psiholichnost/samoocenka.htm (дата обращения: 27.01.21).

УДК 373.5.016:22.141

ОЦЕНИВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Ковров Евгений Анатольевич

учитель физической культуры

ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат»

имени героев «Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР

e-mail: e.kovrov56@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена опыту создания необходимых условий для физического развития, которые способствовали бы укреплению здоровья, удовлетворению потребности организма в физической нагрузке и формированию мотивации к здоровому образу жизни.*

Ключевые слова: *физическое развитие, индивидуальные особенности, мотивация.*

Актуальность и постановка проблемы. Снижение двигательной активности обучающихся в процессе учебы усугубили проблему сохранения физического здоровья. В связи с интенсификацией процесса обучения, повышается уровень умственной нагрузки на нервно-эмоциональную сферу обучающихся. При этом вред наносит не умственный труд, а малоподвижный образ жизни. Для поддержания высокой работоспособности организма необходима ежедневная мышечная работа, дети должны получать определенную норму физической нагрузки каждый день. Необходим новый подход к физическому воспитанию в школе, направленный не только на

развитие двигательных способностей, умений и навыков, но и на формирование у обучающихся положительной мотивации к самостоятельным занятиям физическими упражнениями, воспитание у них потребности к физическому самосовершенствованию.

Изложение основного материала. С провозглашением Луганской Народной Республики, физическое воспитание детей, учащейся молодежи стало первостепенной задачей. Возникла необходимость радикального пересмотра и перестройки системы физического воспитания подрастающего поколения. Главнейшей целью на пути решения этой задачи является формирование у детей и учащейся молодежи морального и психического здоровья, осознанной потребности в систематическом физическом совершенствовании, развитие позитивной мотивации осознанной потребности к самостоятельным и организованным занятиям физической культурой, спортом, приобретения знаний и умений здорового образа жизни. Основная форма организации физического воспитания детей в школе – урок. Именно на уроках физической культуры обучающиеся приобретают знания, навыки, умение выполнять утреннюю гигиеническую гимнастику, физкультминутки, игры и упражнения на переменах, проводить закаливание организма, самостоятельно заниматься физическими упражнениями по месту жительства с целью повышения уровня своей физической подготовленности. Уроки физической культуры должны способствовать формированию у детей положительного отношения к физкультурной деятельности, а также привлечению обучающихся к другим формам занятий физической культурой и спортом.

В свете модернизации образования, нельзя не обратить внимания на те проблемы, которые связаны с оценкой деятельности обучающихся, особенно в случаях, когда оценка не стимулирует, а наоборот тормозит процесс развития ребёнка.

Критериями оценки по физической культуре являются качественные и количественные показатели.

Качественные показатели успеваемости - это овладение программным материалом: знаниями, двигательными умениями и навыками, способами физкультурно-оздоровительной деятельности.

Количественные показатели успеваемости - это сдвиги в физическом развитии основных физических качеств: выносливости, силы, скорости, гибкости.

Количественные показатели, с одной стороны, как бы упрощают оценку успеваемости по физической культуре, а с другой стороны, ведут к односторонности оценки. Вместе с тем, количественные критерии необходимы особенно тогда, когда они выступают как одно из составляемых общей оценки успеваемости по физической культуре в сочетании с углубленным анализом результатов деятельности.

Отметка по физической культуре будет играть стимулирующую и воспитывающую роль только в том случае, если учитель будет оценивать показатели физической подготовленности, достигнутые обучающимся не в данный момент, а за определенный период. Ориентироваться надо не на уровень развития физических качеств, а на динамику их роста за определенный период.

При оценивании учебных достижений по физической культуре следует также учитывать:

- личные достижения школьников в течение учебного года;
- степень активности обучающихся на уроках;
- участие в занятиях физической культурой во внеурочное время;
- участие в спортивных мероприятиях всех уровней.

На основе отмеченных показателей учитель может применять различные системы начисления "бонусных" баллов. Например, если обучающийся выполнил зачетное упражнение на определенный уровень, но при этом его личный результат выполнения этого упражнения улучшился по сравнению с предыдущим показателем, учитель может выставить оценку выше, чем предусматривается учебными нормативами.

Оценивая успехи по физической культуре, учитель должен принимать во внимание индивидуальные особенности обучающихся, значение которых в физическом воспитании особенно велико.

Индивидуальные особенности, которые необходимо учитывать, можно разделить на две большие группы: телесные и психические.

Телесные - это особенности физического развития (длина и масса тела), типы телосложения. Наиболее внимательного и деликатного отношения к себе при выставлении оценок требуют дети с избыточным весом и слабым телосложением. При оценке успеваемости обучающихся, также следует учитывать психические особенности ребёнка. Детям с плохой двигательной памятью труднее выполнять сложные упражнения. Для них необходимо разделять упражнения на части и только потом соединять эти части в целое. Нерешительным, с недостаточно развитыми волевыми качествами обучающимся необходимо дать время для адаптации к условиям повышенной трудности заданий, оказать им более надежную страховку и помощь. Эмоциональным обучающимся следует создать спокойную обстановку, в которой они могли бы продемонстрировать свои достижения.

При учете индивидуальных особенностей учителю необходимо быть предельно тактичным, внимательным, не унижать достоинство школьника, использовать оценку так, чтобы она способствовала повышению и дальнейшему развитию интереса к урокам физической культуры.

Выводы и перспективы дальнейших исследований.

1. Формированию мотивации к физическому совершенствованию обучающихся способствует соблюдение следующих педагогических условий:

- целенаправленное мотивирование и стимулирование к физкультурной деятельности;
- формирование положительного отношения к занятиям физическими упражнениями;
- определение ценностных ориентиров каждого ученика;
- вооружение знаниями по физической культуре и умением самостоятельно заниматься физическими упражнениями;
- привлечение к систематическим занятиям физической культурой во внеурочное время и по месту жительства.

2. Формирование мотивации обучающихся к самостоятельным занятиям физическими упражнениями на основе совершенствования физкультурно-образовательной работы в школе должно предусматривать:

- формирование у школьников умения самостоятельно заниматься физическими упражнениями;
- придерживаться принципа личных рекордов при планировании контрольных плановых заданий в связи с разным уровнем физической подготовленности обучающихся. В соответствии с этим принципом темпы прироста основных показателей физической подготовленности необходимо планировать только на основе учета индивидуальных результатов обучающихся.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Требования к современному уроку / Ю.К. Бабанский // Физическая культура в школе. – 1994. – № 6. – С. 7–10.
2. Бандаков М.П. Дифференцированный подход к учащимся в процессе физического воспитания / М.П. Бандаков // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 5. – С. 31–32.
3. Вяткин Б.А. Обучая, помните о типе нервной системы / Б.А. Вяткин // Физическая культура в школе. – 2005. – № 1. – С. 3–7.
4. Гужаловский А.А. Физическая подготовка школьника / А.А. Гужаловский // Физкультура и спорт. – 2003. – № 6. – С. 31–35.
5. Введение в теорию физической культуры: учеб. пособие / В.Г. Кузьмин, Е.А. Калужный, Е.В. Крылова, О.Н. Полетаева. – Н.Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2004. – 207 с.
6. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Ю.Д. Железняк, В.А. Кашкаров, И.П. Кравцевич и др.; Под ред. Ю.Д. Железняка. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 384 с.
7. Семенов Л.А. Анализ информированности учителей о состоянии физической подготовленности школьников / Л.А. Семенов, Л.Н. Фитина // Современные аспекты развития физической культуры и спорта. Материалы научно-практической кон. – 2001. – С. 47–49.
8. Физическая культура: учеб. пособие / Под общ. ред. Е.В. Колесовой. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 557 с.

УДК 372.857

БИОЛОГИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Криничная Наталья Викторовна

кандидат биологических наук, доцент

кафедры лабораторной диагностики, анатомии и физиологии,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

e-mail: n.krinichnaya@bk.ru

Введение. Биология занимает промежуточное положение между естествознанием и общественными науками, вступает в резонанс и с теми, и с другими, испытывает мощное давление этических и эстетических норм и идеалов, насущных и неотложных запросов: здравоохранения, практики сельского хозяйства, охраны окружающей среды и т.д.

В традиционной системе профессионально-педагогической подготовки в центре внимания находится учебно-воспитательный процесс, в котором отношения между его участниками строятся как субъект-объектные, где субъект – преподаватель, ограниченный в своей деятельности учебным планом и программой, жестко задающими рамки отношений. Объект – студент, который должен овладеть определенным объемом знаний, его роль – усвоение информации [2; 5].

Потребности педагогической практики, массовой школы долгое время были ориентированы на подготовку учителя-предметника. Предметная подготовка в традиционной системе выступает конечной целью. Проблемы развития личности связаны лишь с «совершенствованием», «качественным улучшением», «принципиальным обновлением». Все эти определения так же, как и стоящие за ними практические усилия, в сущности, не затрагивали ни организационную модель управления образованием, ни его содержание, ни структуру учебно-воспитательного процесса.

Разработка новых подходов к образованию в целом потребовала реформирования и биологического образования в высшей педагогической школе.

Актуальность темы. В течение десятилетий содержание вузовского образования, в том числе биологического, регламентировалось типовыми учебными планами и программами, которые периодически корректировались. Несмотря на это они продолжали отражать экстенсивный подход к обучению, не учитывали общекультурной направленности подготовки специалиста, были ориентированы на предметно-разобренное обучение в ущерб целостному развитию личности, не стимулировали студента к самообразованию, ограничивали возможность реализации региональной специфики, самобытности вузов. В определенной степени этому способствовали принципы создания учебных планов и программ,

которые позволяли формировать множество учебных дисциплин, определять порядок их следования, но не создавали условий для подготовки компетентного специалиста, владеющего не только определенной суммой знаний, но и современными образовательными технологиями, методологией самостоятельного приобретения новых знаний и творческим подходом к решению профессиональных проблем [1;3; 4].

Итак, в системе наук о природе биология занимает особое место. В то же время ей присуще промежуточное положение между естественными и общественными науками. Мы имеем в виду, прежде всего, интерес к уникальным особенностям каждого объекта в отдельности, что роднит биологию с гуманитарными науками, а конструктивный характер концепций и экспериментов сближает ее с географией, в поле зрения которой попадает организация среды обитания человека.

Биология вступает в резонанс с физикой и химией, кибернетикой, математикой, экономикой, психологией и другими науками, отвечая на их воздействие формированием предметов исследования, составлением программ научного поиска, оформлением новых дисциплин.

Предшественником вузовской системы биологического образования является школьная образовательная практика, в частности учебный предмет «Биология». В высшей школе эти знания выступают пропедевтической основой, углубляемой, расширяемой и дифференцируемой.

Значительная часть массива биологической информации «вовлекается в обращение» через прикладные дисциплины.

Прикладных дисциплин множество, как и областей применения биологических знаний. Прикладные дисциплины находятся «на стыке» биологии, медицины, охраны окружающей среды и других областей. Их объекты: биологические системы, процессы, таксоны и т.д.

По сферам применения прикладные дисциплины подразделяют на несколько больших групп: медицинские, экологические (в широком смысле), промышленно-технологические, сельскохозяйственные и др.

Каждая фундаментальная дисциплина имеет серию прикладных «двойников». Они рассматривают области применения либо биологической системы в целом (клеточная и тканевая инженерия, животноводство и растениеводство, хозяйственная популяционная биология и др.), либо только отделенных процессов или аспектов функционирования и развития (техническая биохимия, селекция и др.).

Биология, как «наука о жизни», как существенный компонент естественнонаучного образования представляет собой системное явление. С этой точки зрения она – совокупность взаимосвязанных эмпирических, фундаментальных, таксономических и прикладных дисциплин, обеспечивающих познание многообразия органического мира, форм организации жизни, законов её развития и функционирования, возможностей

и путей рационального использования явлений жизни в практике человеческой деятельности.

В свою очередь, каждая биологическая дисциплина является совокупностью фактов, понятий, принципов, законов, теорий и т.п. Усвоение их студентами в системе вузовского образования должно осуществляться в единстве с научной методологией и методами их получения. А метод обеспечивает порядок познания, дисциплинирует мышление, ведет к достижению результатов кратчайшим путем.

Заключение. Таким образом, содержание естественнонаучного (биологического) образования, его отбор и структурирование представляются важной проблемой. В течение долго времени содержание вузовского образования, в том числе биологического, регламентировалось типовыми учебными планами и программами, которые периодически корректировались. Несмотря на это они продолжали отражать экстенсивный подход к обучению, не учитывали общекультурной направленности подготовки специалиста, были ориентированы на предметно-разобренное обучение в ущерб целостному развитию личности, не стимулировали студента к самообразованию, ограничивали возможность реализации региональной специфики, самобытности вузов. В определенной степени этому способствовали принципы создания учебных планов и программ, которые позволяли формировать множество учебных дисциплин, определять порядок их следования, но не создавали условий для подготовки компетентного специалиста, владеющего не только определенной суммой знаний, но и современными образовательными технологиями, методологией самостоятельного приобретения новых знаний и творческим подходом к решению профессиональных проблем.

Содержание биологического образования должно рационально объединять теорию и практику (в том числе мирового образовательного сообщества), а научно-методическая, учебно-методическая и материальная обеспеченность должна быть максимально приближена к содержанию образования; содержание образования должно быть жизненно и профессионально значимым.

Библиографический список

1. Биология: В 2 кн. / В.Н. Ярыгин, В.И. Васильева, И.Н. Волков, В.В. Синельщикова; Под ред. В.Н. Ярыгина. – М.: Высшая школа, 1997. – Кн. 2. – 526 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.
3. Дербенёва А.Г. Общая биология (10-11 класс): учеб. пособие / А.Г. Дербенёва, Р.В. Шаламов. – Харьков: Мир детства, 1997. – 280с.
4. История развития биологии с начала XX века до наших дней / Под редакцией Л.Я. Бляхера. – М.: Наука, 1975. – 659 с.

5. Подласный И.П. Педагогика: В 2 кн. / И.П. Подласный. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

УДК 378.147:517:004

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Лактионова Дарья Александровна

аспирант 1 года обучения,

*научная специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и
воспитания (по областям и уровням образования – математика),*

ГОУ ВПО «ДонНУ», г. Донецк, ДНР

e-mail: darsanna97@mail.ru

Научный руководитель: Евсеева Елена Геннадиевна

доктор педагогических наук, доцент,

профессор кафедры высшей математики и методики преподавания

математики, ГОУ ВПО «ДонНУ», г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** Статья посвящена роли электронных средств учебного назначения в подготовке будущих учителей математики. Рассмотрены примеры средств, которые могут быть использованы при обучении для решения различных задач.*

***Ключевые слова:** тенденции развития образования, электронные средства учебного назначения, информационные технологии, высшее профессиональное образование, обучение математике.*

Актуальность и постановка проблемы. Компьютерные технологии активно проникают во все сферы деятельности человека, что оказывает сильное воздействие на развитие всего общества. При анализе тенденций развития образования в связи с внедрением информационно коммуникационных технологий (ИКТ), можно увидеть кардинальное изменение его содержания, методов и форм. Педагоги и психологи обнаружили, что при использовании ИКТ в обучении увеличивается продуктивность учебного процесса.

На данный момент разработано довольно много электронных средств учебного назначения (ЭСУН) по разнообразным направлениям, однако нет методики их комплексного применения в образовательном процессе.

Комплексное применение новейших образовательных и информационных технологий в учебном процессе даст возможность достигнуть существенного результата в росте информационной

компетентности будущих специалистов [1], в том числе и будущих учителей математики.

В настоящее время одна из основных проблем и задач – разработка ЭСУН по математике, обеспечивающих формирование математических компетенций, необходимых будущим учителям математики для осуществления дальнейшей профессиональной деятельности.

Многие учёные, например, Е.В. Власенко, В.С. Круглик, Т.С. Максимова, Е.И. Скафа [2] и др. для повышения эффективности обучения математике в вузах предлагают использовать ИКТ. Большое количество работ посвящено анализу влияния средств ИКТ на качество обучения математике в средних учебных заведениях и образовательных организациях высшего профессионального образования. Однако вопросам, связанным с обучением математике будущих учителей математики с использованием ИКТ уделено недостаточное внимание.

Следовательно, существуют противоречия между:

– стремительным развитием ЭСУН и недостаточным использованием их в обучении математике будущих учителей математики для качественной математической и методической подготовки;

– необходимостью обеспечения формирования профессиональной компетентности будущих учителей математики используя традиционные средства обучения совместно с применением информационных технологий и низким уровнем разработки ЭСУН в обучении математики, которые соответствовали бы таким целям.

Изложение основного материала. В процессе обучения в современной высшей профессиональной школе с целью повышения эффективности преподавания математики активно применяют такие средства ИКТ, как ЭСУН. Они обогащают традиционные средства обучения, так как позволяют включать большее количество как учебных, так и наглядных материалов.

Под ЭСУН будем понимать учебное средство, реализующее возможности средств информационных технологий и ориентированное на достижение следующих целей: предоставление учебной информации средствами технологий мультимедиа, гипермедиа, гипертекста и др.; осуществление обратной связи с пользователем при интерактивном взаимодействии; автоматизация контроля результатов обучения и продвижения в учении; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением [3].

К электронным средствам учебного назначения относятся в том числе и компьютерные тесты, электронные энциклопедии и учебные пособия, информационные системы, образовательные порталы и тому подобное. Среди функций ЭСУН можно выделить наиболее важные, такие как предоставление учебной информации, контроль за результатами обучения,

возможность многократного повторения учебного материала, опытов и экспериментов.

В ходе анкетирования студентов о том, знают и используют ли они ЭСУН при обучении мы пришли к выводу, что в большинстве случаев они не знают, что это такое и не применяют их в обучении математическим дисциплинам. Однако, они выдвигают к таким средствам определенные требования, например интуитивно понятное и удобное в использовании, возможность быстро и свободно получать доступ к необходимой информации. В обучении в основном используется Интернет для поиска информации с целью написания докладов и рефератов [4].

Использование ЭСУН в обучении будущих учителей математики имеет такие дидактические цели как: уменьшение затрат времени; передача необходимого объема информации для обучения; рассмотрение объекта или явления, изучаемого частями и в целом; обеспечение деятельности студентов и преподавателей.

Функции ЭСУН многогранны: воспитательные, развивающие, обучающие, корректирующие и контролирующие. С помощью соответствующих средств можно раскрывать содержание и объем новых понятий, демонстрировать различные подходы к доказательству теорем и решению задач, формировать умения и осуществлять управление различными видами учебно-познавательной деятельности, в том числе и профессионально ориентированной деятельности, повышать и поддерживать интерес к изучению предмета.

К средствам компьютерной поддержки процесса обучения математике можно отнести электронные учебники, электронные средства контроля, универсальные математические пакеты, такие как Mathematica, Maple, Matlab, Mathcad и т.п. Универсальные математические пакеты можно использовать не только для проведения вычислений, но и как обучающую среду. Необходимо учить студентов не только использовать ЭСУН при обучении и в дальнейшей профессиональной деятельности учителей математики, но и учить разрабатывать их свои собственные средства. Именно разработка авторских ЭСУН будет способствовать повышению качества подготовки будущих учителей математики.

Систему Wolfram Mathematica и среду MathCad можно использовать в процессе обучения студентов, например для быстрого нахождения детерминанта, транспонированных матриц и обратной матрицы при решении систем линейных алгебраических уравнений, для проверки ответов, которые получили студенты и т.д., для повышения качества их подготовки. Необходимо не только применять эти системы, но и учить, как их необходимо применять и в каких случаях это будет целесообразно, что повысит методическую подготовку учителей.

Microsoft Mathematics, OSA Beta, Mathematical Solver, MF master function и др. можно применять чтобы избежать громоздкие вычисления. Для

автоматизации математических вычислений, в большинстве случаев, символьных может быть использована система Derive и Mathematical Assistant (математический помощник Derive) [5]. Система Derive позволяет работать с символами, раскладывать на множители многочлены, вычислять неопределенные интегралы и т.д. На рисунке 1 приведен пример построения графиков. Таким образом, используя данные программные средства, можно изучить большой объем материала и решить наиболее интересные и необычные задачи, не затрачивая времени на вычисления и построения, которыми студенты уже овладели в полной мере, что также способствует более качественной подготовке будущих специалистов.

Например, такие программы как Gran 2 и 3, Microsoft Mathematics, Master Function и другие применяют для того, чтобы быстрее и проще визуализировать, создавать геометрические интерпретации и исследовать функциональные зависимости в разных условиях. Для измерения и анализа изменений исследуемых величин целесообразнее использовать, например, программы Gran 2 или 3, а для создания аналитической записи зависимостей в точном или приближенном виде – Graph или Master Function. На рисунке 2 показан пример построения графиков в программе Gran-2D.

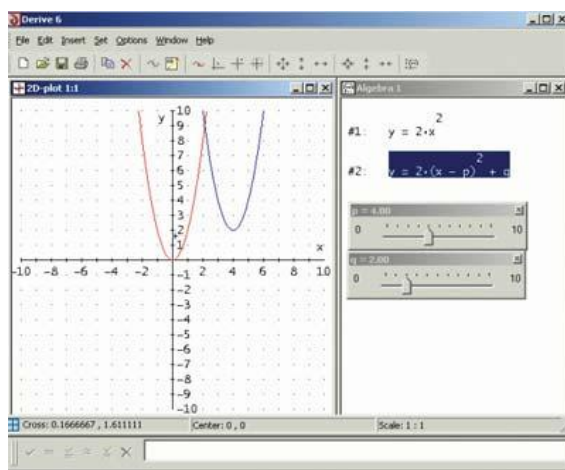


Рис.1. Построение графиков в Derive

Очень полезным для будущих учителей математики, особенно в обучении геометрии, является пакет динамической геометрии (DG), разработчик С.А. Раков [6], который оказывает существенную помощь при применении конструктивного подхода при изучении геометрии. Благодаря этому пакету появляется возможность интерактивно строить геометрические объекты, используя при этом электронные аналоги циркуля и линейки, интерактивно воздействовать на них и при этом, наблюдать за процессом отображением результатов измерения их характеристик в динамике. Все

вышеперечисленное значительно снижает затраты времени на построения и создает реальные условия для применения его в практике математического образования. На рисунке 3 показан пример построения вектора по заданным координатам.

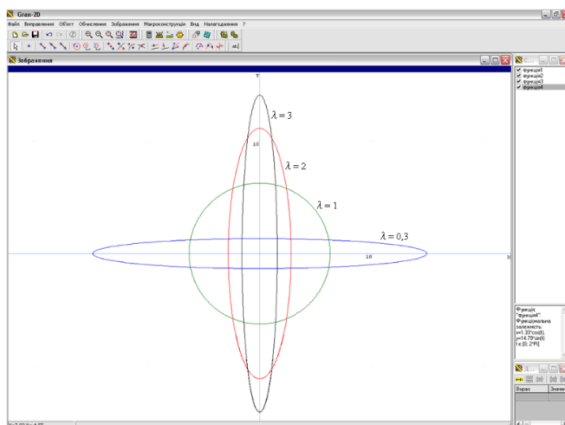


Рис. 2. Построение эллипсов с разными полуосями в Gran2

Использование данных пакетов программ пригодится будущим учителям математики и в их будущей профессиональной деятельности, например для повышения у школьников мотивации к изучению геометрии, представлению сложных геометрических объектов, выдвижения и проверки гипотез с опорой на наглядность и другое. Необходимо обучать студентов пользоваться всем функционалом данных программ и уметь применять его для проведения в дальнейшем занятий для школьников и студентов, что повысит уровень математической и методической подготовки будущих учителей математики.

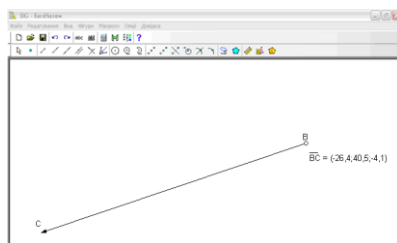


Рис. 3. Построение и координаты вектора в пакете DG

К ЭСУН относятся и системы компьютерного контроля результатов обучения. Например, программа «My test», которая является системой программ, включающих программу тестирования студентов, редактор тестов

и журнал результатов, с помощью которой создается и проводится компьютерное тестирование студентов, а также сбор и анализ результатов, выставление оценок по необходимой шкале [2]. Данная программа также может быть использована в дальнейшей деятельности будущего учителя математики для проведения тестирования по математике. Тесты, разработанные в ней, можно давать как на уроках математики, так и для домашнего выполнения студентами и школьниками. На рисунке 4 приведен пример вопроса из теста для контроля знаний по дисциплине «Линейная алгебра», разработанный в программе My test, который применяется для компьютерного тестирования студентов.

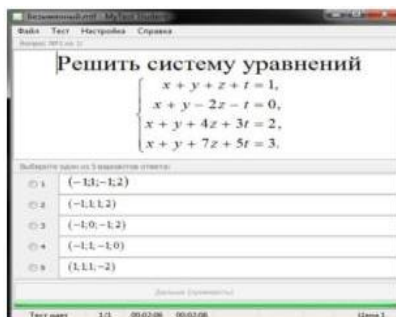


Рис. 4. Тест в программе «My test»

Еще одним примером ЭСУН являются компьютерные обучающие программы из системы эвристико-дидактических конструкций (ЭДК), которые разрабатываются в Донецком национальном университете под руководством Е.И. Скафы [7]. В отличие от существующих программных средств, программы из системы ЭДК постепенно приближают студентов к поиску решения задачи через организацию их учебной деятельности. К ЭДК относятся, например такие программы как «Задача-метод» (предлагается

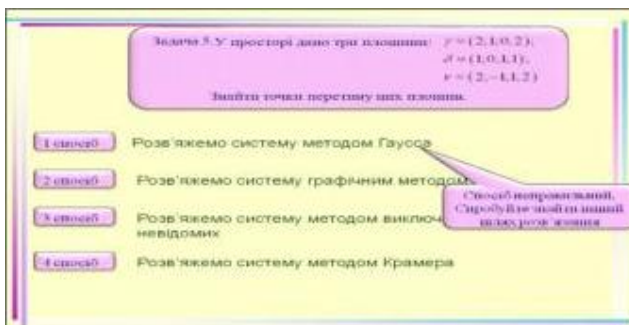


Рис. 5. Пример ЭДК «Задача-метод»

система заданий, к каждому из которых студент должен найти правильный и рациональный, на его взгляд, способ решения) и «Задача-софизм» (необходимо найти на каком этапе в цепочке выполненных действий по решению задания допущена ошибка) [8]. Примеры данных программ представлены на рисунках 5 и 6.

Рис. 6. Пример ЭДК «Задача-софизм»

Еще одним примером ЭСУН является математический форум Math Help Planet (<http://mathhelpplanet.com>). На нем отражен не только теоретический материал по всем разделам курса высшей математики, но и достаточно много онлайн-сервисов, которые могут облегчить работу преподавателям высших учебных заведений, студентам и, в том числе, будущим учителям математики. На рисунке 7 показан пример выполнения операций над множествами, используя описанный выше сервис. Также есть форум пользователей, где они могут обсуждать различные задачи не только по математике, но и физике, химии и биологии.

Рис. 7. Пример работы онлайн-сервиса на форуме Math Help Planet

Благодаря данному обсуждению пользователи могут совместно с другими студентами и преподавателями разных университетов приходить к пути решения и самому решению.

Мы считаем, что будущим учителям математики необходимо уметь разрабатывать собственные ЭСУН по математике. Например, нами было разработано электронное учебное пособие (ЭУП) «Математика в профессиональной деятельности инженера» (рис.8). В работе [9] были описаны принципы разработки профессионально-ориентированных ЭУП, в [10] – процесс разработки нашего пособия, а также была проверена эффективность его использования в реальном учебном процессе [11].



Рис. 8. Главная страница ЭУП «Математика в профессиональной деятельности инженера»

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, в наше время задача разработки и применения ЭСУН обретает особую значимость и становится приоритетным направлением современных научных исследований.

Разработка и внедрение в учебный процесс ЭСУН, которые можно применять в обучении будущих учителей математики, способствует формированию у них как предметных, так и методических компетенций.

В обучении будущих учителей математики должна быть предусмотрена работа с такими программными педагогическими средствами, как Derive, Numeri, Maple, Mathematica, Eureka, MathCAD, Gran т.д., а также математических форумов таких как Math Help Planet. Мы считаем, что их применение и разработка собственных повысит качество подготовки не только будущих учителей математики, но в дальнейшем и школьников.

Библиографический список

1. Букушева А.В. Учебно-исследовательские задачи в продуктивном обучении будущих бакалавров-математиков / А.В. Букушева // Образовательные технологии. – 2016. – №2. – С. 16–26.
2. Скафа О.І. Комп'ютерно-орієнтовані уроки в системі евристичного навчання математики / О.І. Скафа, О.В. Тугова. – Донецьк: Ноулідж, 2009. – 320 с.
3. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М.: ИИО РАО, 2006. – 88 с.
4. Лактионова Д.А. Электронные средства учебного назначения в обучении математике в высшей профессиональной школе / Д.А. Лактионова // Донецкие чтения 2017: Русский мир как цивилизационная основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса: Материалы Междунар. науч. конф. студентов и молодых ученых. – Донецк, 2017. – С. 237–238.
5. Галибина Н.А. Методика обучения математике студентов строительных направлений подготовки на основе деятельностного подхода: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Галибина Надежда Анатольевна. – Донецк, 2016. – 28 с.
6. Раков С.А. Компьютерные эксперименты в геометрии / С.А. Раков, В.П. Горох. – Харьков: РЦНИТ, 1996. – 176 с.
7. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография / Е.И. Скафа. – Донецк: ДонНУ, 2004. – 440 с.
8. Лактионова Д.А. Применение электронных средств учебного назначения в обучении математике студентов технических направлений подготовки / Д.А. Лактионова, Е.Г. Евсеева // Обучение математике в техническом университете: Сборник науч.-метод. работ. – Вып. 11. – Донецк: ДонНТУ, 2019. – С. 71–77.
9. Евсеева Е.Г. Принципы разработки профессионально ориентированного электронного учебного пособия по высшей математике на основе интегративного подхода / Е.Г. Евсеева, Д.А. Лактионова // Дидактика математики: проблемы и исследования: международный сборник научных работ. – Вып. 50 – Донецк: ДонНУ, 2019. – С. 48–56.
10. Лактионова Д.А. Разработка электронного учебного пособия «Математика в профессиональной деятельности инженера» на основе интегративного подхода [Электронный ресурс] // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2019». – М.: МАКС Пресс, 2019. – Режим доступа: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2019/index.htm, свободный (дата обращения: 03.02.21).
11. Лактионова Д.А. Проверка эффективности использования электронного учебного пособия «Математика в профессиональной деятельности инженера» / Д.А. Лактионова // Эвристика и дидактика

математики: IX Междунар. науч.-метод. дистанционная конф.-конкурс молодых ученых, аспирантов и студентов. – Донецк, 2020. – С. 77–79.

