

Для выхода из этого тупика требуется кардинальное изменение государственной политики в направлении повышения уровня жизни народа, так как человеческая жизнь — самая главная ценность. Особое значение при этом имеют решения, затрагивающие интересы детей и молодежи, т.е. социальных слоев, определяющих будущее нации. Важнейшим фактором формирования и развития инновационной составляющей системы образования российского общества, ее международного престижа как страны, обладающей высоким культурным и научно-технологическим потенциалом, является модернизация отечественной системы образования с акцентом на развитие инновационного образования. При этом следует учесть, что основной целью подобной системы образования становится не только формирование определенного уровня квалификации, но и раскрытие творческого потенциала, развитие интеллекта как инструмента сознания.

При этом развитие инновационного образования невозможно рассматривать вне связи с социально-экономическим положением России в современном мире. Концепция инновационного образования созвучна тем требованиям, которые предъявляются к экономике знаний. Эта концепция раскрывает проблематику активизации созидательного творческого потенциала сферы образования и развития ее инновационной способности. Безусловно, формирование институциональной системы требует времени, специальных усилий, гибкости и целеустремленности общества и всех его членов. При этом необходимо учесть, что социально-экономические институты не столько строятся или конструируются, сколько выращиваются.

На наш взгляд, сегодня жизненно необходима целостная концепция, призванная стать базой для методологии и методики институционального строительства системы отечественного образования. Однако действующие в настоящее время организационный и экономический механизмы управления высшей школой и, прежде всего, механизм ее финансового обеспечения не гарантируют ни необходимого качества образования, ни поддержки инноваций...

Список использованной литературы

1. Бердашкевич А.П., Калинин А.В., Комаров С.А., Крохта А.С. О финансировании системы образования в 2011– 2013 годах. Аналитический вестник / Гос. Дума Федер. Собр РФ. Вып. 22 – с
2. Ковалева С.В. Зависимость эффективности принятия экономических решений от институциональной среды. Сборник: Актуальные вопросы современной теории и практики управления. Материалы шестого регионального межвузовского научно-практического семинара, 2007. С. 27-32.

© С.В.Ковалева, 2016

УДК 371

М.М. Козлова

старший преподаватель

ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет

им. Н. Ф. Катанова»

Е.В. Верещагина

студентка 3 курса

ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет

им. Н. Ф. Катанова»

Г. Абакан, Республика Хакасия, Российская Федерация

ПРОБЛЕМНАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ О МОРФЕМНОМ СОСТАВЕ СЛОВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье рассматриваются лингводидактические принципы и условия формирования морфемно-грамматических понятий у младших школьников средствами проблемной лингвистической задачи в процессе организации работы над морфемным составом слова в начальном курсе русского языка.

Ключевые слова

Морфемика, морфемно-грамматическое понятие, морфемный состав слова, проблемная лингвистическая задача, младший школьник.

Одним из самых сложных видов грамматического разбора в начальном курсе русского языка признаётся морфемный разбор слова, или разбор слова по составу.

С одной стороны, этот вид разбора подвергается алгоритмизации, построению пошаговой инструкции в последовательном выделении морфем как структурных компонентов слова. С другой стороны, такой алгоритм не может одинаково применяться к разным словам русского языка. В пределах одного и того же тематического или лексико-грамматического разряда созвучные слова разных словообразовательных типов также могут различаться своим морфемным составом и способами словообразования.

Различия в морфемном составе лексических единиц объясняются многими лингвистическими факторами. Назовём основные из них:

1) различия в семантике слов, образованных по разным словообразовательным моделям, но имеющим некоторое формальное (фонематическое) сходство;

2) лексическая и грамматическая омонимия слов разных частей речи;

3) последовательность словообразовательных связей слова;

4) наличие связанных корней, которые в структуре родственных слов могут употребляться только в аффиксальном окружении

5) исторические изменения в структуре ранее членимых на морфемы слов, подвергшихся в современном русском языке процессу опрощения;

6) фонематические чередования в корневых и аффиксальных морфемах и др.

Для того чтобы учитель мог управлять процессом формирования морфемных понятий, правильно организовывать познавательную деятельность учащихся, он должен четко представлять себе, что такое понятие, каковы особенности процесса овладения понятием, при каких условиях усвоение понятий протекает более результативно, в чем заключается специфика грамматических понятий.

Анализ терминологических определений, данных понятию как психолого-педагогической категории в трудах отечественных ученых – В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Н.А. Менчинской и других, позволяет выделить следующие основные характеристики понятия: понятие - это форма и результат мышления, «обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях» [6, с. 233]. Понятие характерно для словесно-логического мышления, то есть связано с речью.