УДК [373.091.321: 373.016]: 22.1

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ СТОХАСТИЧЕСКОЙ ЛИНИИ

Липилина Вера Васильевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Высшая математика и математическое образование»,
ФГБОУ «ТГУ», г. Тольятти, РФ*

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме готовности учителей математики к преподаванию элементов стохастики в школьном курсе математики. Проанализированы компоненты методической готовности, исследования проблемы готовности и обозначены пути их решения.*

***Ключевые слова:** стохастическая линия, профессиональный стандарт, компоненты готовности, вероятностные задачи.*

Актуальность и постановка проблемы. Центром всей системы обучения математике является не только изучение основ математической науки как таковой, а познание окружающего мира средствами математики, общекультурное развитие.

В этом отношении резервы теории вероятностей велики, как ни у какого другого раздела математики. Вероятностные законы универсальны. Они стали основой описания научной картины мира. Современные физика, химия, биология, демография, социология, лингвистика, философия, весь комплекс социально-экономических наук построены и развиваются на вероятностно-статистической базе.

Ощущая в полной мере мировоззренческую важность преподавания этого предмета, понятно, что мир случайного будет открыт в школе именно учителем математики.

В настоящее время остро встает проблема методической готовности учителей, способных к успешной реализации вероятностно-статистической линии в школьном курсе математики, соответствующей планируемым результатам обучения школьников. Учителя не владеющие стохастической методологией, прикладной направленностью, содержание стохастической линии отождествляют с вузовским и в основном готовы предоставить учащимся формальные знания, развитие техники вычислений, решение задач по известным алгоритмам. Именно поэтому большинство учителей затрудняются в реализации основных приемов формирования универсальных учебных действий, соответствующих новым образовательным стандартам.

Профессиональный стандарт [3] учителя математики предполагает следующие компетенции в отношении стохастики:

а) формирование способности к постижению основ математических моделей реального объекта или процесса, готовности к применению моделирования для построения объектов и процессов, определения или предсказания их свойств;

б) формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой;

в) выявление совместно с обучающимися недостоверных и маловероятных данных;

г) обработки данных (статистики);

д) организовывать исследования - эксперимент, обнаружение закономерностей;

е) поддерживать баланс между самостоятельным открытием, узнаванием нового и технической тренировкой, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей каждого обучающегося, характера осваиваемого материала;

ж) организация экспериментальных лабораторий (вероятность, статистика);

з) использовать информационные источники, следить за последними открытиями в области математики и знакомить с ними обучающихся.

С введением ФГОС второго поколения обсуждение вопросов обозначенной выше готовности учителей остается актуальным и требует еще большего внимания. Поэтому в данной статье мы обозначаем пути решения этой проблемы.

Изложение основного материала. В докторской диссертации В.Д. Селютина «Научные основы методической готовности учителя математики к обучению школьников стохастике» [4] исходя из концепции формирования статистических представлений учащихся, специфических особенностей методики обучения стохастике, условий личностно-ориентированного обучения выделены основные компоненты методической готовности учителя математики к обучению школьников этой области математики: *целевой, содержательно-математический, алгоритмический, прикладной, вероятностно-прогностический, логико-вероятностный, эвристический, экспериментально-исследовательский, имитационный; метапредметный, внутрипредметный, дифференцированно-оценочный, воспитательный, организационно-деятельностный, компьютерный – информационный.*

Анализируя представленные выше компоненты готовности учителей математики к обучению школьников стохастике по образовательным стандартам, мы сделали вывод о том, что они во многом совпадают с теми универсальными учебными действиями, которые формируются в процессе обучения школьников.

Трудности приобретения учителями математики статуса готовности к обучению школьников стохастике в большей степени зависят от того, что учителя не владеют содержанием курса, забыт вузовский курс, знания которого долгое время не были востребованы в практике.

Эта проблема может быть решена при самостоятельном повторении курса теории вероятностей, при работе над созданием конспектов уроков, подготовке презентаций к урокам, при подборе электронных образовательных ресурсов к урокам, повторения его во время курсов повышения квалификации. Автором статьи разработаны программы таких курсов в рамках реализации ФГОС ООО «Методические особенности реализации стандарта по математике на примере изучения вероятностно-статистической линии содержания образования», «Проектирование многоуровневой системы вероятностных задач», «Обновление школьного курса математики: стохастическая линия структура, методика». Курсы повышения проводятся очно и дистанционно.

В беседах с учителями математики выяснилась, кроме всего, еще одна проблема – психологическое препятствие для успешного обучения школьников решению вероятностных задач. Часто на уроках учащиеся более успешно, чем учителя, решают вероятностные задачи на интуитивном уровне. Эта проблема может быть частично решена приобретением опыта решения большого количества разнообразных комбинаторных и вероятностных задач.

По всем разделам школьной математики существуют учебно-методические комплексы в помощь педагогу. Они доступны любому учителю: дидактические материалы, методические разработки и сборники задач разного уровня сложности. Методическая литература настолько разнообразна, что встает проблема отбора лучшего и нужного материала из предложенного. По теории вероятностей и статистике выпущено большое количество популярных учебников, но они не могут заменить собой методическую литературу, в котором нуждается учитель. Например, популярная серия учебников по алгебре для 8-11 классов с углубленным изучением математики Н.Я. Виленкина с соавторами, в которых во-первых, изучаются только конечные пространства событий, не выходя из области интуитивно понятных школьнику объектов; во-вторых, преподавание ведется в парадигме возвращающегося обучения, когда одно и то же рассказывается неоднократно, каждый раз на несколько более высоком уровне; в-третьих, каждый раз материал по теории вероятностей предваряется разделом комбинаторики. Кроме того, основы теории множеств в этих учебниках также есть и теория вероятностей строится на ее основе.

Необходимость формирования готовности будущих учителей математики к обучению школьников стохастике требует также пересмотра устоявшихся подходов к их методико-математической подготовке в стенах вуза. Проблема в том, что в педагогическом вузе нет курса «Методика

преподавания теории вероятностей и статистики в средней школе». Значит, каждый учитель должен самостоятельно создавать эту методику методом проб и ошибок. Но положительные результаты в обучении требуются сразу и ошибаться некогда. Преподавание раздела «Теория вероятностей и статистика» требует от учителя кардинального изменения стиля своей работы: организации дискуссий, интенсивной устной работы, расширения собственного кругозора в областях других наук: биологии, географии, истории, литературы, и многое другое в дополнение к привычным методам и подходам к обучению. Это не многократный повтор одних и тех же алгоритмов, на уроках по «Теории вероятностей» приходится решать несколько задач разнообразных по сюжету, абсолютно непохожих друг на друга.

Например, на уроке по теме «Элементарные события» сначала надо проявить комбинаторные навыки, чтобы расставить трех человек в очередь всеми возможными способами; в следующей-сообразить, что попадания в различные зоны мишени не связаны между собой; а решая задачу с подбрасыванием монеты, догадаться, что с увеличением числа попыток число событий будет увеличиваться в два раза. И потом увидеть, что первая задача не такая, как две последние, а две последние как раз очень похожи между собой.

Необходимо создание специальной среды и погружение в нее учащихся – проведение практических работ, экспериментов, исследовательской и проектной деятельности непосредственно в ходе урока, активное участие в дискуссии, поиск информации за пределами школьного учебника, анализ массивов данных с целью выявления закономерности, самостоятельный выбор инструментария для своей работы, привлечение к работе на уроке и дома ИКТ.

Учитель должен формировать на уроках понимание что есть «случайный эксперимент», «его исход», что есть закон, который управляет случайными процессами без влияния везения и фантастики. Усвоение вероятностных и статистических понятий происходит только на уроках статистики и теории вероятностей, не подкрепляется при изучении прочих школьных предметов.

Традиционная трудность математических дисциплин – анализ текста условия и, как следствие, умение решать сюжетные задачи – в теории вероятностей все задачи – сюжетные! К текстам вероятностных задач, подчас очень длинных, нужно относиться также, как любым текстовым задачам. И перекладывать сюжет на математический язык, то есть создавать математическую модель реальной ситуации в сюжете задачи.

Рассмотрим, например, следующую задачу:

1. В некоторой местности утро в мае бывает либо ясным, либо облачным. Наблюдения показали: если майское утро ясное, то вероятность дождя в этот день 0,2; если майское утро облачное, то вероятность дождя

в течение дня равна 0,6. Вероятность того, что утро в мае будет облачным, равна 0,4.

Найдите вероятность того, что в случайно взятый майский день дождя не будет.

Решение: проанализируем, что в задаче дано.

Есть две гипотезы: H_1 – утро в мае ясное и H_2 – утро облачное, из условия $P(H_2)=0,4$, а вероятность противоположного события $P(H_1)=1-0,4=0,6$.

Пусть событие $A = \{\text{случайный майский день пойдет дождь}\}$, тогда в условии задачи $P_{H_1}(A)=0,2$ – условная вероятность дождя, если утро ясное, $P_{H_2}(A)=0,6$ – условная вероятность дождя, если утро облачное.

Применяя формулу полной вероятности события, найдем вероятность дождя в любой майский день $P(A) = P(H_1) \cdot P_{H_1}(A) + P(H_2) \cdot P_{H_2}(A)$, получаем $P(A) = 0,6 \cdot 0,2 + 0,4 \cdot 0,6 = 0,36$.

А вероятность отсутствия дождя посчитаем как вероятность противоположного события, т.е. $1 - 0,36 = 0,64$. Таким образом, ответ 0,64!

Или текст такой сюжетной задачи:

2. Один властелин, которому наскучил его звездочет со своими ложными предсказаниями, решил казнить его. Однако будучи добрым повелителем, он решил дать ему последний шанс. Звездочету велено распределить по двум урнам четыре шара, два черных и два белых. Палач выберет наугад одну из урн и вытянет из нее шар: если шар будет черным, звездочета казнят, в противном случае его жизнь будет спасена. Каким образом звездочет должен разместить шары в урнах, чтобы обеспечить себе максимальную возможность уцелеть.

Сюжетные задачи по теории вероятности, комбинаторике и статистике гораздо разнообразнее, чем алгебраические. Помимо популярных задач: бросание кубиков, монет, вытягивание наугад разноцветных карточек, существует огромное число прочих сюжетов. Решая «новую» задачу, понять, что это «старая», только что решенная задача, но в новой формулировке, – дело очень трудное! Не очень подготовленные ученики не видят аналогии в задачах на вытягивание из мешка разноцветных ручек или черных и белых шаров. Только подготовленный опытный учитель может помочь ученикам увидеть общее в разных задачах.

В заключение хотим отметить, что проблемы готовности учителя математики к обучению стохастике имеются не только в России. Во многих странах статистика и теория вероятностей давно вошли в школьные образовательные стандарты, и казалось бы, дело должно обстоять лучше, чем у нас. Однако и там нередко встречается непонимание сути методов и интерпретаций вероятностных фактов. Как правило, и это видно из содержания учебников, имеется перекоп в сторону техники применения вероятностных методов без осмысления сути задач. Однако необходимо отметить, что школьные учебники, например в Германии, содержат большое

количество разнообразных задач с реальными ситуациями. Разобранные решения в них наглядны, красочны и занимательны.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, обозначим основные пути решения проблемы готовности учителей математики к преподаванию стохастики в школьном курсе математики:

1) повышение уровня теоретических знаний комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики самостоятельно и на курсах повышения квалификации;

2) приобретения опыта и прочных навыков решения стохастических задач различного уровня сложности;

3) преодоление психологического барьера перед подготовкой к преподаванию стохастики;

4) ориентирование в учебной и методической литературе, информации;

5) формирование умения отбора учебного и задачного материала, соответствующего изучаемой теме;

6) совершенствование стиля работы, организации обучения учащихся в соответствии с требованиями ФГОС, цифровых технологий, с учетом возрастных, коммуникативных особенностей, возможностей обучаемых.

В дальнейшем предполагается изучить психологические особенности развития вероятностного стиля мышления для разных возрастных категорий обучаемых и разработать методы адаптации для успешного решения многоуровневых вероятностных задач.

Библиографический список

1. О теории вероятностей и статистике в школьном курсе / Е.А. Бунимович, В.А. Булычев, И.Р. Высоцкий и др. // Математика в школе. – 2009. – №7. – С. 3–13.

2. Иванюк М.Е. Проблемы реализации ФГОС при обучении математике в основной и старшей общеобразовательной школе / М.Е. Иванюк, В.В. Липилина, А.А. Максютин. – Самара: Порто-принт, 2014 – 330 с.

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями от 25.12. 2014 г., 5.08. 2016 г., 1.01. 2017 г.).

4. Селютин В.Д. Научные основы методической готовности учителя математики к обучению школьников стохастике: Дис. ... докт. пед. наук:13.00.02. / Селютин Владимир Дмитриевич. – Орел, 2002. – 344 с.

5. Селютин В.Д. О подготовке учителей к обучению школьников стохастике //Математика в школе. – 2003. – № 4. – С. 63–67.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.standart.edu.ru (дата обращения: 05.02.21).

УДК 371

КАЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Луценко Владимир Анатольевич

*воспитатель ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей–интернат
имени героев «Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР*

Воспитательный процесс общеобразовательного учреждения – это сложный многогранный процесс воздействия на обучающихся, где педагогическая среда выступает как фактор влияния и формирования личности обучающихся, а также кроме этого возможностей для ее дальнейшей развития.

Воспитательная система – упорядоченная совокупность компонентов воспитательного процесса (целей, субъектов воспитания, их деятельности, отношений, осваиваемой ими среды), дающая общий эффект. Общая способность содействовать развитию личности представляется как целое, складывающееся из отдельных способностей, таких, как: способность выдвинуть и обосновать цель воспитательного процесса; способность организовать жизнедеятельность сообщества обучающихся в максимальной степени благоприятную для самореализации и самоутверждения личности; способность создать в учреждении образования и за его пределами развивающую среду, нравственно благоприятную и эмоционально насыщенную. И конечно же этот эффект должен обладать качеством.

Соотношение баланса сил и интересов этих составляющих, их функционирование в едином пространстве целей с учетом закономерностей развития систем позволяет поддерживать воспитательную систему в режиме развития. Поскольку развитие – процесс продвижения к новому качественному или структурному состоянию, следовательно, приближение к новому качеству задается принципами, структурными, содержательными и процессуальными изменениями в воспитательной системе и совокупностью принципов. Под принципами воспитания подразумеваются основные руководящие положения, на которые ориентируются организаторы и участники воспитательного процесса.

Воспитательная работа может восприниматься в двух значениях, как воспитательная работа педагога-воспитателя, и как воспитательная работа образовательного учреждения.

Качество воспитания мы понимаем как меру достижения целей и решения задач воспитания, определённых в соответствии с потребностями и перспективами развития личности и общества. Оценить качество воспитания можно по трём основным направлениям:

- 1) качество результатов воспитания учеников (как ученики воспитаны);
- 2) качество воспитательной деятельности педагогов (как педагоги воспитывают);
- 3) качество управления воспитательным процессом (как администрация общеобразовательной организации осуществляет управление в сфере воспитания).

Рассмотрим каждое из направлений.

1. О качестве результатов воспитания учеников можно судить по мере достижения учебным заведением и другими социальными институтами, влияющими на детей, основных целей воспитания.

Для такой оценки можно использовать критерий их личностного роста, а саму оценку производить по следующим показателям:

- усвоение обучающимися основных социально значимых знаний (знаний о социально значимых нормах и традициях);
- развитие социально значимых отношений учеников (позитивных отношений к базовым общественным ценностям);
- приобретение учениками опыта социально значимого действия.

Особенности организации воспитательного процесса зависят от ряда факторов:

- от специфики самого образовательного учреждения, т.е. назначения педагогической системы.
- от системы условий и влияний, создаваемых общеобразовательным учреждением для развития и самореализации личности обучающегося.

Воспитательная работа в лицее имеет свои особенности. Здесь находит продолжение воспитательного процесса на заключительном этапе формирования личности. Это самый ответственный этап, когда перед педагогическим коллективом стоит задача выпустить из учебного заведения грамотного и патриотически воспитанного выпускника, для дальнейшего образовательного процесса и получения избранной специальности.

Условно можно выделить две группы критериев: критерии процесса и критерии результата, которые тесно взаимосвязаны.

Критерии процесса включают:

- объем и содержание воспитательной работы в общеобразовательном учреждении;

– необходимость и достаточность, педагогическая целесообразность проводимых мероприятий, равномерное распределение их по времени;

– общественная активность обучающихся.

Критерии результата включают:

– качество условий работы педагогического коллектива;

– нарушение дисциплины и устава учебного заведения;

– свойства личности.

Важно не только выделить показатели, но и определить приоритеты одних перед другими, т. е. придать им весовой коэффициент, который зависит от места, занимаемого каждым из них в общей оценке деятельности коллектива. Несомненно, самой важной характеристикой является качество педагогических условий, как важнейшего фактора успешности в обучении, воспитании и развитии личности учащихся.

Воспитательная система – явление не стационарное. Она создается, совершенствуется, регрессирует, обновляется, умирает. Развитие системы – процесс управляемый. Чтобы успешно управлять ее развитием, надо ясно представлять закономерности, тенденции и этапы этого процесса.

Процесс развития воспитательной системы становится наиболее эффективным при условии, что в идеологию системы заложены идеи свободы выбора, личного достоинства, терпимости и взаимной ответственности.

Нельзя не учитывать, что большая роль в организации изучения эффективности воспитательного процесса и воспитательной системы принадлежит администрации учебного заведения, которая направляет и регулирует эту работу, обеспечивая при этом:

– плановость изучения и состояния воспитательного процесса;

– проведение обследования по определённой проблеме с привлечением всех участников педагогического процесса;

– проведение исследования в один и тот же временной период;

– оформление специальных таблиц, где регулярно фиксируются основные данные исследований в доступной для восприятия обучающихся и сотрудников учреждения форме;

– контроль над объемом заполняемых обучаемыми, педагогами анкеты тестов, что позволяет исключить перегрузки.

В целом вопросы воспитания требуют новой, более активной трактовки в образовательной политике. Не отрицая воспитывающей роли самих преподавателей, следует, тем не менее, определить структурные звенья, ответственные за воспитательную работу на всех уровнях системы образования.

Говоря о планировании воспитательной работы, следует сразу отметить то, что план – это своего рода программа действий участников воспитательного процесса. За его составление и выполнение педагог любого уровня несет персональную ответственность.

Планирование воспитательной работы - это педагогическое моделирование деятельности воспитателя, которое основано на целом ряде обязательно реализуемых принципов и задач.

Принципами планирования воспитательной работы являются: целеустремленность, систематичность (воспитательный процесс как система); конкретность (конкретные дела, направленные на реализацию цели); оптимистичность (наилучший вариант организации жизнедеятельности); диалогичность (учет мнения всех); индивидуальность (целостное отношение к личности каждого, обеспечение условий для его самоактуализации); научность (научное понимание процессов воспитания); непрерывность, последовательность; разнообразие содержания форм и методов.

В плане воспитательной работы отражаются результаты и оценки достигнутого; цели, стратегические ориентиры будущей деятельности; программа действий коллектива, направленных на достижение поставленных целей; реальные сроки реализации намеченного; ответственные за выполнение конкретных дел.

На основании цели выделяется группа стратегических задач, стоящих перед воспитательной работой:

1. Организация внеурочной деятельности обучающихся;
2. Стимулирование и формирование здорового образа жизни;
3. Приобщение обучающихся к культуре;
4. Создание учебно-производственного коллектива;
5. Воспитание культуры общения;
6. Привлечение учащихся к планированию.

Анализ результатов и оценка достигнутого, безусловно, не может ограничиваться перечнем воспитательных мероприятий за прошедший учебный год. Важно оценить и осмыслить итоги проделанной работы. Выявить недостатки и факторы, которые неизбежно привели к успеху, чтобы учесть в дальнейшей работе.

Объективную картину достигнутого уровня деятельности помогут получить следующие источники информации: итоговые материалы диагностики учебно-воспитательного процесса, показатели психологических обследований обучающихся, их родителей, педагогов; результаты проверки документации, статистические данные.

Библиографический список

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ., обучающихся по пед. специальностям и направлениям / Под ред. С.Я. Батышева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904с.
2. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога / И.Д. Демакова. – СПб.: КАРО, 2007. – 158 с.

3. Кругликов Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом: уч. пособие для студ. вузов / Г.И. Кругликов. – М.: Академия, 2005 – 288 с.
4. Куприянов Б.В. Классификация форм воспитательной работы / Б.В. Куприянов // Воспитание школьников. – 2002. – №4 – С. 19–26.
5. Маленкова Л.И. Методика и техника планирования воспитательной работы / Л.И. Маленкова // Народное образование. – 2010. – № 2. – С. 231–236.
6. Рыкова Е.А. Новые педагогические исследования / Е.А. Рыкова // Профессиональное образование. – 2003. – №4. – С. 30–38.
7. Систематизированный сборник нормативных документов (1888–1999) / Сост. Ю.А. Якуба. – М.: Академия, 1999. – 813 с.
8. Слостенин В.А. Педагогика профессионального образования: уч. пособие для студ. Вузов / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2004. – 368с.
9. Степанов Е.Н. Воспитательная система образовательного учреждения / Е.Н. Степанов // Классный руководитель. – 2001. – № 8. – С. 11–17.
10. Ферцев А.С. Критерии оценки уровня воспитанности учащихся / А.С. Ферцев // Профессиональное образование. – 2005. – № 2. – С. 26–27.
11. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901816019> (дата обращения: 28.01.21).

УДК 373.091.313: 159.923.2

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Марчук Инна Сергеевна

преподаватель русского языка

*Институт дополнительного профессионального образования и
дистанционного обучения*

ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ им. В. Даля», г. Луганск, ЛНР

e-mail: inna.marchuk.lugansk@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается метод проектной деятельности как способ успешной самореализации личности ребенка. Отмечен возрождающийся интерес к использованию метода проектов в процессе школьного обучения. В статье анализируются основные подходы к проблемам проектного обучения и отмечается, что данный вид деятельности воспринимается как путь повышения мотивации учащихся.

Также проектная деятельность обеспечивает высокий уровень познавательного интереса, интеграцию теоретического знания с практическим опытом и способствует развитию творческой активности.

Ключевые слова: проектная деятельность, цели и задачи проекта, источник информации, критерии оценивания, творчество, учащиеся.

Актуальность и постановка проблемы. «Проект (от лат. projectus - брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперед, торчащий) - это уникальная (в отличие от операций) деятельность, которая имеет начало и конец во времени. Эта деятельность направлена на достижение заранее известного результата (цели), создание определённого, уникального продукта или услуги, при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а также требованиям к своему качеству и допустимому уровню риска. Проекты могут быть объединены в программу проектов для достижения единого результата, или в портфель проектов для более эффективного управления. Портфель проектов может состоять из «программ» - так толкует это определение свободная энциклопедия «Википедии».

Сегодня успех в мире во многом определяется умением и способностью человека организовать свою жизнь как проект: определить перспективы, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленных целей и задач. Многочисленные исследования показали, что большинство современных лидеров во всех сферах жизни - люди, которые обладают проектным типом мышления. В современной школе имеются все возможности для развития мышления с помощью особого вида деятельности учащихся - проектной деятельности. Но до сих пор еще не сформировались четкие представления о том, какой она должна быть. Проектом можно называть работу самого разного жанра: от обычного реферата и нестандартного выполнения стандартного задания до действительно серьезного исследования с последующей защитой по принципу курсовой или дипломной работы.

Изложение основного материала. Проектная работа чаще всего имеет лично значимую для учащегося цель, которая формулируется в виде проблемы. Решая проблему, автор проекта определяет и свою стратегию, свою тактику, правильно распределяет отведенное время, привлекает необходимые ресурсы, в том числе и информационные. Если в предыдущие годы большую трудность представлял поиск необходимой информации в условиях ее дефицита, то спецификой сегодняшнего дня становится работа в условиях обилия информации. Эта работа развивает нужные навыки критического подхода к источнику информации, приучает к проверке ее сведений.

Учащиеся вовлекаются в проектную деятельность постепенно. Подростки обладают достаточными знаниями и опытом исследовательской

работы, владеют умениями и навыками использования компьютера для поиска информации и правильного оформления письменной части своего проекта. Учащиеся обладают также необходимыми волевыми качествами, чтобы уметь преодолевать возникающие трудности и не потерять интерес к длительной работе, способны не терять из поля зрения значимую цель. Кроме того, проектная деятельность позволяет удовлетворить важные потребности подростков и учесть особенности их психологии.

Программы всех школьных предметов ориентированы на проектный вид деятельности. Исследовательская деятельность учащихся становится все более необходимой в современной педагогике. При работе над созданием проекта лучше всего формируется культура умственного труда учеников.

Самым главным и самым трудным является постановка правильной цели своей работы. Поэтому для тех, кто делает первые шаги в проектной деятельности, хорошим опытом является работа над учебным проектом. Их тематика привязана к темам, изучаемым в ходе учебных курсов различных учебных предметов. Роль учителя здесь имеет значение, хотя основную работу все же учащийся выполняет самостоятельно. Основная помощь педагога необходима на этапе осмысления проблемы и постановки определенных целей. Необходимо помочь автору будущего проекта найти ответ на вопрос, зачем я собираюсь делать этот проект. Ответив на этот вопрос, учащийся определяет и цель своей дальнейшей работы. Затем возникает вопрос, что для этого необходимо сделать. Решив его, учащийся сможет увидеть задачи своей будущей работы. Следующий шаг – как это делать. Поняв это, учащийся определит способы, которые нужно будет использовать при создании проекта. Также необходимо заранее решить, чего ты хочешь добиться в итоге своей работы. Это поможет представить себе ожидаемый результат. Только продумав все эти вопросы, можно будет приступить к работе. Понятно, что ребенок, не имеющий опыта подобной работы, очень нуждается в помощи педагога именно в этот момент. Для формирования такого алгоритма проектной работы подходят небольшие учебные проекты. Учебный проект – прекрасный способ проверки знаний учащихся, в этом случае контрольная работа по пройденной теме вполне может проводиться в форме защиты проекта. Систематически выполняя учебные проекты, учащиеся приобретают необходимый опыт, чтобы перейти в дальнейшем к работе над самостоятельными персональными проектами.

Оценивать результаты проектной деятельности с позиций обычной школьной отметки нельзя. Работа над проектом предполагает огромный творческий компонент, автор проекта имеет право на собственное нестандартное видение исследуемой проблемы. Все это делает процедуру и результат оценки проекта непохожими на обычное оценивание другой учебной работы. Существует определенная система критериев оценки проектов учащихся. Эти критерии позволяют увидеть различные стороны

деятельности учащегося в ходе его работы, а также оценить результат этой работы.

К перечню критериев относятся:

- 1) обоснование и постановка цели, умение спланировать пути ее достижения;
- 2) полнота использованной информации, разнообразие ее источников;
- 3) творческий подход к работе;
- 4) соответствие требованиям оформления письменной части работы;
- 5) анализ процесса и результата работы;
- 6) личная заинтересованность автора, его вовлеченность в работу;
- 7) качество защиты своего проекта.

Со всеми критериями оценивания учащиеся знакомятся заранее, перед началом работы над проектом. Они могут также сами предложить какие-либо дополнительные критерии, которые являются своего рода инструкцией при работе над проектом.

Проектная деятельность способствует развитию адекватной самооценки, развитию коммуникативной и информационной компетентности и других социальных навыков, решению профориентационных задач. Проектную деятельность можно рассматривать как один из немногих видов учебной работы, которая позволяет преобразовать школьные знания в реальный жизненный и даже житейский опыт учащихся.

Проектная работа – эффективное средство от однообразия и скуки, она способствует развитию учащегося, осознанию себя как члена группы, расширению умений и навыков. Основоположителем педагогического метода проектов считается Джон Дьюи (1859–1952), философ, психолог и педагог Америки. Этот ученый сто лет назад предложил строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом и целями. Для того чтобы ученик воспринимал знания как лично-значимые, необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая для ребенка. Проект – это возможность учащимся выразить свои собственные идеи в удобной для них творческой форме. Овладевая культурой выполнения проектных заданий, ребенок приучается творчески мыслить и самостоятельно планировать свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач, реализовывать усвоенные им средства и способы работы.

Выводы и перспективы дальнейших исследований.

Проект как метод обучения может быть использован в изучении любого предмета. Он может применяться как на уроках, так и во внеклассной работе, ориентирован на достижение целей самих учащихся и поэтому уникален. Проектная деятельность формирует невероятно большое количество умений и навыков, формирует опыт деятельности и может стать альтернативой классно-урочному обучению. Таким образом, деятельность учащихся при подготовке проектов формирует навык поиска различной

информации, расширяет возможности интерактивного общения, закладывает фундамент для самостоятельной познавательной деятельности, даёт возможность оценить свои новые возможности, лучше понять себя и окружающий мир и является прекрасным способом самореализации личности ребенка.

Библиографический список

1. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие / Под ред. Ю.П. Дубенского. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.

2. Кругликов Г.И. Основы технологического творчества: Книга для учителя / Г.И. Кругликов, В.Д. Симоненко, М.Д. Цырлин. – М.: Народное образование, 1996. – 344 с.

3. Тихонов А.С. Творческий потенциал учебного проектирования / А.С. Тихонов // Школа и производство. – 1995. – №1. – С. 22–24.

УДК [378.016:75/76] – 044.325

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Назаров Глеб Борисович

*преподаватель кафедры профессионального мастерства,
дизайна имиджа и стиля ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР
e-mail: gleb.naz.2017@gmail.com*

***Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы развития творческих способностей личности в процессе освоения изобразительного искусства, а также выявлению некоторых путей и методов развития творческих способностей будущих педагогов изобразительного искусства в процессе профессиональной подготовки.*

***Ключевые слова:** творчество, изобразительное искусство, творческие способности, творческое мышление, творческая деятельность.*

Актуальность и постановка проблемы. Модернизация системы образования, переход на новые образовательные стандарты требует новых подходов к профессиональной подготовке и формированию личности компетентного педагога, творчески воплощающего эти требования в профессиональной деятельности. Цель высшего педагогического образования – подготовка специалиста нового типа, обладающего фундаментальными научными знаниями, профессиональными компетенциями, педагогическими умениями, исследовательскими и творческими навыками. В новых образовательных стандартах сместились

акценты в построении образовательного процесса, выбора форм, методов и средств обучения в высшей школе. В настоящее время приоритетной целью системы образования является не усвоение определенной суммы знаний, а формирование личности, способной к самоопределению, самореализации и творческой деятельности.

Сегодня студенты направления подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Изобразительное искусство», должны быть готовы к формированию творческой среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационно-коммуникативных технологий; к осуществлению самообразования и личностного роста; к использованию в профессиональной деятельности методов творческой изобразительной деятельности.

В процессе занятий изобразительным искусством студент по-другому учится смотреть на окружающую действительность, изучая окружающий мир через призму изображения на плоской бумаге. В.А. Сухомлинский в книге «Сердце отдаю детям» отмечал: «Опять вспоминается старинное изречение, приписываемое Аристотелю: мышление начинается с удивления. Искреннее изумление перед открывшейся тайной природы – могучий толчок для стремительного потока мысли» [4, с. 105].

Постигая изобразительное искусство, студент обогащает свой внутренний мир. В процессе создания художественного образа, студент реализует все свои духовные и физические возможности, получая радость от осознания того, что творческий этап завершен.

В процессе творческой деятельности студент приобретает знания о форме и сущности предмета, о возможности его художественного решения. Исходя из того, что главная роль в решении графических задач принадлежит логике, мы предполагаем, что становление творческого процесса студентов происходит в соответствии с развитием наблюдательности и выявлением законов логического мышления. Известно, что студент, выявляя способности к изобразительной деятельности, имеет недостаточный уровень развития способности к пространственному мышлению для осуществления учебной деятельности по специальным дисциплинам. С имеющимися на начальном этапе знаниями, студенты могут решать лишь несложные задачи по изобразительному искусству.

Для решения более сложных задач, необходимо задействовать оба вида мыслительной деятельности, где пространственные отношения находятся в скрытом виде и их необходимо вывести на поверхность всеми имеющимися для студента способами. Именно совместное применение этих форм мышления дает возможность разрешения более сложных творческих задач.

Проблему развития творческих способностей и творческого мышления личности исследовали Я.А. Пономарев, В.О. Кузин, И.П. Калошина и др. Вопросы, связанные с развитием структуры творческого мышления,

рассматривались Я.А. Пономаревым (интуитивные и логические составляющие), Л.Л. Гуровой (наглядно-образные и вербально-логические составляющие), эмоциональные и регуляционные механизмы развития творческого мышления исследовались А.М. Матюшкиным, Э.Д. Телегиной, Е.Л. Яковлевой, И.А. Васильевым и другими учеными. Несмотря на большое количество научных работ, понятие структуры творческого мышления на данный момент все еще находится в стадии формирования.

В связи с этим, целью статьи является анализ проблемы развития творческих способностей личности в процессе освоения изобразительного искусства, а также выявление путей и методов развития творческих способностей будущих педагогов изобразительного искусства в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала. Творчество подразумевает создание нового, ранее не существовавшего произведения. Творчество студентов – будущих педагогов изобразительного искусства – имеет объективное и субъективное значение. Субъективное значение творчества заключается в получении творческого опыта, оказывающего большое влияние на профессиональное и личностное развитие студента. Объективное значение творчества заключается в том, что в его развитии заинтересован не только сам студент, но и окружающее его общество. Творческое развитие личности, как на прямую, так и опосредованно, дает возможность найти свое место в жизни и стать достойным гражданином общества.

Процесс становления творческих способностей мы рассматриваем как длительный процесс личностного становления студентов. В данном исследовании мы используем системно-структурный подход к анализу процесса становления творческих способностей, который способствует более активному применению обучающимися операционально-деятельностной составляющей усвоения учебного материала (Т.А. Ильина, Л.Я. Зорина, А.Н. Крутский, А.И. Подольский, С.Д. Поляков). С позиции системно-структурного подхода, творческое мышление представляет собой многофункциональную деятельность и требует обоснования основных его компонентов.

Подчеркнем, что в развитии творческого мышления и творческих способностей, познавательные способности играют значительную роль. Однако зачастую познавательные и творческие способности исследуются в отдельности друг от друга, вследствие этого, остается актуальным анализ функций познавательных способностей на различных этапах творческого процесса, а также выявление взаимосвязи творческого мышления с памятью и воображением, роли когнитивного опыта в развитии творческого мышления [1, с. 98].

Согласно позиции Б.М. Теплова, способность по своей природе является динамическим понятием, развиваясь в процессе той или иной деятельности [5, с. 112]. Соответственно, способности не могут развиваться

вне соответствующей деятельности, и проявляются также в этой деятельности. Творческие способности являются основой деятельности, в которой присутствует творческий аспект и всегда имеют индивидуальную окраску.

На основе анализа литературы мы выявили, что творческие способности представляют собой систему взаимосвязанных личностных характеристик, выступающих в качестве структурных компонентов [2, с. 15]:

- познавательных способностей как элементов творческого мышления, которые выполняют целеобразующую, моделирующую, преобразующую и регулирующую функции;

- мотивационно-волевых средств регуляции творческого сознания – познавательных качеств, эмоциональных интересов, волевой направленности личности.

В творческой деятельности ученые выделяют три основных этапа создания произведения изобразительного искусства, каждый из которых имеет свои особенности и требует руководства со стороны преподавателя [3, с. 155].

На первом этапе происходит возникновение замысла, его становление и преобразование в концептуальную идею. Второй этап характеризуется созданием самого изображения, с соблюдением выбранной стилистики и графических приемов. Основным требованием на этом этапе является соответствие изображения замыслу первоначального эскиза. Третий этап является анализом и результатом обобщения двух первых, с соответствующими выводами и осмыслением.

Подчеркнем, что творческий процесс подразумевает глубокое изучение предмета изобразительного искусства, как в теории, так и на практике. Среди задач профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов изобразительного искусства – изучение и освоение основ изобразительной грамоты, развитие воображения и фантазии. Только сочетание этих двух качеств дает гарантию того, что в будущем педагог сможет реализовать свои творческие способности.

Техническая сторона творческого процесса строится по принципу от простого к сложному, и в упрощенном виде выглядит следующим образом: вначале студенты учатся рисовать плоские предметы на листе бумаги, затем объемные предметы, далее – объемные предметы с соблюдением законов перспективы, а потом, и с соблюдением светотени. Когда у человека накапливается опыт изобразительной деятельности, он может начинать создавать творческие композиции по собственному замыслу. Чтобы освоить изобразительное искусство, у студентов должны выработаться специфические навыки и умения, без которых создание художественных произведений не представляется возможным.

Базовой ступенью процесса обучения изобразительному искусству является усвоение способов геометрического построения формы предметов.

Знание основ формообразования поможет студентам решать вопросы, связанные с освоением умений и навыков, необходимых в изобразительном искусстве. В дальнейшей профессиональной деятельности студента это будет способствовать более широкому применению своих творческих способностей.

Отметим, что одной из важнейших составляющих процесса обучения изобразительному искусству является разнообразие и вариативность творческих заданий на занятиях. В обучении изобразительному искусству, основополагающим является чередование длительных заданий с краткосрочными. В отличие от учебной деятельности, творческая деятельность направлена не только на усвоение уже имеющихся знаний, но и на возможность творческой самореализации студента.

Подчеркнем, что для того, чтобы студент успешно развивался, ему нужна своевременная помощь преподавателя, который заметит его способности и поможет развиваться в творческом направлении. Кроме того, важным для студента является накопление самостоятельного творческого опыта, который помогает решать поставленные задачи различным способом. С другой стороны, коллективная форма учебных занятий помогает услышать мнение коллег, посмотреть на поставленную задачу с разных точек зрения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, результаты творческой работы во многом зависят от взаимоотношений в коллективе как студента с преподавателем, так и студентов между собой. При этом должны быть выполнены несколько условий, среди которых, наличие устойчивого интереса к выполнению творческих заданий, реализация творческих заданий, как аудиторных, так и внеаудиторных. Эффективная творческая деятельность должна разворачиваться во взаимоотношениях студентов друг с другом. Работая в коллективе, студенты ориентируются на лидера, и очень важно, чтобы в группе сложилась благоприятная эмоциональная атмосфера.

Основным критерием развития творческих способностей является деятельность. Для достижения устойчивого результата важна как учебная, так и самостоятельная деятельность студентов. В процессе профессиональной подготовки будущего педагога изобразительного искусства необходимо учитывать индивидуальные познавательные способности студентов, особенности усвоения знаний, формирования навыков, и здесь ключевую роль играет систематичность, повторяющаяся работа как в аудитории, так и в процессе самостоятельной деятельности. Важно при этом использовать познавательные способности студента как средство его творческого развития.

Таким образом, процесс становления творческих способностей мы рассматриваем как процесс личностного становления студентов. Отметим, что для развития творческих способностей студентов – будущих педагогов изобразительного искусства, необходимо найти баланс между

индивидуально-личностным развитием и коллективной природой обучения. С одной стороны, личность студента характеризуется индивидуальным творческим потенциалом, с другой – коллективный метод обучения имеет свои традиционные подходы, которые могут ограничить возможности личностных механизмов регуляции творческой деятельности.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка педагогических условий развития творческих способностей будущих педагогов изобразительного искусства в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм – М.: Прогресс, 1974. – 386 с.
2. Пайдук П.В. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе предметной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук / Пайдук Павел Васильевич. – Чебоксары, 2013. – 23 с.
3. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов / Н.Н. Ростовцев. – М.: АГАР, 2000. – 256 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1974. – 288 с.
5. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 1961. – 312 с.

УДК 373.091.26/.27:373.016:811.161.1

ФОРМИРУЮЩЕЕ И ИТОГОВОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Пономаренко Наталья Анатольевна

специалист высшей категории, учитель-методист,

учитель русского языка и литературы,

ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой

*лицей-интернат» имени героев «Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР
rostok.licey@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье проанализированы современные педагогические представления об оценивании учебных достижений обучающихся на уроках русского языка. Проведен анализ формирующего и итогового оценивания как предметных, так и метапредметных

результатов обучающихся. Рассмотрены современные подходы контроля и оценки качества знаний обучающихся на уроках русского языка.

Ключевые слова: *формирующее и итоговое оценивание, контроль, интерактивное обучение, методика преподавания русского языка.*

Актуальность и постановка проблемы. Современные педагогические представления об оценке означают сбор информации о прогрессе ученичества в обучении, изменениях в их отношении к учебной деятельности, да и выставляются, чтобы сделать вывод о когнитивном мышлении обучающихся. Планируя оценивание, нам нужно определить его цели и решить, когда и как его провести, выбрать соответствующие методики. Выбирая формальное или неформальное оценивание, мы анализируем его преимущества в каждом отдельном случае, исходя из их задач, целей и способа выставления баллов.

Изложение основного материала. В педагогике существует понятие формирующего и итогового оценивания. Формирующее оценивание позволяет оценить и скорректировать процесс обучения, а итоговое - результат обучения. Итоговое оценивание проводится в конце обучения, чаще всего, в виде теста или контрольной работы. Формирующее оценивание осуществляется в процессе обучения, и необходимо для того, чтобы выявить, насколько успешно обучающиеся справляются с заданиями, а также определить, как необходимо строить процесс обучения в дальнейшем. Так, задания для формального оценивания могут быть в виде тестов на экзамене, одновременно в случае неформального оценивания ученичество выполняет привычные для них задания на уроке или дома.

Современное оценивание приводит к следующим противоречиям: процесс обучения непрерывен, а оценивание эпизодично; предъявляются требования к предметным и метапредметным образовательным результатам обучающихся, а оцениваются только предметные; развитие обучающегося происходит в учебное (уроки) и внеучебное время (дополнительные занятия, внеурочная деятельность), а оцениваются достижения школьника только во время урока; цель оценивания – способствовать развитию ребенка, но реально проводится оно с целью констатации факта его обученности.

В интерактивном обучении важно уметь дискутировать, доказывать и отстаивать свое мнение, аргументировать свою позицию, умение работать в группе, свободно высказываться. Поэтому при оценке уместно учитывать эти качества, а не только способность ученика запоминать тот или иной алгоритм выполнения действия или воспроизведение определенной информации, представленной учителем или в учебнике. Итак, необходимы альтернативные подходы к решению вопроса оценивания.

Стоит заметить, что такие интерактивные технологии, как ролевая игра, обсуждение в группе, дискуссии воспринимаются как игра, а не как серьезное обучение. Используя их, учителя хотят иметь подтверждение того,

что интерактивное обучение обеспечивает достижение качественных результатов учения.

1. Интеллект-карта.

Предлагаем написать основные термины, относящиеся к изучаемой теме, и попросим учеников составить интеллект-карту, которая показывает их взаимосвязь друг с другом. Карту можно составить как на листе бумаги, так и в электронном виде, используя один из многочисленных бесплатных онлайн-инструментов. Интеллект-карта помогает разобраться в большом количестве информации, представить ее в виде ясной структуры, что помогает ее анализировать, генерировать новые идеи вырабатывать свой стиль, делать мышление продуктивным.

2. Карточки.

После изучения новой темы раздаем обучающимся небольшие карточки. Просим их с одной стороны написать, что они поняли (основную мысль, 2-3 предложения), с другой - осталось непонятным. Собираем карточки и анализируем ответы. При определенных условиях карточки можно не подписывать.

3. Наблюдение за работой в группах и парах.

Наблюдаем за работой обучающихся в группах и парах, составляем список самых популярных ошибок и трудностей, обсуждаем их в конце занятия со всем классом.

4. Самооценка.

Просим обучающихся самим оценить, насколько хорошо они усвоили материал. Можно провести устный опрос, попросить написать ответ на специальных карточках или предложить обучающимся оценить свои успехи по шкале от 1 до 5.

5. Тест.

Тест можно провести как «бумажный», так и онлайн, комбинируя вопросы разных типов.

6. Сигналы руками.

Договариваемся об условных сигналах. Например, обучающиеся поднимают большие пальцы вверх, если хорошо поняли тему, опускают большие пальцы вниз, если не поняли, машут руками, если, в принципе, все понятно, но остались небольшие вопросы.

7. Пишем 2 минуты.

Раздаем обучающимся карточки, задаем вопрос по изученной теме, и просим их в течение 2-х минут написать ответ.

8. Частые ошибки.

Напишите список частых ошибок, касающихся той или иной темы, и обсуждаем их с учениками.

9. Блог.

Обучающиеся ведут индивидуальные или групповые блоги, в которых делают небольшие записи, касающиеся того, что они узнали на занятии, что

их заинтересовало, что осталось непонятным, что они хотели бы повторить или уточнить.

10. Проверить друг друга.

Обучающиеся работают в парах или группах, по очереди отвечая на составленные учителем вопросы. Учитель наблюдает за их работой, при необходимости исправляет и помогает. Вопросы, вызвавшие наибольшие затруднения, можно в конце занятия еще раз обсудить со всем классом.

11. Онлайн-викторины, тесты и анкеты.

Одним из самых интересных и самых современных вариантов осуществления формирующего оценивания является использование многочисленных сервисов для проведения опроса, тестирования и игр. Среди них Triventy, Kahoot, OnlineTestPad, Plickers и многие другие.

Активно можно применять следующие нетрадиционные формы и методы контроля: фанфики, буктрейлер, зашифрованный диктант, перфокарты, поэтическая пятиминутка, «пятиминутки» - самодиктанты, создание компьютерных презентаций из своих работ.

Творческие работы обучающихся – наибольшая составляющая уроков русского языка. Сочинения, эссе, отзывы, составление диалогов, работа с деловыми документами - вот те виды письма, с которыми в старшей школе учитель работает чаще всего. Оцениваются они по следующим параметрам:

- содержание,
- оформление,
- грамотность.

В ходе проверки письменных работ учителю следует особо внимательно отнестись к оцениванию обучающихся. Выставляемая ребенку отметка должна относиться и к его дальнейшей творческой деятельности по данному предмету, и потому она (отметка) должна носить эмоционально положительный характер и быть строго дифференцированной. Так, например, ребенку-отличнику следует ставить оценку «5» по содержанию за высказывание новаторских идей, новый взгляд на какой-либо факт, причем эти идеи должны быть соответственно оформлены.

Обучающимся со средними и хорошими способностями можно ставить оценку «5» за интересные идеи и неожиданную интерпретацию фактов, требуя от них правильного оформления мыслей.

Оценивая более слабые работы, следует все же хорошо отозваться о способностях этой группы обучающихся, осторожно указав на неудовлетворительные стороны ответов, предоставив возможность более удачного написания письменной работы на следующем уроке.

Только путем создания на уроке эмоционально положительной воспитывающей среды можно стимулировать мотивацию каждого ребенка к обучению.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, используя несложные инструменты оценивания, мы способствуем

реализации таких требований, как непрерывность, критериальность и формирование оценочной самостоятельности обучающихся, а также обеспечиваем освоение программ всеми учениками в наиболее комфортных для них условиях, максимально приближая каждого ученика к запланированному результату.

Введение новых образовательных стандартов, предъявляющих другие требования к результатам освоения обучающимися образовательной программы, влечет за собой изменение подходов к оцениванию учебных результатов школьников, которые помогут избежать противоречий между новыми требованиями стандарта и существующей практикой. Они будут строиться на следующих принципах: оценивание как предметных, так и метапредметных результатов обучающихся; непрерывный процесс оценивания предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы школьниками; оценивание личного прогресса каждого ученика; оценивание с целью дальнейшего развития ребенка; комплексное использование формирующего и суммативного оценивания.

Новые подходы в оценке должны показать уровень овладения навыками мышления, общения, умение совместно решать поставленные проблемы. Оценивание нужно связывать с процессом обучения, а методика проверки знаний, умений и навыков должна соответствовать целям и методике преподавания предмета.

Библиографический список

1. Битянова М.Р. Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика) / М.Р. Битянова, Т.В Меркулова, Т.В. Беглова. – М.: Сентябрь, 2015. – 208 с.
2. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе / Е.Г. Бойцова // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 171–175.
3. Крылова О.Н. Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие / О.Н. Крылова, Е.Г. Бойцова. – СПб.: КАРО, 2015. – 128 с.
4. Логинова И. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника: Пособие для учителя / И. Логинова, Л. Рождественская. – Narva: Tartu Ülikool, 2012. – 48 с.
5. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения. Практическое руководство для учителей / М.А. Пинская. – М.: Чистые пруды, 2009. – 32 с.
6. Сутужко В.В. Структура, принципы и классификация понятий «оценка» / В.В. Сутужко // Эпистемология & Философия науки. – 2008. – № 4. – С. 108-125.

УДК 37.011.33-048.35

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проценко Оксана Валентиновна

учитель русского языка и литературы

ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат

имени героев «Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР

e-mail: korobkaoxanka@mail.ru

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам модернизации общего образования, подготовке обучающихся к дальнейшему обучению и пребыванию в социуме. Указаны общие тенденции и текущее положение модернизации образования в ЛНР.*

***Ключевые слова:** модернизация, классическая школа, развитие потенциала, формирование российского соответствия, тенденции.*

Актуальность и постановка проблемы. Развитие социума, становление человеческого наследия напрямую зависят от образованности индивида. Образование стало основным инструментом создания интеллектуального потенциала государства, оно указывает нам на возможности конкурентоспособности, необходимость скрупулезности в вопросах государства. Можно сказать, что образовательный процесс-это некий индикатор успешности, ведь чем лучше подготовлены специалисты, тем выше благосостояние Отчизны.

Современность диктует нам свои требования. Учебный процесс модернизируется и переходит на новый уровень, который требует электронных технологий. Повышение своего уровня знаний становится возможным в удаленном и онлайн-режимах. Происходит глобализация всех процессов и ресурсов, поэтому важным становится выбор информационного поля и применяемых методов. В связи с этим целесообразно модернизировать образовательную систему, интегрировать ее в сильнейшие системы.

Изложение основного материала. Модернизация является процессом перехода от традиционного общества к индустриальному, которое основано на производстве и управлении с опорой на законы. Основные ее задачи в максимализации доступности, качества, эффективности, взаимодействии с разноуровневым социумом. На данном этапе развития образование стало главной силой для экономического роста. Учет разносторонних интересов учащихся, индивидуальных потребностей, талантов, умение регулировать разные сферы в учебном, воспитательном процессе способствуют повышению уровня мотивации, самостоятельной познавательной деятельности, формированию комплекса устойчивых интересов.

Модернизация образования рассматривается как один из важных вопросов образовательной политики всех государств.

Сегодня образование Луганской Народной Республики выходит на качественно новый уровень. Главной целью остается формирование образованной, творческой, социально-адаптированной, физически здоровой личности, которая должна стать фундаментом экономико-социального развития общества, показателем процветания, прочности, устойчивости, стабильности, успеха и безопасности.

Сфера обучения, благодаря интеграции в образовательную систему РФ, становится всеохватывающей, способной удовлетворить круг интересов граждан любого возраста.

Следовательно, система образования изменяется, формируя уникальную личность. Общение ученик-педагог модернизируется в личностно-равноправное. Становится заметной тенденция охвата большего количества обучающихся с помощью внедрения электронных технологий.

В условиях реализации новой государственной образовательной политики, отмечаются следующие положительные стороны:

- формирование российского соответствия через развитие условий для сбережения и приумножения культурных и духовных ценностей;
- гарантирование условий для развития личности;
- обеспечение публичности и общедоступности образовательных услуг;
- разнообразие ресурсов и методик, разработанных с учетом этнокультурных аспектов.

Модернизация общеобразовательной системы направлена на создание механизма устойчивого развития системы образования, предполагающего следующие направления:

1. Изменения и улучшение духовной жизни, создание неповторимой атмосферы творческого поиска, научного потенциала.
2. Создание условий для повышения качества общего и профессионального образования.
3. Формирование эффективных экономических отношений в образовании, выход на международный уровень.
4. Обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами, их поддержка государством и обществом.

Модернизация общего образования в ЛНР приводит к созданию конгломерата образовательного, научного, кадрового потенциала. Ведущей тенденцией остается сохранение классической школы с развитым дополнительным образованием.

Модернизация обучения должна обеспечить возможность получения надежных, необходимых и прочных знаний, являющихся фундаментом компетентной личности. Развивающейся Республике необходимы всесторонне образованные, высоконравственные, предприимчивые и

компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, умеющие выбирать способы сотрудничества.

Эти цели достигаются благодаря гуманизации, технологизации, глобализации, компьютеризации, фундаментализации образования, внедрения здоровьесберегающих технологий.

При пересмотре школьных программ уделяется внимание созданию позиций, где содержание программ становится практическим, учитывая:

- требования современной жизни и положение ОУ;
- потребности школьников, в том числе связанные с вероисповеданием;
- потребности в выработке навыков и умений, которые содействуют развитию способностей, творческому поиску, принятию ответственных решений.

– обогащение антиалкогольной, природоохранной тематикой, комплексной пропагандой ЗОЖ;

- разработка программ для иммигрантов, коренных этнических и расовых меньшинств, гуманитарных программ по воссоединению;
- формирование толерантного отношения.

Очень важна и демократизация образования. Она помогает в:

- самоорганизации учебной деятельности;
- сотрудничестве педагогов и обучаемых;
- открытости образовательных учреждений;
- возможности в получении образования, равной для всех.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Так образом, основными тенденциями модернизации образования в ЛНР становятся:

1. Повышение качества образования на всех его ступенях за счет внедрения новых технологий и компьютеризации.
2. Развитие и совершенствование системы образования, с ориентацией на открытость государственно-общественному управлению.
3. Формирование в системе образования эффективных организационно-экономических механизмов, направленных на привлечение и использование высококвалифицированных специалистов.
4. Повышение профессионализма педагогических работников, а также повышение социального статуса педагога.
5. Обеспечение инновационного характера образования
6. Создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.
7. Вовлечение молодежи в социальную практику.

Библиографический список

1. Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2002—2004 гг.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.economy.gov.ru/minec/activity/sections/>

strategicPlanning/doc20010710910?presentationtemplate=m_activityFormDoc&presentationtemplateid=239492004b74db87bf98bf77bb90350d (дата обращения: 26.01.21).

2. Запесоцкий А. Какая модернизация нам нужна? (об опыте системного преобразования вуза) // Высшее образование в России. – 2003. – № 6 – С. 27–28.

3. Болотин И., Киринок А. Открытое образование. Дистанционное / И. Болотин, А. Киринок // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 76–80.

4. Диалог организационных культур в создании общеевропейского пространства высшего образования: Реализация принципов Болонского процесса в международных образовательных программах с участием России / С.В. Луков (руководитель), Б.Н. Гайдин, Э.К. Погорский. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2010. – 260 с.

УДК 378.147

МЕТОДИКА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ТЕХНОЛОГИЯМ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Семенова Ирина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике

ФГБОУ ВО «УрГПУ», г. Екатеринбург, РФ

e-mail: semanova_i_n@mail.ru

Слепухин Александр Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики

обучения информатике

ФГБОУ ВО «УрГПУ», г. Екатеринбург, РФ

e-mail: ikto2016@gmail.com

Аннотация. *Статья посвящена педагогической проблеме, связанной с организацией интерактивного обучения студентов умениям оценивать качество образовательного процесса. На основе систематизации и обобщения собственного опыта предложены компоненты методики обучения, сущность которой сводится к организации проектной деятельности обучающихся в интерактивном режиме. Предложенную методику можно рассматривать в качестве автоматодики для последующих рефлексии и оценивания качества методик (технологий) обучения.*

Ключевые слова: методика интерактивного обучения, технологии оценки качества образования, система качества образования, качество учебно-познавательной деятельности.

Актуальность и постановка проблемы

В рамках реализации ведущих векторов современной образовательной стратегии (образование в течение всей жизни, вариативность и индивидуализация обучения, деятельностный и компетентностный подходы) возникает необходимость перестраивания системы оценивания результатов образовательной деятельности учебного заведения. Базис перестройки состоит в том, что система оценивания получает содержательное, методическое и технологическое обогащение и становится не только комплексной, но и постоянно изменяющейся при корректировках целевой ориентации образования.

Не останавливаясь подробно на проблеме выявления всех составляющих комплексной оценки качества обучения как базисного элемента перестройки (в этом направлении отметим работы [1–9; 12; 14] и др.), укажем, что накопление информации о появляющихся методиках и технологиях обучения и оценивания качества обучения неизбежно ведет к необходимости систематизации этой информации, а также целенаправленному обучению студентов – будущих педагогов – к ее практическому использованию.

Необходимость специально разработанной методики обучения студентов умению применять методики и технологии оценивания качества обучения подтверждается и рядом нормативных документов, в которых обозначены необходимые трудовые функции и трудовые действия будущих специалистов, в частности, выделяется «способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов на основе информационно-коммуникационных технологий» [11], «организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися», «применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка» [10], а также усилением учебных дисциплин диагностического блока («Современные технологии оценивания качества образования», «Цифровые технологии при реализации педагогической диагностики» и др.).

При этом, учитывая полученные нами результаты (например, [13] и [15]), выделим позицию об эффективности интерактивного режима обучения при подготовке современного педагога.

На основе сказанного формулируем цель исследования: представить компоненты модели методики интерактивного обучения студентов умениям выбирать и (или) проектировать технологии оценивания качества обучения, соответствующей современным образовательным стандартам.

Раскрывая методологию получения результатов представляемого исследования, укажем, что она задается систематизацией информационной базы о методиках и технологиях оценивания качества образования, опорой на сущность деятельностного и компетентностного подходов, пониманием необходимости реализации интерактивных методов обучения.

Изложение основного материала

Структурная модель методики обучения студентов педагогических специальностей содержит следующие компоненты (блоки): целевой; содержательный, включающий принципы обучения и дидактические единицы содержания; диагностический, включающий ознакомление с методиками выявления психолого-педагогических особенностей контингента обучающихся; технологический, включающий организационные формы обучения, преобладающие виды деятельности, средства обучения, методы обучения; результативно-оценочный.

Прокомментируем содержание отдельных компонентов рассматриваемой модели методики.

Целевой блок, включающий ориентацию на формирование профессиональных компетенций (согласно [11]), определяет содержательное наполнение остальных компонентов методики. Цель «освоение студентами теоретических основ оценки качества образовательного процесса и возместимостей современных технологий его оценивания» конкретизируется следующими задачами:

- формирование знаний назначения и структуры государственных образовательных стандартов; методов оценивания результатов образовательной деятельности в школе и вузе; базовых понятий оценки качества образования требования к образовательным результатам в школе и вузе;
- формирования умения проектировать материалы для оценки образовательной деятельности в школе и вузе;
- формирование владений методами оценки качества образовательной деятельности; информационными технологиями сбора первичных данных и их обработки, связанных с оценкой качества образовательной деятельности в школе и вузе.

Особенностью представляемой методики интерактивного обучения студентов является переформулировка в процессе совместного обсуждения представленных задач в формат задач проектной деятельности подгрупп студентов, каждая из которых будет овладевать конкретной технологией оценивания качества образования и находиться в различных ролевых ситуациях (проектировщики, разработчики, аналитики, эксперты и др.). При этом совместное обсуждение построено с учетом результатов совместного выполнения следующих заданий: «Определить, какую технологию будем проектировать (разрабатывать, корректировать, дополнять)»,

«Сформулировать целью», «Указать, почему необходимы определенные коррективы», «Предположить, почему это будет лучше, чем у других» и т.д.

Содержательный блок включает дидактические единицы содержания, имеющие, прежде всего, практическую и профессиональную значимость:

- понятие и сущность качества образовательного процесса;
- государственные образовательные стандарты: назначение, структура, порядок использования в работе учебных заведений; образовательные стандарты для школ и вузов;
- методики и технологии оценивания универсальных учебных действий и предметных результатов обучения в школе;
- методики и технологии оценивания сформированности компетенций в вузе;
- средства информационно-коммуникационных технологий в оценивании качества образования.

Отметим определенные особенности методики обучения, ориентированной на интерактивные формы взаимодействия при обсуждении представленных дидактических единиц содержания.

Процесс проектирования и обсуждения содержательной составляющей сопровождается выделением предполагаемых результатов обучения на языке деятельностного подхода (например, «выделить список нормативной документации, составить порядок его использования, провести контент-анализ подходов к определению понятия «качество образования», составить совокупность отличительных признаков методики и технологий оценивания и т.д.) и составлением маршрутной карты, в которой отмечается этап проектной деятельности, конкретизация видов деятельности на определенном этапе, продолжительность по времени, задачи-предшественники каждого этапа. Отметим при этом целесообразность использования для построения маршрутной карты диаграмм Ганта (сервисы Smartsheet.com, Google и др.).

Приведем примеры учебно-познавательных заданий в рамках первого аналитического трека.

– На основе анализа информационных источников проведите контент-анализ подходов к определению понятия «качество образования». В облачном документе заполните таблицу контент-анализа.

– Выберите подход к определению качества образования (представляя, что Ваше исследование связано с этим понятием) и обоснуйте свой выбор.

– На основе анализа литературы выделите основные подходы к определению следующих понятий: управление качеством образования, модель управления качеством образования, показатели качества образования, методологические подходы. Результат оформите в списке или в виде таблицы контент-анализа.

– На основе анализа информационных источников выделите основные направления оценки качества общего образования (предмет оценивания); исследования, являющиеся источниками данных для реализации выделенных направлений; технологии оценивания (процедуры). Заполните таблицу сравнительного анализа.

– На основе анализа структурных компонент единой системы оценки качества образования выделите цель, область исследования, оценивающие мероприятия, проводимые в нашей стране.

– На основе анализа информационных источников выделите основные направления оценки качества высшего образования (предмет оценивания); исследования, являющиеся источниками данных для реализации выделенных направлений; технологии оценивания (процедуры). Заполните таблицу сравнительного анализа, сформулировав критерий сравнения.

– Определите показатели качества образования для конкретного образовательного учреждения.

– Проведите с помощью MS Excel частотный анализ показателей качества (предметов оценивания) в разных подходах (разных авторов) и постройте столбчатые диаграммы, иллюстрирующие наиболее часто встречающиеся показатели для общего (среднего профессионального) и высшего образования.