Овладеть понятием – значит, по мнению психолога А. А. Смирнова, «не только приобрести знание отдельных предметов, признаков, охватываемых данным понятием, но и добиться того, чтобы содержание понятия отражало закономерную связь этих признаков» [2, с. 14]. С другой стороны, овладение понятием не заканчивается усвоением его признаков и установлением связи между ними: оно предполагает еще применение данного понятия. По словам С. Ф. Жуйкова, «правильное применение понятия проявляется в том, что под него подводятся только те предметы или явления, которые обладают соответствующими признаками, но не подводятся такие предметы или явления, которые, хотя в каком-то отношении и схожи с первым, однако не подходят под данное понятие» [3, с. 64].

Анализируя взгляды методистов (М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой., М. Т. Баранова, А. В. Текучева и др.) на процесс формирования грамматических понятий у школьников, достаточным будет сказать, что в традиционной методике отражен путь усвоения грамматических понятий по схеме, предложенной в психолого-педагогических исследованиях П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. В. Петровского: *воспроизведение, представление, понятие*.

Усвоение грамматических понятий – процесс длительный и довольно сложный. По М.Р. Львову, процесс формирования грамматических понятий в начальном курсе русского языка предполагает:

- анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков понятия;

- обобщение признаков, установление внутрипонятийных связей, введение термина;

- осознание формулировки определения понятия;

- конкретизацию изучаемого грамматического понятия на новом языковом материале [5, с. 204].

В Программе по русскому языку выделены следующие *морфемные понятия*: корень; приставка; суффикс; окончание; основа слова; родственные (однокоренные) слова; гнездо (семейство) однокоренных, или родственных, слов.

Основные *морфемные умения*, которые должны быть сформированы у младших школьников: производить разбор слов по составу- подбирать однокоренные слова разных частей речи; определять значение слова на основе его морфемного состава, устанавливать смысловые связи между родственными словами, определять общность их корневых значений.

Организуя работу над морфемным понятием, учитель исходит из лингвистической сущности изучаемого понятия, психолого-дидактических особенностей процесса усвоения знаний школьниками, взаимообусловленности речевого и умственного развития учащихся, роли грамматических знаний в речевой практике.

Приступая к работе, учитель определяет для себя следующее: 1) с какими признаками формируемого понятия необходимо познакомить учащихся (с учетом программных требований); 2) какой лучше использовать языковой материал; 3) какие методические приемы и средства будут способствовать осознанию изучаемого понятия.

Понятия, подобно формируемым языковым умениям, не должны даваться ученикам как уже готовые знания, а должны усваиваться путем их выведения или построения. Более эффективными (как убеждает обобщение школьного опыта и подтверждают специальные исследования Л.В.Занкова, Ю.Н. Бабанского и др.) являются поисковые методы; в начальных классах – частично-поисковые.

Одним из методов (и средств) формирования морфемных понятий являются *учебные лингвистические задачи*.

Современная дидактика представляет понятие «задача», где основным компонентом считается наличие проблемной ситуации. А. М. Матюшкин выделил в ней *три основных компонента*:

- выполнение действия, в котором проявляется познавательная потребность в поиске нового отношения, способа или условия действия;
- присутствие неизвестного, которое должно быть найдено или определено в данной проблемной ситуации;
- проблемная ситуация должна соответствовать возможностям тех, кто ее решает [2, с. 67].

Относительно системы обучения морфемике и словообразованию учащихся 3-6 классов Н. В. Лукиных выделила две группы задач: *теоретические* и *практические*. *Теоретические* задачи понимаются как овладение каждым учеником системой основных морфемных и словообразовательных понятий. *Практические* задачи предназначены для формирования практических умений и навыков в области морфемике и словообразования. Оба вида задач должны быть развивающими, проблемными. В их основу положено решение проблемной ситуации, которое «требует не простого применения уже известной схемы действий, а использования импровизационных возможностей младших школьников, их интуиции, нестандартного подхода» [4, с. 23].

К сказанному выше следует добавить, что под проблемными лингвистическими задачами следует понимать такие задачи, в результате решения которых на основе анализа и оценки предлагаемой информации учащиеся добывают новые знания и осваивают новые способы решения задач или, используя имеющиеся знания и способы действия, приходят к самостоятельным выводам.

Структура лингвистической задачи включает три компонента:

- условие, предъявляющее языковые факты, в которых проявляются определенные закономерности;
- задание, направленное на выявление этих закономерностей и функционирование языковых явлений в соответствии с ними;
- решение - систему рассуждений, поиск способов и приемов решения .

Завершается решение каждой задачи фазой самоконтроля, самооценки и коррекции деятельности школьника.

Анализируя процессы решения лингвистических задач младшими школьниками, Е. Д. Божович отмечает, что «при значительной возрастной и индивидуальной вариативности работы детей с языковым материалом в способах ее выделяются компоненты, составляющую определенную структуру» [1, с. 41]. Эти компоненты определяются как мотивационно-ориентировочный, операционально-содержательный, аффектно-волевой, рефлексивно-оценочный.

В соотношении с педагогическими и лингвометодическими условиями формирования морфемно-грамматических понятий использование метода учебных задач условно можно представить тремя этапами: 1) этап постановки учебной задачи; 2) этап решения типовой учебной задачи; 3) этап решения частных задач.