Таблица 1. Вариант результатов проектирования форматов обучения

	преподаватель-организатор			преподаватель-консультант				
формат взаимодействия	очно			Онлайн				
треки	аналитический	методический	технологический	консультационный	исследовательский	проектный	экспертный	профессиональный
роли студента	аналитик	методист	технолог	консультант	исследователь	специалист	эксперт	специалист
формат занятия	семинар	семинар-тренинг	семинар-мастерская	вебинар	вебинар	задания проекта	воркшопы	педагогика

Рассматривая наполнение технологического блока, отметим необходимость специального учебного занятия, посвященному обсуждению форматов обучения, при которых преподаватель выполняет роль организатора или консультанта, и совместному построению таблицы, имеющей, например, структуру табл.1. При этом укажем, что заполнение

ячеек таблицы может быть разным, в зависимости от того, какие треки будут выбраны, какие роли студентам и преподавателю будут назначены, какие форматы взаимодействия будут приняты и др.

В формате специального учебного занятия обсуждается структура и содержание занятия представленных форматов. В качестве примера приведем вариант структуры организационных занятий (табл. 2).

Таблица 2. Вариант проектирования структуры организационных занятий

старт	время	планирование	реализация	внешняя оценка	ретроспектива	Итоги
обсуждение целей и задач деятельности	60	обзор педагогических, методических, технологических проблем	брифинг	анализ облачного документа		возвращение к целям и задачам, оценка достижения результата
прогнозирование результата деятельности и его практической значимости	50	командообразование	диагностика способностей (интересов, потребностей)	анализ диаграммы Ганта	оценка вклада	обобщение вариантов достижения результата
обсуждение вариантов достижения результата и методик его оценивания	60	алгоритмы решения проблем	мозговой штурм	анализ облачного документа	рефлексия результатов и деятельности по их достижению	итоговая оценка деятельности команд

Укажем целесообразность включения в технологический блок сочетания таких видов деятельности как самооценивание, взаимооценивание (peer-to-peer оценивание), экспертное оценивание (оценивание учителем-предметником или представителем администрации учебного заведения во время педагогической практики), оценивание преподавателем. Указанные виды деятельности являются составляющими комплексной технологии оценивания «360°», позволяющей реализовать различные ролевые ситуации.

В рамках реализации технологической составляющей методики обучения в качестве основных средств обучения предлагается информационная образовательная среда учебного заведения (учебный портал), персональная среда обучения, созданная преподавателем, личная среда обучения, созданная группой студентов, а также средства цифровых технологий, позволяющие: создавать учебный контент различного формата (с ориентацией на разные категории учащихся), электронное портфолио

педагога; использовать в образовательном процессе различного рода коммуникации – обмен устными, письменными и звуковыми сообщениями, выступление перед аудиторией дистанционно, научную коммуникацию, включающую выступление с аудио- и видео поддержкой, обсуждение на форуме, взаимодействие с преподавателями вуза и др.

В рамках исследования деятельности для реализации рассматриваемого блока нами проведен анализ существующих классификаций методов обучения (сформулированных, в частности, в [13]). Этот анализ позволил выделить классификацию методов по степени индивидуализации в информационно-коммуникационном пространстве, а также по характеру работы с информацией и целью использования цифровых технологий, а в качестве преобладающих методов в выбранных классификациях – методы применения знаний в практических и профессионально-ориентированных ситуациях с использованием цифровых технологий и информационной образовательной среды. Специально отметим, что, дополняя основание рассмотренных классификаций способами индивидуальной и/или совместной деятельности, мы можем уточнить совокупность методов следующим образом:

– методы обучения вне рабочего места: лекции в онлайн или оффлайн форматах, беседы, научные дискуссии, совместная деятельность по разработке проектов, дистанционное взаимодействие (обучение проводят коллеги, сотрудники учреждений общего и профессионального образования, лекторы, ученые);

– методы обучения на рабочем месте: наставничество, инструктирование, кураторство, демонстрация передового педагогического опыта, планомерное приобретение опыта и его рефлексия (обучение проводят методисты, педагоги-новаторы, руководители групп);

– смешанные методы обучения: инструктаж, наблюдения в профессионально-педагогической сфере, экспертное оценивание, реализация этапов проектной деятельности, электронное обучение и др.

Особым образом отметим целесообразность использования метода «коучинг» (развивающее консультирование), основная задача которого заключается в том, чтобы не научить чему-либо, а стимулировать самообучение для самостоятельного нахождения и получения необходимых знаний и умений для решения профессиональных задач.

При спецификации модели методики обучения для студентов педагогических специальностей методы обучения дополняются методами конвенционально-ролевой рефлексии (которая определяется как действия по самопознанию и самопониманию, направленные на формирование у студента системы представлений о себе в контексте профессии в различных ситуациях ролевых обязанностей), позволяющими наделять принципиальным отличием понимание методики (технологии) обучения и оценивания не только как цели, но и как предмета обучения [15].

Результативно-оценочный компонент включает модель результата обучения: определенный уровень сформированности профессиональных компетенций (в качестве совокупности уровней нами предлагается пассивный и активный уровни, различающиеся в соответствующем формате использования дидактических возможностей цифровых технологий в реализации методик и технологий оценивания качества обучения), а также инструментарий для итоговой диагностики и самодиагностики (включающий современные средства диагностики, показатели и критерии, диагностический контент).

Выводы. Представленные компоненты методики интерактивного обучения в совокупности составляют, по сути, пример организации проектной деятельности студентов и являются предметом специального обсуждения с точки зрения формирования критического мышления и умений оценивать методики (технологии) обучения с позиции современности, то есть соответствия современным целевым установкам, указанным в нормативных документах.

Библиографический список

1. Батанова М.А. Возможности интернет-диагностики в обеспечении системного подхода в оценке качества образования / М.А. Батанова // Школьные технологии. – 2013. – № 3. – С. 169–174.

2. Германова Ю. Концептуальные основы мониторинга качества образовательного процесса / Ю. Германова // Учитель. – 2011. – № 2. – С. 28–31.

3. Деденко Н.И. К проблеме качества образования учащихся средней общеобразовательной школы / Н.И. Деденко, Л.А. Савинков, С.Д. Дятлова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 212–216.

4. Единая система оценки качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fioco.ru/ru/osoko> (дата обращения 23.12.2020).

5. Звонников В.И. Оценка качества результатов обучения при аттестации: (компетентностный подход) / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2012. – 279 с.

6. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. вузов по пед. спец. / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – 5-е изд. – М.: Академия, 2013. – 302 с.

7. Касаткина Н.Э. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие / Н.Э. Касаткина, Т.А. Жукова. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2010. – 204 с.

8. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.В. Матяш. – М.: Академия, 2011. – 144 с.

9. Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных

исследований качества подготовки обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fiosco.ru/metod> (дата обращения 23.12.2020).

10. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н г. Москва. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/gazeta/rg/2013/12/18.html> (дата обращения 19.10.2020).

11. Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 №126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование». – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (дата обращения 29.10.2020).

12. Рыжий П.А. Качество профессионального образования как объект управления / П.А. Рыжий // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2012. – № 10. – С. 146–157.

13. Семенова И.Н. Конструирование методов обучения для «Современной глобально-информационной» образовательной парадигмы / И.Н. Семенова // Сибирский учитель. – 2018. – № 1 (116). – С. 51–57.

14. Современная оценка образовательных достижений учащихся: методическое пособие / науч. ред. И.В. Муштавинская, Е.Ю. Лукичева. – СПб.: КАРО, 2015. – 304 с.

15. Semenova I.N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House. – 2014. – 156 p.

УДК [373.016:373.026]:51-021.4

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УКРУПНЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (УДЕ) - ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Слободян Вячеслав Васильевич

учитель математики, учитель-методист

ГОУ ЛНР «Петровская школа №22

имени генерал-майора М.М. Шаумуратова», г. Луганск, ЛНР

e-mail: slobodian.viacheslav@gmail.com

Аннотация. В статье на основе многолетнего педагогического опыта автора, как учителя математики, руководителя городского

методического объединения, участника творческих групп представлена характеристика метода УДЕ, показаны пути его эффективного использования в плане повышения каперства знаний в процессе преподавания математики. Статья содержит практические рекомендации, образец опорного конспекта по алгебре для учащихся 8-11 классов. Рассчитана как на учителей математики и физики, так и тех, кого интересует проблема эффективного изложения объемного учебного материала.

Ключевые слова: реформирование школы, оптимизация учебного процесса, качество знаний, укрупнение дидактических единиц, сравнение, системность.

Актуальность проблемы. Современная философия школьного образования базируется на трех основных принципах: 1) научить детей учиться; 2) научить оптимально выполнять поставленные задачи; 3) научить жить в современном обществе. Исходя из этого, одной из стратегических задач реформирования школы является переориентация на личностное развитие обучающихся. Именно поэтому особо актуальной становится идея С.Л. Рубинштейна о необходимости такой организации школьной жизни и подбора таких методов работы образовательных учреждений, которые бы обеспечивали необходимые условия для выявления и развития индивидуальности и способности каждого ученика. Веря в ребенка, учитель-новатор стремится к тому, чтобы обучающимся было интересно на уроках как независимо от объема и сложности материала, так и от уровня их знаний.

Главная составляющая решения проблемы превышения качества знаний – обеспечение качества содержания образования, соответствующего требованиям современного общества.

В связи с этим, особую актуальность приобретает метод УДЕ, как один из путей оптимизации учебного процесса. Когда материал сводится в крупные блоки, то появляется возможность значительно увеличить его объем при резком снижении нагрузки на ученика. В крупном блоке легче установить логические связи, легче выделить ведущую мысль и показать ее детям. УДЕ освобождает учащихся от страха перед трудностями: блок пройден, основная мысль схвачена и ученик не боится, что он не усвоит главное и отстанет.

Между тем, анализ практической работы учителей показывает, с одной стороны, их повышенный интерес к проблеме изучения материала укрупненными блоками, а с другой стороны, существенные трудности в практической реализации этих идей, в недостаточном знании технологии УДЕ.

Цель статьи. На основе результатов исследований (П.М. Эрдниев, В.Ф. Шаталов, В.Н. Осинская и др.) и анализа передового педагогического опыта по данной проблеме раскрыть достоинства метода УДЕ (в плане

повышения качества знаний), разъяснить основные приемы такого укрупнения.

Изложение основного материала. Суть метода.

1. С начала изучения темы с помощью опорного конспекта (рис. 1) заполняют таблицу 1, вводятся основные понятия и формируется общая

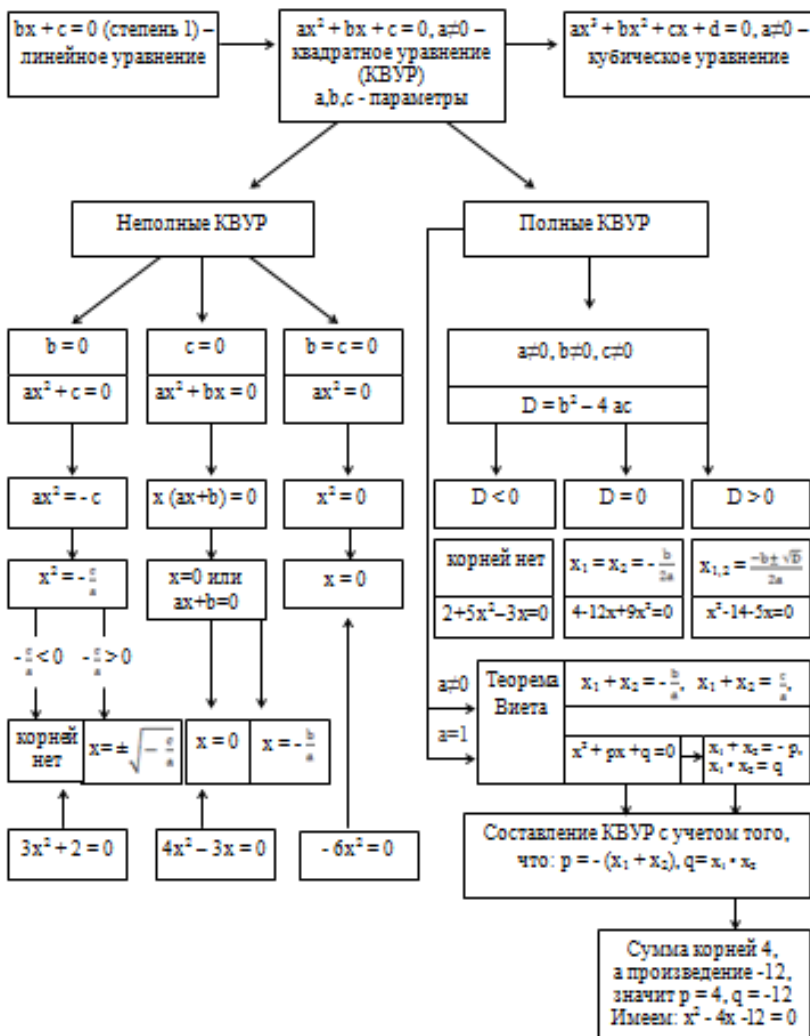


Рис. 1. Пример опорного конспекта при изучении квадратных уравнений укрупненными блоками (8 класс)

Таблица 1

Уравнение	a	b	c	D	x_1	x_2	Равносильное уравнение
$x^2-24-5x=0$							
	3	10		196			
					-2	3	

информационная картина, которая далее наполняется более конкретным содержанием, углубляется, закрепляется, но никогда не теряется из виду. Это позволяет преодолеть негативное влияние на ребенка чрезмерной размельченности материала.

Укрупненные дидактические единицы – укрупненные «информационные порции» (блоки), которые соответствуют программным требованиям и связаны единой учебной целью (что надо усвоить). С их помощью учитель может многократно «прокрутить» материал в пределах времени, отведенного на изучение темы, что позволяет больше внимания уделять работе со слабоуспевающими детьми. Выделение групп родственных понятий (уравнения и неравенства, круг и шар, арифметическая прогрессия и геометрическая прогрессия, пропорции и проценты и др.) приводит к возникновению качественно новых знаний за счет познания связей между ними, переходов между знаниями внутри блока. Исчезают однообразные упражнения, их заменяют информативно обогащенные задания (матрицы), решение которых связано с анализом нескольких вариантов решения.

Создаются условия для постепенного наращивания новых знаний вокруг основного их ядра, чем обеспечивается целостная картина восприятия темы, раздела, курса.

2. Психологическая основа метода – сравнение через такие его формы как противопоставление, аналогию, обобщение, единство взаимосвязанных противоположностей, а так же принцип обратных связей. Умелое использование учителем этих скрытых резервов мышления приводит к повышению результативности обучения.

3. Приемы укрупнения дидактических единиц:

а) одновременное изучение родственных тем и разделов, взаимосвязанных действий и понятий, задач, теорем и т.д.;

б) составление и решение укрупненного упражнения, которое предполагает решение заданий самостоятельно;

в) восстановление деформированных равенств (с пропусками);

г) граф-схемы доказательств и суждений;

д) матричные задания (объединение характеристик данного понятия в одну таблицу);

е) использование опорных конспектов, в которых символы, рисунки и слова выступают как взаимодополнительные носители учебной информации;
ж) применение содержательных обобщений.

Выводы. Метод УДЕ позволяет решить проблему обеспечения системности знаний, что особо важно в современном обществе, где молодому человеку бывает нелегко ориентироваться в большом объеме информации по интересующей его проблеме. Главным аргументом в пользу указанного метода выступают временной фактор, когда появляется возможность для улучшения качественных показателей при сокращении расхода учебного времени. Учителям целесообразно пробовать применять метод УДЕ в системе своей работы, сочетая его с сильными сторонами применяемой каждым из их методики. В этом на практике убедился и автор статьи, который долгое время применяет метод укрупнения на уроках математики и физики.

Чтобы качество образования было высоким, должно быть высоким качество преподавания. Использование метода УДЕ – один из эффективных способов повышения качества знаний обучающихся.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М: Просвещение, 1968. – 431 с.
3. Осинская В.Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике / В.Н. Осинская. – К.: Радянська школа, 1989. – 188 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – М: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
5. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. – М: Просвещение, 1986. – 254 с.

УДК 373.5.016:22.141

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Сметанина Татьяна Николаевна.

учитель биологии и химии ГОУ ЛНР

«Луганский экономико-правовой лицей-

интернат» имени героев «Молодойгвардии», г. Луганск, ЛНР

e-mail: tn.smetanina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования инновационных технологий как средство повышения познавательной активности обучающихся. Раскрыты возможности использования информационных технологий, дана их классификация. Показана необходимость использования современных технологий обучения в образовательном процессе для достижения более высоких результатов.

Ключевые слова: технологии, активизация, познавательная деятельность, дидактические задачи, эффективность, учебный процесс.

Актуальность и постановка проблемы. Подготовка подрастающего поколения к жизни в быстро меняющемся информационном обществе, в мире, где постоянно возникает потребность в новых профессиях, в непрерывном повышении квалификации играет главную роль в образовании. Проникновение компьютеров в учебный процесс способствовало обновлению традиционных методов и приёмов в организации образовательного процесса. Внедрение в образовательный процесс современных средств обучения, таких как персональные компьютеры, способствует решению многих проблем в педагогической деятельности.

В связи с этим на современном этапе развития общества, учитывая процессы индивидуализации, компьютеризации и информатизации, образовательный процесс нацелен на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания и работать с материалом, осуществлять деятельность по поиску, отбору, обработке, передаче, хранению и продуцированию информации. С учетом возросшего количества задач, стоящих перед обучаемым, ростом количества информации, предоставляемой ученику для переработки, появлению новых способов ее предоставления, повышения роли, отводимой межпредметным связям, а также самостоятельной работы в процессе обучения происходит целенаправленное усиление нагрузки на учащегося, что является актуальной проблемой в вопросе повышения эффективности процесса обучения. Всё большее значение в жизни приобретают коммуникативные умения,

способность к моделированию ситуаций, приобретению опыта ведения диалога, приобщению к творческой деятельности. В то же время наблюдается проблема снижения интереса к учёбе, интеллектуальная пассивность. Поэтому объясняется особое внимание педагога к использованию методов и приёмов, требующих активной мыслительной деятельности, с помощью которых формируются умения сравнивать, обобщать, видеть проблему, формировать гипотезу, искать средства решения, корректировать полученные результаты [1, с. 2].

Изложение основного материала. Одной из главных задач учителя является организация учебной деятельности так, чтобы у обучающихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями. Работать над активизацией познавательной деятельности – это значит формировать положительное отношение обучающихся к учебной деятельности, развивать их стремление к более глубокому познанию изучаемых предметов. Основная задача учителя – повышение внутренней мотивации учения. Любой педагог, пробуждая интерес к своему предмету, не просто осуществляет передачу опыта, но и укрепляет веру в свои силы независимо от способностей обучающегося.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Задача учителя в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество. Учитель должен стремиться к тому, чтобы активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения. Современные педагогические технологии такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении [2].

Использование ИКТ в учебном процессе – один из способов повышения мотивации обучения. Внедрение ИКТ в образовательный процесс призвано повысить эффективность проведения уроков, освободить учителя от рутинной работы, усилить привлекательность подачи материала, осуществить дифференциацию видов заданий, а также разнообразить формы обратной связи [5].

Основная цель применения ИКТ: обеспечить повышение результативности образования. Применение информационных технологий на уроках необходимо, и мотивировано это тем, что они

– позволяют эффективно организовать групповую и самостоятельную работу на уроке;

- способствуют совершенствованию практических умений и навыков учащихся;
- позволяют индивидуализировать процесс обучения;
- повышают интерес к уроку;
- активизируют познавательную деятельность учащихся;
- развивают творческий потенциал учащихся;
- осовременивают урок.

Существует много различных видов работы с применением информационных технологий для проведения уроков в школе. Компьютер присутствует на всех этапах урока и по всем предметам, конечно, с учетом санитарно-гигиенических норм для каждого возраста.

ИКТ я могу использовать на разных этапах урока. Например, на организационном этапе лицеистам поясню цель и содержание последующей работы. На данном этапе показываю слайд с указанием темы и перечня вопросов для изучения. На этапе актуализации знаний организую мотивационно-познавательную деятельность обучающихся, формирую заинтересованность лицеистов в восприятии информации, которая будет рассказана на уроке или отдается на самостоятельное изучение. Эффект от применения какой-либо информации демонстрирую в виде рисунков, иллюстраций. Изображение на экране является равнозначным словам учителя. В этом случае учитель поясняет то, что показано на экране. Изображение на экране дополняет слова учителя. На этапе проверки усвоения предыдущего материала с помощью различных форм контроля устанавливаю степень усвоения материала: запоминание прочитанного в учебнике, услышанного на уроке, узнанного при самостоятельной работе, на практическом занятии и воспроизведение знаний при тестировании. При изучении нового материала наглядное изображение является зрительной опорой, которая помогает наиболее полно усвоить подаваемый материал. С целью лучшего запоминания в конце урока делаю обзор изученного материала, демонстрируя наиболее важные наглядные пособия на слайдах.

Для решения дидактической задачи проверки знаний я использую мультимедиа технологии:

- презентация-контроль – программа PowerPoint;
- презентация-тест с анимацией – с помощью анимации отмечается правильный ответ тестового задания или отбрасываются неверные (PowerPoint);
- презентация-тест с гиперссылками – интересно то, что с помощью гиперссылки организуется переход на слайд с информацией о правильности выбора ответа или, если ответ неверный, предоставляется материал-объяснение данного вопроса (PowerPoint) [3].

Самый распространенный вариант использования ИКТ на уроках сегодня – это применение презентаций. Презентация дает мне возможность скомпоновать учебный материал исходя из особенностей моего класса, темы,

предмета, что позволяет мне построить урок так, чтобы добиться максимального учебного эффекта.

С помощью презентации использую разнообразные формы организации познавательной деятельности: фронтальную, групповую, индивидуальную.

Презентация позволяет мне, как учителю: наглядно представлять; интенсифицировать процесс объяснения нового материала; регулировать объем и скорость выводимой информации посредством анимации. Презентации по некоторым темам выкладываю на сайт Инфоурок, чтобы обучающиеся, не присутствующие на уроке, смогли поработать самостоятельно.

В педагогической деятельности использую различные виды компьютерных программ. Программы-тренажеры использую для формирования и закрепления умений и навыков лицеистов. Основным средством контроля и оценки образовательных результатов обучающихся в ИКТ являются тесты и тестовые задания, позволяющие осуществлять различные виды контроля. Тесты могут проводиться в режиме on-line (проводятся на компьютере в интерактивном режиме, результат оценивается автоматически системой) и в режиме off-line (используется электронный или печатный вариант теста; оценку результатов осуществляет учитель с комментариями, работой над ошибками) [7]. Контролирующие программы использую для контроля уровня знаний и умений. Для создания проверочных тестов использую тестовые оболочки MuTest и готовые тесты по предметам. Демонстрирующие программы использую для наглядной демонстрации учебного материала описательного характера, разнообразных наглядных пособий (картины, фотографии, видеофрагменты, интерактивные карты). Пример: сайт «Демонстрационный тест», демоверсии ЕГЭ, ГИА, «Сдам ГИА. Решу ЕГЭ». Информационно-справочные программы учитель может успешно использовать для вывода необходимой информации, пользуясь образовательными ресурсами Интернета. Я в своей работе использую сайт корпорации «Рос.учебник». На сайте можно найти и получить методическую помощь к урокам, выбрать конкурсы для участия лицеистов. Организаторы сайта проводят для учителей вебинары. На сайте «Обучонок» можно найти информацию для организации научно-исследовательской работы. На сайте «Интернет-урок» есть большой каталог видеоуроков по всем предметам. Дети с интересом работают с заданиями сайта Лернингалс, где можно проверить свои знания с помощью готовых интересных тестов и по образцу создать новые. Интересный материал в виде видеоуроков есть на сайте «Креатив». Видеоуроки сопровождаются текстовым материалом. После просмотра видеоурока и, при необходимости, после изучения текстового сопровождения учащийся может поработать на тренажере, пройти тестовый контроль и ответить на вопросы. В сети доступны и другие средства информационных и коммуникационных

технологий – электронная почта, например, чат, которые позволяют общаться в режиме online. С помощью специального оборудования и программного обеспечения через Интернет можно проводить аудио и видеоконференции, учебные занятия (например, платформа Zoom). Сетевые средства ИКТ делают возможным широкий доступ к учебно- методической и научной информации; позволяют организовывать и моделировать научно-исследовательскую деятельность, проводить виртуальные учебные занятия в режиме реального времени. Для системы открытого и дистанционного обучения значительными являются такие технологии, как видеозапись и телевидение.

Этот богатый набор образовательных ресурсов позволяет учителю более качественно реализовать принципы наглядности и доступности при обучении, эффективнее использовать время на уроке, создавать проблемные ситуации, что активизирует познавательную деятельность учащихся [6].

Использование новых информационных технологий можно рассматривать с двух позиций. С одной стороны, умение использовать компьютерные средства входит в состав профессиональных умений современного учителя. С другой стороны, использование современных ИКТ развивает гибкость мышления, готовит к постоянному получению новых знаний и умений.

Выводы. Средства ИКТ в школе помогают учителю заинтересовать детей, а ученикам лучше усвоить материал. Но в то же время, их частое использование приводит к привыканию детей к тому, что решать те или иные задачи они могут только в подобных вариантах, и неиллюстрированный урок уже не вызывает активности.

Как и любое средство, использование ИКТ имеет как положительные стороны, так и отрицательные. Поэтому важно такое построение учебного процесса, которое позволит максимально использовать положительные стороны, а именно:

- обеспечить высокий уровень интерактивности между всеми участниками учебного процесса (учеником, учителем) и материалом;
- постоянно совершенствовать различные учебные стили и взаимодействия;
- обеспечить системность в организации учебного процесса.
- применение компьютеров в обучении – это постоянный и объективный контроль работы;
- формируются навыки практической работы с любым техническим оборудованием с помощью компьютерных тренажеров;
- углубление теоретических знаний и применение их в практической работе;
- реализация в обучении справочно-информационных, коммуникативных, конструкторских, мультимедийных функции [4].

Современный учитель, таким образом, должен учитывать положительные свойства ИКТ, не только владеть знаниями в области последних, но и уметь применять их в собственной профессиональной деятельности [7].

Применение ИКТ оправдано, так как позволяет активизировать деятельность учащихся, повысить профессиональный уровень педагога, разнообразить формы межличностного общения всех участников образовательного процесса. А также средства ИКТ, используемые в современном образовании, позволяют добиваться высоких результатов в обучении. Новые технологии дают возможность обеспечить взаимодействие между учителем и обучающимся в системе открытого и дистанционного обучения

Библиографический список

1. Лихачева А.Н. Оптимизация процесса обучения как способ повышения его эффективности в условиях современной образовательной парадигмы / А.Н. Лихачева // Научный журнал КубГАУ. – 2017. – № 130 (06). – С. 1209–1224.
2. Активизация познавательных интересов посредством применения ИКТ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/vistuplenie-na-shmo-na-temu-aktivizaciya-poznavatelnih-interesov-posredstvom-primeneniya-ikt-1495124.html> (дата обращения: 03.02.21).
3. Информационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sites.google.com/site/infortechvobrazovanii/komputerizacia-skolnogo-obrazovania> (дата обращения: 03.02.21).
4. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в школе – польза или вред? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2017/07/27/informatsionno-kommunikatsionnye> (дата обращения: 03.02.21).
5. Использование икт в учебном процессе один из способов повышения мотивации обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/87434.html> (дата обращения: 03.02.21).
6. Методические рекомендации по организации работы учащихся на уроках по формированию предметной и исследовательской компетенции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/fizika/library/2012/03/15/metodicheskie-rekomendatsii-ro-organizatsii-raboty-uchashchikhsya> (дата обращения: 04.02.21).
7. . Методы и приемы активизации познавательной деятельности обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/80/066/29422.php> (дата обращения: 04.02.21).

УДК [373.016: 3]-027.31-021.4

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТА ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ

Солянов Артем Александрович

Учитель истории и обществознания

ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат» имени героев

«Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР

e-mail: artem.solyanov@mail.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные технологии в оценке качества обучения на примеры такой дисциплины как обществознание. Поднимается одна из актуальных проблем современности, привлечение обучающихся в образовательный процесс. Данная задача будет выполнима, только при условии сотрудничества обучающихся и учителя. И главное условие это самосовершенствование учителя. Современный мир требует от нас подстраиваться под инновации.*

***Ключевые слова:** современные технологии, дистанционное обучение, инновации, контроль знаний*

Актуальность и постановка проблемы. В начале XXI в. мир вступил в период глобальных изменений цивилизационного масштаба. Переход к постиндустриальному или как его еще называют информационному обществу резко ускорил процессы глобализации. Все эти события не могли не отобразиться и на системе образования. Если раньше особую ценность имели сами знания, то теперь на первом месте выходят общеобразовательные навыки: способность добывать знания и эффективно их использовать. Причины вполне закономерны: в нынешней ситуации знания быстро устаревают или оказываются недостаточными, а значит, нужно овладеть способами их обновления и пополнения, а от этого зависит будущее самоопределение обучающихся и то, как они смогут применять эти знания.

Отличительной особенностью нового образовательного стандарта Луганской Народной Республики является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности обучающегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми обучающийся должен овладеть к концу обучения. Эти обстоятельства требуют поиска инновационные технологии в оценке качества обучения.

Изложение основного материала. На уроках обществознания, наряду с традиционными, применяются современные образовательные технологии. Это позволяет успешно реализовывать принципы личностно-

ориентированного обучения, когда во главу угла ставится личность учащегося.

Среди приоритетных технологий можно выделить:

- информационно-коммуникационные технологии;
- тестовые технологии;
- проектная технология;
- технология использования игровых методов;
- деловые игры [2, с. 499].

Информационно-коммуникационные технологии.

Использование ИКТ на уроках обществознания позволяет подготовить обучающихся к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, сформировать у него информационную культуру.

Информационные технологии на уроках обществознания используются в следующих вариантах:

1. Мультимедийные презентации.

2. Кроссворды. Используются для закрепления материала и в процессе отработки терминов. К тому же они позволяют сэкономить время на данном этапе обработки материала и контроля знаний.

3. Компьютерные тесты, предназначенные для контроля уровня усвоения знаний обучающихся.

4. Компьютерная демонстрация мультимедийного урока или отдельной его части.

Применение компьютерных программных средств на уроках обществознания позволяет облегчить контроль знаний, развивать познавательную активность обучающихся. Особую актуальность информационно-коммуникационные технологии получили при дистанционном обучении, где отсутствует прямой контакт между учителем и учеником, а следовательно сложнее оценить его знания.

Тестовые технологии в оценке качества обучения.

В современных условиях оптимальным способом осуществления контроля в сжатые временные сроки с охватом наибольшего количества учащихся является тестирование. Тестовая технология наряду с другими педагогическими технологиями становится все более доступной учителю, так как на данный период появилось много научно-методической литературы, сборников тестовых заданий, контрольно-измерительных материалов для итоговой аттестации в форме ЕГЭ, сайтов, предлагающих контрольно-измерительные материалы (например, Открытый банк заданий на сайте www.fipi.ru).

В методической литературе выделяется несколько классификаций тестовых заданий: «тесты специальных способностей и достижений», «тесты интеллекта», тесты со свободными ответами [1, с. 84].

К первой группе тестов относятся: 1) задания с несколькими вариантами выбора ответа; 2) альтернативные задания; 3) задания на

восстановление соответствия. Задания с несколькими вариантами ответа, проще других в выполнении, могут применяться во всех видах проверки, а также на всех этапах комбинированного урока с целью первичного закрепления, систематизации, обобщения, актуализации нового материала, развития познавательных умений и интереса к предмету, формирования произвольного внимания и памяти, самообразования и самопроверки.

Пример 1. «Зеленым цветом растения обязаны хлорофиллу». Данное утверждение является примером:

- 1) обыденного знания;
- 2) мифологического знания;
- 3) эмпирического знания;
- 4) научного знания.

Ко второй группе тестов – относятся задания на группировку информации, на определение последовательности и на «исключение лишнего».

В заданиях на исключение лишнего ученику предъявляется список событий, понятий, а он должен найти общие закономерности между элементами списка и на этом основании сделать вывод об их сходстве или различии. С их помощью можно проверять усвоение знаний, проводить систематизацию и обобщение учебного материала.

Пример 2. Установите соответствие:

Метод научного познания	Уровень научного познания
А) эксперимент	1. Теоретический
Б) математическое моделирование	2. Эмпирический
В) наблюдение	
Г) анализ	

Третья группа тестов – тесты со свободными ответами. Они отличаются от вышеназванных тем, что проверяемая информация не содержится в основной части задания и школьники воспроизводят ее самостоятельно на репродуктивном или творческом уровне. Этот вид теста эффективен в качестве контрольно-проверочного задания по уроку, в рамках тематического блока и после изучения разделов и курсов, поскольку в нем можно выявить усвоение учениками всех структурных компонентов учебного исторического содержания, а критерии оценки четко стандартизированы. На задания со свободными ответами не накладывается никаких ограничений. Форма и объем ответа произвольны, но его содержание должно быть связано с сутью задания. Тесты этого вида побуждают учеников критически воспринимать готовые выводы и оценки, активно высказывать собственное мнение.

Пример 3. Используя обществоведческие знания, составьте сложный план, позволяющий раскрыть по существу тему «Семья как социальный институт». План должен содержать не менее трёх пунктов, из которых два или более детализированы в подпунктах. Напишите краткое пояснение содержания любых двух пунктов.

Тестовая технология может применяться как в очном формате, так и в дистанционном, которая стала крайне актуальной в условиях пандемии.

Пример опыта организации дистанционного тестирования по теме: «Деятельность». Тест создан на сайте: <https://leplimg2020.eljur.ru>

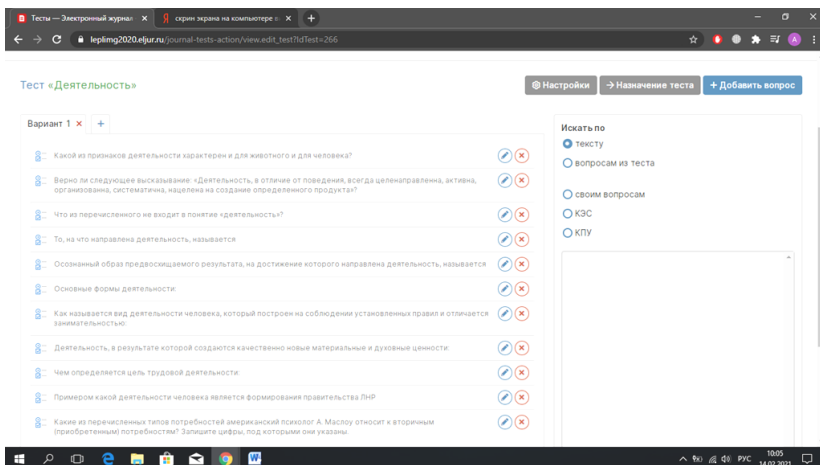


Рис. 1. Тестирование по теме: «Деятельность»

Существуют и другие платформы, где можно проводить тестовый контроль, такие как: <https://edu.skysmart.ru/>, <https://www.google.com.ua/intl/ru/forms/about/> и т.д.

Проектная технология.

Данная технология позволяет развивать основные компетенции:

- развивать учебные умения и навыки, коммуникативный потенциал обучающихся;
- решать информационные задачи;
- организовывать общение и взаимодействие всех участников образовательного процесса;
- создавать комфортные условия обучения;
- активизировать мыслительную деятельность обучающихся.

В основе каждого учебного проекта лежит проблема, из которой вытекает и цель, и задачи деятельности обучающихся. Она же обуславливает метод деятельности, направленной на её решение. Целью проектной работы становится поиск способов решения проблемы, а задача формулируется как способ достижения цели в определенных условиях.

Проектная деятельность связана с творчеством и порождает нечто качественно новое, отличающегося от уже существующего. В каждом тематическом блоке обучающиеся выбирают тему наиболее заинтересовавшего их урока, проект которого готовят:

- индивидуально;

– группой или совместно всем классом.

9-11 классы.

Проект «Создаем программу кандидата в президенты лицея», опираясь на ранее изученный материал.

Деловые игры. С помощью деловых игр на уроках обществознания могут быть реализованы следующие цели:

1. Развитие умений применения полученных знаний для решения практических задач в различных областях.

2. Умение добывать и анализировать необходимую информацию.

3. Формирование навыков групповой деятельности.

4. Овладение основными видами публичных выступлений.

5. Закрепление изученного материала.

Очень удачными являются деловые игры на тему «Выборы».

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Контроль знаний, умений и навыков учащихся – неотъемлемая часть педагогической работы учителя, важный фактор улучшения качества обучения. Контроль позволяет педагогу оценивать динамику усвоения учебного материала, действительный уровень владения системой знаний, умений и навыков и на основе их анализа вносить соответствующие коррективы в организацию учебного процесса. Именно поэтому организация четко спланированной, тщательно продуманной, гибкой, неформальной системы контроля является одним из резервов повышения эффективности процесса обучения. Вышеперечисленные технологии, как раз, помогают нам просто обучать, а воспитывать и развивать обучающихся в соответствии с требованиями, которые предъявляет современный мир к выпускнику. Они учатся и критически мыслить, и высказывать и отстаивать свою позицию, разбираться в политических, экономических, правовых, нравственных ситуациях.

Также не стоит забывать, что в нынешней ситуации быстро набирает обороты дистанционное обучение. Поэтому в дальнейших исследованиях необходимо более детально рассмотреть проблему контроля в оценке качества обучения именно в рамках дистанционного обучения.

Библиографический список

1. Гузев В.В. Эффективные образовательные технологии / В.В. Гузев. – М.: Типография НИИ шк. технологий, 2017. – 206 с.

2. Чурилов А.А. Современные технологии обучения в образовательных учреждениях / А.А. Чурилов // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 497–500.

УДК 373.015.31: 373.091.27

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ЛИЦЕЯ-ИНТЕРНАТА

Твердохлеб Лариса Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
директор ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат
имени героев «Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР
rostok.licey@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена особенностям реализации воспитательной функции контроля в образовательной среде лицея-интерната. Рассмотрены модули модели образовательной среды учебных учреждений интернатного типа. Проанализирована роль коллективизма в процессе обучения и контроля его результатов.

Ключевые слова: воспитательная функция контроля, образовательная среда, учебных учреждений интернатного типа, модель образовательной среды лицея-интерната, качество образовательного процесса.

Актуальность и постановка проблемы. Контроль учебных достижений учащихся – важная часть учебно-воспитательного процесса. Эффективность его осуществления влияет на качества образования в целом. Это справедливо не только для обычных школ, но и для учебных учреждений интернатного типа, к которым относится ГОУ ЛНР «Экономико-правовой лицей-интернат имени героев «Молодой гвардии». Особенностью лицея интерната является то, что во-первых, наличие, кроме классного руководителя, воспитателя, который находится с детьми как во время уроков, так и после их окончания. Во-вторых, большинство учащихся находятся в лицее круглосуточно, значительно снижает роль внешней среды в процессе обучения и воспитания. Это позволяет создать целостную образовательную среду в рамках лицея-интерната.

Цель статьи – рассмотреть особенности использования воспитательной функции контроля в образовательной среде лицея-интерната.

Изложение основного материала. Модель образовательной среды лицея-интерната включает в себя следующие модули:

– содержательный – формирование у лицейстов системы знаний, направленной на развитие социально-психологической, духовно-нравственной культуры личности;

– процессуальный – технология организации процесса обучения, досуговой деятельности, психологического сопровождения и др.

Контроль качества каждого модуля обеспечивает эффективность всего образовательного процесса в лицее. При этом регулярность контроля и интегрированность в целостную образовательную деятельность лицей-интерната являются залогом его эффективности. Контроль учебных достижений каждого учащегося выступает как элемент контроля качества образования. По результатам, которые получены в ходе оценивания учебной деятельности лицеиста, можно не только оценивать деятельность учебного учреждения, но и вносить в него коррективы. Функции контроля достаточно обширны: контролирующая, обучающая, управленческая и др., рассмотрим одну из них – воспитательную.

Воспитательная функция контроля выражается в формировании у обучающегося чувства ответственности, исполнительности, навыков рефлексии. Поэтому организация контроля в лицее-интернате должна быть поставлена на высоком уровне.

В лицее применяются все основные виды контроля, такие как входной, текущий, предварительный, промежуточный, итоговый [3, с. 64-67]. Особое внимание уделяется входному контролю. Помимо того, что он активно применяется в процессе обучения (преподаватели используют как авторские методики, так и готовые компьютерные пакеты для входного тестирования по своему предмету для определения исходного уровня владения материалом), в лицее существует конкурсный отбор для поступающих. Учащиеся, которые хотели бы продолжить свое обучение в ГОУ ЛНР «Экономико-правовой лицей-интернат имени героев «Молодой гвардии» сдают вступительные экзамены (математика или история на выбор и русский язык). Подобная система конкурсного отбора учащихся существует много лет и полностью оправдывает себя, а наличие конкурса с одной стороны – показатель высокой репутации качества образования, с другой – мощный стимул для дальнейшего его совершенствования. Нельзя не отметить, что это имеет важное воспитательное значение для лицеистов.

Текущий контроль осуществляется различными способами, применяются как устный контроль, так и письменный, программируемый, комбинированный и др. Наибольший интерес в условиях лицей-интерната представляет само и взаимоконтроль учащихся. Умение самостоятельно организовать, оценить свою учебную деятельность в условиях интернатного проживания становится жизненно необходимым для ребенка, оказавшегося вне привычной семейной обстановки. Учитель на своих уроках, классный руководитель, воспитатель, который находится рядом с детьми координирует эту работу, обеспечивая успешность самоконтроля как основы активизации познавательной деятельности учащихся. Помимо самоконтроля, как уже было сказано, важное воспитательное значение имеет взаимоконтроль лицеистов. Совместное круглосуточное проживание способствует более тесному контакту между детьми, чем в обычной школе. Коллективизм играет в лицее-интернате ведущую роль практически во всех видах деятельности

обучающихся, в том числе в процессе обучения и контроля его результатов. Метод работы в команде в контрольной деятельности под руководством педагогов позволяет получить не только информацию о результатах учебной деятельности лицеистов, но и стимулировать внимание к материалу курса, активизировать процесс обучения, а учащимся восполнить имеющиеся пробелы в собственных знаниях в процессе взаимоконтроля.

Все это накладывает отпечаток на требования к учителю в процессе осуществления контроля. В современных условиях учитель уже не может ограничиваться функцией ретрансляции знаний, учитель должен быть консультантом, чтобы помогать учащемуся в поиске решения учебных проблем; модератором, помогающим в раскрытии потенциальных возможностей и способностей обучаемого; тьютером для осуществления педагогического сопровождения ученика; куратором, ориентирующем ребенка и т.д. [3, с. 76]. Подобные требования к учителю обусловлены требованиями к нему как к человеку, который может максимально способствовать развитию учащегося, способствовать формированию самостоятельной, свободной, яркой, социально адаптированной, знающей свои обязанности, критически и аналитически мыслящей личности [1, с. 528].

Выводы. Таким образом, грамотное использование воспитательной функции контроля в образовательной среде лицея-интерната позволяет стимулировать и активизировать творческую и познавательную деятельность учащихся, создать благоприятную атмосферу взаимоподдержки и взаимовыручки в лицее, что положительно скажется на качестве образовательного процесса в целом.

Библиографический список

1. Горохова Ю.В. Изменение роли учителя в современной школе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 14. – С. 528–530. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/118/32759/> (дата обращения: 05.02.21).
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев // Иностранный язык в школе. – 1984. – № 6. – С. 64–67.
3. Прияткина Н.Ю. Воспитательная функция учителя в условиях цифровой школы / Н.Ю. Прияткина // Научный поиск. – 2019. – № 1.1. – С. 76–77.

УДК 378.011.3-051:51

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ MOODLE В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «МАТЕМАТИКА»

Темникова Светлана Владимировна

кандидат технических наук, доцент,

и.о. заведующего кафедрой фундаментальной математики

математики, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» г. Луганск, ЛНР

e-mail: temnikovasvetlana@rambler.ru

Аннотация. *Статья посвящена некоторым аспектам использования системы MOODLE в учебном процессе при подготовке студентов по направлению «Математика». Проанализированы возможности и преимущества данной системы как для преподавателя, так и для студента. Сделан акцент на применении интерактивных элементов MOODLE.*

Ключевые слова: *дистанционное обучение, система MOODLE, интерактивные элементы.*

Актуальность и постановка проблемы. В настоящее время актуальность дистанционного обучения (ДО) является весьма очевидной. В статье 13 Закона об образовании дано следующее определение ДОТ: «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1, с. 23].

Модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда (MOODLE) является программным комплексом, который можно использовать не только для организации дистанционного обучения в сети Интернет, но и для проведения и оценки практических, лабораторных, контрольных и самостоятельных работ, поскольку в этой системе предусмотрены различные виды работы и возможность загрузки работ студентов в виде файлов на сервер.

Изложение основного материала. Система MOODLE является свободной системой управления обучением, которая ориентирована на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами, а потому может эффективно использоваться в процессе подготовки студентов по направлению «Математика». Основой Moodle являются курсы, которые состоят из деятельностных элементов и ресурсов (тесты, опросы, форумы, глоссарии, задания, базы данных и т.д.) [2, с. 222]. Благодаря

разносторонности системы, ее внедрение в учебный процесс создает преимущества всем – и студентам, и преподавателям. Стоит отметить следующие преимущества и возможности, которые предоставляет система MOODLE для преподавателя:

- структурированная форма учебно-методического обеспечения дисциплины;
- возможности изменения (дополнения, корректировки) учебно-методических материалов;
- установление для студентов сроков выполнения заданий;
- просмотр сведений о работе студентов в системе MOODLE (активность, время и содержание учебной работы);
- наличие тестов для проведения контроля знаний студентов с применением различных по типу вопросов;
- учет и контроль работы студентов;
- автоматизированная система рейтинговой оценки работы студентов;
- использование различных систем оценивания (словесная, балльная);
- организация обучения в форме, когда студенты будут получать знания в процессе совместного выполнения учебных задач.

С другой стороны, студент, работая в системе Moodle, получает:

- логично структурированный учебно-методический материал;
- возможность выполнения задач и независимой от человеческого фактора оценки;
- средства самотестирования для подготовки к контрольным работам и экзаменам;
- реальное участие в научной работе студентов;
- расширенные Internet-ресурсы.

Вместе с тем, как для преподавателя, так и для студента система Moodle обеспечивает:

- наличие мощных средств для коммуникации;
- модульную организацию учебного процесса;
- возможность выполнения научно-методических разработок и задач по собственному выбору;
- использование системы пользователями различного образовательного уровня, разных физических возможностей.

Полезным с точки зрения формирования творческих способностей и развития познавательной активности, как бакалавров, так и магистров по направлению подготовки «Математика» является применение интерактивных элементов, которые предоставляет система Moodle. В частности, есть смысл шире использовать в учебном процессе модуль Wiki, который позволяет участникам курса добавлять и редактировать набор связанных веб-страниц. Модуль Wiki может быть общим (в этом случае и

преподаватель, и студенты могут его изменить) или индивидуальным (может редактировать только автор). При этом следует отметить, что в этом модуле сохраняется история предыдущих версий каждой страницы с перечислением изменений, сделанных каждым участником. Модуль Wiki можно использовать:

- для планирования совместной научно-исследовательской работы группы студентов;
- для написания студентами коллективных статей по определенной тематике;
- как личный журнал для заметок о научных исследованиях.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, применение современных дистанционных образовательных технологий в учебном процессе будет способствовать формированию профессиональных качеств будущих специалистов в области математики: развития их аналитических способностей, творчества и критичности мышления. Кроме того, указанное выше повышает интерес и мотивацию к обучению, параллельно развивая графическую культуру, навыки web-дизайна, поисковые способности за счет использования различных информационных ресурсов. Использование модуля Wiki позволяет формировать у студентов умение работать в команде, самостоятельно добывать знания, планировать работу и критически анализировать полученные результаты. Указанный подход может использоваться как во время освоения дисциплин профессиональной подготовки студентов, так и для организации и проведения НИР.

Библиографический список

1. Закон ЛНР «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/> (дата обращения: 03.02.21).
2. Дистанционные образовательные технологии: проектирование, реализация учебных курсов / Под. общей ред. М.Б. Лебедевой. – СПб: БХВ – Петербург, 2010. – 336 с.

УДК 373.5.016:373.091.26/27

ТЕСТИРОВАНИЕ В РАМКАХ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Тищенко Александр Анатольевич
ассистент кафедры высшей математики
и методики преподавания математики,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР,
sudlheqs08@rambler.ru

***Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы применения тестового контроля знаний и умений учащихся. Проанализирован потенциал данного средства оценки знаний школьников на уроках математики, рассмотрены основные требования к составлению тестовых заданий по математическому циклу дисциплин. Выделен круг проблем использования тестирования в качестве средства оценки, намечены дальнейшие перспективы исследований.*

***Ключевые слова:** тест, тестирование, контроль качества знаний, средства контроля качества знаний*

Актуальность и постановка проблемы. Математика является одной из важнейших и обширнейших областей знаний, являющихся базой для научного познания мира в целом. Трудно представить отрасль, где неважны знания по тому предмету. Понимание значимости математических знаний в современном обществе отражается в том пристальном внимании, уделяемом вопросам преподавания математики и контроля качества получаемых учащимися знаний.

В процессе обучения школьников учителя естественно сталкиваются с проблемой объективности, оптимальности средств и методов по соотношению «время/объем/содержательность» для оценивания знаний детей. Все это приводит к тому, что на современном этапе разнообразия средств и методов контроля качества знаний становится актуальным вопрос выбора наиболее подходящий из существующих средств оценивания для всесторонней объективной экспресс-оценки математических знаний, умений и навыков учащихся, удобных для использования в урочной деятельности.

На данный момент наиболее часто применяемыми остаются устный опрос и контрольная работа в виде контрольных задач. Однако охватить с их помощью весь необходимый для усвоения с каждым учащимся материал не всегда представляется возможным, так как если опрос занимает достаточно много времени на каждого, а контрольные задачи обычно бывают достаточно

громоздкими, что также требует времени на их выполнение. В результате этого картина оценки качества знаний может оказаться недостоверной.

Изложение основного материала. В российской педагогике проблема тестов в школе впервые появляется на страницах периодических изданий еще в 1903 г. Это была работа зачинателя отечественного тестового движения А.П. Нечаева об основателе педологии С. Холле. Проблему генезиса тестирования в первой трети XX вв. в той или иной мере затрагивали в своих трудах Г.И. Челпанов, Н.Е. Румянцев, Е.В. Гурьянов, А.М. Шуберт, Ю.А. Левин, С.М. Василейский, И.Н. Шпильрейн [3]. В работах этих авторов можно также найти описание зарубежных и отечественных тестовых методов. Данная проблема широко освещалась и в работах зарубежных ученых-педагогов: Э. Клапареда, Э. Меймана, Ф. Баумгартен, Г.М. Уиппла и др. [3].

Тестирование как средство и форма контроля знаний в советскую школу стало активно внедряться в еще в 50-60 гг. XX вв. В конце 90-х оно обрело массовый характер и применялось даже в рамках гуманитарных предметов, однако все это привело к некоему перекоосу, когда зачастую в погоне за широтой охвата среза знаний при помощи тестового контроля стали пренебрегать глубиной понимания предмета.

Однако несмотря на все имеющиеся недостатки тестирования как средства контроля знаний, оно имеет и огромные преимущества, что дает возможность не отказываться от данной формы контроля, а умело и уместно использовать его на уроках, в том числе и на уроках математики.

Тестирование в педагогике выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную [6].

Диагностическая функция заключается в выявлении уровня знаний учащихся по математике, его умений и навыков. Это основная и самая очевидная функция тестирования.

Обучающая функция тестирования состоит в мотивировании учащегося к активизации работы по усвоению учебного материала. Для усиления обучающей функции тестирования могут быть использованы дополнительные меры стимулирования школьников, такие как: раздача учителем примерного перечня вопросов для самостоятельной подготовки, наличие в самом тесте наводящих вопросов и подсказок, совместный разбор результатов теста [5].

Воспитательная функция проявляется в периодичности, систематичности и обязательности тестового контроля. Это дисциплинирует, организует и направляет деятельность учащихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развить свои способности, что, естественно, положительно сказывается не только на результатах обучения школьников, но и на формировании личности ребенка в целом.

Е.Г. Жаринова и Е.В. Черняева, изучая проблему тестового контроля, в качестве основных критериев тестовых заданий в первую очередь выделили следующие:

- тестовое задание должно быть кратким и технологичным,
- тестовое задание должно быть сформулировано логично и однозначно,
- правила оценки ответа и инструкции к выполнению должны быть одинаковыми для всех испытуемых [1].

Само содержание математических дисциплин дает возможность краткости формулировки тестового задания, например:

1. Выберите верный вариант решения неравенства $4 - 3x \leq 10$

- а) $x \leq -2$,
- б) $x \geq -2$,
- в) $x > -2$,
- г) верного ответа нет.

Однозначность тестовых заданий и предполагаемых ответов подразумевается точностью и строгой логичностью математического знания. Так, например, каким бы способом ученик не решал квадратное уравнение (по дискриминанту или по теореме Виета), ответ будет всегда одинаков:

2. Верный вариант решения уравнения $x^2 - 2x - 3 = 0$

- а) $x = 1, x = -3$,
- б) $x = -1, x = -3$,
- в) $x = 1, x = 3$,
- г) верного ответа нет.

Единообразие ответов не допускает разной их трактовки, что при оценивании результатов учащихся устраняет субъективность оценки знаний учителем.

К преимуществам тестирования, кроме объективности и беспристрастности оценивания, экономии времени для проверки знаний большого количества одновременно опрашиваемых школьников, можно отнести индивидуальность подхода к его выполнению: каждый школьник может самостоятельно выбрать порядок ответов на тестовое задание, останавливаясь сначала на наиболее простых для себя вопросах, постепенно переходя к тем, над которыми ему необходимо подумать дольше. Разная «ценность» тестовых заданий в баллах (еще одна особенность данной формы контроля знаний) дает ребенку возможность, исходя из его личностных особенностей самостоятельно выбирать, каким заданиям уделять больше внимания и как планировать свое время на контрольной работе, что делает ребенка субъектом своей учебной деятельности, в полной мере ответственным за получаемый результат.

Как другие формы контроля, тестовый контроль выявляет те области, которые наиболее вызывают проблемы, как у всех учеников класса, так и у каждого в отдельности. При этом, т.к. тест позволяет шире охватить

изучаемую тематику, то и картина пробелов в знаниях учащихся получится более полная, что для учителя служит направлением для дальнейшей работы по коррекции знаний и умений школьников.

Рассматривая возможности тестирования как средства контроля качества усвоенного материала на уроках математики, надо отметить, что тестирование можно применять и для текущего, и для итогового среза знаний учащихся. Также можно получить картину усвоения материала школьниками выборочно, по наиболее сложным для понимания пройденным темам. Также тестирование используют для повторения и закрепления знаний.

Опираясь на изучение работ педагогов-практиков [1; 2; 3; 4; 5; 6] мы считаем, что при разработке тематических тестов учитель должен основываться на следующих общих требованиях:

- во-первых, предлагаемые для выбора ответы на тестовые задачи должны быть максимально правдоподобны, что заставит учащихся анализировать каждый вариант ответа;
- во-вторых, подбор тестовых заданий должен наиболее полно отражать все пройденные школьниками темы по изучаемому разделу математических дисциплин;
- в-третьих, при составлении заданий учитель должен их формулировать таким образом, чтоб не только проверить грамотность математического решения (умения и навыки ребенка), но и понимание учащимся теоретического материала (например, тех теорем, которые лежат в основе решения геометрической задачи).

Конечно, тестирование стоит комбинировать с другими видами контроля для наибольшей эффективности оценки знаний, навыков и умений учащихся.

Из видимых недостатков тестирования стоит отметить невозможность узнать ход рассуждений у школьников в процессе решения той или иной тестовой задачи (что может не дать как выявить момент, где в решении была допущена ошибка, чтоб в дальнейшем проработать с учеником этот вопрос дополнительно, так и раскрыть потенциал каждого отдельного ученика), а также и банальные описки учащихся при выборе ответа. Также не исключена при тестовом контроле знаний и вероятность угадывания учащимся верного варианта, что искажает представление учителя об истинном уровне и качестве знаний учащихся.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, как показал краткий анализ проблемы применения тестов в качестве средства контроля знаний и умений учащихся, данный метод, несмотря на имеющиеся его недостатки (некоторую формализованность, отсутствие прямого коммуникативного контакта с ребенком непосредственно во время контроля и пр.), является конструктивным инструментом измерения уровня и объема знаний школьников на уроках математики, т.к. позволяет за короткий промежуток времени охватить большое количество учащихся, в процессе

тестового контроля проверить знания детей по широкому кругу вопросов, передавая при этом ребенку инициативу в работе над тестовыми вопросами и давая ему возможность работать в индивидуальном режиме, а также минимизирует субъективность оценки качества знаний ребенка.

Современная дидактика предлагает разнообразные подходы, модели и методы проведения проверки полученных знаний, в том числе и тестовые[5]. В процессе развития тестологии уровень тестов повышается, они становятся более разнообразными по форме и подаче материала, широко используются и достижения технического прогресса – компьютерное тестирование на уроках математики. Поэтому понимание и учет закономерностей тестирования в рамках контроля качества оценки знаний и умений учащихся позволит педагогу не просто повысить качество процесса обучения, но и в целом на базе устойчивой системы знаний учащихся формировать их математическую культуру.

К первоочередным задачам дальнейшей разработки проблемы тестового контроля на уроках математики нужно, в первую очередь, отнести выработку четких единых требований к составлению тематических предметных тестов, что позволило бы минимизировать имеющиеся сейчас недостатки тестового контроля.

Библиографический список

1. Жаринова Е.Г. Использование тестов и тестовых заданий на контрольных занятиях по английскому языку/ Е.Г. Жаринова, Е.В. Черняева // Научно-практическая конференция ФИЯ МАИ-НИУ. Сборник докладов. – М.: Перо, 2016. – Вып. 8. – С. 43–46.
2. Жаркова Л.И. Тестирование как метод контроля знаний при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Л.И. Жаркова, Н.В. Каргушина // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 2. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/14PDMN217.pdf>, доступ свободный (дата обращения: 29.01.21).
3. Кадневский В.М. История тестов. Монография / В.М. Кадневский. – М.: Народное образование, 2004. – 464 с.
4. Нохрина Н.Н. Система тестового контроля / Н.Н. Нохрина // Высшее образование в России. – 2002. – №1. – С. 106–107.
5. Старицына С.Г. Тестовый контроль в современной системе образования / С.Г. Старицына // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №12. – С. 15–17.
6. Фоменко Т.М. Тесты как форма контроля / Т.М. Фоменко. – М.: Просвещение, 2008. – 174 с.

УДК 378.147:517:004

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Тышлек Ксения Александровна

студентка 2-го курса магистратуры
направления подготовки 44.04.01, «Педагогическое образование,
Магистерская программа: Математическое образование»

ГОУ ВПО «ДонНУ», г. Донецк, ДНР

e-mail: ksyu.tyshlek@mail.ru

Научный руководитель: **Евсеева Елена Геннадиевна**

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры высшей математики и методики преподавания
математики, ГОУ ВПО «ДонНУ», г. Донецк, ДНР

Аннотация. Статья посвящена проблеме оценки качества методической подготовки будущих учителей математики на основе деятельностного подхода. Предлагаются пути использования деятельностного подхода к оценке качества методической подготовки будущих учителей математики. Приводятся примеры различных видов учебной деятельности, позволяющих сформировать способы действий по проектированию и организации обучения математике в образовательных организациях общего и профессионального образования.

Ключевые слова: методическая подготовка будущих учителей математики, деятельностный подход к обучению математике.

Актуальность и постановка проблемы. В настоящее время глубокий общественно значимый смысл приобретает проблема формирования методической компетентности учителей для обеспечения подготовки высококвалифицированных специалистов. Не менее важное значение имеет также оценка качества такой подготовки.

Основные направления совершенствования методической подготовки студентов педагогического вуза рассматриваются следующими учеными: М.И. Айзенбергом, И.Л. Беленок, В.В. Бельтюковой, С.И. Десненко, И.В. Дробышевой, Т.В. Зацепиным, Н.Б. Истоминой, Н.В. Кузьминой, Е.И. Лященко, М.Р. Львовым, Л.П. Нестеренко, Л.А. Никитиной, В.С. Овчинниковой, Т.Г. Рамзаевой, Н.В. Садовниковым, М.С. Соловейчик, С.Е. Царевой, Н.В. Языковой и др. Учеными рассмотрены формирование у студентов методической деятельности, методического мышления, методической компетентности, методической готовности.

В работе Л.А. Никитиной [4] обосновано, что важным показателем оценки результата методической подготовки студентов педагогического вуза выступает рефлексивная оценка ими самими качества своей методической подготовки. Одним из показателей качества методической готовности выступает то, как педагог строит и осуществляет свою деятельность при подготовке к уроку и на самом уроке. Присвоение будущим педагогом способов подготовки к урокам позволяет ему проявлять методические умения, составляющие содержание методической деятельности [5].

Проведенный анализ исследований показал, что проблема оценки качества методической подготовки будущего учителя математики до сих пор не являлась предметом специального социально-педагогического исследования.

Изложение основного материала. При проектировании обучения с целью освоения профессиональной деятельности преподавателя математики основополагающим методологическим подходом, по мнению Е.Г. Евсеевой является деятельностный подход [1]. При этом для формирования методической компетентности у будущего учителя математики необходимо при изучении указанных дисциплин включать в учебную деятельность студентов такие методические действия и способы действий:

- определение знаний и умений, необходимых для решения задачи;
- определение опорных знаний, необходимых для выполнения действия;
- определение операционного состава действий;
- выделение в содержании обучения математике обобщенных способов действий;
- определение способов действий, входящих в состав обобщенного способа действий;
- проектирование учебных задач;
- проектирование инструментов для диагностики сформированности умственных действий;
- другие виды деятельности, направленные на освоение способов методической деятельности [1, с. 41].