Учащиеся постепенно приобщаются к методу поиска и нахождения неизвестного, учатся ориентироваться не столько на результат, сколько на анализ процесса его достижения.

Ситуация поиска при формировании морфемного понятия создается прежде всего постановкой учителем лингвистической задачи и ее коллективным решением. Выработка таких осознанных действий невозможна без проблемных ситуаций, специальных заданий - «ловушек». Такие задания могут включать:

а) несколько точек зрения и вопрос «С кем ты согласен?» (При этом среди точек зрения может быть 1-2 или даже все ошибочные);

б) ложное утверждение (утверждение-софизм);

в) ошибочное решение вопроса, неправильный способ действия (при этом важно не только обнаружить ошибку, но и выявить ее причину);

г) дидактический материал, не позволяющий успешно справиться с заданием без осознанного выполнения всех необходимых действий (например, восстановить словообразовательную цепочку слова при членении его на морфемы),

Целью такого рода проблемных заданий является ознакомление учащихся с существенными признаками изучаемых морфемных понятий.

Морфемы как значимые части слова выражают разные типы языковых значений: корень – вещественное (лексическое) значение, приставка и суффикс – словообразовательные значения, окончание – грамматическое значение. Поэтому семантическая работа с морфемами разных типов имеет свою специфику и должна быть построена так, чтобы ученик как можно раньше осознал разницу между двумя процессами, в которых принимают участие морфемы – *словообразованием* и *формообразованием*.

Развитие лингвистического отношения к слову осуществляется по мере того, как у ученика формируется умение проводить морфемный анализ и понимать роль морфем в структуре слова. В процессе решения проблемной задачи учащиеся делают вывод о словоизменительной роли окончания и словообразовательной роли приставок и суффиксов, что способствует осознанию признаков морфемных понятий.

Необходимо особо подчеркнуть, что для успешного формирования понятий учащиеся должны знать не только существенные, но и несущественные признаки этих понятий. Выделение несущественных признаков предупреждает ошибки ложного обобщения, выражающегося в том, что учащиеся берут несущественный признак в качестве ориентира при определении понятия.

Без установления связей между морфемными понятиями, без приведения их в систему невозможно познание закономерностей морфемного состава при изучении слов разных частей речи. Приведем пример связей, которые устанавливают младшие школьники:

а) общий корень — смысловая общность однокоренных слов (сходство по смыслу однокоренных слов обусловлено общностью корня);

б) лексическое значение слова – его морфемный состав (если изменяется морфемный состав слова, то чаще всего изменяется и его семантика).

в) грамматическое значение слова – окончание как словоизменительная морфема.

В заключение еще раз обратим внимание на то, что в начальных классах работа по формированию основных понятий морфематики проводится не изолированно, а в связи и на основе изучения семантических и морфологических особенностей основных частей речи: существительного, прилагательного, глагола,

наречия. Важно осуществлять морфемно-языковой анализ при употреблении морфологических форм знаменательных слов в словосочетании, предложении, тексте.

Проблемная лингвистическая задача является одним из методических средств, с помощью которых познаются основные лингвистические признаки морфемных понятий в их взаимосвязи, что способствует формированию понятия о морфемном составе слова у младших школьников.

Список использованной литературы:

1. Божович, Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 34-39.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика: Учебник для вузов. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – С. 141-207.
3. Жуйков, С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. / С. Ф. Жуйков. – М.: Педагогика, 1979. – 184 с.
4. Лукиных, Н. В. Использование задачной системы при формировании словообразовательных понятий у младших школьников. / Н. В. Лукиных. // Начальная школа. – 2005. - № 9. – С. 22-25.
5. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 464 с.
6. Немов, Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн. 2: Психология образования/ Р.С. Немов. – М.: Владос, 2008.- с 18-376.

©М.М.Козлова, Е.В. Верещагина, 2016

УДК 378

Г.А.Кондратьева

аспирантка кафедры «ОКММ»

Научный руководитель: Н.И. Наумкин

д. п. н., доцент, зав. кафедры «ОКММ»

Института механики и энергетики

ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н.П. Огарёва»,

г. Саранск, Россия

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ИНФОРМИРОВАННОСТИ В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ.

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования компетентности в инновационной инженерной деятельности у студентов технических вузов. Был проведен констатирующий этап педагогического эксперимента в виде анкетирования. На основании проанализированного материала были сделаны выводы и предложено решение задачи по подготовке студентов, готовых творчески решать профессиональные задачи.

Ключевые слова

Компетентность, инновационная инженерная деятельность, педагогический эксперимент, анкетирование, учебный модуль, профессиональные задачи.

Для решения задачи формирования у студентов технических вузов компетентности [1, 2, 4, 5] в инновационной инженерной деятельности (ИИД) был проведен констатирующий этап педагогического эксперимента в виде анкетирования участников научного фестиваля «Студенческая молодежь – науке, 2015 г.», в рамках которого была проведена студенческая олимпиада по теории механизмов и машин (ТММ). Он