Одной из дисциплин учебного плана магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерской программе «Математическое образование», при изучении которых происходит формирование методической компетентности будущих учителей и преподавателей математики, является дисциплина «Методика обучения математике в профильной и профессиональной школе». Технология формирования методической компетентности будущих преподавателей математики в профессиональной школе при изучении этой дисциплины описана нами в работе [3].

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей формирования у студентов методических действий и способов действий.

При проектировании обучения учитель математики должен уметь определить знания и умения, необходимых для решения задачи. Эти знания и действия составляют, так называемые, спектры знаний и действий задачи [2]. Для иллюстрации рассмотрим пример методического задания, основанного на задаче по аналитической геометрии, методику обучения которой студенты магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерской программе «Математическое образование» рассматривают при изучении дисциплины «Методика обучения математике в профильной и профессиональной школе».

Задача 1. Опишите знания и умения, необходимые для решения задачи по аналитической геометрии: «Составить каноническое уравнение гиперболы, которая проходит через точку M с координатами $\left(\frac{9}{2}; -1\right)$ и имеет асимптоты, заданные уравнениями $y = \pm \frac{2}{3}x$ ».

Решение. Проанализируем, какие знания необходимы для того, чтобы решить задачу. Декларативную часть знаний составляют определения асимптот и полуосей гиперболы. Процедурная часть знаний состоит из канонического уравнения гиперболы и уравнения асимптот гиперболы в символьном виде, а также правило определения уравнений этих асимптот.

Для того чтобы обучающийся мог решить эту задачу, ему необходимо владеть следующими умениями:

- находить зависимость между полуосями гиперболы, используя уравнения асимптот этой кривой;
- записывать каноническое уравнение гиперболы в символьном виде.
- подставлять координаты точки в каноническое уравнение гиперболы;
- находить полуоси гиперболы, используя найденные зависимости между полуосями;
- составлять каноническое уравнение гиперболы.

Выполнение подобного анализа необходимо учителю математики для того, чтобы при составлении системы задач можно было обеспечить полноту спектра формируемых у обучающихся умений.

Еще одним методическим умением является умение определять опорные знания, необходимые для выполнения действия. В качестве примера рассмотрим методическую задачу по методике обучения теории вероятностей в высшей школе.

Задача 2. Найти математическое ожидание для случайной величины $Z = 8X - 5Y + 7$, если известно, что $M(X) = 3, M(Y) = 2$. Определить опорные знания, необходимые для выполнения этого действия.

Решение. Используя свойства математического ожидания, найдём

$$M(Z) = 8M(X) - 5M(Y) + 7 = 8 \cdot 3 - 5 \cdot 2 = 21.$$

Проанализируем, какие знания необходимы для того, чтобы решить задачу.

Во-первых, у студента должны быть сформированы понятия случайной величины и её математического ожидания. Однако, способ вычисления математического ожидания по определению в этой задаче не используется, так как для этого недостаточно исходных данных, более того, даже не уточняется, является эта величина дискретной или непрерывной.

Во-вторых, необходимо знать следующие свойства математического ожидания:

1) математическое ожидание постоянной величины равно самой постоянной:

$$M(C) = C;$$

2) постоянный множитель можно выносить за знак математического ожидания т.е.

$$M(kX) = kM(X);$$

3) математическое ожидание алгебраической суммы конечного числа случайных величин равно той же сумме их математических ожиданий, т.е.

$$M(X \pm Y) = M(X) \pm M(Y).$$

Еще одним важным методическим умением является умение определять операционный состав действий. При выполнении методических заданий на определение операционного состава действия, студенты очень часто допускают ошибку, считая, что операционный состав действия – это те действия, которые надо выполнить для решения задачи. Рассмотрим пример ошибочных рассуждений при решении задачи на определение операционного состава действия «находить скалярное произведение векторов». Студенты обычно приводят такую или подобную задачу.

Задача 3. Найти скалярное произведение векторов \overline{AB} и \overline{BC} , если $A(3;-3;4), B(-1;2;0), C(3;-1;-2)$. Определить операционный состав действий, необходимых для решения задачи.

Решение.

1. Вычислить координаты вектора $\overline{AB} = (a_x; a_y; a_z)$: из координат конца вектора вычтем соответствующие координаты начала вектора

$$a_x = -1 - 3 = -4, a_y = 2 - (-3) = 5, a_z = 0 - 4 = -4.$$

Получим вектор $\overline{AB} = (-4; 5; -4)$.

2. Вычислить координаты вектора $\overline{BC} = (b_x; b_y; b_z)$: из координат конца вектора вычтем соответствующие координаты начала вектора

$$b_x = 3 - 3 = 0, b_y = -1 - (-3) = 2, b_z = -2 - 4 = -6. \quad \text{Получим}$$

вектор $\overline{BC} = (0; 2; -6)$.

3. Вычислить скалярное произведение векторов \overline{AB} и \overline{BC} по формуле

$$\overline{AB} \cdot \overline{BC} = a_x b_x + a_y b_y + a_z b_z. \quad (1)$$

$$\overline{AB} \cdot \overline{BC} = -4 \cdot 0 + 5 \cdot 2 + (-4) \cdot (-6) = 0 + 10 + 24 = 34$$

Далее, зачастую, студентами делается ошибочный вывод, что операционный состав действий по нахождению скалярного произведения векторов состоит из действий, приведенных в решении.

При этом они не учитывают, что операции – это разные способы выполнения одного и того же действия. В данном случае описана только одна операция: находить скалярное произведение векторов по координатам этих векторов, а приведенные в решении задачи 3 действия составляют спектр действий этой задачи.

Операционный состав определяют для действия по разным исходным данным, при которых это действие может быть выполнено различными способами. Примером еще одной операции, с помощью которой можно выполнить это действие, является нахождение скалярного произведения двух векторов по известным модулям этих векторов и углу между ними, то есть по формуле:

$$\overline{a} \cdot \overline{b} = |a| \cdot |b| \cdot \cos \varphi, \quad (2)$$

$|a|$ и $|b|$ – модули перемножаемых векторов, а φ – угол между ними.

Операционный же состав действия «находить скалярное произведение векторов» состоит из двух операций, выполняемых по формулам (1) и (2).

Еще одним важным методическим умением является проектирование учебных задач, как систем заданий, направленных на формирование у обучаемых способов математической деятельности [2]. В качестве примера рассмотрим фрагмент учебной задачи, направленной на формирование способа действий «Вычислять длину окружности».

При проектировании подобной системы заданий целесообразно составлять так называемой технологической карты учебной задачи, в которой приведены формируемые знания и умения, а также указаны номера заданий, в которых они формируются (табл.1).

Таблица 1 - Фрагмент технологической карты учебной задачи

№	Умение	Знания	Задание
1.	Вычислять длину окружности через диаметр.	Определения окружности, длины окружности, диаметра окружности. Формула длины окружности через диаметр.	1.1.,2.1., 2.2.,2.3., 2.3.,2.5., 3.1.,3.5.
2.	Вычислять длину окружности через радиус.	Определения окружности, длины окружности, радиуса окружности. Формула длины окружности через радиус.	1.2.,2.1., 2.2.,2.3., 2.4.,2.5., 3.2.,3.6., 4.1.,4.2.,4.5.

В систему заданий учебной задачи включаются тестовые задания различных типов: тестовые задания закрытого типа, в которых математические объекты заданы в символьном виде, или числовом виде; тестовые задания на соответствие, направленные на формирование понятий; задания открытого типа, направленные на освоение обучающимися способов действий и др. Рассмотрим примеры заданий, входящих в состав учебной задачи.

I. Задания для освоения действий в символьном виде

- 1.1. Определите, чему равна длина окружности, если диаметр окружности равен D :

А	Б	В	Г
$C = 2rD$	$C = rD$	$C = \pi D$	$C = 2\pi D$

- 1.2. Определите, чему равна длина окружности, если радиус окружности равен R :

А	Б	В	Г
$C = rD$	$C = 2\pi r$	$C = \pi R$	$C = 2R$

II. Задания для формирования понятий

- 2.1. Установите соответствие между понятиями (1–6) и формулами для их нахождения (А–Ж):

1. Длина окружности C , если диаметр окружности равен D .	А. $l = \frac{\pi R}{180^\circ} \alpha$
2. Длина окружности C , если радиус окружности равен R .	Б. $C = \pi R^2$
3. Длина дуги окружности l с градусной мерой α .	В. $d = 2R$
4. Длина дуги окружности l с радианной мерой α .	Г. $C = 2\pi R$
5. Диаметр окружности d .	Д. $R = \frac{d}{2}$
6. Радиус окружности R , если известен его диаметр d .	Е. $l = \alpha R$
	Ж. $C = \pi D$

III. Задачи для освоения практических действий

- 3.1. Определите, чему равна длина окружности C , если её диаметр d равен 20 мм:

А	Б	В	Г
7 см	6,28 см	62,8 см	628

- 3.2. Определите, чему равна длина окружности C , если её радиус R равен 3 см:

А	Б	В	Г
188,4 см	0,942 см	19 см	18,84 см

IV. Задачи для освоения способов действий

- 4.1. Найдите радиус окружности, если ее длина равна 88π м.
- 4.2. Длина окружности равна 96π см. Найдите ее радиус.
- 4.3. В окружности длиной 36π см проведена хорда, стягивающая дугу в 60 градусов. Найдите длину хорды.

Таким образом, спроектированная система заданий позволит обучающемуся освоить способ действий, выполняя различные задания и применяя необходимые знания во всевозможных условиях.

Для оценки качества сформированности методических умений у будущих учителей и преподавателей математики нами разработана система методических заданий, включающих в том числе и описанные нами задания.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Методическая подготовка является важнейшей составляющей профессиональной компетентности учителя математики. Формирование методической компетентности у будущего учителя возможно на методологической базе деятельностного подхода к обучению, что делает возможным достижение эффективного результата.

Применение деятельностного подхода позволяет сформировать у будущих учителей математики способы методической деятельности, с детализацией действий и операций, лежащих в основе методических умений.

Для оценки качества методической подготовки дальнейшего исследования требуют вопросы оценки сформированности методической компетентности учителя математики, определение критериев и уровней её сформированности.

Библиографический список

1. Евсева Е.Г. Деятельностный подход как методологическая основа формирования методической компетентности будущего учителя математики / Е.Г. Евсева // Дидактика математики: проблемы и исследования. – Донецк, 2020. – С. 34–42.
2. Евсева Е.Г. Методика обучения математике в высшей профессиональной школе: учебное пособие для студентов направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль: математическое образование) / Е.Г. Евсева. – Донецк: ДонНУ, 2017. – 243 с.
3. Евсева Е.Г. Технология формирования методической компетентности будущих преподавателей математики в профессиональной школе / Е.Г. Евсева, К.А. Тышлек // Теоретико-методологические аспекты преподавания математики в современных условиях: Материалы III Международной заочной научно-практической конференции (1-7 июня 2020 г., г. Луганск). – Луганск: Книта, 2020. – С. 12–20.
4. Никитина Л.А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.08. / Никитина Любовь Андреевна. – Барнаул, 2014. – 46 с.

5. Никитина Л.А. Диагностика качества методической подготовки будущего учителя по результатам педагогической практики / Л.А. Никитина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – Вып. 5(109). – С. 59–63.

УДК 373.5.016:22.141

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ ПО ГЕОГРАФИИ

Ульянова Светлана Викторовна

*учитель географии ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат» имени героев «Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР
e-mail: stefania3658@gmail.com*

Аннотация. В статье, рассматриваются формы и методы оценки метапредметных результатов на примере практических работ по географии в курсе «Экономическая и социальная география мира» Проанализированы Государственные образовательные стандарты Луганской Народной Республики, основные положения школьной программы, отечественный опыт в изучении курса географии мира и их реализации. Рассмотрены основные направления модернизации школьного курса географии, научно-методические исследования, посвященные проблемам изучения «ресурсообеспеченности» в курсе школьной географии..

Ключевые слова: ресурсообеспеченность, практическая работа, оценивание, изучение, учебные программы.

Актуальность и постановка проблемы. Положение о Государственных образовательных стандартах Луганской Народной Республики, рассматривает основные требования к результатам образования. Стандарт ориентирован на так называемый «портрет выпускника средней школы», который включает в себя личностные; метапредметные; предметные результаты обучения. Среди основных дисциплин обучения современного школьника, изучение которых и определяет «портрет выпускника средней школы», роль географии в формировании всесторонне развитой личности незаменима. Основной целью предмета «экономической география» в средней школе является: формирование у обучающихся представления о состоянии современного общества, о сложности взаимосвязей природы и хозяйствующего на Земле человека.

Географические знания становятся повсеместно необходимыми людям в их профессиональной и бытовой деятельности – от выбора места жительства, продуктов питания, места отдыха и до выборов руководителя

страны. Ответы на эти вопросы, в значительной степени, может дать курс «Экономической и социальной географии». Актуальность его изучения диктуется быстрым развитием общества и потребностями современного образования. Курс интегрирует знания о природе, человеке, хозяйстве, способствует формированию целостной картины мира, становлению творческой, инициативной личности, воспитывает умения видеть проблемы и принимать правильное решение. Размещение в современном обществе отраслей хозяйства производственной и непроизводственной сферы преобразует природное пространство в соответствии с объективными экономическими законами. В этих вопросах, которые в большей степени уделены человеку, т.е. гуманизационные, экономическая география помогает выпускнику школы выстроить знания о современном мире в стройную схему, понять пространственную логику развития экономики, прогнозировать реальные экономические и политические результаты. Все эти вопросы рассматриваются и решаются на уроке, как основной форме организации обучения, применяя универсальные учебные действия (УУД).

Метапредметные результаты относятся к их числу, которые делятся на: регулятивные, познавательные, коммуникативные. К метапредметным результатам освоения основной общеобразовательной программы по географии относятся: самостоятельно определить цели деятельности и составить планы деятельности, самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности, выбирать успешные стратегии в различных ситуациях. Это умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты; владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания; готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников; умение определять назначение и функции различных институтов; умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей; владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения.

На уроках экономической географии освоение предмета очень часто связано с познавательной деятельностью. Основные виды учебных действий и форм работы – это умение составлять характеристику экономико-

географического объекта по плану, объяснять понятия, сравнивать, систематизировать, выявлять зависимость, анализировать.

Основные методы оценивания учебных достижений на уроках: устный опрос (фронтальный, в виде соревнования, дискуссия, деловая игра, творческий отчет и др.); письменный опрос (заполнение таблицы, тестовых заданий, решение с проблемным подходом, по описанию определить объект, систематизировать объекты по определенному признаку и т.д.) А также графически (в форме таблицы, графика, диаграммы, схемы и т.д.), практически (в виде практической работы по изучению новой темы или итоговая работа по теме), самоконтроль (когда оценивают учащиеся сами себя по критериям оценивания предмета), взаимоконтроль (оценивает результат сосед по парте или др.), тестирование; портфолио. Большую роль в системе оценивания метапредметных результатов обучения географии играет выполнение практических работ. Программой предусмотрены несколько практических работ за учебный год. Две в семестр оцениваются обязательно и выполняются в течении академического часа, другие работы могут занимать часть урока и могут оцениваться по выбору учителя.

Изложение основного материала Организация класса для выполнения полноценной практической работы сложный и трудоемкий момент. Навыки закладываются еще в младших классах. И в старшей школе учащиеся уже знают, что эта работа состоит из основных этапов и должна заканчиваться выводом.

Перед каждой работой необходимо провести инструктаж для обучающихся. Познакомить с целью работы, с формами отражения результатов. Учитель знакомит с источниками информации для работы, предоставляя уже готовые или указывая, где можно их взять (учебник, карты атласа, интернет ресурсы). Создается творческая атмосфера сотрудничества. Работа может выполняться самостоятельно, в парах или творческими группами. Как показывает опыт, организация практической работы позволяет задействовать учащихся всего класса, снимает вопросы дисциплины для некоторых неорганизованных обучающихся, приучает их к трудолюбию. На доске записываются опорные понятия и источники информации. Учитель должен напомнить нормы оценивания работы. Важной частью практической работы для оценивания является вывод.

Чтобы все работы были оценены объективно, является необходимостью соблюдение стандартов, о которых говорится еще в начале учебного года. Примерные нормы оценок «5» – правильно даны ответы по содержанию, нет погрешностей в оформлении, вывод исходя из цели с логическим заключением; «4» – погрешности в оформлении и содержании незначительные, вывод в полной мере; «3» – погрешности в раскрытии сути вопроса, неточности в измерениях, в оформлении; «2» – серьезные ошибки по содержанию, отсутствие навыков по оформлению, непонимание сути задания.

В 10 классе при изучении темы «Мировые природные ресурсы» выполняется практическая работа «Определение ресурсообеспеченности стран и регионов мира»

Цель: закрепить понятие ресурсообеспеченности, формировать умения и навыки работы со статистическими данными и картограммами на практике.

Задание: определить страны, которые имеют наибольшую обеспеченность газом: России, Ирана, Катара, Туркмении, США, Саудовской Аравии, Венесуэлы, Нигерии. Данные для заполнения колонок нужно взять из таблицы № 3-5 с.403 учебника и из картограмм рис.21,23,24 с.137,138 учебника. Используя формулу, где ресурсообеспеченность обозначается, как **P** и определяется отношением запасов газа государства к добыче газа в год. Работа выполняется в виде таблицы (табл.1), где в последней колонке считается показатель по обеспеченности газом.

Таблица 1. – Определение ресурсообеспеченности стран мира газом

Страна	Запасы газа в трлн. м3	Добыча газа в млрд. м3	Ресурсообеспеченность лет
Россия	48	653	
Иран	33	139	
Катар	14	117	
Туркмения	10	42	
США	8,5	717	
Саудовская Аравия	8,2	84	
Венесуэла	5,5	30	
Нигерия	5,3	34	

В конце работы обучающиеся делают вывод. Предполагаемый вывод: в целом обеспеченность газом невысокая в мире. Самая высокая обеспеченность у Туркмении, Ирана, Венесуэлы. Самая низкая обеспеченность газом у США. Россия имеет самые большие запасы газа, но и очень большие объемы добычи, поэтому ей хватит газа только на 73 года.

Выводы и перспективы дальнейших исследований Образование должно сочетаться с экономико-социальным воспитанием, важнейшей задачей которого является формирование на основе усвоенных знаний нового, рационального отношения к труду и общественной собственности, разумных потребностей, рационально-экономических и духовных качеств личности, умений давать общественно значимую оценку тому или иному явлению. Тесно связанные между собой, экономико-социальное образование и воспитание выстраивают «мостик» для перехода знаний в убеждения и поступки, обеспечивая единство в развитии и взаимном обогащении экономического мышления, практических навыков экономической деятельности и соответствующих качеств личности. Эта практическая работа позволяет установить ряд метапредметных результатов и оценить их. Одна из них это установление причинно – следственных связей между природой и

социумом, с последующим рассуждением. А самое главное задуматься, как можно решить эту проблему, или предотвратить, найти альтернативу.

Очень часто такие уроки не только дают импульс для развития мышления у обучающихся, но и позволяют самому педагогу посмотреть на современный мир по новому.

Библиографический список

1. Закон ЛНР «Об образовании». – Луганск: Пресс-экспресс, 2019. – 192 с.
2. Государственный образовательный стандарт Луганской Народной Республики [Электронный ресурс] // Сайт ГУ ДПО ЛНР «Республиканский центр развития образования. – Режим доступа: <https://rcro.su/obrazovatelnie-standarty/> (дата обращения: 27.01.21).
3. Иванов С.А. Педагогическое творчество / С.А. Иванов // Статьи педагогов классиков. – М.: Академия, 2002. – С. 12–34.
4. Максаковский В.П. География.10-11 классы: учебник для образовательных организаций: базовый уровень / В.П. Максаковский. – М.: Просвещение, 2017. – 61 с.
5. Рабочая программа по географии. 10-11 классы / Сост. Е.А. Жижина. – М.; ВАКО, 2018. – 56 с.
6. География, 10-11 кл.: Атлас. – 11-е изд., перераб. – М.: ДРОФА 2018. – 48 с.

УДК 372.8: 51

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРИЗНАКАМ МАТЕМАТИЧЕСКИХ
ОБЪЕКТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Лисненко Алексей Павлович

*аспирант 1года обучения кафедры «Высшая математика и
математическое образование», специальность 13.00.02, «Теория и методика
обучения и воспитания математике»,
ФГБОУ ВО «ТГУ», г. Тольятти, РФ,
e-mail: leshaelement@gmail.com*

Научный руководитель: Утеева Роза Азербайевна

*доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Высшая
математика и математическое образование»,
ФГБОУ ВО «ТГУ», г. Тольятти, РФ,
e-mail: R.Uteeva@tltsu.ru*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме формирования у обучающихся общеобразовательной школы признаков математических объектов. Проанализированы подходы ученых В.А. Гусева, Г.К. Саранцева,*

Л.М. Фридмана и др. к методике обучения признакам математических объектов. Обосновано, что методика обучения признакам математических объектов в общеобразовательной школе должна быть построена на основе организации на уроках алгебры и геометрии самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся в групповой или коллективной формах деятельности.

Ключевые слова: математические объекты, признаки, методика обучения математике.

Актуальность и постановка проблемы. Большинство тем школьного курса алгебры и геометрии начинаются с определения нового понятия. Для некоторых понятий затем изучаются их свойства. Еще реже рассматриваются признаки понятий.

В исследованиях В.М. Шевченко, выполненных под руководством В.А. Гусева, показано, что «традиционно работой по выявлению свойств и признаков всевозможных объектов на уроках математики практически не занимаются, так как в начальной школе эти вопросы рассматривать не принято, в 5-6 классах этот вопрос должен найти свое самое широкое применение, однако это не делается, а в 7 классе и позже для организации деятельности по выделению свойств и признаков объектов нет достаточного количества учебного времени, и цели курса не предусматривают этот вид деятельности» [2; 14].

Можно констатировать следующий факт: несмотря на то, что проблема формирования математических понятий отражена в большинстве учебных пособиях для студентов – будущих учителей математики [4; 5; 6; 9; 10; 11], в диссертационных исследованиях [1; 3; 7; 13; 14], методика обучения признакам математических объектов еще недостаточно разработана. Об этом свидетельствует практика обучения математике в общеобразовательной и высшей школе (обучающиеся часто путают определение понятия с его свойством, свойство с признаком, прямую теорему с обратной и т.п.). Большинство понятий и их определений вводятся учителями на уроках математики без организации поиска и самостоятельного открытия обучающимися возможных свойств и признаков математических объектов.

Достаточно подробный анализ различных подходов к формированию математических понятий представлен в пособии Г.И. Саранцева [8, с. 57–58]. Автором выделены основные этапы формирования математических понятий и разработана система упражнений для каждого этапа.

В.А. Гусев [9], Н.С. Подходова [4], Л.М. Фридман [11, с. 20] и другие ученые также обращают внимание на актуальность и необходимость дальнейшей разработки методики выявления (открытия), закрепления и применения свойств и признаков математических объектов, изучаемых в школьном курсе математики.

Таким образом, проблема данного исследования может быть сформулирована так: каковы методические особенности обучения свойствам и признакам математических объектов как основы формирования качеств знаний по математике у обучающихся общеобразовательной школы.

Изложение основного материала. Математический объект – будем рассматривать как результат выделения из предметов и явлений окружающего мира особых количественных и пространственных свойств. Известно, что математические объекты реально не существуют, все они созданы человеческим умом и существуют лишь в мышлении человека и в тех символах и знаках, которые образуют математический язык. При образовании математического объекта мы не только отвлекаемся от многих свойств соответствующих предметов, но и приписываем им такие свойства, которыми никакие реальные предметы не обладают.

Обратим внимание на следующее высказывание Л.М Фридмана: «Когда говорят о математическом объекте, то чтобы понимать, что за объект, достаточно знать его существенные свойства. Следовательно, понятие – это целостная совокупность суждений о существенных свойствах соответствующего объекта»[11, с. 72].

Итак, здесь автором показано, что «математический объект» и «математическое понятие» не равнозначные понятия, а значит, методика обучения математическим объектам не должна сводиться только к методике обучения понятиям и их определениям.

При определении математических понятий, согласно Л.М. Фридману будем исходить из того, что «определение должно быть достаточным, с указанием всех признаков, позволяющие однозначно выделить объекты определяемого понятия; определение не должно быть избыточным, т.е. без указаний лишних признаков, являющихся следствием других признаков определяемых понятий» [12, с. 32].

Для дальнейшего понимания сущности «признак математического объекта», обратимся к результатам ранее выполненных исследований.

Л.М. Фридман приводит следующую трактовку: «Признак – свойство объектов понятия, по которому их отличают от объектов других понятий» [12, с. 67]. Аналогичной трактовки придерживается и В.А. Гусев, который отмечает, что «в теории обучения математике признак объектов – это очень серьезное понятие, которое позволяет однозначно отличать этот объект от других объектов. Признак объекта – это его свойство, но далеко не каждое свойство объекта является его признаком. Признак имеет серьезные отличия от произвольно взятого свойства» [11, с. 62].

Учителю следует обращать внимание на то, что признаки рассматриваемого математического объекта могут быть существенными и несущественными. Например, у прямоугольников есть признак, присущий и квадрату, и прямоугольнику. Но квадрат отличается от прямоугольника тем, что у квадрата все стороны равны.

В исследовании В.М. Шевченко [14] выделены три основных направления деятельности по выделению свойств и признаков геометрических объектов: а) непосредственное выделение свойств объектов на наглядном пропедевтическом уровне; б) выделение общих и отличительных свойств объектов; в) выделение существенных свойств объектов, то есть признаков этих объектов.

В диссертационной работе Е.С. Булычевой отмечается, что «по мнению П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.А. Менчинской, Н.Ф. Талызиной, М.Н. Шардакова и др., «узловыми моментами» формирования понятий у учащихся являются наблюдение за объектами, выделение существенных признаков объектов, определение понятий, оперирование понятиями и систематизация понятий» [1].

О.А. Маслова показала, что «успешность процесса формирования у учащихся системы математических знаний, в первую очередь, зависит от умений учителя организовать работу по изучению понятий и их определений, выделению свойств и признаков, установлению отношений между понятиями. Вследствие этого ряд ведущих специалистов в области теории и методики преподавания математики (Ю.М. Колягин, Г.И. Саранцев, Н.М. Рогановский, В.А. Далингер, Н.С. Подходова и др.) уделяют особое внимание процессу подготовки к изучению нового материала» [3].

А.Ю. Шварц пишет, что «в работах А.А. Ветрова, Ю.М. Колягина, В.А. Оганесяна, З.И. Слепкань, А.В. Усовой и др. показывается, что успешность формирования математических понятий во многом определяется тем, насколько учащиеся осознают признаки понятия, расчлняют их и видят иерархические связи между ними, умеют использовать данные признаки для решения конкретных задач» [13].

И.Г. Просвинова акцентирует внимание на том, что «математические понятия не ограничиваются набором заранее выделенных признаков. Субъект представляет понятия как сочетание нескольких репрезентаций разных типов. Система репрезентаций понятия меняется в зависимости от степени владения данным понятием. Если понятие усвоено плохо, то оно представлено субъекту как набор ассоциаций в разной форме (образы, обозначения, конкретные примеры), никак не вскрывающие специфических способов действия, характерных для понятия» [7].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В теории и методике обучения и воспитания математике большое внимание всегда уделялось формированию у обучающихся математических понятий, их определений, основных свойств. Перспективы дальнейших исследований мы видим в разработке методики формирования свойств и признаков математических объектов у обучающихся общеобразовательной школы, ориентированной на формирование качеств знаний по математике.

В основу разрабатываемой методики положена концепция учебной деятельности учащихся при дифференцированном обучении математике Р.А. Утеевой [10].

Библиографический список

1. Бульчева Е.С. Методика формирования математических понятий у учащихся колледжей в условиях проектного обучения: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. / Бульчева Елена Сергеевна. – Волгоград, 2004. – 159 с.
2. Гусев В.А. Выявление свойств и признаков математических объектов как основа любого вида математической деятельности учащихся / В.А. Гусев, В.М. Шевченко // *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*. – 2005. – № 24. – С.11–13.
3. Маслова О.А. Методика обучения будущих учителей математики работе со структурой математических утверждений: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. / Маслова Ольга Анатольевна. – Волгоград, 2015. –154 с.
4. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / под научн. ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой. – 2-е изд. испр. – М.: Дрофа, 2008. – 415 с.
5. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика: учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. ин-тов / под ред. Ю.М. Колягина, В.А. Оганесяна и др. – М.: Просвещение, 1975. – 462 с.
6. Никитин В.В. Определение математических понятий в курсе средней школы / В.В. Никитин, К.А. Рупасов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 150 с.
7. Просвинова И.Г. Структурно-содержательный и мотивационный аспекты формирования математических понятий у учащихся 5-6 классов: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. / Просвинова Ирина Геннадьевна. – Москва, 2010. – 152 с.
8. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и ун-тов / Г.И. Саранцев. – М.: Просвещение, 2002. – 224с.
9. Теоретические основы обучения математике в средней школе: психология математического образования: учеб. пособие для вузов / авт.-сост. В.А. Гусев. – М.: Дрофа, 2010. – 473 с.
10. Утеева Р.А. Теоретические основы организации учебной деятельности учащихся при дифференцированном обучении математике в средней школе: Монография / Р.А. Утеева. – М.: Прометей, 1997. – 230 с.
11. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике: учеб. пособие / Л.М. Фридман. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.
12. Фридман Л.М. Учитесь учиться математике: книга для учащихся / Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
13. Шварц А.Ю. Роль чувственных представлений в овладении математическими понятиями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Шварц Анна Юрьевна. – Москва, 2011. – 202 с.

14. Шевченко В.М. Методика изучения геометрического материала в 5-6 классах, основанная на использовании приемов мыслительной деятельности и закономерностей теории обучения математике: дис.... кандидат педагогических наук: 13.00.02. / Шевченко Виктория Михайловна. – Москва. 2006. – 224 с.

УДК 372.8: 51

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Утеева Роза Азербайевна

*доктор педагогических наук, профессор,
зав.кафедрой «Высшая математика и математическое образование»
ФГБОУ ВО «ТГУ», г. Тольятти, РФ
e-mail: R.Uteeva@tltu.ru*

Мухамбетова Ботагоз Жантлешовна

*аспирант 2 года обучения, специальность 13.00.02
Теория и методика обучения и воспитания математике
кафедра «Высшая математика и математическое образование»,
ФГБОУ ВО «ТГУ», г. Тольятти, РФ
e-mail: abaibotagoz@mail.ru*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме практико-ориентированной подготовки бакалавров педагогического образования (профиль «Математика») к педагогической деятельности учителя математики общеобразовательной школы. В научно-методической литературе пока нет четкого понимания основных понятий: «профессионально-ориентированное задание», «компетентностно-ориентированное задание», «компетентностная задача»; «практико-ориентированное задание», используемых в качестве средств подготовки бакалавров к педагогической деятельности.*

Ключевые слова: *педагогическая деятельность учителя математики, практико-ориентированное обучение, профессиональные практико-ориентированные задачи, бакалавры педагогического образования.*

Актуальность и постановка проблемы. Проблема подготовки будущего бакалавра педагогического образования к профессиональной деятельности учителя математики на данном этапе развития теории и методики обучения математике не утратила своей актуальности. Несмотря на то, что различные аспекты проблемы были достаточно подробно

исследованы в ряде докторских и кандидатских диссертациях, она приобретает особый статус в связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++) и ФГОС общего среднего образования.

Значительные изменения в современной образовательной парадигме общего и высшего образования, потребность в обосновании и разработке теоретических и методических основ практико-ориентированной подготовки бакалавров к педагогической деятельности учителя математики, – также свидетельствуют об актуальности проблемы данного исследования.

Изложение основного материала. Основные направления и перспективы реализации практико-ориентированного обучения математике студентов педагогического вуза обозначены в статье [1]. Авторы так трактуют сущность практико-ориентированного обучения, которое «заключается в выборе траектории образовательного процесса на основе координации общих и профессиональных компетенций; приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования в профессиональной деятельности» [1, с. 17].

В рамках нашего исследования важным являются также выводы авторов А.В. Дорофеева, М.Н. Арслановой, которые, раскрывая проблему выявления инвариантов в методической подготовке будущего учителя, отмечают следующее: «В содержании педагогического образования предполагается освоение учебных и профессиональных знаний, а вопросы компетентностного состава педагогической деятельности и способы выполнения действий нередко остаются в стороне. Учебная деятельность студента качественно отличается от профессиональной деятельности учителя и, прежде всего, своим предметом, своеобразие которого подразумевается в организации вузовского образования, но не отражено в содержании, формах и методах профессионального обучения» [2, с.135].

И.Ю. Эктова, А.В. Эктов уделяют особое внимание необходимости организации специальной методической подготовки учителя к реализации практико-ориентированного обучения математике в школе, как в высшем педагогическом образовании, так и в системе повышения квалификации. Под *практико-ориентированными задачами* авторы понимают «задачи с фабулой из окружающей действительности, связанные с формированием практических навыков, необходимых в повседневной жизни, в том числе с использованием материалов краеведения, элементов производственных процессов» [6, с. 171].

Такая трактовка практико-ориентированных задач правомерна применительно к обучению школьников математике, умение решать такие задачи и применять их в будущей педагогической деятельности, безусловно, важно для бакалавров математического образования. Однако нельзя сводить такие задачи к профессиональным практико-ориентированным задачам.

Более широкая трактовка, на наш взгляд, представлена в исследованиях М.В. Егуповой, которая *практико-ориентированные задачи* определяет, как «учебные прикладные математические задачи – задачи, связанные с практическими приложениями математики, они служат двум основным целям: обучение математике через ее приложения; возможность обучения приложениям математики» [3].

Большинство исследователей связывают профессиональные практико-ориентированные задания с компетентностным подходом и определяют *профессионально-ориентированные задания* как «учебные задания, направленные на формирование профессиональных компетенций обучающихся» [4, с. 187].

В статье Л.О. Рословой на основе анализа результатов международного исследования TIMSS-2015 г. (4 и 8 классы) обращается внимание на проблему применения российскими школьниками теоретических знаний к решению практических задач. Делается вывод о том, что «учащиеся не могут решить практическую задачу не потому что не владеют необходимым предметным содержанием, необходимыми предметными навыками, а потому что не владеют УУД, в частности их не научили переводить практическую задачу в учебную и самостоятельно конструировать алгоритм (или его часть) для решения учебной задачи» [5, с. 70]. Автор делает, на наш взгляд, верный вывод о том, что «многие учителя все еще продолжают полагать, что их главная цель – добиться того, чтобы ребенок овладел математической теорией, натренировался решать задачи на применение этой теории в конкретных учебных ситуациях...» [5].

Такой же вывод правомерен и относительно подготовки бакалавров: большинство преподавателей математических дисциплин ориентированы лишь на качественное усвоение студентами математических знаний и сформированности у них умений решать задачи по той или иной теме курса высшей алгебры, геометрии, математического анализа. В тоже время вопрос о направленности выполняемых предметных математических задач фундаментального блока подготовки остается за рамками лекций и практических занятий. Проблема профессиональной ориентированности этих теоретических знаний и умений по математике возлагается на предметы методического цикла, которые изучаются студентами на 3-4 курсах после изучения математических дисциплин.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, прежде всего, следует определиться с пониманием профессиональных практико-ориентированных задач (заданий), рассматриваемых нами как средство подготовки бакалавров к педагогической деятельности. Это такие задачи, формулировка которых направлена на моделирование педагогической ситуации, решение которой невозможно без применения теоретических предметных знаний и умений.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в определении принципов отбора предметного содержания и разработке системы профессиональных практико-ориентированных задач по основным математическим дисциплинам, изучаемым бакалаврами педагогического образования с целью формирования у студентов умений применять теоретические знания на практике при обучении школьников алгебре, геометрии, началам математического анализа в 7-11 классах.

Библиографический список

1. Дербеденева Н.Н. Направления и перспективы реализации практико-ориентированного обучения математике студентов педагогического вуза / Н.Н. Дербеденева, М.В. Ладошкин, Р.А. Утеева, Т.А. Иванова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9. – № 4 (36). – С. 12–19.
2. Дорофеев А.В. Инварианты методической подготовки будущего учителя / А.В. Дорофеев, М.Н. Арсланова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – № 1 (74). – С.134–144.
3. Егупова М.В. Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике в школе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. / Егупова Марина Викторовна. – Москва, 2014. – 452 с.
4. Павлова О.А. Профессионально-ориентированные задания в системе математической подготовки будущего учителя (на примере подготовки учителей информатики) / О.А. Павлова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. – № 4. – С. 186–190.
5. Рослова Л.О. Формирование метапредметных результатов обучения средствами практико-ориентированных заданий с математическим содержанием / Л.О. Рослова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2. – № 5 (44). – С.69–78.
6. Эктова И.Ю. Профессиональная готовность педагога к практико-ориентированному обучению математике детей в средней школе / И.Ю. Эктова, А.В. Эктов // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2018. – № 4. – С. 169–177.

УДК 378.147.091.33

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ГОТОВНОСТИ К ОЦЕНИВАНИЮ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Финогеева Татьяна Евгеньевна

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологий
производства и профессионального обучения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», Луганск, ЛНР
e-mail: finogeevat@list.ru*

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования у будущих учителей технологии готовности к оцениванию учебных достижений учащихся. Проанализированы результаты экспериментального исследования уровня сформированности у будущих учителей технологии готовности к оцениванию учебных достижений учащихся. Рассмотрена роль учебной дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения» в формировании у будущих учителей технологии готовности к оцениванию учебных достижений учащихся.*

***Ключевые слова:** будущий учитель технологии, готовность, учебные достижения, экспериментальное исследование.*

Актуальность и постановка проблемы. Новой системе оценивания присуща позитивная направленность, основанная на учете уровня достижений ученика, а не степени его неудач. При таких условиях оценивание становится не только средством диагностики уровня реализации поставленных целей, но и весомым фактором обучения, развития и воспитания учащихся, основой для корректировки процесса и результатов познавательной деятельности, прогнозирования дальнейших целей и перспектив в обучении.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование выделена общепрофессиональная компетенция ОПК-5 «способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении» [1].

В аспекте исследуемой проблемы немало работ в области педагогики и методики общего и начального образования. В них с разных позиций рассматриваются оценочная функция человека (Н.А. Батурин, В.В. Брожик, Дж. Брунер, Л.С. Выготский, Ю.Б. Гиппенрейтер, Ю.М. Забродин, Б.А. Кислов, А.Н. Леонтьев, Д. Мейснер, Г.С. Никифоров, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.П. Тугаринов, А.Я. Хапсироков и др.);

роль оценивания в жизни общества (А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, А.Л. Журавлев, А.А. Кроник, В.Н. Куницина, О.А. Конопкин, В.Н. Парфенов, В.И. Степанский, А.М. Яковлев и др.), оценочные способности человека (П.К. Анохин, Т.Н. Артемьева, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.); оценочная деятельность учителя (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, В.П. Беспалько, А.Е. Веретенникова, Н.Б. Гусарева, Т.Е. Кирпиченок, Г.Ю. Ксензова, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Е.И. Перовский, Д. Познер, Г.С. Сухобская, П.М. Якобсон и др.); подготовка будущего учителя к профессиональному оцениванию (И.И. Баженова, Л.А. Зайцева, Г.Ю. Ксензова, Н.В. Кузьмина и др.).

Важным фактором обеспечения всесторонности и многомерности в оценке качества образования становится квалиметрический подход, теоретические и практические основы которого изложены в работах А.Л. Ануфриевой, Г.А. Балла, В.П. Беспалько.

Отдельные аспекты использования в оценивании тестовых технологий и других независимых контрольно-оценочных процедур, внедрение внешних форм мониторинга качества образования нашли освещение в работах И.Е. Булах, Ю.А. Жука, А.И. Ляшенко.

В то же время новые ориентиры в оценивании еще не стали достоянием системы подготовки будущего учителя технологии. В связи с этим возникает необходимость ее модернизации и согласования с актуальными потребностями общеобразовательных учреждений, общества, государства.

Изложение основного материала. Нами было осуществлено экспериментальное исследование уровня сформированности у будущих учителей технологии готовности к оцениванию учебных достижений учащихся. В исследовании приняли участие студенты 1-4 курсов ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Технология»).

Программа педагогического эксперимента представлены комплексом исследовательских методов: педагогическое наблюдение за студентами в ситуации практических занятий, педагогической практики, беседы со студентами, методистами, учителями, изучение и обобщение педагогического опыта, анализ успеваемости студентов, анкетирование, выполнение тестовых заданий, самооценки, решение педагогических задач и др.

Каждый структурный компонент готовности будущих учителей технологии к оцениванию учебных достижений учащихся диагностировался по своим критериям, которые соответствуют требованиям объективности, валидности и надежности. Ими стали: интерес, осознание личностной и общественной значимости оценочной деятельности, уровень педагогического самосознания и стремление овладеть эффективной методикой оценивания;

полнота, глубина, гибкость, прочность и уровень обобщения знаний; уровень формирования оценочных умений.

С учетом результатов констатирующего эксперимента были конкретизированы качественные характеристики высокого, среднего и низкого уровней исследуемого аспекта готовности будущих учителей технологии к оцениванию учебных достижений учащихся.

Количественные данные о состоянии сформированности приведенных выше компонентов готовности будущих учителей технологии к оцениванию учебных достижений школьников представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровневая характеристика готовности будущих учителей технологии к оцениванию учебных достижений учащихся (%)

Уровни сформированности и компонентов	Высокий			Средний			Низкий		
	Г 1	Г 2	Р	Г 1	Г 2	Р	Г 1	Г 2	Р
Мотивационный	5,6	6,8	1,2	32,4	33,6	1,2	62,0	59,6	-2,4
Содержательный	5,2	8,7	3,5	26,2	24,6	1,6	68,6	66,7	-1,9
Процессуальный	1,4	3,8	2,4	20,3	21,0	0,7	78,3	75,2	-3,1
В среднем по курсу	4,0	6,4	2,3	26,3	26,4	0,1	69,6	67,1	-2,5
Всего	5,2			26,3			68,4		

Г1 – студенты I-II курсов; Г2 – студенты III-IV курсов; Р – разница показателей

Анализ выявленной педагогической информации позволяет синтезировать уровневые характеристики готовности как целостного интегративного профессионального новообразования. Так, по данным констатирующего этапа исследовательской работы, высокого уровня готовности достигли только 5,2% респондентов, среднего – 26,3%, на низком уровне было выявлено 68,4% будущих учителей технологии.

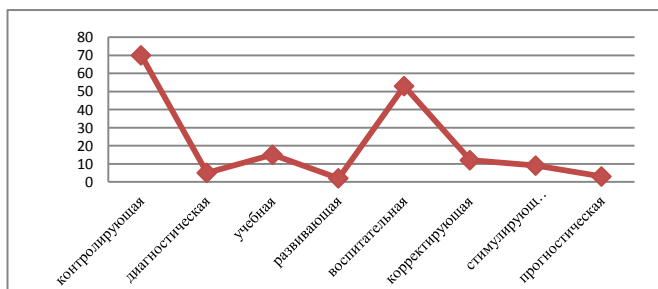


Рис.1. График распределения функций оценивания учебных достижений по степени их важности для респондентов для будущих учителей технологии (%)

В ходе диагностирования установлено, что будущие учителя технологии в полной мере не осознают сущность, значение, функции и место оценивания в процессе обучения учащихся. Свидетельством этого является график распределения функций оценивания учебных достижений по степени их важности для респондентов, построенный по результатам ранжирования (рис. 1).

Ранговая кривая важности функций показывает, что студенты осознают значимость контролирующей и воспитательной функций оценивания и предоставляют им абсолютное преимущество (соответственно 70% и 52,3%). При этом все остальные функции оценивания имеют низкие показатели выбора – от 0% до 15%.

То есть для подавляющего большинства будущих учителей технологии оценивание является лишь средством контролирующего и воспитательного воздействия на ученика. Это указывает на отсутствие системного видения функций оценивания и возможностей их реализации в процессе обучения школьников.

Основными причинами общего низкого уровня готовности будущих учителей технологии является недостаточная динамика согласование психолого-педагогической и методической подготовки студентов с направлениями и содержанием современных образовательных реформ, отсутствие системности в работе со студентами; недостаточный уровень их теоретической и практической подготовки.

С целью устранения указанных недостатков нами была разработана и введена в учебный план подготовки будущих учителей технологии дисциплина «Современные средства оценивания результатов обучения».

Учебная дисциплина «Современные средства оценивания результатов обучения» относится к вариативной части учебного плана, дисциплины по выбору, индекс дисциплины Б1.В.ДВ.12.01.

Содержание дисциплины является логическим продолжением содержания дисциплин: «Основы профессиональной деятельности в технологическом образовании», «Психология», «Педагогика», «Дидактические основы технологического образования».

Освоение дисциплины является необходимой основой для последующего изучения ряда дисциплин, направленных на формирование профессиональной компетенции будущих учителей технологии: «Методика преподавания дисциплины "Технология"», «Основы стандартизации и управления качеством в технологическом образовании».

Основной целью дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения» является изучения современных средств оценки результатов обучения, методологических и теоретических основ тестового контроля, порядка организации и проведения единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Задачи дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения»:

– рассмотреть методы конструирования и использования гомогенных педагогических тестов, методы шкалирования и интерпретации полученных результатов; компьютерные технологии, используемые в тестировании;

– определить психологические и педагогические аспекты использования тестов для контроля знаний учащихся;

– развить умение составления и оценивания результатов тестовых заданий по своему предмету.

В результате изучения дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения» у будущих учителей технологии формируются следующие общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции:

– ОПК-2 – способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся.

– ПК-2 – способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики.

Выводы и перспективы дальнейших исследований.

В результате экспериментального исследования уровня сформированности у будущих учителей технологии готовности к оцениванию учебных достижений учащихся нами было выявлено, что для подавляющего большинства будущих учителей технологии оценивание является лишь средством контролирующего и воспитательного воздействия на ученика. С целью преодоления данного негативного фактора нами была предложена дисциплина «Современные средства оценивания результатов обучения». Следующим этапом исследования является апробация учебной дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения» и проведение формирующего этапа эксперимента.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование, утвержденный приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 г. №121 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://7a7e5482-de4b-4915-9a26-48fd0f2c97f7.filesusr.com/ugd/92ed0b_e536679a12084616b49360a4f0c1e5a8.pdf (дата обращения: 07.02.21).

УДК 373.091.32:82:373.091.26/27

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Шагайденко Анна Александровна

*учитель литературы высшей категории,
ГООУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат»
имени героев «Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР
e-mail: annvik8005@gmail.com*

***Аннотация.** В статье рассмотрен вопрос о выборе объективных методов и форм оценки метапредметных результатов обучения, представлены особенности метапредметных результатов, виды и формы контроля и оценивания результатов образовательной деятельности, традиционные и инновационные методы контроля, приведены примеры использования на уроках литературы традиционных и инновационных методов.*

***Ключевые слова:** метапредметные результаты, оценка, формы и методы, литература.*

Актуальность и постановка проблемы. Актуальность выбранной темы обусловлена условиями развития и становления системы образования Луганской Народной Республики. Формирование образовательного пространства, соответствующего требованиям, которые предъявляет современное общество выпускнику образовательных учреждений Республики, уровню образованности обучающихся, оценке качества учебных достижений на уровне метапредметных результатов как одна из ключевых задач деятельности современного педагога.

Изложение основного материала. В современной педагогической науке оценка и контроль – это важный элемент образовательного процесса, который реализуется систематично, последовательно, ориентируясь на практическую деятельность. В требованиях к результатам освоения программ Государственных стандартов на ступени основного и среднего общего образования Луганской Народной Республики является направленность на итоги обучения. Ориентируясь на вышеуказанные документы, выделяем три группы результатов. Личностные результаты предполагают способность и готовность обучающихся к самоопределению, саморазвитию, сформированность мотивации к обучению. Предметные включают освоение определенной предметной области и видов деятельности, связанных с новыми знаниями, их обработкой и использованием в учебных, проектных и социально значимых ситуациях. Метапредметные – приобретенные навыки,

способы и модели поведения, которые позволят решать реальные жизненные ситуации [2, с. 5; 3, с. 4–5].

В образовательной деятельности мы можем наблюдать значительную работу по ориентированию образовательного процесса на практику, проводятся исследования оценки и контроля результатов обучения, рассматривается проблема организации качественных контрольно-оценочных форм, использование и соотношение традиционных и инновационных методов. Можно по-разному смотреть на цели этих элементов: с одной стороны, они способствуют получению информации о качестве работы учителя, демонстрируют уровень подготовки учеников; но с другой стороны, можно формально воспринимать их, но это в корне неправильный подход, что и способствует снижению получения качественных знаний в целом.

Задача, которая стоит сегодня перед учителем, – использовать в учебной практике приемлемые формы оценки знаний, умения и навыков. Появляется ряд вопросов, которые необходимо рассмотреть и найти пути решения еще на этапе планирования занятий. Как именно проконтролировать, оценить определенных учеников в определенное время, какую форму работы выбрать для незадействованных. Данная работа должна совпадать с целями деятельности обучающегося, который воспринимает контроль как способ выявления уровня знаний, умения и навыков, их соответствие программным стандартам. Можно сказать, что контроль педагога осуществляется через самоконтроль ученика.

Среди базовых предметов литература занимает определенное место. Хочется отметить, что она имеет глубокое нравственное, культурное, социальное значение, позволяющее связывать материалы уроков с примерами из жизненного опыта, реализуя их через использование разноплановых методов и форм, рассматривает важные вопросы общественного, культурного и личностного характера.

В науке выделяют различные виды оценивания и контроля. Текущий – позволяет выявить необходимый на данном уроке уровень усвоения знаний, умения и навыков, дает возможность сделать первичные выводы о приобретенных знаниях, является универсальным инструментом, позволяющим выявить знания классного коллектива и отдельно взятого обучающегося. Этот контроль позволяет определить возникающие трудности и «белые пятна» в знаниях и провести коррекционную работу по их устранению [1, с. 76]. Для оценивания качества полученных знаний, уровня сформированности умений и навыков по обширной теме проводится тематический контроль. Он отличается от текущего: ученик имеет определенное время на подготовку к оцениванию, а полученное достижение фиксирует отметка. Для определения качества знаний за длительный период (семестр, год, несколько лет) проводится итоговое оценивание и контроль итогов образовательной деятельности. Высокий уровень результата,

охватывающего значительный объем изученной информации, говорит о качественном усвоении предметных, метапредметных связей.

Дидактика выделяет такие формы оценивания и контроля, как фронтальная, групповая, индивидуальная, комбинированная, взаимоконтроль и самоконтроль [4, с. 48]. При проведении текущего контроля целесообразно использовать фронтальную – в виде беседы, опроса, метода «Микрофон», что позволит проанализировать текущий уровень запоминания и восприятия материала, готовность обучающихся двигаться дальше, хоть и не покажет глубины знаний. Для наиболее эффективного использования этой формы следует заранее продумать систему вопросов, раскрывающих межпредметные связи в изучаемом материале. Вопросы должны быть ясными, конкретными, не иметь подсказок, неточностей. Так, при изучении биографии и особенностей тематики лирики М.Ю. Лермонтова в 9-м классе следует обратить внимание на историческую эпоху, знаковые события того времени, повлиявших на поколение 30-х годов XIX века, то есть обратиться к истории Отечества.

Одной из продуктивных форм на уроках литературы, позволяющих приобщить к работе весь контингент класса, создать ситуацию успеха для каждого, является групповая деятельность. Следует отметить, чтобы достичь высокого результата, следует объединять в группы, учитывая уровень познавательной, коммуникативной деятельности учеников (группа не должна состоять только из «сильных» или «слабых» детей). Контрольно-оценочная система такой работы должна быть продумана заранее, составлен определенный алгоритм ответа и оценки деятельности группы. Данная деятельность учит работать в команде, обучающиеся самостоятельно распределяют роли докладчиков, оппонентов или рецензентов, тем самым учатся не только работать над ответами, но и принимать участие в оценивании товарищей согласно заранее составленным вопросам. Так, при изучении романа Н.В. Гоголя «Мертвые души» такую форму можно использовать для работы над образами помещиков.

Индивидуальная форма оценивания и контроля применяются для оценивания определенного ученика. Целесообразно использовать инновационный метод «перевернутого класса» – индивидуальную работу опережающего домашнего задания, работу над докладами, исследовательской деятельностью с дальнейшим представлением конечного продукта на уроке. При изучении прозаических произведений, например, «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Горе от ума» А.С. Грибоедова, «Божественную комедию» Алигьери Данте, можно предложить детям подготовить доклад об истории создания произведения, сценической судьбе пьесы и т.д. Сильные ученики будут иметь возможность представить свой способ работы над заданием для всего классного коллектива, помочь одноклассникам найти более рациональный способ выполнения задания. Остальные же на практике

закрепят знания. Основная работа учителя – организация работы всего класса. Наблюдение за работой учеников и анализ результатов их деятельности, возможность организации оценочных действий через товарищей. В ходе такой работы формируются качества личности: справедливость по отношению к другим, самооценка, ответственность, одно из основных мета умений – навыки переработки информации (анализ, синтез, интерпретация, оценка, аргументирование своих решений).

Сочетание различных форм позволяет оценивать большую часть детей, характерна для тематического оценивания. Результативность достигается разноуровневыми заданиями, даст возможность дифференцированно подойти к оцениванию изученного программного материала каждым из обучающихся.

Самостоятельный контроль и оценка самого себя в современных условиях крайне необходимы. Для педагога важно, чтобы выбранные методы способствовали развитию данных умений обучающихся. Взаимный контроль и оценивание друг друга – инновационные, в которых организация данной формы работы является главной особенностью. Ребята учатся брать на себя ответственность за объективное оценивание своих одноклассников, выступая в роли учителя. Такая работа может продуктивно использоваться в форме литературных диктантов и тестов на знание текстов, при проверке домашнего задания, где после выполнения ребята обмениваются работами с целью оценивания полученного результата, правильный вариант представлен на доске (тесты), озвучен в коллективной беседе (каждый ученик может выступить экспертом). Такая форма работы может быть использована на уроках изучения биографии писателя, при прочтении произведения, на уроках обобщения и систематизации знаний по изученной теме.

В практической деятельности используются определенные методы оценивания и контроля знаний, умений и навыков. Фронтальный и индивидуальный устный опрос могут быть использованы на любом из этапов изучения темы, позволяют определить и усвоенные знания, и готовность к освоению нового, степень развития УУД и метапредметных связей. Комбинированный опрос дает возможность определить проблемные места в знаниях, главная задача – корректировка.

Письменный опрос дает возможность охватить большое количество обучающихся, способствует применению знаний материала (литературный диктант, характеристика героев, проверочная, самостоятельная, домашняя и контрольная работа и другие).

Одним из эффективных форм, в том числе при электронном и дистанционном обучении, является тест – метод работы, при котором все обучающиеся в равных условиях, а отметка является результатом количественно-качественного процента правильных ответов. Тесты можно использовать различной сложности: с одним, с несколькими вариантами ответов, с заданиями на установление соответствия, восстановление текста. Основное требование к такой форме работы – корректность составленных

заданий, и понятность алгоритма выполнения. Использование формы тестового контроля является актуальным в условиях дистанционного и электронного обучения, так как существенно экономит время и обучающихся при выполнении, и педагога при проверке. Эффективной является работа с модулем «Тесты» автоматической информационной системы «Электронный журнал», составление и использование интерактивной тетради «Skysmart», Google-форм.

Среди методов, дающих возможность использовать жизненный опыт, можно условно выделить две группы, одна (традиционная) воспроизводит изученный материал, другая (инновационная) рассматривает пути решения нравственной и социальной проблематики.

Эффективность методов первой группы зависит от уровня корректности сформулированных вопросов. Формы являются занимательными и способствуют повышению интереса к предмету. Кроссворд дает возможность проверить фактический материал, а викторины направлены на повторение, закрепление, контроль и качество метапредметных связей. При проведении викторины можно использовать как индивидуальную, так и групповую формы.

Виртуальная экскурсия помогает оценить учеников на уровне текущего и тематического контроля. При сборе информации по определенной тематике, ученики используют различные информационные источниками, формируют навыки работы ИКТ. Эффективной является практическую направленность работы с материалом. Презентуя работы, ребята совершенствуют навык публичного выступления и работы аудиторий.

Эссе – личная оценка каждого ребенка в отношении поставленного проблемного вопроса, где необходимо предоставить факты и их аргументацию. Эффективно совершенствует навыки переработки информации.

Исследовательская деятельность позволяет развивать познавательный интерес, усиливать метапредметные связи и УУД. Эффективна во время текущей и тематической проверки.

Проектная деятельность универсальна: применяется на этапе повторения, закрепления, изучения нового материала. Актуальна в организации процессе с применением дистанционных образовательных технологий. На первом этапе определяется тематика, цели и задачи проекта, пути его реализации, конечный продукт. Обучающиеся и педагог взаимодействуют как соавторы. Второй этап работы над проектом предполагает самостоятельную работу обучающихся, а учитель сопровождает, консультирует и корректирует работу детей. Третий этап – защита и обсуждение проделанной работы. В ходе презентации деятельности педагог и обучающиеся совместно обсуждают соответствие результата запланированному, оценивают работу всех участников проекта. Этот метод

формирует навыки работы в группах, коллективного дела, поисковой и исследовательской деятельности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Учителю словесности необходимо понимание того, что в дисциплине, воспитывающей нравственное и духовное начало личности, односторонний подход неприемлем. Основная проблема, перед решением которой предстает учитель, – выбор определенных и конкретных форм и методов, видов, оценивания и контроля результата обучения. Так, например, фронтальный опрос даст возможность выявления ребят, в работе с которыми эффективней использовать индивидуальное оценивание. Это обучающиеся, имеющие пробелы в знаниях, пропустившие по каким-либо причинам уроки ранее, они требуют особого подхода к проведению оценивания их достижений. Используя в практике самопроверку, взаимопроверку педагог обязан оставаться главным экспертом, который разрешит спорные вопросы, таким образом самоконтроль и взаимоконтроль обучающихся и учительский сочетаются. При оценивании, позволяющем охватить огромный объем изученного материала и используемом для получения семестровых, годовых, экзаменационных отметок, применение викторины, кроссворда не позволит выявить уровень результатов образовательной деятельности объективно [5, с. 87]. Педагог должен знать и использовать в своей педагогической деятельности разнообразные виды, формы и методы оценки и контроля, комбинируя их для достижения поставленных ранее целей и задач.

Особый акцент делаем на методах, используемых в литературе. Традиционные – опросы в устной и письменной форме, очное и дистанционное тестирование. Инновационные – игровые, ассоциативные кроссворд, познавательные, игровые, развлекательные викторины, виртуальная экскурсия, научные, философские, художественные эссе, исследовательская и проектная деятельность.

Мы можем сделать вывод, что инновационные формы контроля необходимо внедрять на уроках литературы, так как они качественнее раскрывают особенности предмета и дают возможность учителю собрать данные об уровне восприятия фактического материала, определить степень нравственного и морального развития личности, что является одним из важных факторов в свете развития современных образовательного процесса.

Библиографический список

1. Баранов С.П. Принципы обучения / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 354 с.
2. Государственный образовательный стандарт основного общего образования Луганской Народной Республики. Утвержден Приказом МОН ЛНР № 495-од от 21.05.2018 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html> (дата обращения: 25.01.21).

3. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Луганской Народной Республики. Утвержден Приказом МОН ЛНР № 495-од от 21.05.2018 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html> (дата обращения: 25.01.21).

4. Иванова Л.Ф. Современные подходы к контролю обученности учащихся / Л.Ф. Иванова // Дидактика. – 2002. – № 2. – С. 47–53.

5. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 121 с.

УДК [373.5.016:908:929 Ворошилов] – 025.12

ПРОЕКТ ПО ИСТОРИЧЕСКОМУ КРАЕВЕДЕНИЮ «ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛИМЕНТА ВОРОШИЛОВА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Шевченко Наталья Михайловна,

*учитель истории, ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат «имени героев «Молодой гвардии», г. Луганск, ЛНР
e-mail: shevchenkonm@bk.ru*

***Аннотация.** Статья посвящена актуальным вопросам формирования познавательных универсальных учебных действий старшеклассников средствами проекта по историческому краеведению «Жизнь и деятельность Климента Ворошилова». Автор описала методику реализации проекта, перечислила организационные условия, обосновала принципы, формы, методы и приемы работы над проектом, подчеркнув при этом необходимость консультаций и постоянного контроля со стороны учителя над научно-исследовательской деятельностью обучающихся на каждом из этапов.*

***Ключевые слова:** проект, историческое краеведение, Климент Ворошилов, познавательные универсальные учебные действия.*

Актуальность и постановка проблемы. Метод проектов как метод планирования целесообразной (целенаправленной) деятельности в связи с решением учебных задач в реальных жизненных обстоятельствах был предложен Джоном Дьюи в конце XIX века в США как «метод проблем». Этот метод развивался в педагогических взглядах и апробировался в экспериментальной работе в рамках гуманистического направления в философии и образовании. В основе метода проектов лежат концепции обучения путем «действия» и «свободного воспитания», идеи построения обучения на активной основе через целесообразную деятельность учащихся в соотношении с личным интересом [7, с. 78].

Сам термин «метод проектов» впервые появился в 1908 – 1910 гг. в отчетах массачусетских школьных органов и был заимствован из агрономической литературы. Дж. Дьюи, внедряя в систему образования свой метод, сделал попытку помочь ученикам развить свои способности благодаря сотрудничеству в работе над определенной проблемой при условии коллективного поиска и создания коллективного проекта. Очень важно было стимулировать личную заинтересованность ребенка в получении знаний, доказать, что полученные умения и навыки могут ему понадобиться в жизни. Ученики приобретали практический опыт и знания в процессе планирования и реализации учебных задач, которые постепенно усложнялись [4, с. 95].

Одному из последователей Дж. Дьюи профессору В. Килпатрику удалось усовершенствовать систему работы над проектами, теоретически обосновать метод, исходя из принципа «воспитание – это и есть жизнь, а не подготовка к жизни»; предложить первую классификацию проектов (проекты потребительские, проекты решения проблем, проекты-упражнения). Под проектом в то время имелся в виду целевой акт деятельности, в основе которого лежал интерес ребенка [2, с. 23].

Профессор С. Коллингс также теоретически обосновал метод проектов, предложил для содержательного наполнения школьной деятельности детей интересные и плодотворные темы для исследования; обосновал собственную классификацию проектов (игровые, экскурсионные, трудовые), а в его книжке «Опыт работы американской школы по методу проектов» был дан обобщающий обзор опыта преподавания по методу проектов в экспериментальной школе в течение четырех лет [4, с. 96].

В России идея внедрения метода проекта привлекла внимание отечественных педагогов уже в начале XX века (Б.В. Игнатъев, М.В. Крупеника, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.), но в советской школе от нее отказались и вернулись только в конце 90-х гг. XX века [1, с. 65].

В многочисленных исследованиях (С.И. Горлицкая, В.В. Гузеев, И.А. Зимняя, А.П. Зольников, Е.Н. Киселёва, Р.Н. Курбатов, А.А. Малкова, Н.В. Матяш, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат) указывалось на то, что после успешного применения метода проектов у учащихся улучшается мотивация к обучению и повышается уровень учебных достижений. Также такая форма работы помогает частично реализовать программу ранней профориентации учащихся, чтобы в будущем выпускники сознательно выбирали профессию и учебное заведение [3, с. 53].

Сегодня в педагогической и методической науке проект рассматривается и как метод, и как прием, как инновационная технология и как средство обучения. Но в целом можно говорить о том, что при обучении истории в урочной и во внеурочной деятельности метод проектов оправдывает себя с точки зрения высокой эффективности и результативности в формировании универсальных учебных действий в старшекласников [5, с. 143].

Поскольку обучение – это социальная активность, которая происходит в рамках ученических групп, культуры и прошлого опыта, через проектное обучение ученики имеют возможность использовать не только знания по учебным дисциплинам (предметные результаты обучения), но и учиться вести переговоры, принимать общие решения, нести ответственность в соответствии с ролью в учебной команде и вместе интерпретировать результаты своей деятельности (метапредметные и личностные результаты обучения). Это также дает возможность учителям увидеть учеников в новом свете, помогать им развивать врожденные способности [6, с. 42].

Кроме того, часто проектное обучение реализуется через междисциплинарные связи, выходящие за пределы программы одного конкретного предмета. Это значительно расширяет возможности учителя и способствует развитию его креативности, а ученики на себе ощущают все преимущества метода проектов. Речь идет о том, что традиционная классная комната превращается для них в открытое учебное пространство, в котором ученики сами регулируют темп работы (формируются регулятивные УУД, в том числе и с помощью технологии тайм-менеджмента); в процессе выполнения ими проекта возникает потребность в самообучении и самосовершенствовании, активном контактировании друг с другом, общении, которое не запрещается учителем, а наоборот поощряется (формируются коммуникативные УУД); обучение на основе запоминания и повторения переходит к интеграции, открытию и презентации приобретенных знаний (происходит развитие креативных способностей старшеклассников и их личностных УУД); учащиеся имеют возможность проходить все этапы производства: от идеи, создания модели будущего продукта до его реализации (формируются познавательные УУД) [10].

Современные ученые определяют структуру и этапы создания проекта как «5П»: проблема – проектирование – поиск решения – продукт – презентация. В качестве еще одного компонента некоторыми учеными указывается портфолио – папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта (черновики, дневные планы, отчеты).

Проекты, предлагаемые к разработке на уроках истории, можно разделить на несколько видов: исследовательские, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные [7, с. 65].

Учитывая все преимущества использования метода проектов в практике современной школы на всех ее ступенях, мы считаем, что активное внедрение этого метода на уроках истории и во внеурочную деятельность по историческому краеведению позволит сформировать у старшеклассников в первую очередь познавательные универсальные учебные действия (УУД) [10].

Под познавательными УУД, вслед А.Г. Асмоловым, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, Н.А. Лошкаревой, С.В. Чоповой, Т.М. Шаховой и др., мы понимаем «систему способов познания,

обеспечивающую интеллектуальное развитие обучающегося, который учится учиться, чтобы применять полученные знания на практике, владеть навыками познавательной рефлексии, осознавать совершаемые действия, оценивать свои результаты, устанавливать границы своего знания и незнания, ставить перед собой новые познавательные задачи и искать средства их достижения для решения разнообразных проблем в реальных жизненных ситуациях, в том числе и с целью получения практико-ориентированного результата освоения ООП» [9].

Познавательные УУД дифференцируются на: информационно-аналитические познавательные действия (извлечение необходимой информации из текста, определение второстепенной и основной информации; моделирование; структурирование полученной информации; нахождение связей и отношений с другими объектами; владение информацией необходимой для конкретной деятельности; построение высказываний в устной или письменной форме), проблемно-постановочные познавательные действия (формулирование проблемы, определение условий деятельности; самостоятельный поиск решения проблемы, последовательности необходимых для ее решения действий), логические познавательные действия (владение логическими операциями (анализом, синтезом и др.); выведение необходимых следствий; умение находить причинно-следственные связи; построение логической цепи рассуждения, доказательства) [9].

Изложение основного материала. Формированию практических всех видов познавательных УУД была подчинена реализация проекта по историческому краеведению под название «Жизнь и деятельность Климента Ворошилова», который осуществляли старшеклассники ГОУ ЛНР «Луганский экономико-правовой лицей-интернат «имени героев «Молодой гвардии»».

Напомним, что в центре Луганска стоит памятник Клименту Ворошилову (открыт монумент 4 февраля 1981 года): всадник в строгой солдатской форме на могучем коне. Буденовка-богатырка указывает на то, что исторический деятель принадлежал к бойцам рабоче-крестьянской Красной армии периода Революции и Гражданской войны. Этот монумент не случайно возвышается над Луганском: город дважды за XX век носил имя Ворошилова – Ворошиловград: на протяжении 1935–1958 гг. и 1970–1990 гг. Учитель вместе с обучающимися задается вопросом: «Кто же он – Климент Ворошилов: видный государственный деятель, «первый Маршал», кумир целого поколения героев Гражданской войны или посредственный, плохо образованный псевдо-политик, безликий сподвижник тирана Сталина?». Ответ на этот сложный вопрос старшеклассники давали в процессе реализации проекта, используя, в первую очередь, краеведческие материалы.

На практике при освоении «метода проектов» были учтены следующие принципы: во-первых, важно придерживаться дидактического принципа

доступности, что дает возможность внедрить идею усложняющегося проекта; во-вторых, опираясь на межпредметные связи, нужно осуществлять на практике интегрированный учебный проект; в-третьих, постоянный обмен ролями среди участников проекта внутри одной группы позволит ученикам приобретать опыт руководителя в одном проекте и опыт исполнителя – в другом, что, в конечном счете, дает возможность осуществить принцип смены деятельности, освоения различных видов деятельности, развития по спирали от репродукции и исполнительства и до самостоятельного творчества; принцип учёта личностных особенностей должен учитываться через постоянное создание сменных пар, малых групп, разновариантных групп (гомогенные, гетерогенные, смешанные, «мобильные», по случайному признаку, группы по интересам и др.). При групповой работе может быть применен прием «интеллектуального спонсорства» (согласно терминологии А.С. Белкина), а также рекомендуем «Школу консультантов» (в случае реализации нашего проекта, это были ученики, которые уже принимали участие, и довольно успешное, в разработке другого проекта, посвященного тридцатилетию вывода советских войск из Афганистана, «Не умолкает звон колоколов Афганистана»).

Среди организационных условий следует назвать создание ситуаций успеха и запланированные в учебном расписании «проектные дни»: время для самостоятельной работы обучающихся в библиотеках (лицейной библиотеке, Луганской молодежной библиотеке, главной ЛРУНБ им. М. Горького), посещения музея города Луганска, Луганского краеведческого музея, Музея истории и культуры города Луганска, памятных мест в городе (сквер им. Ворошилова, памятные таблички на домах, где был штаб 5-ой армии, которой командовал К. Ворошилов, памятник К. Ворошилову, проходная ПАО «Лугансктепловоз», ранее – Ворошиловградский тепловозостроительный завод и др.).

Использовались также следующие формы работы:

1) интервьюирование обучающихся лица и жителей города по вопросам, связанным с жизнью и деятельностью Климента Ворошилова, чтобы определить уровень знаний старшего и молодого поколения; 2) беседы, викторины на уроках истории Отечества, касающиеся истории города Ворошиловграда (Луганска) и Донбасса в целом в периоды Гражданской войны, Великой Отечественной войны, послевоенного восстановления, чтобы старшеклассники в первую очередь ориентировались в историческом контексте, на фоне которого рельефно проступает личность Климента Ворошилова; 3) исследовательская деятельность четырех групп обучающихся, которые работали в разных направлениях: первая группа работала с краеведческой литературой, в которой описаны страницы истории края, связанные с именем К. Ворошилова; вторая – собирала фольклорные и литературные тексты (анекдоты, песни, стихи), мемуары, в которых встречалось имя К. Ворошилова; третья – снимала сюжет-интервью;

четвертая – снимала фильм-экскурсию по памятным местам Луганска, связанным с именем Ворошилова; коллективные творческие дела – обобщение собранного материала, результатом чего стало написание сценария открытого мероприятия «Ворошилов: взгляд из современности», краеведческие выставки; виртуальная экскурсия по памятным местам.

Завершением работы над проектом по историческому краеведению «Жизнь и деятельность Климента Ворошилова» стало открытое мероприятие для учителей, обучающихся лица и гостей, которые с удовольствием и нескрываемым интересом окунулись в эпоху Гражданской войны и Великой Отечественной войны, узнали много нового о родном крае, каждый для себя определился с тем, кем был для современников и остается для потомков Климент Ворошилов под напевы песни «Там вдали у реки...».

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, практическая реализация проекта по историческому краеведению «Жизнь и деятельность Климента Ворошилова», завершившаяся публичной презентацией результатов исследования старшеклассников, доказала эффективность использования метода проектов для формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся. Перспективу дальнейших исследований видим в том, чтобы создать фильмотеку по другим известным личностям родного края как результат интеллектуальной, исследовательской, творческой деятельности старшеклассников в рамках реализации проектов по историческому краеведению.

Библиографический список

1. Александрова Е.С. Педагогическое проектирование как средство ценностного согласования во взаимодействии субъектов образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук / Александрова Елена Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2000. – 220 с.
2. Гнатышина Е.А. Инновационные процессы в образовании: коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Лоскутов, А.А. Саламатов, Н.В. Уварина. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 210 с.
3. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ / В.С. Зайцев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 52–61.
4. Морозова М.М. «Метод проектов» – история и современность / М.М. Морозова // Младший школьник: воспитание, развитие: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2003. – С. 93–97.
5. Морозова М.М. Психолого-педагогические аспекты использования метода проектов / М.М. Морозова // Психолого-педагогическая поддержка участников образовательного процесса: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2004. – С. 143–145.

6. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: учеб. пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ. – 2003. – 110 с.

7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2005. – 272 с.

8. Чопова С.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся профильных классов [Электронный ресурс] / С.В. Чопова. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-poznavatelnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya-profilnyh-klassov#ixzz6j5jBRJuF> (дата обращения: 03.02.21).

9. Чуланова И.А. Нормативный контекст определения «познавательные универсальные учебные действия» [Электронный ресурс] / И.А. Чуланова, Т.И. Черняева // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <https://www.scienceeiiica-tion.ru/ru/article/view?id=16398> (дата обращения: 03.02.21).

10. Чуланова И.А. Развитие познавательных универсальных учебных действий в условиях лицейского образования [Электронный ресурс] / И.А. Чуланова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 22. – С. 406–410. – Режим доступа: <https://mww.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36828> (дата обращения: 04.02.21).

УДК 373.016:821.161.1-312.4:028

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕКТИВНЫХ ПОВЕСТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА ЛЮДМИЛЫ МАТВЕЕВОЙ И ВАЛЕРИЯ РОНЬШИНА)

*Якименко Людмила Николаевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры начального образования,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР*

***Аннотация.** В статье актуализируется проблема формирования читательской компетентности школьников средствами художественных текстов в жанре детективной повести. Автор подчеркивает необходимость использования современной литературы с целью развития у детей интереса к чтению в целом и формирования компетентного читателя – в частности. Критическое восприятие любого текста, в том числе и художественного, умение его анализировать, оценивать с точки*

зрения эстетической ценности позволит ученикам определиться с читательскими предпочтениями на будущее.

Ключевые слова: читательская компетентность, школьники, современные школьные детективные повести.

Актуальность и постановка проблемы. Формированию читательской компетентности школьников подчинено изучение художественных текстов на уроках литературного чтения в начальной школе и на уроках русской и зарубежной литературы – в средней и старшей. Сущность дефиниции «читательская компетентность» во второй половине XX века в рамках психолингвистической концепции Н. Хомского [6] определялась как знание системы языка. В 80 – 90-х гг. XX века в исследованиях ученых начал доминировать деятельностный подход, поэтому методисты и филологи определяли читательскую компетенцию как способность индивида к осмыслению письменных текстов разных типов, различных формальных структур для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества. Большинство российских исследователей (Э. Днепров, В. Краевский, О. Лебедев, Е. Ленская, А. Пинский, А. Асмолов, Р. Бунеев, Л. Ефросинина, С. Кислинская, Н. Молдавская, О. Орлова, Т. Разуваева и др.) продолжают рассматривать читательскую компетентность с позиций деятельностного и личностно ориентированного подходов.

Мы согласны с мнением Н. Колгановой, что читательская компетентность – это «особая форма личностного образования, отражающая систему ключевых компетенций, приобретенных ребенком в процессе изучения литературного текста» [1, с. 6]. Основу читательской компетентности составляют три компетенции: познавательная, ценностно-смысловая и коммуникативная, овладение которыми дает возможность сформировать «комплекс личностных и интеллектуальных качеств читателя, позволяющих ему эффективно взаимодействовать с текстом, адекватно понимать произведение, вступать в диалог с автором, оценивать прочитанное, выражая свое отношение к нему» [1, с. 7].

Формированию читательской компетентности школьников, по нашему мнению, будет способствовать изучение на уроках внеклассного чтения детективов. Жанр детектива нами выбран не случайно: художественные произведения в жанре школьной детективной повести наряду с фантазией и фантастикой держат лидирующие позиции в опросах и исследованиях читательских интересов детей.

Изложение основного материала. Пик популярности детективных историй в зарубежной детской литературе приходится на середину XX века (Э. Блайтон, Э. Кестнер, А. Линдгрэн, А. Рыбаков и др.). «Взросление» и «расцвет» отечественного детектива для детей происходит в наше время. Литературоведы связывают это с общим процессом демократизации

литературы и плодотворной работой на литературном поприще многих талантливых писателей (Б. Акунин, В. Роньшин, Е. Вильмонт, Е. Матвеева, Л. Матвеева, А. Иванов, А. Устинова, А. Биргер, С. Силин, В. Гусев, В. Аверин, Г. Гордиенко, А. Грушкин и др.). При этом серийность и однотипность, свойственные детективу, не отменяют индивидуальности авторского стиля, которой обладают лучшие произведения этого жанра.

Разновидностей детективных историй очень много: детективы бытовые и исторические, мистические («страшилки») и сказочные (их герои – персонажи русского фольклора). Людмила Матвеева и Валерий Роньшин предлагают юному читателю жанр «школьного детектива»: преступление происходит или тесно связано со школой, касается учителей и учеников, расследование ведут также школьники, притом – разного возраста (и малыши-первоклассники, и старшекласники).

Людмила Матвеева – автор книг для детей и юношества, в том числе обширной серии повестей «Обитатели Лунного бульвара». Первые публикации ее рассказов появились в 1960-е годы в журнале «Пионер». Рассказ «Три девчонки, один я» читателями журнала был признан «самым весёлым рассказом года». В 1971 году увидела свет ее дебютная повесть-сказка «Старый барабанщик» о дружбе и чудесных приключениях пожилого музыканта и шестиклассника-волшебника. С тех пор и по настоящее время регулярно выходят и переиздаются её сборники рассказов и повести, посвященные жизни и приключениям школьников. Ее школьная повесть с элементами детектива «Любовный треугольник в 6 “Б”» [2] – это продолжение серии книг об «обитателях Лунного бульвара», то есть учениках 5, а потом 6 класса, которые живут насыщенной интересными событиями и приключениями школьной жизнью, наполненной чувствами, ссорами, драками, дружбой, выяснением отношений, первой влюбленностью, становлением личности, поисками ответов на извечные вопросы и невыполнением домашних заданий. И все это на фоне сыскной деятельности.

Детский детектив не уступает «взрослому» в обилии бытовых сцен и житейских наблюдений. Этот мир дополняется реалиями жизни молодёжной среды с актуальными для подростка проблемами. Среди них отношения с ровесниками, родителями и учителями и, конечно, с представителями противоположного пола (без описания романтической дружбы между юным сыщиком и его подругой/другом не обходится ни один подростковый детектив).

Герои детективных повестей другого автора Валерия Роньшина очень много путешествуют и по миру, и по России [3; 4; 5]. Так, Эмма Мухина («Зефир в шоколаде») за несколько дней успела побывать во Франции, Санкт-Петербурге, Москве, Задонске, Новороссийске, добираясь туда на самолете, вертолете, подводной лодке, поезде, электричке, на метро, пешком, что, с одной стороны, обеспечивает динамичное развитие сюжета, расширяет пространственный континуум, а с другой – делает место событий очень

условным (кроме географического названия, как и в произведениях Л. Матвеевой, пейзажные картины, описание места событий ограничивается одним-двумя предложениями). Исключение составляют «топографические объекты» Санкт-Петербурга: «Мы всплыли в Балтийском море и на моторной лодке помчались к Питеру. День обещал быть пасмурным. Вскоре показались острый шпиль Адмиралтейства... купол Исаакиевского собора... Медный всадник... Лодка уткнулась носом в гранитную набережную» [5, с. 39].

Некоторые детские детективы тяготеют к жанру психологической прозы. Так героиня книги Е. Матвеевой «Лента Мёбиуса» переживает тяжёлый период своей жизни: ссору с матерью, предательство подруги, разлуку с любимым человеком. Она «ненавидит себя, свою беспомощность и бессмысленную жизнь», и как часто бывает в этом возрасте, перекладывает вину на самых близких. Пытаясь раскрыть тайну гибели своего отца, девочка знакомится с разными людьми, которые помогают ей справиться с неприязнью к миру и к себе. Поиск смысла жизни близок юным читателям-подросткам, поэтому они видят себя в героях детективных произведений, что позволяет формировать у детей ценностно-смысловую компетенцию в рамках читательской компетенции.

Иногда авторы детских детективов, следуя просветительской традиции детской литературы, проводят познавательные экскурсии или беседы на историческую тему. Например, «Детская книга» Б. Акунина, герой которой попадает то в Москву 1914 года, то в эпоху Ивана Грозного, сопровождается культурологическими комментариями. А дедушка Эммы Мухиной (В. Роньшин «Зефир в шоколаде») и его друг Михалыч рассказывают юным шпионам о событиях Великой Отечественной войны, о минировании Ленинграда, когда немцы окружили город, и о той опасности, которая нависла над его жителями в наше время через ошибки и недочеты прошлого. Такие экскурсии способствуют формированию у читателей познавательной компетенции.

Но все психологические тонкости и исторические экскурсии в детективе не должны отвлекать от главного – криминальной загадки. Её разрешение сопровождается оценкой современных, часто небезупречных нравов. Например, в книге А. Иванова и А. Устиновой «Загадка чёрной вдовы» рассказывается о похищении жемчужного украшения у известной артистки. Виновной оказалась обделенная вниманием «звездной» матери дочь, которая чувствовала себя брошенной и хотела таким образом отомстить эгоистичной женщине.

В своих произведениях В. Роньшин видит главную причину совершаемых преступлений в корысти, алчности, продажности политиков, конформизме правоохранителей, их предательстве, желании большинства людей обогатиться даже путем преступления. И только дети в этой порочной, хотя и условной, ситуации остаются верны своему долгу, бескорыстны,

отчаянно-смелые, рискуют жизнью ради других и ради торжества справедливости.

Если в произведениях В. Роньшина герои четко делятся на положительных и отрицательных (за редким исключением, когда они подстраиваются под ситуацию и сначала вредят, а потом помогают положительным героям: например, лейтенанты Каримов и Рахимов («Зефир в шоколаде»), или наоборот – как учительница математики Елена Леонидовна, которая оказалась убийцей, террористкой-шпионом), то в повести Л. Матвеевой, как такового, ни добра, ни зла в концентрированной «персонифицированной» форме/образе нет. На уровне отношений между героями конфликтные ситуации возникают на уроках между учителями и школьниками, которые не выполняют домашние задания; между мальчиками и девочками, которые ревнуют своих возлюбленных. Вместе с тем, если требуется, ученики приходят на помощь даже «нелюбимым учителям», а педагоги стараются понять и простить «грудных» детей, поддержать их, когда те попадают в переплет и нуждаются в доброте и доверии. Такие примеры, с нашей точки зрения, будут полезными в деле формирования коммуникативной компетенции читателя-подростка.

Как правило, авторы детективов избегают трагизма, зато кошмары и ужасы – неперемное условие современного детективного жанра. Более того, кошмар таятся в самом обыденном и привычном, к чему герои, на первый взгляд, уже привыкли. Для нагнетания чувства страха используется описание страшных мест (заброшенные дома, пустынные кладбища, разрушенные часовни), страшных персонажей (убийцы, маньяки, бандиты, мертвецы), а также событий, таящих для героя смертельную опасность (В. Роньшин «Кошмары станции “Мартышкино”», «Кошмары во сне и наяву»; А. Иванов, А. Устинова «Тайна заброшенной часовни», А. Биргер «Загадка вещей снов» и др.).

Рассказывая детективные страшилки, детский писатель всегда напоминает об условности литературной игры. В детективах В. Роньшина она особенно удаётся. Так, суперопер Григорий Молодцов – это пародийный вариант российского Джеймса Бонда («Охота на Красную шапочку»), который раскрывает любые преступления, как и его прототип, очаровывает женщин, раздавая поклонницам автографы. Суперагент Эмма Мухина, как и ее «взрослые прототипы», «по три раза в неделю потеет в спортзале, изучая карате и дзюдо; закончила курсы автолюбителей, научилась стрелять из пистолета и выучила арабский язык по самоучителю» [3, с. 2].

Возвращаясь к другим особенностям современного детского детектива, нужно подчеркнуть, что писатели часто используют элементы фантастики, благодаря чему бытовая и топографическая определённость на деле оборачивается фантастической условностью, вследствие чего детский детектив выводится в область вымысла, пародии, игры (Ю. Коваль «Приключения Васи Куролесова» и «Пять похищенных монахов»).

Комическое в детском детективе сглаживает брутальность криминального жанра, не позволяет ребёнку стать безжалостным судьёй, а «сыскному квартету/трио/дуэту» превратиться в «карательный отряд». Юмористический эффект в повестях во многом достигается лексико-стилистическими средствами, за счет каламбуров. Например, в книге В. Роньшина внучка милиционера спрашивает у деда: «А где зефир?». На что получает ответ: «В камере предварительного заключения» (имеется в виду бандит по прозвищу Зефир). Ещё пример: «Тебя же, вроде, замочили, суперопер? – Замочили, да я уже высох». Предметом шуток становится и русская классика (традиция такой литературной игры идёт со времён Д. Хармса). Бандиты при встрече обмениваются паролями: «Вы случайно не родственник Тургенева?» – «Нет, я родственник Чехова». Разговор следователя с мамой напоминает разговор пушкинской Татьяны с няней: «Не спится, Зайчик?» – «Не спится, мама, здесь так душно». Более того, персонажи повестей В. Роньшина откровенно играют в детектив, переодеваясь и преображаясь, подобно актёрам (например, семиклассницу Эмму Мухину, чтобы отправить в Париж, гримируют под тридцатилетнюю женщину).

Потоки подросткового сленга, имитирующие разговорную речь детей, заполняют детективы Л. Матвеевой, А. Иванова и А. Устиновой, Е. Вильмонт. Что касается В. Роньшина, то сленг и жаргон в его произведениях становится предметом стилистической игры, хотя, как и у других авторов, не всегда удачной: «А ты прикинь – если математика вольтанулась, значит, и другие преподы могут с резьбы съехать. И тоже начнут палить из автоматов. Нет уж, лучше быть живым отличником, чем мёртвым двоечником» (В. Роньшин «Кошмары станции “Мартышкино”»). Но что привлекает в характере героев В. Роньшина, это умение иронично смотреть на вещи, критиковать и себя, и других, здраво оценивая ситуацию и возможности. Писатель очень удачно использует поговорки и пословицы, которые в устах, например, шпиона-японца Сундзуки звучат неожиданно и смешно: «гони на всю катушку», «надо обрубить “хвосты”», «ни пуха тебе ни пера», «как у нас в России говорят: “И на старуху бывает проруха”», «не ошибается тот, кто ничего не делает» («Зефир в шоколаде»).

В произведениях Л. Матвеевой и В. Роньшина широко представлены и жаргон, и сленг, и пейоративная лексика («ни фига себе», «фиг попало», «подруги – круглые дуры», «сбавай чего-нибудь для народа», «у тебя крыша едет», «бред сивой кобылы», «обрубали хвосты», «сваливаем», «я прямо обалдела», «если меня укокошат, тебе по ночам будет являться мой окровавленный труп!» («Зефир в шоколаде»). С одной стороны, разные группы лексики, в том числе и эмоционально-окрашенные слова, позволяют писателям передать языковую атмосферу общения между детьми, приблизить, окунуть читателя в мир таких же подростков, как и он, для которых употребление сленга и жаргона – это способ выделиться среди

одноклассников, приобщится к соответствующей среде (к «крутым» девочкам или мальчикам), чувствовать себя своим, не хуже других. С другой стороны – Л. Матвеева, по нашему мнению, использует очень важный, но, с точки зрения дидактики – опасный прием в поисках «точек соприкосновения» между учителями и учениками на вербальном уровне, а именно: чтобы понравиться детям, найти к ним подход, установить доверительные отношения, педагоги, психолог, родители в общении с подростками, между собой также начинают использовать сленг и жаргон, опускаются до сплетен, посвящают в интимные отношения учеников, тем самым капитулируя перед конкретной педагогической проблемой, занимая конформистскую позицию. Это создает юмористический, даже иронический эффект, но не оправдывает писателя, который в угоду «эпатажности» и «модности», приносит в жертву нормы языка и дидактическое начало детской литературы. Считаем, что на уроке внеклассного чтения при обсуждении «языкового вопроса» детективных повестей следует акцентировать внимание учеников на этой проблеме, предложить дискуссию относительно пользы/вреда от «аутентичности» речи героев детективов.

Конфликт интересов и антагонизм устремлений в литературном произведении – хорошая пища для анализа, размышлений, высказывания относительно решения многих проблемных ситуаций, но если это касается сформированной личности, взрослого человека, который практически все воспринимает критически, даже цинично и предвзято – его не так просто в чем-то убедить, что-то навязать. Но детская читательская аудитория, по нашему мнению, все-таки требует мудрого литературного поводыря, наставника, который не только будет потакать ей, но и укажет, что хорошо, а что плохо. Не исключено, конечно, что писатели провоцируют взрослых читателей своим заведомо одобрительным отношением к детским поступкам, даже плохим или аморальным, чтобы стимулировать быть более внимательными к школьникам, стараться проникнуть в их внутренний мир, понять мотивацию поступков, не быть слишком требовательными, прямолинейными и категоричными в оценке поведения или действий детей. Читатель-подросток не всегда к этому придет самостоятельно, поэтому нужно его «подтолкнуть» в ходе анализа образов персонажей.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, современный рынок детской литературы представлен многочисленными книгами, написанными в жанре школьной детективной повести. Литературоведы и издатели настоятельно рекомендуют своим маленьким читателям и их родителям произведения Б. Акунина, В. Роньшина, А. Устиновой, С. Силина, В. Гусева, В. Аверина, Г. Гордиенко, А. Грушкина и др., но мы считаем, что с их помощью можно формировать не только читательский интерес, но и читательскую компетентность школьников, умение оценивать качество художественного текста. Детективные школьные повести с точки зрения сюжета и композиции захватывающие, динамичные,

поражающие воображение подростков, но, например, язык этих произведений не выдерживает критики с точки зрения злоупотреблением сленгом, жаргоном, пейоративной лексикой. Читатели-подростки должны это понять, высказать свою обоснованную точку зрения как по поводу лексико-стилистических средств, так и по поводу неоднозначных поступков и характеров главных и второстепенных персонажей. Таким образом, изучение современных детективных школьных повестей на уроках внеклассного чтения – во всей своей неоднозначности и благодаря ей – будет способствовать формированию критичного компетентного читателя.

Библиографический список

1. Колганова Н.Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников / Н.Е. Колганова // Теория и практика образования в современном мире: Материалы международной науч. конф. – 2012. – С. 5–8.
2. Матвеева Л.Г. Любовный треугольник в 6 «Б» / Л.Г. Матвеева. – М.: Астрель, 2003. – 299 с.
3. Роньшин В.М. Кошмары во сне и наяву / В.М. Роньшин. – М.: Астрель, 2009. – 224 с.
4. Роньшин В.М. Кошмары станции «Мартышкино» [Электронный ресурс] / В.М. Роньшин. – Режим доступа: http://royallib.com/book/ronshin_valeriy/koshmari_stantsii_martishkino.html (дата обращения: 27.01.21).
5. Роньшин В.М. Тайна зефира в шоколаде [Электронный ресурс] / В.М. Роньшин. – Режим доступа: http://royallib.com/book/ronshin_valeriy/tauna_zefira_v_shokolade.html (дата обращения: 27.01.21).
6. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский; пер. с англ. Б.Ю. Городецкого. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 123 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

**Качество обучения как
проблема контроля и оценки образовательной
деятельности образовательных организаций
(учреждений)**

**Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
(16-17 февраля 2021 г., г. Луганск)**

Редакционная коллегия оставляет за собой право технического и стилистического редактирования статей. Авторы статей несут полную ответственность за содержание статьи.

Под общей редакцией – **Я.П. Кривко, Ю.В. Ефанина, А.С. Сухотинова**
Дизайн обложки – **Ю.В. Ефанина**
Верстка – **А.С. Сухотинова**

**Подписано в печать 28.05.2021. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 21,16.
Тираж 50 экз. Заказ № 61.**

**Издатель
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
«Книга»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 91011. Т/ф: (0642)58-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru**