Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Нижневартовский государственный университет»

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ, ХМАО—ЮГРЫ, НВГУ

Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции

г. Нижневартовск, 24 марта 2015 г.

**Издательство
Нижневартовского
государственного
университета
2015**

ББК 74.0я43
Т 65

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижневартовского государственного университета

Редакционная коллегия:
канд. пед. наук, доцент *М.В.Художина;*
канд. пед. наук, доцент *Г.Г.Ильбахтин;*
канд. пед. наук *Е.З.Никонова*

Т 65 **Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО—Югры, НВГУ:** Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 24 марта 2015 г.) / Отв. ред. М.В. Художина. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. ун-та, 2015. — 207 с.

ISBN 978–5–00047–262–0

Сборник содержит материалы докладов аспирантов, преподавателей, учителей, сотрудников образовательных организаций, посвященные вопросам инновационных подходов и технологий в образовании, компетентностому подходу в образовании, теоретическим и практическим аспектам реализации ФГОС на всех уровнях образования, обеспечению системы оценки качества освоения обучающимися основных образовательных программ высшего образования.

Для преподавателей, аспирантов, педагогов-практиков и студентов высших учебных заведений.

Материалы печатаются в авторской редакции.

ББК 74.0я43

ISBN 978–5–00047–262–0

© Издательство НВГУ, 2015

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 07.07.2015
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 26
Тираж 300 экз. Заказ 1715

Отпечатано в Издательстве
Нижневартовского государственного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 378.14

С.Д. Каракозов, О.В. Дрижанова

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ И ФОРМАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В современном динамически меняющемся обществе существует огромная потребность в интеллектуально развитых, творчески мыслящих, мобильных людях с высоким личностным потенциалом. Их формирование является одной из главных задач современной системы образования. Ее решение невозможно без анализа проблем развития профессиональной подготовки современного специалиста, учителя и преподавателя, изучения особенностей организации современного образовательного процесса в условиях складывающейся ИКТ-насыщенной поликультурной и полипарадигмальной образовательной среды [1–4; 6–9]. Именно это – рассмотрение различных компонентов педагогической системы в современных условиях, а также места в ней современного педагога, является задачей этой работы.

Одной из основных проблем профессиональной подготовки современного преподавателя является изменение в подходах к образованию, обусловленных изменениями в российском обществе и окружающей нас социально-экономической реальности, возникших, например, как следствие глобализации современного социума в целом. Здесь, на наш взгляд, уместно привести мнение академика Г.А. Бордовского, который считает, что в силу совпадения трех революционных процессов – смены парадигмы социально-экономического развития страны, глобализации и перехода к информационному обществу – произошли столь же революционные изменения в психофизиологии детей [4]. Качественно изменился объем доступной им информации, способы ее получения и усвоения. Психологи говорят о клиповом сознании современного ребенка. Ментальные отличия одного поколения детей от другого проявляются несколько раз за период жизни одного поколения педагогов. Вместе с тем, Г.А. Бордовский утверждает, что педагогическая наука все еще не сделала прорыва и пока не нашла адекватных ответов на эти вызовы, ибо основные педагогические системы и теории сформировались еще в XIX–XX веках и живы до сих пор [4]. По этой причине у молодых педагогов возникают трудности, вызванные несоответствием их представлений и ожиданий с профессиональной действительностью. Это происходит потому, что в процессе обучения будущий педагог находится в традиционной образовательной среде и не получает опыта учебных действий в области педагогических нововведений. Данную проблему невозможно решить только увеличением времени на практику, быстрым входом в профессию, реструктуризацией педвузов или созданием каких-то организационных структур. Важная роль тут отводится педагогической науке, призванной обосновать концептуальные основы модернизации и проанализировать реформаторский опыт.

В современных условиях, как пишет академик А.Л. Семенов, абстрактные академические знания становятся все менее ценными [9]. Этот факт обусловлен, в частности, тем, что в Интернете можно получить информацию по любому интересующему вопросу, при этом сам объем знаний в сети постоянно увеличивается. Однако попытка достижения качественной подготовки специалиста через расширение объема знаний без практики решения профессионально-значимых задач не обеспечит выпускнику способности применять эти знания ни в теоретических исследованиях, ни в прикладных задачах.

В исследовании профессора Д.И. Варламова (на примере музыкального образования) проведен анализ процессов академизации в российском образовании [5]. В этой работе проводится определенная параллель между процессами академизации образования и процессами глобализации современного общества, что позволяет выделить определенные перспективы развития образования. При этом наряду с положительными, Д.И. Варламов выделяет и негативные тенденции этого процесса. Среди них он отмечает:

- *унификацию* (тенденцию к типизации, стандартизации, мышлению штампами), которая приводит к смещению функций от коммуникации к трансляции (возрастает значение соответствия идеальному теоретическому образцу);
- *формализацию*, создающую приоритет следования «правильным» образцам перед эффективностью разрешения текущей ситуации;
- *универсализацию* (отказ учета особенностей текущей ситуации) [5].

Сочетание этих отрицательных тенденций (согласно Д.И. Варламову) называют «постакадемическим синдромом», ведущим к смещению деятельности преподавателя от коммуникации к трансляции, превалированию формальной стороны над содержательной. В современном российском профессионально-педагогическом образовании достаточно независимо сосуществуют предметоцентричный и центрированный на учащемся подходы, отличающиеся целями, содержанием, задачами, формами и методами обучения. Тем не менее, представляется, что эволюция отечественного образования, в целом, отличается сближением указанных подходов, их взаимодействием и взаимообусловленностью.

Излишняя академизация в подготовке педагога, предполагающая ориентацию не на коммуникацию с учащимся, а на подчинение академической парадигме (цель которой – соответствие идеальному теоретическому образцу), должна трансформироваться в направлении сочетания практико-ориентированных подходов и базовых принципов фундаментализации образования, которые исходят, по высказыванию профессора А.И. Субетто, из парадигмы проблемно-ориентированного универсального профессионализма [8; 10]. Реализация подобного подхода предоставляет преподавателю широкие возможности адаптации в различных сферах профессиональной деятельности в условиях быстро протекающих и развивающихся инновационных процессов.

В условиях современного педагогического вуза важной частью подготовки педагогов, как отмечает академик А.Л. Семенов, является та составляющая психолого-педагогического цикла, в рамках которого изучается работа человека с информацией, его способность учиться, мотивация, развитие личности ученика [9].

Академик Г.А. Бордовский выделяет несколько необходимых условий подготовки современного учителя: «Первое – в вузе должна быть научная школа. Второе – должны быть специалисты по образовательным технологиям. Третье – в вузе, где «учат на учителя", должна быть антропоцентрическая образовательная среда. В фокусе должен быть не академический предмет (как в классическом университете), а человек. Здесь учебный предмет – это не цель, это средство, инструмент для развития ребенка. И четвертое – нужно быть очень хорошо интегрированным с системой школьного образования, знать проблемы школы, иметь в школе базы для практики» [4].

Современные условия вызвали переоценку подходов к образованию нового поколения россиян. При рассмотрении компонентов педагогической системы в этих условиях, а также места в ней современного педагога мы сталкиваемся с рядом указанных проблем, которые исследует педагогическая наука. Педагоги, психологи, методисты в условиях динамично развивающегося общества становятся разработчиками новых альтернативных моделей профессиональной подготовки будущих педагогов.

Литература

1. Башмакова Н.И., Рыжова Н.И., Королева Н.Ю. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. [Электронный ресурс] URL: http://www.science-education.ru/117-13459 (дата обращения: 09.12.2014).
2. Болотов В.А. Вызовы для современной дидактики // Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 15–20.
3. Бордовский Г.А. Европейский подход к проблеме подготовки специалистов на третьем уровне университетского образования // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы международной научно-практической конференции, г. Барнаул, 13–15 октября 2014 г. / под ред. М.П.Тыриной. – Барнаул, АлтГПА, 2014. – С. 127–130.
4. Бордовский Г.А. Современное образование: как оно? // Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 10–15.
5. Варламов Д.И. Обучение на русских народных инструментах: традиции и новации: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2014.
6. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Перспективные направления развития специальной подготовки учителя информатики // Открытое образование. – 2005. – № 3. – С. 61–70.
7. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю. Развитие ИКТ-насыщенной образовательной среды педагогического вуза. // Информатика и образование. – 2014. – № 8 (257). – С. 12–23.

8. Лаптев В.В., Рыжова Н.И. Концепция фундаментализации образования в области информатики и ее реализация в педагогическом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – Т. 2. – № 3. – С. 124–135.
9. Семенов А.Л., Каракозов С.Д. Московское образование в условиях вступления в силу нового закона об образовании // Вестник алтайской науки. – 2013. – № 3. – С. 300–302.
10. Субетто А.И. Фундаментализация образования – сравнительный семантический анализ. [Электронный ресурс] URL: http://murzim.ru/nauka/pedagogika/28953-fundamentalizaciya-obrazovaniya-sravnitelnyy-semanticheskiyanaliz.html (дата обращения: 09.12.2014).

УДК 371

В.И. Гребенюков

Проректор по учебной работе
ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

МОДЕРНИЗАЦИЯ ФГОС ВПО В СВЯЗИ С УТВЕРЖДЕНИЕМ ФГОС ВО

Обновление стандартов третьего поколения, в связи с вступлением в силу ФЗ «Об образовании в РФ», вызывает больше вопросов, чем дает вразумительные ответы.

Как обычно, все сводится к нашему традиционному вопросу «что делать?». С одной стороны все понятно, необходимо обновлять имеющиеся образовательные программы. Известен ориентир – профессиональные стандарты. Конечно, их еще нет, но будут… Принятые, пара десятков профессиональных стандартов проблемы не решает. А смогут ли дать ответ на этот вопрос остальные стандарты, когда будут приняты?... Ничего не напоминает? Сразу приходит на ум старая присказка «…барин к нам приедет – барин нас рассудит».

Тяжким грузом висит на наших ногах недалекое, но все же прошлое, не желающие нас покидать «классическое образование» и вертикально интегрированная «феодальная» структура со множеством своевольных «вассалов». Вроде бы «барин» решил, зачем нам учебно-методические объединения, эти своевольные вассалы? Ан нет, снова на повестке дня ***Проект приказа Минобрнауки России «Об утверждении типовых положений об учебно-методических объединениях в системе образования».*** Система кормлений не желает сдаваться? Лоббисты от образования протолкнули в обновленные стандарты положение о примерной основной образовательной программе, как обязательном элементе при разработке вузом собственных. Примерные основные образовательные программы, «сплошь и рядом» предлагают учить студентов классическим образом, на учебниках написанных членами УМО и примкнувшими к ним солидными авторами! Отсюда списки рекомендованных учебников, грифы… Одно положение свело на нет стремление инициаторов реформы сдвинуть застрявший воз российского профессионального образования с места. Не поможет и разделение на прикладного и академического бакалавров. Сколько времени идет речь о нелинейной системе обучения? Много! А стало ли меньше тех, кто считает, что вузы должны компенсировать недостатки общей школы? Мы профессиональная школа или учреждение для недорослей с ЗПР и откровенных лентяев? Стало ли меньше тех, кто ратует за некую «фундаментальную» последовательность в изучении теоретических дисциплин? При этом, лично я не имею ничего против фундаментальной подготовки, ничего против классического образования, но… для тех, кто все это в состоянии освоить. Процент «элиты» незначителен, зачем мучить остальных? Может быть поэтому основной вопрос остается прежним, «что делать», а не **как делать**.

Предлагаю базовую часть наполнить материалом, позволяющим обучающемуся понять, куда он пришел, какую профессию он будет получать. Реализовывать эту идею можно в рамках модулей либо групп дисциплин, которые позволят реально не только дать представление о профессии, но и снабдить молодого специалиста необходимыми умениями (навыками)**.**

Начиная с первого курса, студент должен понять, откуда берутся деньги для функционирования профессии. Если это бюджетная сфера, студент должен получить представление о структуре бюджета соответствующего уровня – муниципалитета, субъекта Федерации, Федерального. Он должен изучить квалификационные требования к занимаемой должности, требования к профессиональному росту и соответственно, при выполнении каких условий повышается заработная плата и т.д. Если студент получает подготовку по направлению, где заработная плата зависит от прибы-

ли, он должен знать, как формируется прибыль, какие существуют налоги применительно к данной отрасли, какова штатная структура компании и т.п.

Если студент осваивает направление связанной с техникой, технологиями, промышленным производством, сервисом и т.д он с первого курса и постоянно должен изучать иностранный язык, тот язык на котором говорят ведущие специалисты профессии, читать и переводить **специальную** новейшую литературу по профессии.

С первого курса и постоянно студент должен осваивать пользовательские компьютерные программы **профессии**. С первого курса и до первой практики, студент должен изучить профессиональный стандарт, законодательную основу **профессии.**

Требование к углубленному изучению иностранного языка не должно касаться в обязательном порядке при подготовке по направлению «Педагогическое образование». Для этих студентов важнее предметная подготовка, а иностранный язык, желающие, могут освоить в рамках курсов по выбору студентов.

На втором курсе должно добавиться изучение технологических процессов профессии, новейшего зарубежного опыта, изучение гостов, технических условий, госов, и т.п. Изучение технологических процессов на базе лабораторий вуза необходимо чередовать с их изучением на конкретных производствах, в учреждениях, организациях.

Третий курс должен начинаться с практики. На основе полученного первого практического опыта студент делает акцент на изучение тех разделов ранее освоенных дисциплин, которые ему представились наиболее важными по итогам практики. В этот период актуальными будут курсы, демонстрирующие инновационный потенциал профессии. Завершается третий курс курсовой работой, в основе которой лежат материалы его практики.

На четвертом курсе в первом (седьмом) семестре бакалавр проходит вторую производственную практику, используя материалы курсовой работы и вносит в них корректировку (если потребуется), на основе составленного заранее задания (курсовая работа). В дальнейшем, за счет курсов по выбору и обновления знаний в области законодательства, инноваций, студент завершает оформление дипломной работы. Освобождение последнего семестра от производственной практики необходимо для более тесного контакта с руководителем дипломной работы (проекта) и вдумчивого её (его) завершения.

Условно, можно представить структуру базовой части учебного плана в следующем виде (помимо тех обязательны, что рекомендует обновленный стандарт):

1. Дисциплины обеспечивающие нормативно-правовое обеспечение профессии.
2. Дисциплины, позволяющие изучить экономические основы профессии.
3. Дисциплины, изучающие технологию (технологические процессы) профессии.
4. Дисциплины, дающие теоретические знания профессии.

Дисциплины, особенно теоретического плана, должны поддерживать дисциплины связанные с технологическими процессами и не вызывать отторжения обучающегося. Последнее, как правило, происходит от непонимания и соответственно от неумения педагога объяснить, каким образом эти знания пригодятся в профессии.

Мы должны понимать, что знания повышенного уровня нужны и доступны не всем, а очень небольшому кругу людей, новаторов и локомотивов нашей жизни. Они сами поднимут свою теоретическую подготовку до необходимого уровня. В то время как стремление поднять остальных до «желаемого стандарта», только лишь сформирует или укрепит комплекс неполноценности. А обществу это надо?

УДК 374.32

Д.Г. Ряхов

МБОУ «СШ № 10», г. Нижневартовск

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В условиях стремительных перемен, одна из задач, которая стоит перед государством, является задача воспитания подростка, осознающего свои гражданские права и относящегося уважительно к правам других людей.

Современное развитие российского образования – переживает серьезные перемены, касающиеся управления образовательным учреждением, содержания образовательного процесса и внеурочной деятельности.

Среди значимых приоритетов в учебно-воспитательной деятельности необходимо выделить воспитание у учащихся патриотизма, направленного на формирование и развитие личности ребенка, обладающего качествами гражданина. Этот гражданин должен быть патриотом Родины, способный успешно выполнять свои гражданские обязанности в мирное и военное время.

Совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, представленная в Федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) включает в себя активизацию процесса воспитания патриотизма у обучающихся общеобразовательных учреждений.

Отличительной особенностью нового Федерального государственного образовательного стандарта считается его деятельностный характер, где главной целью является – развитие личности. Система образования отходит от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Федеральный государственный образовательный стандарт содержит реальные виды деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты всё активнее входят в общеобразовательную школу, где педагоги, школьники и родители – являются активными участниками образовательного процесса.

Дети в любом возрасте поддаются обучению и воспитанию. Но начинать надо с младших классов. В младшем возрасте школьники очень отзывчивы, любознательны и восприимчивы. Они проявляют свою инициативу, искренне сочувствуют и сопереживают. Для педагога это время благодатной почвы. В этом возрасте возникают большие перспективы для системного и последовательного духовно-нравственного воспитания детей. Формируется духовная основа ребенка, чувства, эмоции, мышление, происходит процесс осознания себя в окружающем мире. Этот отрезок жизни ребенка является наиболее благоприятным для эмоционально – психологического воздействия на него, так как его образы очень яркие и сильные. Именно поэтому эти образы остаются в памяти надолго, и очень часто на всю жизнь. Этот фактор является очень важным в воспитании патриотизма.

Патриотическое воспитание детей осуществляется не только в школе, но и в семье. Также учреждения дополнительного образования, культуры и спорта, с которыми сотрудничает образовательная организация, тоже принимает участие в формировании патриотизма. Исходя из этого, можно сказать, что важным условием патриотического воспитания обучающихся является взаимодействие различных социальных субъектов, где ведущая роль у школы. Судьба нашей страны, и ее будущее – в руках педагогов и воспитателей. Именно эти люди, отдают свое сердце подрастающему поколению, именно они стоят у истоков сохранения нашего культурного богатства и духовно-нравственных ценностей.

Одна из главных составляющих Федерального государственного образовательного стандарта, без которого невозможно успешное внедрение стандарта в школе – это подготовка кадров. Педагог всегда был, и будет оставаться ключевой фигурой в образовательном учреждении.

В условиях реализации ФГОС, педагог выступает не только в роли учителя, но и в роли инструктора, наставника, консультанта, куратора, управленца и помощника. Педагог должен пони-

мать и чувствовать ребенка, что должно обеспечить у него эффективность воспитания патриотических чувств.

Учитель должен стремиться не просто рассказывать ученикам о патриотизме, но и стараться добиваться, чтобы эти слова прочно вошли в их жизнь, чтобы они вошли в сознание школьников, чтобы с учетом этих слов дети выстраивали свое поведение, и оно стало определяющем при решении каких-либо жизненных проблем.

Безусловно, сам учитель должен на личном примере показывать свое отношение к России, верности Отечеству, благородству, гуманизму, уважению к людям и ко всему окружающему. Одним из самых эффективных средств воспитания является личный пример. С наибольшим восхищением дети воспримут личный пример, если учитель все сказанное подтвердит своими примерами и поступками из жизни.

Говоря о личных примерах, нельзя забывать и о том, как учитель одет, как он говорит, общается с детьми и т.д. Внешний вид преподавателя должен соответствовать идеалу патриота России. Все должно указывать в преподавателе ученикам, что именно этому человеку можно доверять.

С первого дня появления в школе ребёнок начинает заниматься социально значимой и общественной деятельностью. Все отношения ребенка с окружающим миром определяются теперь его новой социальной ролью – ролью ученика, ролью школьника.

Отношение к образовательному учреждению как единственному месту, через которое проходят все люди, является показателем ценностного, морального и нравственного состояния общества и государства. Ребёнок школьного возраста восприимчив к ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданско-патриотическому воспитанию. Также надо учитывать, что недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполняются в последующие годы.

Одна из ступеней развития гражданина страны – это осознанное восприятие человеком ценностей, традиций, истории, культуры, духовной и социальной жизни его родного города, района, области, края, страны.

Высокой ступенью духовно-нравственного развития школьника является принятие духовных традиций, культуры разных народов Российской Федерации.

Личностные ценности формируются в семье. Наиболее глубоко, последовательно и системно духовно-нравственное развитие, воспитание личности, и воспитании патриота своей страны происходит в области образования. Именно в школе должна быть сосредоточена духовно – нравственная жизнь ученика.

Важную роль в процессе становления личности играет развитие у учащихся положительных качеств, направленных на формирование патриотизма. Когда идёт речь о воспитании патриотизма, суть воспитательной работы должна состоять в том, чтобы создавались такие педагогические условия, которые точно влияли бы возбуждению внутренних противоречий у учащихся и вырабатывали бы развитие положительных духовно-нравственных качеств. Процесс формирования нравственных представлений в области патриотического воспитания, требует грамотного учета возрастных особенностей школьников.

По реализации патриотического воспитания в общеобразовательной школе для реализации ФГОС, как правило, разработаны программы внеурочной деятельности. К примеру, кружок «Истоки», «Юный исследователь», «Зимний сад», «Социальное творчество», «Уроки нравственности», «Юный экскурсовод», поисковый клуб «Пересвет», классные часы по гражданско-патриотическому воспитанию учащихся, декады и месячники по различным темам духовно-нравственной и патриотической направленности.

Отдельным блоком можно выделить школьный музей, деятельность которого может реализовать многие из принципов ФГОС. Его особенностью является то, что главный принцип ориентации нацелен на идеал. Музейная работа является систематической и планомерной, она развивает кругозор, так же формирует гражданское самосознание молодых людей, прививает им навыки исследователей. Многообразие форм музейной деятельности включает в себя поисковые задания, участие в раскопках в местах массовых захоронений, и местах ведения боевых действий, участие в походах по местам боевой и трудовой славы, создание летописей, работа в архивах, создание различных экспозиций и выставок.

Перечень направлений внеурочной деятельности в общеобразовательной школе является открытым и пополняется в соответствии с запросами детей и их родителей.

Патриотическое воспитание является одним из основополагающих компонентов образовательного процесса в школе. Это и помогает вырастить добрых, честных, трудолюбивых людей, так же помогает найти им свое место в жизни, используя полученные знания и умения на благо своей страны.

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта в общеобразовательном учреждении должна предоставить дополнительные возможности учащимся раскрыть свои патриотические чувства и помочь в дальнейшем развитии патриота своей страны.

Какие бы сложные, противоречивые, а порой и разрушительные процессы ни происходили в нашем обществе, как бы ни складывались отношения между различными народами, слоями, поколениями людей, всегда остается актуальной проблема обеспечения патриотического воспитания российской молодежи.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.04-053

Е.Б. Бондаренко

студент магистратуры
ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Современная школа возникла в эпоху индустриализации и была призвана ликвидировать безграмотность будущих рабочих. Общество изменилось, но школа продолжает работать, как в начале XX века. Она в значительной степени отстала от жизни.

Многие педагоги говорят о том, что классно-урочная система устарела, однако во всем мире она продолжает существовать. Более того: у нас до сих пор нет разнообразия школьного обучения.

Анализ информационных источников позволяет утверждать, что в школьной среде стали массовыми явления дезадаптации и деиндивидуализации личности. Отмечается повышение уровня тревожности, агрессии молодежи. Подобная ситуация обусловлена отсутствием во многих государственных школах индивидуального подхода к учащимся [4, с. 137].

В процессе поиска путей преодоления сложившейся ситуации общество обращается к альтернативным образовательным системам, среди которых одной из наиболее перспективных является семейное образование.

Родители все чаще выбирают семейное образование или экстернат, чтобы обеспечить детям индивидуальный подход в обучении. В России, не ведется статистических исследований, позволяющих привести исчерпывающие данные о семейном образовании.

Раньше семейное обучение или экстернат выбирали родители проблемных детей. Сейчас в семейное образование приходят родители хорошо учащихся детей, оказавшихся психологическими аутсайдерами в школе. В нашей современной школе образовательная функция угасает, школа становится местом «тусовок» и «камерой хранения» для детей. Кого-то из родителей, очень занятых на работе, это устраивает, а других – нет… [2].

Отметим, что, по мнению ряда исследователей, семейное образование носит значительно более гуманистический характер по сравнению с обучением в общеобразовательной школе. Как правило, обучение на дому психологически комфортно для учащегося. На семейном обучении отсутствуют многие негативные факторы, присущие обучению в общеобразовательной школе: ребёнок не вынужден испытывать стресс от общения с теми детьми и педагогами, которые отрицательно настроены по отношению к нему.

Можно заметить, что при безусловном наличии весьма значимых компонентов гуманизации и индивидуализации, семейное образование не отвечает принципу обучения и воспитания в коллективе. Безусловный плюс семейного образования – индивидуализация обучения, выступает одновременного и минусом, поскольку ученики работают сами по себе, не взаимодействуя, без формирования навыков коллективного труда; ученик не оказывает помощи другим и не получает ее. Рассуждая таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема социализации является основным негативным аспектом семейного образования, поскольку дети, обучающиеся в семье, нередко испытывают дискомфорт при общении со сверстниками и, как следствие, после окончания семейной школы с трудом адаптируются к жизни в социуме. Однако, вопрос о социализации детей, обучающихся на семейном обучении, малоизучен и достаточно спорен. Такое мнение обусловлено восприятием семейного образования как системы, конкурентной школьному образованию, а также тем, что дети, обучаемые семьей самостоятельно, труднее поддаются воздействию пропаганды, ими труднее управлять, потому что они привыкли мыслить самостоятельно и критично.

Следует отметить, что набор социальных навыков, необходимых для успешного функционирования во взрослой жизни, значительно шире, чем позволяет приобрести общение со сверстниками в школе.

То, что учащиеся семейных школ более ответственны, воспитаны и самостоятельны в принятии решений по сравнению с учащимися государственных общеобразовательных учреждений,

позволило большинству исследователей семейного образования (А. Антонов, Л. Шаерс, Р. Легъярди), утверждать, что семейное образование обеспечивает значительные преимущества именно в социальном плане, позволяя осуществить эффективную подготовку к жизни в обществе, поскольку социализация заключается не только в умении общаться со сверстниками, сколько в умении эффективно взаимодействовать с социумом и быть достойным гражданином [1, с. 208].

На наш взгляд, у детей обучающихся дома эффективно формируется одно из наиболее важных и значимых умений в жизни: внутренняя мотивация обучения, интерес к познанию; стремление к глубокому изучению интересующих вопросов. Обладая этим навыком, можно освоить любой вид деятельности в будущем. Домашних учеников не ломает система. Они растут с внутренней свободой выбора. Это формирует в них личную ответственность и заинтересованность.

При семейном обучении родителями должны быть созданы условия для приобретения необходимых социальных навыков в больших и малых социальных группах, в формальной и неформальной обстановке, среди людей разных возрастов, друзей, родственников и незнакомых людей. Определяющее значение при этом имеет качество, а не количество социальных взаимодействий. При таких условиях социализация полнее, нежели в среде узкой и замкнутой культуры ровесников, оторванной от семьи и общества.

У нормального ребенка, помимо одноклассников, обычно есть много других знакомых: живущих в соседнем доме, приходящих в гости со своими родителями, найденных там, где ребенок занимался каким-то интересным делом. Если ребенку хочется общаться, он найдет себе приятелей независимо от того, ходит он в школу или нет.

Некоторые думают, что «домашние»дети, даже если они хотят общаться, просто не могут и не умеют это делать. Ребенок ведь живет не один, а в семье, где с самого рождения каждый день нужно общаться. Так что основные «навыки общения»у него формируются дома, а совсем не в школе. Дома общение обычно более полноценно, чем в школе (по крайней мере именно так и должно быть). Ребенок привыкает свободно обсуждать любые темы, выражать свои мысли, обдумывать мысли собеседника, соглашаться с ними или возражать, подбирать весомые аргументы в споре. Дома ему часто приходится общаться с теми, кто старше его и общаться умеет качественнее, полноценнее, может показать пример уважительного общения. И ребенок подтягиваться до уровня нормального взрослого общения. Он привыкает уважать собеседника и гармонично строить диалог.

Обучение на семейном обучении по многим параметрам в большей степени способствует социализации, нежели обучение в общеобразовательном учреждении, и обвинение семейного образования в полном отсутствии социализации неправомерно, поскольку при этом социализация понимается слишком узко – только как умение взаимодействовать со сверстниками в процессе коммуникации.

На современном этапе одной из важнейших задач российского общества является поиск путей преодоления кризиса системы образования. Одним из наиболее эффективных средств повышения качества образования в условиях субъектного подхода, повышенной индивидуализации и гуманизации образовательного процесса, является становление системы российского семейного образования [4, с. 144].

Семейное обучение никогда не заменит школу полностью. Да и не всем детям и родителям оно подходит. Однако те, кто убедился в преимуществах семейного образования, уже не захотят от него отказываться. Это здоровая альтернатива, не противопоставленная школе, а взаимодействующая с ней, помогающая и школе развиваться, улучшаться, находить новые современные формы обучения.

Литература

1. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. – М.: Изд-во МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 1996. – 304 с.
2. Подорова К. Свободное образование детей: впечатления и опыт. – http://life-move.ru/kto-hodit-v-shkolu-po-utram.
3. Чапковский И.М.: семейное образование может частично заменить школьное http://www.familyeducation.ru/?module=articles&c=Vzgliad&b =1&a =36.
4. Якунина А.Н. Семейное образование как социально-педагогический феномен // Инновации в образовании. – 2014. – № 9.
5. Якунина А.Н. Семейное образование в России и США // Педагогика. – М., 2010. – № 8. – С. 96–105.

УДК 378.14

О.В. Бутова, С.Н. Горлова, М.В. Худжина

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

О ТРЕБОВАНИЯХ К РАЗРАБОТКЕ ФОНДОВ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

Введение в 2011 году федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) потребовало от вузов создания фондов оценочных средств (ФОС) для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей образовательной программы, что отражено в разделе VIII. «Оценка качества освоения основных образовательных программ) [3]. Однако требования к структуре ФОС были обозначены только в конце 2013 года после вступления в силу Приказа Министерства образования и науки от 19 декабря 2013 года № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования − программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [5]. Но, даже несмотря на это, в настоящее время не существует единого подхода к разработке фондов оценочных средств. Вузы самостоятельно решают вопросы оформления и полноты содержания ФОС, разрабатывают собственные локальные акты, в том числе Положения о фондах оценочных средств.

Анализ опыта российских вузов в этом направлении показывает, что разработанные документы не в полной мере отвечают требованиям нормативной документации федерального уровня. Кроме того, уровень разработанных отдельными вузами ФОС трудно назвать приемлемым для использования другими образовательными организациями.

Останавливаясь в данной статье на проблеме разработки ФОС для проведения промежуточной аттестации по дисциплине, отметим, что от каждого преподавателя, задействованного в реализации образовательной программы, требуется однозначное понимание таких существенных аспектов:

- каково содержание и сущностные характеристики конкретной компетенции выпускника;
- как, с помощью какого содержания, образовательных технологий и т.п. можно ее формировать в условиях вуза;
- что должен продемонстрировать студент, чтобы подтвердить сформированность компетенций на конкретном этапе ее формирования, то есть с помощью каких оценочных средств и технологий можно оценить уровень сформированности компетенций у студента вуза.

Исходя из этого, каждая из компетенций выпускников образовательных организаций, характеризующая качество достигнутых результатов образования, нуждается в структурировании путем выделения ее существенных признаков. В этой ситуации актуализируется идея паспортизации, позволяющая детализировать компетенцию компонентами – отличительными признаками ее проявления в виде результатов, выражающихся в действиях обучающихся.

«*Паспорт компетенции* – это обоснованная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы» [1]. И хотя до настоящего времени ни один федеральный нормативный акт не обязывает вузы при проектировании и реализации образовательных программ работать в этом направлении, на наш взгляд, данная работа является обязательной. Это обусловлено тем, что именно паспорт компетенций позволяет составить перечень дисциплин для формирования компетентностного учебного плана, изучение которых должно быть направлено на приобретение студентами необходимых знаний, умений, владений, и определить этапы формирования каждой компетенции. Более того, согласно Порядку в структуре фонда оценочных средств должен содержаться *«перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы»* [5].

Опишем алгоритм реализации деятельности по формированию паспорта компетенции. Необходимые, по нашему мнению, структурные шаги, для формирования паспорта компетенций отражены на схеме (см. рис. 1).

Рис. 1. Алгоритм разработки паспорта компетенции

Рассмотрим реализацию представленного алгоритма на примере проектирования в НВГУ образовательной программы по направлению подготовки 230100 Информатика и вычислительная техника [4]. Рассмотрим общекультурную компетенцию ОК-10 из указанного ФГОС ВПО, которая имеет следующую формулировку: *«использует основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применяет методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ОК-10»)*.

Для рассматриваемой компетенции ОК-10 необходимо сформулировать соответствующие планируемые результаты обучения по категориям «знать», «уметь» и «владеть» Как правило, предлагается рассматривать не более четырех формулировок для категории «знать», не более двух для категории «уметь» и не более одной-двух для категории «владеть». Для удобства дальнейшего изложения введем обозначения для категории «знать», «уметь», «владеть» соответственно З, У, В.

Результаты проведенной работы для части компетенции ОК-10 *«применяет методы математического анализа и моделирования»* представим в таблице 1.

Таблица 1

Результаты обучения по категориям ОК-10

ОК-10 (часть компетенции) применяет методы математического анализа и моделирования		
«знать»	З1	Знать основные определения, обозначения, свойства, формулы и теоремы математического анализа
	З2	Воспроизводить методы и процедуры математического анализа и моделирования
	З3	Иметь представление о приложении полученных знаний в области математического анализа и моделирования к решению прикладных задач
«уметь»	У1	Решать типовые задачи с помощью известных методов и алгоритмов
	У2	Преобразовывать словесный материал в математические выражения
«владеть»	В1	Владеть навыками использования понятий и методов математического анализа и моделирования при решении нетиповых (нестандартных) задач
	В2	Владеть навыками (готовностью) применять законы, методы и теории в конкретных практических ситуациях

Далее, на основе выделенных в таблице 1 компонентов компетенции (части компетенции) ОК-10 [4] составим перечень дисциплин, освоение которых должно быть направлено на достижение запланированных результатов обучения (знаний, умений, владений). Для этого соотнесем наименования предполагаемых дисциплин с выделенными компонентами компетенции ОК-10 (см. табл. 2).

Таблица 2

Распределение результатов обучения по дисциплинам

Код	Наименование дисциплины	З1	З2	З3	У1	У2	В1	В2
Д1	Алгебра и геометрия	+	+			+		
Д2	Математический анализ	+	+	+	+	+	+	

Код	Наименование дисциплины	З1	З2	З3	У1	У2	В1	В2
Д3	Физика	+	+	+			+	
Д4	Теория вероятностей и математическая статистика	+	+		+			
Д6	Дифференциальные уравнения	+	+	+	+	+	+	
Д7	Математическое моделирование		+	+		+	+	
Д9	Производственная практика		+	+				+
Д10	Государственная итоговая аттестация		+	+				+

Так, представленное в таблице 2 соотнесение компонентов компетенции ОК-10 с дисциплинами позволяют предположить, что в рамках одной дисциплины в качестве планируемых результатов обучения будут выделены не все категории из данной декомпозиции, а только часть. Например, в процессе изучения дисциплины учебного плана «Теория вероятностей и математическая статистика» не будут формироваться З3, У2, В.1, В.2.

Для определения этапов формирования компетенции ОК-10 распределим предполагаемые дисциплины по семестрам их освоения и соотнесем с выделенными компонентами компетенции. Данная работа отображена в таблице 3.

Таблица 3

Этапы формирования компетенции ОК-10

Компетенции	Результаты обучения	Этап 1		Этап 2		Этап 3		Этап 4	
		1 сем	2 сем	3 сем	4 сем	5 сем	6 сем	7 сем	8 сем
ОК-10 (составная часть)	знать (З1)	Д1 Д2	Д2 Д3	Д4	Д6				
	знать (З2)	Д1 Д2	Д2 Д3	Д4	Д6	Д7		Д9	Д10
	знать (З3)	Д2	Д2 Д3		Д6	Д7		Д9	Д10
	уметь (У1)	Д2	Д2 Д3	Д4	Д6	Д7			
	уметь (У2)	Д1 Д2			Д6	Д7			
	владеть (В1)	Д2	Д2 Д3		Д6	Д7			
	владеть (В2)							Д9	Д10

Составление таблицы 3 завершает работу по выявлению этапов формирования отдельной компетенции. Таким образом, количество составленных таблиц, аналогичных таблице 3, будет совпадать с количеством компетенций (или частей «сложных» [1] компетенций), содержащихся в соответствующем образовательном стандарте. Так, при проектировании образовательной программы по направлению подготовки 230100 Информатика и вычислительная техника [4] должно быть составлено не менее 16 таблиц для общекультурных компетенций, а количество таблиц для профессиональных компетенций будет зависеть от вида (видов) деятельности, на которые ориентирована данная образовательная программа. Анализ составленных таблиц (см. табл. 3) позволит преподавателю сформировать требуемый перечень компетенций, приобретение которых предусматривается при изучении каждой отдельной дисциплины.

В общем случае, в рамках одной дисциплины формируются сразу несколько компонентов различных компетенций. В связи с этим, появляется необходимость определить те компетенции, большинство компонентов которых формируется в рамках данной дисциплины. Такие компетенции будем называть базовыми компетенциями дисциплины (БКД) [2]. Например, из таблицы 2 видно, что ОК-10 (составная часть) будет базовой компетенцией для таких дисциплин, как «Математический анализ», «Физика», «Дифференциальные уравнения», «Математическое моделирование».

Таким образом, если в ходе проектирования образовательной программы будет полностью реализован описанный выше алгоритм создания паспорта всех компетенций, запланированных в ФГОС, то преподаватель получит полное представление об их формировании в процессе освоения дисциплины в соответствии с этапами, как это требует п. 21 Порядка [5].

На основе выводов, полученных авторами в данной статье и предыдущих публикациях, модно предложить следующую оптимальную, на наш взгляд, структуру документа «Фонд оценочных средств для промежуточной аттестации по дисциплине».

1. Титульный лист
2. Паспорт базовой компетенции дисциплины.
3. Технологическая карта дисциплины.
4. Комплекс оценочных средств с описанием процедуры проведения и критериями оценивания.

Считаем целесообразным представлять «Фонд оценочных средств для промежуточной аттестации по дисциплине» как приложение к рабочей программе учебной дисциплины, что должно быть закреплено в локальных документах вуза.

Литература

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 52 с.
2. Бутова О.В., Худжина М.В. Оценка уровня сформированности компетенций обучающихся по программам высшего образования в условиях реализации ФГОС // Проблемы теории и практики обучения математике: Сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию «68 Герценовские чтения» / Под ред. В.В. Орлова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 39−42.
3. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: − [Электронный ресурс]. URL: http://www.fgosvo.ru.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ № 553 от 9 ноября 2009г. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 230100 Информатика и вычислительная техника (квалификация «бакалавр»)». − [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/22/20111115155902.pdf.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1367 от 19.12.2013г., регистрационный номер № 31402 от 24.02.2014г. «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». − [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ prikaz_miobr/1367.pdf.

УДК 372.016:51

Е.В. Геллерт

МБОУ «Лицей», г. Нижневартовск

ЗАДАНИЯ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 10 КЛАССА НА УРОКАХ АЛГЕБРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ: «ПОКАЗАТЕЛЬНАЯ И ЛОГАРИФМИЧЕСКИЯ ФУНКЦИИ»

В концепции федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) образования формирование различных компетенций у школьников обозначено в качестве одного из результатов образования [10, с. 9].

Переход на стандарты нового поколения требует формирования новых критериев образовательных стандартов, предполагающих значительное разнообразие средств контроля и оценки учебной деятельности учащихся, к постоянному повышению требований качества обучения учащихся [17, с. 103].

Одним из важных элементов каждого урока математики и всего процесса обучения в целом является проверка знаний и умений учащихся. Одним из направлений совершенствования контроля знаний и умений учащихся на уроках математики является тестовая технология. Такие преимущества тестов, как объективность, быстрота проверки выполненной работы, возможность индивидуализировать процесс обучения, дифференцирующая сила тестов, ставят их на одно из ведущих мест в формах контроля знаний учащихся [11, с. 4].

Актуальным является использование заданий в тестовой форме, способствующих формированию математической компетентности в образовательном процессе. Согласно мнениям ряда авторов: В.С. Аванесов, Л.И. Афонина, Т.М. Балахин, А.О. Татур и других «тестовые задания облада-

ют значительным преимуществом перед традиционными методами контроля и оценки знаний учащихся» [7, с. 21].

Реализация компетентностного подхода в образовании обеспечит выполнение основной цели школьного образования – подготовку компетентных учащихся соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, ответственных, способных к эффективной работе на уровне мировых стандартов [18].

Авторы, работающие в этой области, пока еще не составили систему заданий в тестовой форме для 10 класса при изучении тем «Показательная и логарифмическая функции».

Проанализировав различные источники информации, дадим следующее определения компетентности: «компетентность – своего рода «коктейль» навыков, свойственных каждому индивиду» [4, с. 3]. «Компетентность может проявляться только в деятельности» [12, с. 55]. Компетентность – это способность человека результативно действовать в нестандартных ситуациях [5, с. 136].

М.А.Чошанов разработал формулу компетентности: «компетентность = мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления» [19].

Ж. Делор, сформулировал ««четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [6, с. 12], определил, по сути, основные глобальные компетентности.

«Компетентность для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения» [18]. В период обучения у него формируются те или иные составляющие компетентностей, и чтобы не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетентности с образовательной точки зрения.

«Математическая компетентность» – совокупность компонентов: умение видеть и формулировать проблему; владение математическими знаниями; умение применять математические знания в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; понимание сути проблемы; саморефлексия, самооценка своих действий [16, с. 142].

Г.С. Ковалева для заданий различной сложности выделяет три уровня математической компетентности [9, с. 13]:

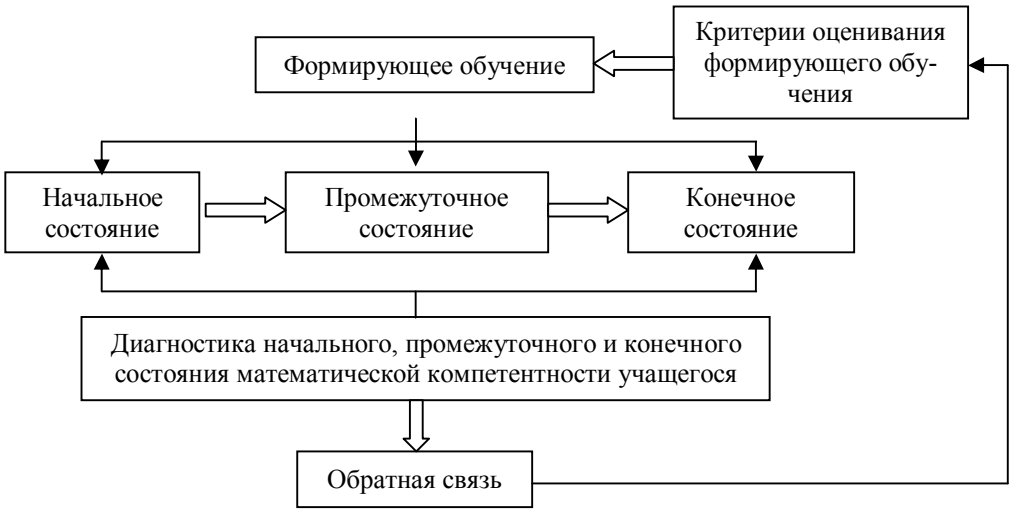
1) воспроизведение математических фактов, методов и выполнение вычислений;
2) установление связей, интеграция материала из разных математических тем, необходимого для решения поставленной проблемы;
3) математические размышления, требующие обобщения и интуиции.

Для проверки достижения первого уровня компетентности в основном предлагаются традиционные учебные задачи, характерные для проверочных работ в школе. Для этого требуется знание математических фактов, воспроизведение определений математических объектов и их свойств, применение простых и достаточно сложных алгоритмов и методов решения, работа с формулами, выполнение вычислений. Используются задания двух типов – с выбором ответа и с кратким свободным ответом, когда ответ дается в виде числа, выражения, слова, а решение не приводится.

Достижение второго уровня компетентности проверяется с помощью решения несложных жизненных задач. В них не сразу видно, по материалу, какой темы составлена данная задача, какой метод или алгоритм надо использовать для ее решения, а также возможны различные подходы к решению.

Для проверки достижения третьего уровня математической компетентности разрабатываются более сложные задачи, в которых, прежде всего, необходимо перевести на математический язык предложенную ситуацию. Эта процедура состоит из двух этапов: выделение проблемы, которая решается средствами математики, и ее формулировка; разработка соответствующей математической модели, решение и ее интерпретация согласно предложенной в задании ситуации.

Процесс формирования математической компетентности в виде схемы:



«Тест – это специфический инструмент, состоящий из совокупности заданий или вопросов и проводимый в стандартных условиях, позволяющий выявить уровень владения какими–либо видами деятельности» [13, с. 7].

«Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса» [15, с. 59].

Задание в тестовой форме – определяется В.С. Аванесовым как педагогическое средство, отвечающее требованиям [2, с. 10]:

– цель;
– краткость;
– технологичность;
– логическая форма высказывания;
– определенность места для ответов;
– правильность расположения элементов задания;
– одинаковость инструкции для всех испытуемых;
– адекватность инструкции форме и содержанию задания.

«Тест состоит не из заданий в тестовой форме, не из вопросов и задач, а только из тестовых заданий» [2, с. 8].

Проанализировав, все вышесказанное можно сформулировать определение задания в тестовой форме следующим образом:

«Тестовое задание – средство, которое позволяет выявить уровень и качество усвоения, включающее в себя краткую инструкцию для тестируемого, задание, эталон выполнения, т.е. образец полного и правильного выполнения. Цель тестового задания – получить ответ от испытуемого, на основе которого может быть сделан вывод о его знаниях, способностях, навыках на определенной области содержания» [3, с. 33].

В настоящее время наиболее распространены следующие формы тестовых заданий [1; 14]:

1) закрытая, предполагающая выбор одного или более правильных вариантов ответов из числа предложенных;
2) открытая (с ограничениями на ответ), предполагающая ввод в качестве ответа одного или нескольких чисел, слов или формул;
3) на установление соответствия между двумя предложенными множествами;
4) на установление правильной последовательности (порядка).

По мнению М.К. Ивлева при подготовке материалов для тестового контроля необходимо придерживаться таких основных правил [8, с. 25]:

- нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована учащимися;
- неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными;

- правильные ответы должны располагаться среди всех предлагаемых ответов в случайном порядке;
- вопросы не должны повторять формулировок учебника;
- ответы на одни вопросы не должны служить показателем для других;
- вопросы не должны содержать «ловушек».

При разработке тестовых заданий обычно используют различные методики. При разработке системы заданий в тестовой форме, способствующих формированию математической компетентности мы основывались на методику В.С. Аванесова для разных форм заданий в тестовой форме [2, с. 105].

Рассмотрим в качестве примера методику работы над тестовыми заданиями на установление правильной последовательности:

Инструкция. Тестирование начинается с общей инструкции для испытуемых, короткой, четко задающей деятельность испытуемых. Именно в инструкции указывается – что надо делать испытуемым. Если все задания представлены в одной форме, инструкция пишется один раз. В других случаях инструкция меняется при каждом изменении формы.

Название задания. Из него тестируемый узнает, о чем его спрашивают и знание (или умение) чего он должен продемонстрировать. Ключевое слово в названии задания лучше писать в именительном падеже.

Содержание задания. Оно формулируется как можно точнее, яснее и короче. Краткость обеспечивается тщательным подбором слов, символов, графиков, позволяющих минимумом средств добиваться максимума ясности смысла задания. Полностью исключаются повторы слов, малопонятные, редко употребляемые, а также неизвестные учащимся символы, иностранные слова, затрудняющие восприятие смысла. Хорошо, когда задание содержит не более одного придаточного предложения. Для достижения краткости в каждом задании лучше спросить о чем–нибудь одном.

В рамках данной темы, нами была разработана система заданий в тестовой форме, формирующая математическую компетентность учащихся 10 класса на уроках алгебры, при изучении тем: «Показательная и логарифмическая функции», по выделенным В.П. Беспалько уровням усвоения материала [4, с. 130] и проведен эксперимент.

В.П. Беспалько предлагает рассматривать усвоение материала как процесс, состоящий из четырех уровней:

Уровень 1 – ученический (распознавание). Задания на классификацию разработаны по принципу выделения классификации и соотнесению условий с данной классификацией. Таких заданий было разработано 9. Приведем пример одного из них.

Пример 1. Выделить методы решения данных показательных уравнений и соотнести номер уравнения с его классификацией.

1) $2 \cdot 3^{x+1} - 3^x = 15$
2) $36^x - 4 \cdot 6^x - 12 = 0$
3) $\left(\frac{2}{3}\right)^x + \left(\frac{2}{3}\right)^{x-1} = 2{,}5$
4) $2^{x-2} = 3^{x-2}$
5) $49^x - 8 \cdot 7^x + 7 = 0$
6) $3^{2-x} = 5^{2-x}$
7) $\sqrt{8^{x-3}} = \sqrt{4^{2-x}}$
8) $100^x - 11 \cdot 10^x + 10 = 0$
9) $3 \cdot 4^x + 2 \cdot 9^x = 5 \cdot 6^x$
10) $\frac{6^{x^2}}{3^2} = \frac{2^2}{6^{8-5x}}$.

Для подготовки учащихся к работе используется метод сообщающей беседы. Методом эвристической беседы, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт, подводим их к формированию новых знаний и умений. Условие и инструкция по выполнению заданий вводится абстрактно – дедуктивным способом. Формирующее обучение основано на принципе систематичности и последовательности в овладении практическими знаниями и умениями учащихся.

Уровень 2 – алгоритмический (репродуктивный). Задания на соотнесение разработаны по принципу отыскания правильного ответа из всех предложенных вариантов и указания цифры, которой соответствует правильный ответ. Таких заданий было разработано 12. Приведем пример одного из них.

Пример 2. Соотнести логарифмическое выражение со свойством логарифмов и его значением.

логарифмическое выражение	**свойства логарифмов**	**значение**
1. $\log_{\sqrt{5}} \sqrt{5}$	13. $\log_a(b \cdot c) = \log_a b + \log_a c$	25. 1
2. $\log_{123} 1$	14. $\log_a \frac{b}{c} = \log_a b - \log_a c$	26. 4
3. $2^{\log_2 3}$	15. $\log_a a^c = c$	27. 0
4. $\log_2 4 + \log_2 4$	16. $\log_a b = \frac{\log_c b}{\log_c a}$	28. -2
5. $\log_5 \frac{5}{25}$	17. $\log_a 1 = 0$	29. 3
6. $\log_6 6^{-10}$	18. $\log_a b^r = r \log_a b$	30. $\frac{1}{5}$
7. $5 \cdot (\log_{16} 8 \cdot \log_8 16)$	19. $a^{\log_a b} = b$	31. -1
8. $\log_{3^5} 3$	20. $\log_{a^m} b^r = \frac{r}{m} \log_a b$	32. -10
9. $\log_3 \frac{1}{9}$	21. $\log_a a = 1$	33. $-\frac{2}{3}$
10. $\frac{\log_{17} 9}{\log_{17} 3}$	22. $\log_a b \cdot \log_b a = 1$	34. 2
11. $\log_{7^3} 7^{-2}$	23. $\log_{a^m} b = \frac{1}{m} \log_a b$	35. 5
12. $\log_3 9 - \log_3 3$	24. $\log_a(b \cdot c) = \log_a b - \log_a c$	36. -3

Уровень 3 – эвристический (реконструктивный). Задания разработаны по принципу комплексного применения полученных знаний. Таких заданий было разработано 5. Приведем пример одного из них.

Пример 3. Определить и указать номер логарифмического неравенства при решении, которого получена равносильная система неравенств $\begin{cases} 2x-3 > x+1 \\ 2x-3 > 0 \\ x+1 > 0 \end{cases}$.

1) $\lg(2x-3) > \lg(x+1)$;
2) $\log_{0,2}(2x-3) > \log_{0,2}(x+1)$;
3) $\log_{0,2}(x+1) > \log_{0,2}(2x-3)$;
4) $\lg(x+1) \geq \lg(2x-3)$.

Уровень 4 – творческий (вариативный) – самый сложный уровень продуктивной деятельности. На этом уровне деятельность направлена на перенос полученной информации в новые условия.

Задания четвертого вариативного уровня разработаны не были в связи с ограниченными временными рамками и степенью сложности определения уровней усвоения материала.

Изучив и обобщив материал различных источников можно сделать следующий вывод о формировании математической компетентности с помощью заданий в тестовой форме: так как тестовое задание имеет основу, в которой сформулирована проблема (задача), то каждый раз, решая, ее учащийся, постепенно на бессознательном уровне формирует свою математическую компетентность.

По результатам проделанной работы, мы пришли к следующим выводам: учащиеся положительно настроены на работу с тестовыми заданиями; для них это пока новых вид заданий и не у всех получилось сразу разобраться, но они очень серьезно к ним отнеслись и попытались вникнуть в суть каждого задания.

Результаты проведенных тестирований показали, что постепенно переходя от одного уровня на другой, учащиеся улучшали свои результаты.

За время формирования математической компетентности учащихся отношение к тестовым заданиям не изменилось в худшую сторону, а уровень математической компетентности, судя по показателям к концу экспериментального обучения, повысился.

Литература

1. Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме. – М.: Адепт, 1995. – 205 с.
2. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. – М.: Адепт, 1991. – 217 с.
3. Афанасьев А.Н. Болонский процесс в Германии // Высшее образование. – 2003. –№ 5. – С. 25–32.
4. Байденко В.К. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. –№ 11. – С. 3–4.
5. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–137.
6. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Доклад ЮНЕСКО // Педагогика, 1998. – С. 3–24.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 21–27.
8. Ивлиев М.К., Кинжер А.Н., Новиков В.А. Методические рекомендации по составлению тестовых заданий и использованию автоматизированной системы контроля знаний. – М.: МГПУ, 1997. – 208 с.
9. Ковалева Г.С. Новый взгляд на грамотность по материалам международного исследования PISA 2000. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 418 с.
10. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузне цова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.
11. Кудрявцев Л.Д. Математическое образование и его специфика. Орел, 2000. –№ 6. – С. 4–6.
12. Маноляк В.Ю. К проблеме компетентностного подхода и оценке качества знаний в современной системе образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2007. –№ 6. – С. 54–55.
13. Махутов Б.Н., Ежукова И.Ф., Жиделев А.В. Создание педагогических тестов на основе адаптивной системы тестирования: Методические рекомендации. – Нижневартовск: НГГУ, 2007. – 86с.
14. Переверзев В.Ю. Технология разработки тестовых заданий: справочное руководство. – М.: Е – Медиа, 2005. – 265 с.
15. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студ. высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
16. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. –№ 4. – С. 138–142.
17. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Среднее (полное) общее образование./ Министерство образования Российской Федерации. – М.: 2004, – 266 с.
18. Хуторской Г.С. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос», – 2005, 12 декабря. – http://www.eidos./journal/2005/1212.htm.
19. Чошанов М.А. Формула компетентности // Интернет. – http:// www.soling. ru.htm.

УДК 378.2:372.8

О.Н. Громова

НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов», г. Санкт-Петербург

ВИКТИМОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСОБЫЙ ВИД СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АКТУАЛЬНЫЙ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

В современных условиях изменения социума, которые сегодня принято называть вызовами современности, к которым относят явления, меняющие традиционный образ бытия человека и «заставляющие» трансформировать профессиональные сферы его жизнедеятельности. Как правило к ним относят особенности и условия информационного общества, инновационной экономики, введения санкционного воздействия, поликультурность и полипарадигмальность современного социума и т.п.

В этих условиях особую актуальность приобретает социально-правовая деятельность, направленная на предупреждение негативных воздействий на социум. Так, например, все цивилизован-

ные страны, как правило, заботятся о своих гражданах, оберегая их от противоправных посягательств как в рамках жизнедеятельности современного социума, так и в рамках его экономической сферы, помогая материально в случае причиненного вреда, а при необходимости и осуществляя и судебную защиту. Все это осуществляется в рамках виктимологической защиты, которая подразумевает определенную деятельность соответствующих органов, организаций и/или отдельных граждан. Но в чем суть этой деятельности, какие действия она предполагает, каковы ее составляющие?

Исследуя актуальные проблемы развития профессиональной подготовки современных специалистов [4], мы пришли к выводу о необходимости рассмотреть и определить понятие «виктимологическая деятельность», которая включает в себя и защиту, и профилактику, и предотвращение негативных воздействий и последствий, в том числе и в результате вызовов современности. Работая над определением, мы основывались на том, что виктимологическая деятельность, являясь особым видом социальной деятельности, непосредственно связана и опирается на деятельность правовую и юридическую.

В ходе сравнительного анализа понятий деятельности социальной и правовой, были выявлены общие признаки, характеризующие, в том числе, и выделяемый нами такой вид деятельности как деятельность виктимологическая:

- во-первых, каждый из перечисленных видов деятельности направлен на удовлетворение обще социальных потребностей;
- во-вторых, все они имеют практическое содержание;
- в-третьих, обусловлены социальной активностью;
- в-четвертых, являются сознательной и мотивированной деятельностью;
- в-пятых, осуществляются на основе устоявшихся ценностей.

Но здесь следует иметь в виду, что виктимологическая деятельность не способна существовать сама по себе. Она является особым видом социальной деятельности в связи с тем, что направлена на защиту от противоправных посягательств и осуществляется субъектами с одобрения государством, что позволяет судить о ее правовом содержании. В чем же тогда назначение юридической деятельности? После проведенного сравнительного анализа Р.В. Шагиева [10] установила отличительные признаки, позволяющие отграничить ее от деятельности правовой. Прежде всего – это касается субъектного состава, который в первом случае обозначен определенными действиями не только государственных органов, но также юридических и физических лиц, тогда как юридическая деятельность обусловлена специфическими действиями исключительно публичных органов, осуществляющих государственную власть. Подобная точка зрения высказывалась В.Н. Карташовым [7], Ю.В. Чуфаровским [8], А.С. Антоновым [1], Б.В. Шагиевым [9] и др. В своих работах авторы подчеркивают, что юридическая деятельность связана с вынесением юридических решений компетентных на то органов. И в отличие от других видов социальной деятельности, согласно В.П. Беляеву [2], деятельность юридическая имеет своим предметом процесс создания и реализации права. Подытоживая сказанное, возможно сделать вывод, что юридическая деятельность по своей природе является «правовой», но в отличие от нее осуществляет целенаправленную организацию и контроль за всей правовой деятельностью путем принятия государственно-властных решений (законов, судебных решений).

Таким образом, при помощи юридической деятельности происходит официальное подтверждение границ правового в общественной жизни и придание им юридической значимости. Поскольку деятельность, предполагающая виктимологическую защиту, обозначена государственной волей посредством введения процедурных и процессуальных норм, то становится очевидной в ней и роль юридической деятельности, которая должна осуществляться в целях придания официальности, упорядоченности и в ряде случаев обязательности защитным мерам.

Установив значение для определения понятия «виктимологическая деятельность» как деятельности социальной, правовой и юридической, мы обратились к психологической теории деятельности, предложенной Г.В. Суходольским, а конкретнее к такому ее психологическому аспекту, как *мотивации и функции*, в которых Г.В. Суходольский выделил шесть логических соподчиненных понятий: *потребности – направленность – мотивы – цели – результаты – оценки,* образующие, по мнению автора, основу данной подструктуры понятийной системы [5, с. 25].

Заметим, что виктимологическая деятельность специфична тем, что осуществляется не только отдельными гражданами или социальными сообществами, но прежде всего органами государ-

ственной власти. Поскольку мотив определяет все же человеческое поведение, его активность и его деятельность, то деятельность специальных органов определяют их функции. Решение законодательных и правоохранительных задач, направленных на виктиологическую защиту, осуществляют органы, выполняющие властные функции в силу тех полномочий, которые определены государством. Мотив здесь имеет значение только в случае непосредственного осуществления этих правомочных функций конкретным субъектом. В целом для органа, занимающегося правотворчеством, осуществляющего правоохранные задачи, важным и единственно значимым являются функции, наделенные им в законодательном порядке.

В случае если субъектом виктимологической деятельности является человек, либо общность людей, то именно мотив определяет поведение и является побудителем к активности, определяющей человеческую деятельность. Что же касается коммерческих и некоммерческих организаций, реализующих виктимологические функции, то, по нашему мнению, отправным являются мотивы отдельных субъектов в связи с тем, что эти организации самостоятельно определяют свои функции.

В целях уяснения содержания виктимологической деятельности мы бы добавили в качестве отправного элемента «ситуацию», которая, имея практическую направленность, способна определить понимание потребности как потребности конкретной деятельности. Из которой, по мнению Г.В. Суходольского, «могут быть выведены понятия о требованиях к организации, оснащению, квалификационному обеспечению деятельности» [5, с. 26]. Именно ситуация придает побудительность дальнейшей активности в процессе виктимологической деятельности. Однако необходимо понимать, что формирование ситуацией мотива может происходить чаще всего в процессе виктимологической деятельности. Тогда как процесс виктимизации нередко зависит от мотивов его субъектов.

Потребности являются предпосылкой любой, в том числе и виктимологической деятельности, и формируются в данном случае осознанием личности о необходимости социально значимых мер, направленных на защиту общественных отношений, подвергающихся конкретным угрозам. Потребность в виктимологической деятельности, на наш взгляд, реализуется в определенной форме активности, являющейся, в том числе, и ее инструментами:

- проведение фундаментальных научных исследований, направленных на получение новых знаний о возможностях виктимологической защиты;
- правовое обеспечение, выражающееся в формировании системы нормативных актов, содержащих положения о защите жертв преступных посягательств;
- реализация совместных (с участием зарубежных партнеров) программ, связанных с виктимологической защитой;
- содействие деятельности общественных организаций, в том числе повышению их статуса;
- распространение научных правовых и виктимологических знаний;
- применение виктимологических знаний в конкретной профессиональной сфере.

Направленность потребностей виктимологической деятельности определяет ее побудительную функцию, называемую мотивом. В психологии мотив связывают не только с функцией побуждения, но и с направленностью деятельности, то есть ее регуляционной, смыслообразующей составляющей [6].

На наш взгляд, в рамках виктимологической деятельности, предопределяемой мотивом, как побуждением к действиям защитного характера, определяется ее цель, направленная на формирование правосознания, норм субъективных ценностных отношений, признание правовых норм как обязанности к определенному поведению, на создание законодательной и финансовой базы в целях проведения мероприятий, направленных на оздоровление материального положения потерпевшей стороны, что является основой виктимологической защиты, обеспечивающей безопасность личности, общества и государства.

Существенный для нас интерес содержится и в исследовании Г.В. Суходольским [6] аксиологии деятельности. К ценностям деятельности автор отнес ее результаты, взятые в отношении социальных и личных потребностей. В свою очередь оценки, характеризующие психологические аспекты деятельности, являются способом установления ценностей. Ценности не являются предметом как таковым, это всегда предмет в его связи с человеком, поэтому ценности не только существуют в сознании, но и воплощаются в поведении. На основе устоявшихся ценностей человек

осуществляет привычные для него действия, приводя тем самым в активность существующие в его сознании определенные установки [3]. В связи с чем потребности в осуществлении виктимологической деятельности основаны на необходимости виктимологической защиты интересов физических, юридических лиц, общества и государства от преступных посягательств и их негативных экономических последствий. Эти потребности возникают на базе устоявшихся ценностей их субъектов [3; 4].

Виктимологическая деятельность также как и другие виды деятельности, основана на социальных потребностях, диктующих требования к осуществлению профессиональной подготовки будущих субъектов этой деятельности, собственные потребности которых отражаются в профессиональных навыках, основанных на знаниях и умении, позволяющих в полной мере реализовать эту деятельность.

Таким образом, являясь частью социальной деятельности, виктимологическая деятельность опирается на деятельность правовую, реализуется посредством деятельности юридической, а ее основой является деятельность психологическая. *Виктимологическая деятельность*, является особым видом социальной деятельности, имеет сознательную и мотивированную направленность на удовлетворение обще социальных потребностей и ориентированность на достижение конечной цели, заключающейся в защите от противоправных посягательств, осуществляется субъектами посредством определенных форм и средствами, одобряемыми государством.

Насколько необходима, значима и полезна виктимологическая деятельность можно уяснить, оценив эффективность защиты от противоправных посягательств соответствующими субъектами. Прежде всего, это касается статистики, представляющей нам уровень, динамику и структуру любого вида преступлений. Статистика, выполняя оценочную функцию, является кроме того формой государственного и общественного контроля. Анализ деятельности предприятия или организации оценивает, в том числе, степень снижения рисков в их деятельности и отсутствие реальных угроз, что позволяет свидетельствовать о высоком уровне правового аспекта экономической безопасности. В свою очередь, контроль позволяет оценивать профессиональное качество специалиста, а подобная оценка приводит к контролю и оцениванию профессиональной подготовки студента.

Литература

1. Антонов А.С. Юридическая деятельность: понятие, структура и содержание // Юридическое образование и наука. – 2002. – № 1. – С. 42–46.
2. Беляев В.П. Юридическая деятельность: признаки, субъекты, функции // Право и образование. № 6. – С. 5–26.
3. Громова О.Н., Рыжова Н.И., Чайка В.Н. Ценностные ориентиры как основа духовной составляющей профессиональной деятельности специалиста в условиях трансформации современного социума // Преподаватель 21 век. – 2014. – № 4. – С. 17–28.
4. Громова О.Н., Рыжова Н.И. Виктимологическая профилактика и защита как основа профессиональной виктимологической подготовки специалистов для новой экономики // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1. – С. 8–13.
5. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 165 с.
6. Суходольский Г.В. Введение в математико-психологическую теорию деятельности. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1998. – 220 с.
7. Юридическая деятельность: сущность структура, виды: сборник научных трудов. – Ярославль. 1989. – 140 с.
8. Чуфаровский Ю.В. Юридическая деятельность: понятие и структура, ее ценность и значимость // Юрист. – 1994. – № 4. – С. 13–18.
9. Шагиев Б.В. Юридическая деятельность в современном российском обществе: Автореф. дис. … канд. юрид. наук. – М., 2003. – 22 с.
10. Шагиева Р.В. Правовая деятельность и реализация права в современном обществе (вопросы теории и практики). – М.: РГУИТП, 2008. – 180 с.

УДК 378.147:51

В.А. Далингер

Омский государственный педагогический университет, г. Омск

МЕТОД КЕЙСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Решение проблем высшего профессионального образования, в том числе и педагогического, невозможно без повышения педагогической интеллектуальной культуры, без обязательного преодоления устоявшихся стереотипов. Решение этих задач непосредственно связано с разработкой новых технологий обучения.

Если традиционные технологии обучения строились через информацию, то инновационные технологии – через деятельность [14].

Активные технологии обучения существенно меняют и роль обучающего (вместо роли информатора роль менеджера, тьютора, фасилитатора), и роль обучаемых (информация не цель, а средство для освоения действий и операций профессиональной деятельности).

Подготовка высококвалифицированного специалиста, в том числе и учителя, делает востребованными интерактивные технологии обучения, как наиболее результативные формы организации учебного процесса, при которых исключено безучастное присутствие обучаемого.

К таким интерактивным методам обучения относится кейс-метод (метод case-study). Этот метод представляется как наиболее эффективная современная образовательная технология в форме проблемно-ситуативного обучения, и относится к неигровым активным имитационным методам обучения.

Сущность кейс-метода заключается в активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению противоречий в искусственно созданной профессиональной среде, которая позволяет группировать теоретические знания, практические навыки и накопленный жизненный опыт.

Результатом использования этого метода является творческое овладение обучающимися профессиональными знаниями, умениями и навыками и формирование ключевых компетенций по решению проблемы, развития аналитических умственных способностей.

Метод кейсов способствует развитию у студентов умений: анализировать ситуации; оценивать альтернативы; выбирать оптимальный вариант решений; составлять план осуществления решений. Одним словом, он формирует устойчивый навык решения практических задач.

Метод кейсов развивает: аналитические навыки; практические навыки; коммуникативные навыки; социальные навыки; навыки самоанализа.

Суть кейс-метода: осмысление реальной жизненной ситуации, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при решении данной проблемы.

Метод кейсов обеспечивает новый тип связей и отношений между преподавателем и студентами, характеризующимся сотрудничеством, открытостью, доверием. Взаимодействие конструируется и организуется как актуальное, своевременное и личностно значимое для взаимодействующих.

Метод кейсов позволяет активизировать различные факторы: теоретические знания; практический опыт обучающихся; способность высказывать свои мысли, идеи, предложения; умение выслушать альтернативную точку зрения и аргументировано высказать свою; умение находить наиболее рациональное решение.

Впервые кейс-метод был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 г.; внедрение этого метода в Гарвардской школе бизнеса началось в 1920 г., а первые подборки кейсов были опубликованы в 1925 г. в Отчетах Гарвардского университета о бизнесе [8].

В западных бизнес-школах разбору кейсов уделяется 30-40% учебного времени. В школе бизнеса Чигакского университета на долю кейсов приходится 25% времени, в бизнес-школе Колумбийского университета – 30%, а в знаменитом Уортоне – 40%. Лидер по количеству часов, отводимых занятиям по этому методу, − Гарвард: студент за время учебы разбирает до 700 кейсов.

А.М. Долгоруков [8] рассматривает метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) как метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов). Case-studies –

учебные конкретные ситуации, специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях.

Непосредственной целью метода-кейса является: совместными усилиями студентов группы проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, выработать практическое решение [3; 4; 8; 10].

Кейс – это реальный случай, который можно перевести из статуса «жизненной ситуации» в статус «задачи», и затем решать с последующей рефлексией хода и ресурсов решения.

Кейсы классифицируют по различным признакам. Приведем разновидности кейсов в зависимости от различных признаков: *по сложности* (иллюстративные учебные ситуации; учебные ситуации, в которых преследуется цель формулирования проблемы); *исходя из цели и задач процесса обучения* (кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений; кейсы иллюстрирующие решение проблемы); *по наличию сюжета* (сюжетные, бессюжетные); *по степени взаимодействия основных источников* (практические, обучающие, научно-исследовательские) и др.

Выделяют различные виды анализа кейсов: *проблемный анализ* (предполагает осознание сущности, специфики той или иной проблемы и путей ее разрешения); *причинно-следственный анализ* (его основными понятиями выступают «причина» и «следствие»); *прагматический анализ* (предполагает осмысление того или иного объекта, процесса, явления с точки зрения более эффективного использования в практической жизни); *аксиологический анализ* (предполагает анализ того или иного объекта, процесса, явления в системе ценностей); *ситуационный анализ* (основывается на совокупности приемов и методов осмысления ситуации, ее структуры, определяющих ее факторов, тенденций развития и т.п.); *прогностический анализ* (предполагает не разработку, а использование моделей будущего и путей его достижения); *рекомендательный анализ* (ориентирован на выработку рекомендаций, относительно поведения действующих лиц в некоторых ситуациях); *программно-целевой анализ* (представляет собой дальнейшее развитие рекомендательного анализа в аспекте выработки программы достижения определенной цели).

Можно выделить следующие этапы в процессе решения кейсов:

- знакомство с ситуацией, ее особенностями;
- выделение основных проблем, факторов и субъектов, которые могут реально воздействовать на решение проблем;
- предложение различных аспектов проблемы для «мозгового штурма»;
- анализ последствий принятия того или иного решения;
- предложение одного или нескольких вариантов решения кейса.

Обсуждение кейсов может основываться на двух методах. Один из них носит название традиционного Гарвардского метода – открытая дискуссия. Другой метод связан с индивидуальным или групповым опросом.

Особое место в организации дискуссии при обсуждении и анализе кейса принадлежит использованию метода генерации идей, получившего название «мозговой атаки» или «мозгового штурма». Метод «мозгового штурма» выступает в качестве важнейшего средства развития творческой активности студентов в процессе обучения. Этот метод необходимо применять при возникновении у группы студентов реальных затруднений в осмыслении ситуации, как средство повышения активности обучающихся.

Кейс можно предложить студенту не только на занятиях, но и перед экзаменом, либо прямо на экзамене.

Источниками сюжетов для кейсов могут стать: проблемы общественной жизни; проблемы образования; проблемы науки.

Организация обсуждения кейса предполагает формулирование перед студентами вопросов, включения их в дискуссию (вопросы обычно следует предлагать студентам вместе с кейсом).

Как правило, во всех дискуссиях при обсуждении кейсов преподаватель должен сформулировать четыре вопроса:

1. Почему ситуация выглядит как дилемма?
2. Кто принимал решение?
3. Какие варианты решения имел тот, кто принимал решение?
4. Что ему надо было сделать?

Важную роль играет представление результатов анализа кейса, которое вырабатывает навыки публичного общения, формирование у студентов своего собственного имиджа.

Завершая занятие, нельзя упускать из вида подведение итогов дискуссии. Преподаватель должен вновь взять контроль над ходом занятия в свои руки, обобщить проделанную работу, выделить в ней слабые и сильные стороны, назвав лучших и наиболее пассивных участников дискуссии, определить степень достижения поставленных учебных и воспитательных целей, указать конкретное задание для самостоятельной работы, объявить конечную оценку и ответить на возникшие в ходе занятия вопросы студентов.

Мы в данной статье рассмотрим использование метода кейсов в обучении будущих учителей математики курсу «Типичные ошибки по математике, их причины и пути предупреждения» (магистратура).

Приведем примеры кейсов (по указанным выше источникам сюжета – это кейсы, исходящие из проблем обучения).

Кейс 1. Задачу «Вычислить значение выражения $\sqrt{6-t}+\sqrt{5-t}$, если известно, что $\sqrt{6-t}-\sqrt{5-t}=4$ « студент решил следующим образом.

Решение. Положим, что $\sqrt{6-t}+\sqrt{5-t}=x$. Умножим почленно это равенство на равенство $\sqrt{6-t}-\sqrt{5-t}=4$, будем иметь: $6-t-5+t=4x$, откуда следует $x=\frac{1}{4}$.

В задании может содержаться математическая ошибка (как в условии задачи, так и в ответе и решении). Если некорректно условие задачи, то объясните, почему это так. Если неверно только решение, то укажите все ошибки и приведите верное решение.

В результате обсуждения студенты должны прийти к выводу, что задание сформулировано некорректно. Действительно. Найдем непосредственно t из заданного в условии задачи равенства $\sqrt{6-t}-\sqrt{5-t}=4$; $\sqrt{6-t}=\sqrt{5-t}+4 \Leftrightarrow \Leftrightarrow \begin{cases} 6-t=16+8\sqrt{5-t}+5-t \\ t\le 5 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 8\sqrt{5-t}=-15 \\ t\le 5 \end{cases}$. Видно, что в левой части уравнения стоит арифметический квадратный корень, а по определению он неотрицательный. Так как правая часть уравнения отрицательна, а ее левая часть неотрицательна, то уравнение корней не имеет, а это значит, что невозможно и найти значение выражения $\sqrt{6-t}+\sqrt{5-t}$.

Кейс 2. Задачу «Чему равна сумма выражений $\sqrt{24-t^2}$ и $\sqrt{8-t^2}$, если известно, что их разность равна 2» студент решил следующим образом.

Решение. Согласно условию задачи имеем $\sqrt{24-t^2}-\sqrt{8-t^2}=2$. Используя формулу $a+b=\frac{a^2-b^2}{a-b}$, получим $\sqrt{24-t^2}+\sqrt{8-t^2}=\frac{24-8}{2}=8$.

В результате обсуждения кейса студенты должны прийти к выводу о том, что условие задачи некорректно. Действительно, для любого $t\in R$ выполняются неравенства $24-t^2\le 24$ и $8-t^2\le 8$, следовательно, $\sqrt{24-t^2}+\sqrt{8-t^2}\le\sqrt{24}+\sqrt{8}<5+3=8$.

Кейс 3. Приведено решение уравнения $\sqrt[3]{x+1}+\sqrt[3]{3x+1}=\sqrt[3]{x-1}$.

Решение. Областью определения уравнения являются все действительные числа. Возведем обе части этого уравнения в куб. Будем иметь:

$$x+1+3\cdot\sqrt[3]{(x+1)^2}\cdot\sqrt[3]{3x+1}+3\cdot\sqrt[3]{(3x+1)^2}\cdot\sqrt[3]{x+1}+3x+1=x-1;$$

$$x+1+3x+1+3\cdot\sqrt[3]{x+1}\cdot\sqrt[3]{3x+1}\cdot(\sqrt[3]{x+1}+\sqrt[3]{3x+1})=x-1;$$

$$\sqrt[3]{x+1}\cdot\sqrt[3]{3x+1}\cdot(\sqrt[3]{x+1}+\sqrt[3]{3x+1})=-x-1.$$

В последнее уравнение входит выражение $\sqrt[3]{x+1}+\sqrt[3]{3x+1}$, являющееся левой частью исходного уравнения. Заменим это выражение выражением, стоящим в правой части уравнения. Будем иметь $\sqrt[3]{x+1}\cdot\sqrt[3]{3x+1}\cdot\sqrt[3]{x-1}=-(x+1)$.

Возведем обе части последнего уравнения в куб:

$(x+1)(3x+1)(x-1)=-(x+1)^3$; $4x^2(x+1)=0$, откуда $x_1=0, x_2=-1$.

Обсуждая предложенное решение, студенты должны прийти к выводу о том, что $x=0$ – посторонний корень и что он появился из-за замены выражения $\sqrt[3]{x+1}+\sqrt[3]{3x+1}$ ему нетождественно равным выражением $\sqrt[3]{x-1}$. Об этом более подробно читатель сможет прочитать в нашей работе [5].

Кейс 4 [2]. В задании могут содержаться математические ошибки (как в условии задачи, так и в ответе и решении). Если некорректно условие задачи, то объясните, почему это так. В этом случае проведите исследование данных в условии, показывающее, можно ли их изменить так, чтобы условие стало корректным. Если неверно только решение, то укажите все ошибки и приведите верное решение.

Задача. Один торговец продает сливы в среднем по 150 р. за килограмм, а другой – по 100 р. Но у первого косточка составляет треть массы каждой сливы, а у второго – половину. Чьи сливы выгоднее купить.

Решение. У первого торговца мякоть составляет $\frac{2}{3}$ массы, значит, $\frac{2}{3}$ килограмма мякоти у него стоит 100 р., а 1 кг мякоти – 150 р. У второго торговца мякоть составляет половину массы, поэтому ее стоимость – 50 р. за полкило, а 1 кг мякоти стоит 100 р. Таким образом, у второго покупать выгоднее.

В результате обсуждения кейса, студенты должны прийти к выводу о том, что условие задачи корректно, ответ верный, но в корне неверно решение.

Из верного утверждения «У первого торговца мякоть составляет $\frac{2}{3}$ массы» вовсе не следует, что $\frac{2}{3}$ килограмма мякоти у него стоит 100 р. На самом деле первый торговец берет 100 р. не за $\frac{2}{3}$ килограмма мякоти слив, а за $\frac{2}{3}$ килограмма слив вместе с косточками. А 150 р. он, как и сказано в условии задачи, берет за 1 кг слив, а не за 1 кг мякоти. Аналогично, второй торговец берет 150 р. за полкило слив (а не только мякоти), а 100 р. – за 1 кг слив. В решении путается мякоть слив и целые сливы, в результате чего приходят к абсурдному выводу: цена мякоти слив не отличается от указанной в условии цены слив с косточками (100 р.).

Приведем верное решение. Сравним цену мякоти слив. Первый торговец продает $1-\frac{1}{3}=\frac{2}{3}$ килограммам мякоти за 150 р., то есть цена 1 кг мякоти у него составляет $150:\frac{2}{3}=225$ р. А у второго торговца мякоть стоит 100 р. за полкило, то есть 200 р. за килограмм. Таким образом, килограмм мякоти у второго торговца дешевле, поэтому покупать сливы выгоднее у него.

Может быть предложено и такое верное решение. За 300 р. у первого торговца будет куплено 2 кг слив, из которых мякоть составит $\frac{4}{3}$ кг, а у второго будет куплено 3 кг слив, причем мякоть составит 1,5 кг. Таким образом, покупать сливы у второго торговца выгоднее.

Кейс 5. Предложено пять способов решения одного и того же тригонометрического уравнения $\sin x+\cos x=1$. Студенту предлагается указать какие решения ошибочны и в каких записанных ответах содержатся ошибки.

Способ 1. Возведем обе части уравнения в квадрат. Будем иметь: $\sin^2 x+\cos^2 x+2\sin x\cos x=1$; $1+2\sin x\cos x=1$; $\sin 2x=0$; $2x=\pi n$, $n\in Z$; $x=\frac{\pi n}{2}, n\in Z$.

Ответ: $x=\frac{\pi n}{2}, n\in Z$.

В результате анализа предложенного решения, студент должен прийти к выводу, что получены посторонние корни, так как при возведении в квадрат вместо равносильного уравнения получается уравнение следствие.

Способ 2. Воспользуемся формулами синуса и косинуса двойного угла и основным тригонометрическим тождеством. Будем иметь $2\sin\frac{x}{2}\cos\frac{x}{2}+\cos^2\frac{x}{2}-\sin^2\frac{x}{2}=\sin^2\frac{x}{2}+\cos^2\frac{x}{2}$;

$2\sin\frac{x}{2}\cos\frac{x}{2}=2\sin^2\frac{x}{2}$. Разделим обе части последнего уравнения на $2\sin^2\frac{x}{2}$. Будем иметь: $ctg\frac{x}{2}=1$; $\frac{x}{2}=\frac{\pi}{4}+\pi n, n\in Z$.

Ответ: $x=\frac{\pi}{2}+2\pi n, n\in Z$

Обсуждая ситуацию, студенты должны прийти к выводу о том, что потеряна часть корней при решении однородного уравнения: значения переменной, для которых $\sin\frac{x}{2}=0$, также являются корнями исходного уравнения.

Способ 3. Используя формулу тангенса половинного угла, будем иметь: $\frac{2tg\frac{x}{2}}{1+tg^2\frac{x}{2}}+\frac{1-tg^2\frac{x}{2}}{1+tg^2\frac{x}{2}}=1$; $2tg\frac{x}{2}+1-tg^2\frac{x}{2}=1+tg^2\frac{x}{2}$ то есть $2tg\frac{x}{2}(1-tg\frac{x}{2})=0$; $tg\frac{x}{2}=0$ или $1-tg\frac{x}{2}=0$, откуда $\frac{x}{2}=\pi n, n\in Z$ или $\frac{x}{2}=\frac{\pi}{4}+\pi k, k\in Z$.

Ответ: $x=2\pi n, n\in Z, x=\frac{\pi}{2}+2\pi k, k\in Z$.

Анализ, проведенный студентами, должен показать им, что ответ верный и что прежде чем использовать формулы, выражающие синус и косинус через тангенс половинного угла, необходимо проверить, что значения x, при которых $tg\frac{x}{2}$ не определен, не являются решениями исходного уравнения. Для $x=\pi+2\pi m, m\in Z$ − это действительно выполняется, поэтому указанная ошибка не повлияла на ответ.

Способ 4. Умножив обе части уравнения на $\frac{\sqrt{2}}{2}$, студенты будут иметь: $\frac{\sqrt{2}}{2}\sin x+\frac{\sqrt{2}}{2}\cos x=\frac{\sqrt{2}}{2}$; $\sin\frac{\pi}{4}\sin x+\cos\frac{\pi}{4}\cos x=\frac{\sqrt{2}}{2}$, откуда $\cos\left(x-\frac{\pi}{4}\right)=\frac{\sqrt{2}}{2}$, $x-\frac{\pi}{4}=\pm\frac{\pi}{4}+2\pi k, k\in Z$; $x=2\pi k, k\in Z$ и $x=\frac{\pi}{2}+2\pi k, k\in Z$.

Ответ: $x=2\pi k, k\in Z$ и $x=\frac{\pi}{2}+2\pi k, k\in Z$.

В результате анализа ситуации студенты должны осознать, что неграмотно записан ответ: союз «и» здесь неуместен, так как означает пересечение множеств, а должно быть объединение.

Способ 5. Используя основное тригонометрическое тождество, студенты записывают исходное уравнение в виде $\sin x+\cos x=\sin^2 x+\cos^2 x$; $\sin x(1-\sin x)+\cos x(1-\cos x)=0$. Используя условие, которое вытекает из исходного уравнения ($\sin x+\cos x=1$), будем иметь $\sin x\cos x+\cos x\sin x=0$, откуда $\sin 2x=0$; $2x=\pi n, n\in Z$; $x=\frac{\pi}{2}n, n\in Z$.

Ответ: $x=\frac{\pi}{2}n, n\in Z$.

Кейс 6 [1]. В задании может содержаться математическая ошибка (как в условии задачи, так и в ответе и решении). Если некорректно условие задачи, то объясните, почему это так. Если неверно только решение, то укажите все ошибки и приведите верное решение.

Задача. Найдите два натуральных числа, сумма которых равна 119, а разность квадратов – простое число.

Решение. Пусть a и b – искомые числа, тогда $a+b=119$ и число a^2-b^2 – простое число. Так как $a^2-b^2=(a+b)(a-b)$, то $a-b=1$.

Решая систему уравнений $\begin{cases} a+b=119, \\ a-b=1, \end{cases}$ получим, что $a=60,\ b=59.$

Ответ: $a=60,\ b=59.$

Студенты должны прийти к выводу, что таких чисел нет. Если $a-b=1$, то $a^2-b^2=a+b=119=7\cdot 17$, то есть, 119 – составное число.

Это можно в равной степени трактовать либо как некорректность условия (сумма чисел должна быть простым числом), либо как ошибку в «решении» и «ответе» (после разложения на множители можно сразу делать вывод, что искомых чисел не существует).

Материал для таких кейсов можно найти в наших работах [6; 7].

Литература

1. Блинков А., Макишев К., Сартаева К. Первый творческий конкурс учителей математики Казахстана // Математика. – 2014. – № 2. – С. 49–54.
2. Блинков А., Ященко И. IX творческий конкурс учителей математики // Математика. – 2013. – № 4. – С. 41–19.
3. Гумметова А.Ю. Кейс-метод как современная технология личностно-ориентированного обучения // Учительский портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uchportal.ru/pybl/15-1-0-507.
4. Давыденко В. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? // Обучение за рубежом. – 2009. – № 7. – С. 13–19.
5. Далингер В.А. Об одном замечании по поводу появления посторонних корней уравнения // Математика в школе. – 2013. – № 9. – С. 32–35.
6. Далингер В.А. Все для обеспечения успеха на выпускных и вступительных экзаменах по математике: типичные ошибки, допускаемые на экзаменах, и способы их предупреждения: учебное пособие. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1995. – 167 с.
7. Далингер В.А. Начала математического анализа: типичные ошибки, их причины и пути предупреждения: учебное пособие. – Омск: Изд-во ООО «Издатель-Полиграфист», 2002. – 158 с.
8. Долгоруков А.М. Case-stady как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: Центр интенсивных технологий образования. – 2002. – С. 21–44.
9. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы и образование: сборник научных трудов. – Тюмень, 1990. – С. 8.
10. Калинина М. Метод case-stady: «разбор конкретных ситуаций» // Компания. – 1998. – № 43. – С. 24–29.
11. Ларионова И.М. Кейс-метод как современная технология личностно-ориентированного обучения // Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/forum/biologija/2012/06/14/keus-metod.-kak,-sovremennaya.-tekhnologija-lichnostno-orientirovannogo.
12. Покушалова Л.В. Метод case-stady как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. – 2011. – № 5. – С. 155–157.
13. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-stady в обучении студентов // Библиотека электронных ресурсов Института педагогики, психологии и социологии СФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ipps2.sfu-kras.ru/nade/390.
14. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.

УДК 51-7

Н.П. Дмитриев, И.Н. Дмитриева

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

КАКАЯ МАТЕМАТИКА НУЖНА СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Переход вузовского образования к бакалавриату напрямую повлиял на сокращение объема учебных часов по математическому циклу дисциплин. При этом экспоненциальный рост информатизации практически всех видов хозяйственной деятельности и полиномиальный рост математизации большинства отраслей науки, техники, технологии, экономики и гуманитарной сферы требуют повышенного внимания к подготовке студентов по математике. Очевидно, что в таких

условиях студенту необходимо давать не столько сумму знаний по математике, а сколько умения под руководством преподавателя или самостоятельно добывать эти знания. Другими словами, студента надо учить учиться. Будущий экономист, менеджер, маркетолог, финансист должен иметь определенные сведения о возможностях математических методов, границах их применимости, о возможностях использования готовых математических моделей на практике.

В настоящей статье делается попытка обсудить давно поставленный вопрос об уровне владения будущими экономистами теоретическими положениями элементарной и высшей математики, практическими приемами и методами математических вычислений. Математический аппарат и инструментарий, который используется при выработке оптимальных решений относительно наблюдаемого экономического явления, должен быть достаточно прост и нагляден. Необходимо отметить, что области, где работают математические методы, не всегда совпадают с областями экономических и управленческих задач. Эти задачи, как правило, слабо формализуемы. Отсюда возникает подозрительное отношение к рекомендациям, основанным на точных математических расчетах, требующих глубоких математических знаний и умений. Дело в том, что методы математики способны решать лишь те задачи, которые изложены на языке математики. Это обстоятельство предполагает определенные упрощения в реальной сложной экономической ситуации. Следовательно, на первый план выдвигается умение строить сначала простейшие агрегированные математические модели, а затем более сложные адаптивные модели с элементами искусственного интеллекта.

В некоторых научных работах и учебно-методических изданиях [1; 4; 6; 7] математика для нематематических направлений воспринимается как дисциплина самостоятельная, самоценная. Следовательно, студенту необходимо освоить минимальный набор математических фактов, утверждений, теорем и следствий из них. И только потом применять эти знания в конкретных прикладных направлениях, например, в экономике. В работах [2; 3] предлагается изменить порядок преподавания курса математики, а именно, начать с постановки простой и доступной экономической задачи, а затем строить для нее математическую модель. Для обработки полученной модели необходима некоторая теоретическая информация, требующая изучения некоторых необходимых разделов математики. После знакомства с теорией производится расчет построенной модели, обсуждаются полученные результаты и дается их экономическая интерпретация. Таким образом, направление преподавания математики было изменено с традиционного на противоположное – от экономики к математике.

Очевидно, что тот и другой подходы содержат рациональные зерна. С одной стороны, для формирования определенных компетенций в экономике совершенно необходим некоторый минимум математических знаний. С другой стороны, для повышения мотивации студентов при изучении «скучной» математики необходимы «яркие» экономические примеры. Замечательно, когда одно без другого невозможно. Так, например, при изучении непрерывных процентов в курсе финансового менеджмента с неизбежностью приходится использовать основные понятии теории пределов высшей математики. Более того, известное из элементарной математики число $e = 2{,}71828\ldots$ – основание натурального логарифма – возникает здесь естественным образом. Действительно, перейдем к пределу при $m \to \infty$ в формуле для множителя наращения по годовой номинальной процентной ставке:

$$k(i,n,\infty) = \lim_{m\to\infty} k(i,n,m) = \lim_{m\to\infty} (1+\frac{i}{m})^{mn} = e^{i\cdot n}$$

Отсюда наращенная стоимость $S(n)$ денег по силе процента δ, т.е. при ежемгновенном начислении процентов, составляет $S(n) = S(0)\cdot e^{\delta\cdot n}$, где $S(0)$ – начальная денежная сумма, n – период начисления процентов (например, в годах). При выводе этой формулы существенно использовался «второй замечательный предел» $\lim_{m\to\infty}(1+1/m)^m = e$, который требует определенных знаний по таким чисто математическим темам как: понятие предела последовательности и функции, свойства пределов последовательностей и функций, ограниченные и монотонные последовательности, теоремы Больцано, Коши, Вейерштрасса, принцип сжимающих отображений и т.д.

Почему же все-таки математический аппарат, давно используемый точными науками, только сравнительно недавно стал применяться в экономике и гуманитарных науках? Понятно, что эко-

номические и гуманитарные науки гораздо сложнее поддаются формализации. Спектр причин, от которых зависят явления в экономической сфере, шире и вместе с тем более случаен и непредсказуем, нежели в сфере точных наук. Сюда можно отнести психологию живых людей, психологию трудовых коллективов, людские пристрастия и привычки.

Однако математика не только проникает в эти отрасли, но и сама трансформируется, становится менее формальной, гибкой, приближаясь к экономическим и гуманитарным наукам. Ее методы в области экономических наук могут служить мощным средством, позволяющим исследователю глубже вникнуть в существо явления, проследить его закономерности, обнаружить скрытые связи, малодоступные наблюдению простым, невооруженным взглядом.

Математические объекты более абстрактны и это позволяет отвлечься от большого числа случайных факторов. Отсюда следует, что универсальные закономерности, лишь смутно видимые в других областях, в математическом описании различимы более явно. Математические методы и модели можно рассматривать как достаточно эффективное средство структурированного, более компактного и обозримого представления накопленной информации, особенно когда эта информация задается в виде числовых массивов, графиков, диаграмм. Анализ результатов математической обработки экспериментальных данных зачастую позволяет высказать некоторые рекомендации относительно тех или иных способов действия. В некоторых типовых ситуациях математические подходы к обоснованию оптимальных решений становятся решающими.

Литература

1. Браилов А.В., Солодовников А.С. Сборник задач по курсу «Математика в экономике» / под редакцией Бабайцева В.А. и Гисина В.Б. – Москва, «Финансы и статистика», 2010.
2. Грэхем Р., Кнут Д., Паташник О. Конкретная математика. Основание информатики. – М.: Мир, 1998.
3. Жукова Г. Н. Преподавание математики студентам экономических специальностей: от практики к теории // Концепт. – 2014. – № 07 (июль). –ART 14182.
4. Малыхин В.И. Математика в экономике. – ИНФРА-И, 2000.
5. Мелехина Т.Л. Преподавание математики бакалаврам экономики. Тезисы XVIII Международной конференции «Математика. Компьютер. Образование». – Пущино, 2011.
6. Солодовников А.С., Бабайцев В.А., Браилов А.В. Математика в экономике. Части 1, 2. – М.: «Финансы и статистика», 2008.
7. Экономико-математические методы и прикладные модели: учеб. пособие для вузов / В.В. Федосеев, А.Н. Гармаш, Д.М. Дайитбегов и др.; под ред. В.В. Федосеева. – М.: ЮНИТИ, 1999.

УДК 372.851.2

Г.А. Загитова

МБОУ «СШ № 25», г. Нижневартовск

ПОДГОТОВКА К ОГЭ ПО МОДУЛЮ «АЛГЕБРА» УЧАЩИХСЯ 8–9 КЛАССОВ

В соответствии со ст.59 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [2] «итоговая аттестация представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы, проводится на основе принципов объективности и независимости оценки качества подготовки обучающихся» [11]. Введение в практику новой модели экзамена для выпускников основной школы продиктовано необходимостью внедрения в практику открытой и объективной процедуры оценивания учебных достижений обучающихся. Результаты государственной итоговой аттестации учащиеся могут узнать в сети Интернет, а также по месту регистрации участника ГИА (школа). Результаты государственной итоговой аттестации (ГИА) в новой форме могут быть использованы как для аттестации выпускников за курс основной школы, так и для выявления учащихся, наиболее подготовленных к обучению в профильных классах старшей школы.

Государственная итоговая аттестация для выпускников 9 классов проводится на основании нормативно-правовых документов различных уровней: федерального, регионального и муниципального [4–8].

До 2013 года варианты контрольно-измерительных материалов (КИМ) для проведения ОГЭ по математике состояли из двух частей: первая часть предусматривала три формы ответа: задания

с выбором ответа, задания с кратким ответом и задание на соотнесение. Эта часть работы была направлена на проверку знаний учащихся на базовом уровне. Вторая часть работы предполагала проверку знаний на повышенном уровне и содержала 5 заданий разного уровня сложности требующих развернутого ответа (с записью решения). С 2014 года варианты (КИМ) по математике состоят из трех модулей: «Алгебра», «Геометрия», «Реальная математика».

Модули «Алгебра» и «Геометрия» содержат две части, соответствующие проверке на базовом и повышенном уровнях. Модуль « Реальная математика» состоит из одной части, для проверки знаний на базовом уровне [9]. Как и в предыдущих вариантах КИМ (до 2014 года) первая часть предусматривает три формы записи ответа. Вторая часть работы содержит 6 заданий по двум модулям «Алгебра» и «Геометрия», требующих развернутого ответа (с записью решения).

Следует отметить, что даже в рамках заданий базового уровня изменилась формулировка отдельных вопросов: некоторые их них задаются в косвенной форме, или же ответ на вопрос требует детального анализа задачи.

В первую часть работы включены задачи, которые изучались в 5 классе (проценты), задачи, на изучение которых, по мнению практикующих педагогов, отводилось недостаточное количество времени (стандартный вид числа, свойства числовых неравенств, статистика, графики функций), а также задачи, требующие знаний по другим предметам.

Приведем примеры таких заданий.

1) Задача по теме: « Стандартный вид числа» [10]:

« В лабораторию купили электронный микроскоп, который даёт возможность различать объекты размером до $2 \cdot 10^{-6}$. Выразите эту величину в миллиметрах.

В ответе укажите номер правильного варианта.

1) 0,002; 2) 0,0002; 3) 0,00002; 4) 0,000002

2) Задача на применение формулы из курса физики [10]:

«Из закона всемирного тяготения $F=G\frac{mM}{r^2}$ выразите массу m и найдите её величину (в килограммах), если F=13,4 Н, r= 5м,$M=5 \cdot 10^9$ кг и гравитационная постоянная $G=6{,}7 \cdot 10^{-11} \frac{м^3}{кг \cdot с}$» [11].

В рамках нашего исследования был проведен анализ задач представленных в учебниках под редакцией Н.Я. Виленкина [3] , А.Г. Мордковича [1], Ю.Н. Макарычева [2].Результаты анализа свидетельствуют об отсутствии в перечисленных учебниках указаний на то, что какое–либо (конкретное) задание или подобное ему может встретиться в КИМ на ГИА. Например, в [3] представлена задача, аналогичная задаче, содержащейся в одном из вариантом КИМ:

«На координатном луче число х расположено между числами а и в. Определите, к какому из чисел ближе х, если: а = 2,3, в = 2,7, х =2,6» [8].

Анализ результатов экзаменационных работ учащихся МБОУ «СШ № 25» г.Нижневартовска показывает, что наибольшее затруднения вызывают задания алгоритмического характера по модулю «Алгебра»:

- на алгебраические преобразования,
- на решение уравнений и неравенств,
- на вычисления по заданной формуле,
- на прогрессии.

Успешность выполнения задания на применение формулы зависит от структуры формулы и используемых в ней чисел (натуральные, дробные, иррациональные). Здесь в качестве примера сложной формулы можно рассмотреть такую формулу:

$$l_a = \frac{2bc\cos\frac{a}{2}}{b+c} .$$

Для задач на прогрессии ошибки носят в основном вычислительный характер и связаны с тем, что учащиеся неверно выполняют подстановку заданного параметра или же не могли воспользоваться предоставленными справочными материалами, что говорит о недостаточной сформированности общих учебных умений.

По нашему мнению, для успешной подготовки учащихся к ОГЭ, в том числе, для предупреждения вышеперечисленных типичных ошибок, необходимо разработать и реализовать курс по выбору « Подготовка к ОГЭ по модулю «Алгебра»« для учащихся 8–9 классов. В рамках этого курса предполагается отработка навыков работы с формулами, быстрого устного счета, работы с алгоритмами, работы с графиками функций, приемами решений уравнений и неравенств, решение задач, взятых непосредственно из вариантов КИМ. Также при реализации курса уместно осуществлять систематический контроль за учебными достижениями обучающихся на каждом этапе обучения. Обучение решению задач, аналогичных предлагаемым в КИМах, необходимо вести под жёстким контролем времени.

Для успешной реализации курса может быть полезной использование тетради самообразования ученика (ученицы), разработанной автором. Такая тетрадь помогает ученику быть уверенным в том, что в случае возникновения затруднений по той или иной теме, его проблемы будут своевременно решены.Учащимся предоставляется возможность заполнить таблицу (см. табл. 1) по рассматриваемой теме. При этом учитель предлагает перечень того, что необходимо знать и уметь в рамках данной темы.

Таблица 1

Тетрадь самообразования

Я знаю	Я не знаю	Причины	Пути решения

При этом учитель предлагает перечень того, что необходимо знать и уметь в рамках данной темы.

Первые два столбца ученик заполняет самостоятельно, третий совместно с учителем. Проанализировав содержание третьего столбца таблицы, педагог может спланировать дальнейшую деятельность учащегося и совместно с ним заполнить четвертый столбец таблицы.

Приведем пример заполнения таблицы 1 (см. табл. 2).

Таблица 2

Пример заполнения таблицы 1

Я знаю	Я не знаю	Причины	Пути решения
Правило сокращения дробей	– Формулы сокращенного умножения (ФСУ) – Способы разложения многочлена на множители	Вовремя не выучил	1. Выучить ФСУ, способы разложения многочлена на множители 2. Выполнить задания по образцу под контролем педагога 3. Выполнить контрольное задание

В настоящее время нами разрабатывается программа и содержание курса, в рамках которого будут представлены задания модуля «Алгебра», направленные на подготовку учащихся 8–9 классов к успешной сдаче ОГЭ. Мы полагаем, что целесообразно отдельно проводить занятия для учащихся, планирующих сдачу ОГЭ по математике на базовом и на повышенном уровне.

Важно, чтобы каждый ученик сам определил для себя планируемый результат обучения, на каком уровне он будет сдавать экзамен. Это не значит, что «потолок» должен занижаться или оставаться неизменным, но на него нужно ориентироваться как ученику, так и учителю. Полезно ставить опережающую цель для получения более высокого результата, чем планировалось изначально. Педагогу уровень сложности заданий в некоторых случаях следует объявлять заранее, а в некоторых – только после его выполнения. Такой подход может привезти к значительному положительному сдвигу в самооценке школьника.

Литература

1. Алгебра. 8 класс. В 2 ч. Ч. 2. Задачник для учащихся общеобразовательных организаций / [А.Г. Мордкович и др.]; под ред. А.Г. Мордковича. –17-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2014. – 280 с.: ил.
2. Алгебра 8 кл.: Учеб. для шк. кл. с углубл. изучен. математики / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков. – 6-е изд. – М.: Мнемозина, 2006. – 367 с.: ил.
3. Виленкин Н.Я. Математика. 5 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений / Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбурд. – 30-е изд., испр. – М.: Мнемозина, 2012. – 280 с.: ил.
4. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ». – Режим доступа: http://минобрнауки.рф.
5. Приказ: Департамента образования администрации города от 20.12.2013 № 656. – Режим доступа: http://edu-nv.
6. Приказ*:* Департамента образования администрации города от 08.05.2014 № 250. – Режим доступа: http://edu-nv.
7. Приказ*:* Департамента образования и молодежной политики ХМАО – Югры от 09.12.2013 № 1214. – Режим доступа: http://edu-nv.

8. Приказ: Министерства образования и науки Российской Федерации от 25.12.2013 № 1394 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования». – Режим доступа: http://edu-nv.
9. ФИПИ «Спецификация КИМ для проведения в 2014 году государственной (итоговой) аттестации (в новой форме) по математике. – Режим доступа: www.fipi/ru.
10. http://сдамгиа.рф.
11. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2015, гл. VI, ст. 59.

УДК 371.3

М.Н. Зайнуллин
МБОУ «СШ № 21», г. Нижневартовск

КОНСТРУИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Решение задач – практическое искусство, подобное плаванию, катанию на лыжах или игре на фортепиано, но учиться ему можно, только подражая хорошим образцам и постоянно практикуясь [3]. Если Вы хотите научиться плавать, то смело входите в воду, а если хотите научиться решать задачи – то научитесь их составлять и решайте.

Любое математическое задание можно рассматривать как задачу, выделив в нем условие (то есть сведения об известных и неизвестных величинах и об отношениях между ними) и требование (указания на то, что необходимо выполнить, или найти).

Для выполнения каждого требования применяется особый метод, в зависимости от которого выделяют различные виды математических задач: задачи на построение; на доказательство; на преобразование; комбинаторные задачи; арифметические, алгебраические задачи и т.д. [2].

В задачах находят отражение ситуации, имеющие место в жизни. Это помогает осознавать реальные количественные отношения и пространственные формы между различными объектами и величинами и тем самым углубить и расширить свои представления о реальном мире. Решение задач позволяет осмыслить и понять практическую направленность математики [1].

Математика представляет собой особые возможности для развития познавательных способностей обучающихся. В этих целях целесообразно использование текстовых задач с практическим содержанием. Решение таких задач влияет на качество математических знаний учащихся, способствует их общему умственному развитию, формированию мировоззрения, в некоторой степени способствует развитию исследовательских навыков.

Одним из средств, способствующих развитию исследовательских умений учащихся, является самостоятельное составление (конструирование) задач. В учебном процессе самостоятельное составление задач рассматривается как средство активизации этого процесса, установления связи с жизнью, развития творческих способностей и подготовка учащихся к самостоятельной деятельности.

Для конструирования задач с практическим содержанием требуются: определенная интуиция, размышления и творчество в выборе математического инструментария, интегрирование знаний из разных разделов курса математики, самостоятельная разработка алгоритма действий. От учащихся требуется найти закономерность, провести обобщение и объяснить или обосновать полученные результаты. По известным данным учащиеся составляют и решают математические задачи (выполняется анализ условия задачи, составляется краткая запись условия задачи, составляется и выполняется план решения задачи, выполняется анализ условия задачи и записывается ответ).

В школах ХМАО-Югры проводятся исследования по конструированию математических задач. Предлагаемые задачи составлены учащимися 7 класса МБОУ «СШ № 21» г. Нижневартовска:

Задача 1. В 2010 г. на территории лесного фонда Нижневартовского района произошло 242 лесных пожаров. Сколько пожаров произошло по вине местного населения, если: 4 произошло по неизвестным причинам; из-за грозы на 118 меньше, чем по вине местного населения?

Решение: 1) Пусть x – число пожаров, произошедших по вине местного населения.

$2x=242–4+118,$

$2x=356,$

$x=178.$

Ответ: 178 пожаров вызвано по вине местного населения.

Задача 2. Подрядчики ежедневно перевыполняли норму по очищению Комсомольского озера на 40 м^3 жидкости. Поэтому, 6 дневную норму они выполнили за 4 дня. Сколько кубометров жид-

кости подрядчики очищали в день? За сколько дней можно очистить все озеро, если объем воды в озере составляет 36 км^3.

Решение: Пусть x – производительность труда за 1 день. Тогда

$6x=4\cdot(x+40)$,
$6x=4x+160$,
$2x=160$,
$x=80$ (м^3).

Ответ: 80 м^3 жидкости подрядчики выполняли за день.

Задача 3. Всего было сброшено 8237 т загрязняющих веществ в водные объекты. Сколько было сброшено нитратов, если выброс сульфатов составил на 112 т меньше, чем хлоридов, а нитратов на 2910 т больше, чем сульфата? Определите, насколько вырос выброс загрязняющих веществ в водные объекты, если в прошлом году он составил на 2201 т меньше.

Решение: Пусть x – сброшено хлоридов.

$x+(x-112)+[(x-112)+2910]=8237$,
$3x-2686=8237$,
$3x=10923$,
$x=3641$ (т),
$(3641-112)+2910=6439$ (т).

Ответ: 6439 т нитратов было сброшено в водные объекты.

Задача 4. Одной трубой с промышленным фреоновым газом за 4,5 ч заполнили половину цистерны. Затем открыли вторую трубу, и заполнение цистерны было закончено за 2,75 ч. Найдите объем цистерны, если производительность второй трубы 35 м^3/ч? После заполнения цистерны произошел выброс 1% фреонового газа в атмосферу. Найдите объем выброса газа. Определите, опасен ли для жизни человека выброшенный газ, если объем 3 м^3 смертелен для человека.

Решение. Пусть x – производительность первой трубы.

$V/2=4,5\cdot x$,
$4,5\cdot x=2,75\cdot(x+35)$,
$1,75\cdot x=96,25$,
$x=55$,
$V=2\cdot4,5\cdot55=495$(м^3),
$495/100=4,95$(м^3).

Ответ: 495 м^3 – объем цистерны. 4,95 м^3 выброс фреонового газа.

Задача 5. Несколько лет назад через три трубы нефтяное предприятие сбросило нефтяной шлам в озеро. Для сброса всего нефтяного шлама в озеро через третью трубу потребуется столько же времени, сколько при сбросе через первую и вторую одновременно. Сколько времени потребуется для сброса нефтяного шлама через каждую трубу, если через первую сбрасывают воду на 2 часа быстрее, чем через третью, и на 6 часов медленнее, чем через вторую? Сколько из-за сброса нефтяных отходов погибает живности в год, если в среднем за месяц погибает 12 т рыб?

Примечание: Нефтяной шлам – это отходы добычи нефти.

Решение: Пусть x – время, за сколько выбросит третья труба нефтяного шлама.

$$\frac{1}{x}=\frac{1}{x+3}+\frac{1}{x-3},$$
$$\frac{1}{x}=\frac{2x}{x^2-9},$$
$2x^2=x^2-9$,
$x=3$(ч),
$3+3=6$ и $3-3=0$.

Ответ: 3 ч потребуется для сброса нефтяного шлама через третью трубу, 6 ч – через первую.

Задача 6. Известно, что содержание нефтепродуктов в реке Вах, Нижневартовского района в 2011 году было примерно равно 0,28 мг/дм^3. Сколько было содержание нефтепродуктов в реке Вах в 2010 г., зная, что за два года содержание нефтепродуктов в реке насчитывалось в 2,5 раза больше, чем за 2010 г. Определите, на сколько процентов выросло содержание нефтепродуктов в реке по сравнению с 2010 г.

*Решение***:** Пусть x – содержание нефтепродуктов в реке за 2010 г.

$x+0,28=2,5x$,

$0,28=2,5x-x$,

$$x=\frac{0,28}{1,5}$$

$x=0,19$ (мг/дм^3),

Ответ: 0,19 мг/дм^3 содержание нефтепродуктов в реке Вах за 2010 г.

Задача 7. Всего было выброшено в воздух 1048,13 тыс.т загрязняющих веществ. Сколько было выброшено твердых веществ, если газообразных было выброшено на 771,77 тыс.т меньше? Определите, ущерб наносимый окружающей среде, если выброс газообразных веществ в 4 раза опаснее, чем выброс твердых веществ.

Решение. Пусть x – выброшено твердых веществ. Тогда

$x+(x-771,77)=1048,13$,

$2x=1819,9$,

$x=909,95$ (тыс.т.).

Ответ: 909,95 тыс.т. было выброшено твердых веществ.

Задача 8. Бригада лесорубов должна была выполнить заказ за 8 дней. Ежедневно перевыполняя работу, на 2 м^3 бригада за 5 дней работы не только выполнила задание, но и ещё дополнительно вырубила 4 м^3 леса. Сколько кубических метров в день вырубали лесорубы?

Решение. Пусть x – количество кубических метров в день вырублено.

$5\cdot(x+2)-8\cdot x=4$,

$3\cdot x=6$,

$x = 2$ (м^3),

$2 + 2 = 4$ (м^3).

Ответ: 4 м^3 в день вырубали лесорубы.

Задача 9.Одним трубопроводом с попутным газом заполнили половину резервуара за 6,75 ч. Затем, открыли вторую трубу, и заполнение резервуара было закончено за 4,5 ч. Произошла утечка газа 3% от всего объема резервуара. Найдите объем резервуара, если производительность второй трубы 40м^3/ч. Найдите объем потери газа. Определите, опасен ли для жизни человека выброшенный газ, если объем 50 м^3 смертелен для человека.

Решение. Пусть V – объем резервуара, x – производительность первой трубы.

$$\frac{V}{2}=6,75\cdot x,$$

$6,75\cdot x=4,5\cdot(x+40)$,

$2,75\cdot x=180$,

$x=80$,

$V=2\cdot6,75\cdot80=1080$(м^3),

Ответ: 1080 м^3 – объем цистерны. 32,4 м^3 выброс газа.

Задача 10. Сибирский химический комбинат сливает промышленную воду в реку через три трубы. Для слития всей промышленной воды через первую трубу потребуется столько же времени, сколько при слитии через вторую и третью трубу одновременно. Сколько времени потребуется для слития промышленной воды через каждую трубу, если через первую сливают воду на 16 часов быстрее, чем через третью, и на 4 часа быстрее, чем через вторую? Сколько из-за сброса нефтяных отходов погибает рыб в месяц, если в среднем за год погибает 4375 т рыб?

*Решение***.** Пусть x – первая труба затратит на слив.

$$\frac{1}{x}=\frac{1}{x+4}+\frac{1}{x+16},$$

$$\frac{1}{x}=\frac{2x+20}{x^2+20x+64},$$

$2x^2+20x=x^2+20x+64$,

$x=8$ (ч),

$8+4=12$ и $8+16=24$.

Ответ: 8 ч потребуется для слития промышленной воды через первую трубу, 12 ч – вторую и 24 ч через третью.

Задача 11. На предприятии Нижневартовского района нефтешлам хранится в цистернах, резервуарах и бассейнах. Цистерн на 4 меньше, чем резервуаров, и в 2 раза меньше, чем бассейнов. Сколько отдельно хранится цистерн, резервуаров и бассейнов, если их общее количество равно 68? Во сколько раз повысилась опасность хранения нефтешлама, если в прошлом году нефтешлам хранился только в 12 цистернах.

Решение. Пусть x – количество цистерн.

$x+x+4+2x=68$,

$4x=64$,

$x=16$(шт.),

16 + 4 = 20 (шт.),

2·16=32 (шт.).

Ответ: на предприятии нефтешлам хранится в 16 цистернах, 20 резервуарах и 32 бассейнах.

Задача 12. В одной цистерне было нефтезагрязненного грунта в 2 раза больше, чем в другой. Из первой цистерны вывезли 750 т нефтезагрязненного грунта, во вторую цистерну 350 т после чего в обеих цистернах нефтезагрязненного грунта стало поровну. Сколько нефтезагрязненного грунта было первоначально в каждой цистерне? Определите процент возникновения аварии на предприятии, если нефтезагрязненного грунта можно хранить не более 3000 т.

Решение. Пусть x – было нефтезагрязненного грунта.

$2x-750=x+350x$,

$x= 1100$,

2·1100 = 2200 (т.),

Ответ: 1100 т нефтезагрязненного грунта в первой цистерне, 2200 т. во второй.

Опыт показывает, что при использовании названных задач дети проявляют больший интерес к предмету, лучше усваивают изучаемый материал, получают наглядное представление о роли математики в обыденной жизни.

Литература

1. Корденкий Б.А.Увлечение школьников математикой. – М.: Просвещение, 1981.
2. Бакунин В.П., Орлова Т.К., Козин В.В. География Ханты-Мансийского автономного округа. Учебное пособие для 8–9 классов. – М.: Экопрос, 1996.
3. Д.Пойа Как решать задачу: Пособие для учителей. Перевод с англ. – М.: Учпедгиз, 1959.

УДК 37

Д.В. Захарова[1], К.А. Егменова[2]

МБОУ Ужовская СОШ, п. Ужовка[1],
МБОУ Гагинская СОШ, с. Гагино[2],
АФ ННГУ, г. Арзамас

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Дистанционное обучение – это взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, не упуская при этом все компоненты присутствующие в учебном процессе. Такие как цели, методы, средства обучения, содержание, организационные формы. При этом полностью воспроизводимые специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, которые предусматривают интерактивность.

Обучение на расстоянии представляет собой самостоятельный вид обучения, информационные технологии в дистанционном обучении становятся ведущим средством.

Современное дистанционное обучение заключается в использовании определенных элементах:

– среда передачи информации (телевидение, информационные коммуникационные сети, почта, радио),

– методы, которые зависят от технической среды информационным обменом.

Сейчас интерактивное взаимодействие с учащимся средством информационных коммуникационных сетей, из которых выделяется среда определенных интернет-пользователей считается

перспективным. В 2003 году инициативная группа ADL начала разработку стандарта обучения на расстоянии SCORM, с помощью которого предполагается обширное применение таких интернет-технологий. Внедрение требований способствует как углублению стандартов к содержанию дистанционного обучения, так и стандартов к программному обеспечению. Сейчас существуют отечественные разработки программного обеспечения, которые достаточно широко применяются как отечественными, так и зарубежными организациями, которые предоставляют услуги по дистанционному обучению.

Такое обучение дает возможность:

– уменьшить затраты для предоставления обучения (не нужны затраты для аренды помещения, поездок к месту обучения как для учащихся, так и для преподавателей и т.п.);

– проводить обучение наиболее большего количества человек;

– поднять качество обучения за счет того, что используются современные средства, объёмных электронных библиотек и т.д.

– разработать общую образовательную среду (особенно распространено для корпоративного обучения).

Дистанционное обучение занимает всё большее количество в модернизации образования. Согласно приказу 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий»,итоговый контроль с обучением при помощи ДОТ (дистанционных образовательных технологий) проводить возможно как очно, так и дистанционно. Госдума РФ рассматривает проект поправок к закону об образовании, связанных с дистанционным обучением.

Технологии с использованием Интернета используются как для получения отдельных курсов повышения квалификации пользователей, так и для получения высшего образования . Выделяют следующие ведущие формы дистанционного обучения: в онлайн-режиме и в оффлайн-режиме. Обучение через интернет имеет определенные существенные преимущества:

1. Гибкость, студентам доступно получать образование в подходящее для них время и место.

2. Дальнодействие, когда у обучающихся существует возможность учиться, в независимости от места жительства;

3. Экономичность ,когда значительно уменьшаются затраты на следующие поездки до места обучения.

Существуют формы организации дистанционных занятий

– учебные занятия, которые получаются при помощи чат-технологий это чат-занятия. Они проводятся одновременно, то есть когда все участники могут синхронно получить доступ к чату. У большинства таких учебных заведений есть чат-школа, в ней с помощью чат-кабинетов создается взаимодействие дистанционных педагогов и учеников.

– дистанционные конференции, уроки, деловые игры, семинары, практикумы, лабораторные работы, и другие формы учебных занятий, проводимые с привлечением средств телекоммуникаций и других способов «Всемирной паутины», называются Веб-занятиями.

Для них существуют специально созданные образовательные веб-форумы – форма взаимодействия пользователей по определённой теме или проблеме с использованием записывания, которые создаются на определенном сайте, с создавшейся на нём соответствующей программой.

Веб-форумы от чат-занятий имеют отличие наиболее продленной работы с разным характером взаимодействия учеников и педагогов.

Телеконференция, как правило, проводится на основании списков рассылки с привлечением электронной почты. Для таких учебных телеконференций свойственно достижение образовательных задач. Существуют также формы дистанционного обучения, при котором учебный материал отправляется в регионы по почте.

В основе этой системы присутствует метод обучения, который и получил название «Природный процесс обучения». Дистанционное обучение – демократичная простая и свободная система обучения. В настоящее время активно использующаяся жителями Европы для получения дополнительного образования. Студенты, регулярно выполняющие практические задания, получают устоявшиеся навыки, доведенные до автоматизма. Теоретические знания усваиваются без каких-либо определенных усилий, достаточно внедряясь в тренировочные задания. Установление теоретических и практических знаний добивается в процессе регулярного и последовательного изуче-

ния материалов, прослушивания и повторения за диктором упражнений на аудио и видеоносителях (при наличии).

Телеприсутствие. Способы дистанционного обучения существуют различные, такое как дистанционное присутствие при использовании робота R.Bot 100. В настоящее время, в Москве, в одной из школ, проводится эксперимент по данному виду дистанционного обучения. Мальчик-инвалид, который находится за компьютером дома, видит, слышит, разговаривает с помощью робота. Учитель задает ему вопросы, он на них отвечает. Учитель, при этом, видит ученика, так как на роботе находится монитор. У мальчика создается практически полное впечатление того, что он присутствует на уроке в классе вместе со своими сверстниками. Он может также на переменах общаться с одноклассниками. Если этот эксперимент пройдет удачно, то сможет провести дорогу большому проекту по внедрению данного метода дистанционного обучения по всей России.

Обучение на расстоянии дает учащимся доступ к нетрадиционным источникам информации, повышает эффективность самостоятельной работы, представляет абсолютно новые возможности для проявления творчества, получения и закрепления различных навыков, а учителям дает возможность воплотить в жизнь принципиально новые формы и методы обучения.

Литература

1. Губанихина Е.В. Формирование профессионально-ценностных ориентаций педагогов в воспитательном пространстве вуза // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 8-2. – С. 8–10.
2. Гусев Д.А., Аксюченко В.Н. Об оценке результатов детского исследования в сельской школе // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 129.
3. Гусев Д.А. Генезис представлений в понимании предназначения народного прикладного творчества в развитии сельского социума // Фундаментальные исследования. – 2014. –№ 11-4. – С. 895–898.
4. Гусев Д.А. Инновационные образовательные ресурсы сельской школы в контексте реализации ФГОС // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 39–42.
5. Гусев Д.А. Особенности подготовки учителей сельских школ // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 144–145.
6. Жесткова Е.А. Усвоение младшими школьниками традиционных морально-этических ценностей на уроках русского языка // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 24–28.
7. Жесткова Е.А. Формирование ценностных ориентиров у младших школьников в процессе изучения лексики на уроках русского языка.
8. Жесткова Е.А., Цуцкова Е.В. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 12 – С. 85–88.
9. Кудакова Н.С., Загородняя Д.И. Дистанционное обучение младших школьников // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 15–18.
10. Кудакова Н.С. Математические софизмы в начальном курсе математики // Начальная школа. – 2012. – № 12. – С. 62–64.
11. Филиппова Л.В. Обучение глаголам звучания: коммуникативно-речевой аспект [Текст].
12. Жесткова Е.А., Филиппова Л. В. // Приволжский научный вестник. – 2013. – № 8(24). – Т. 2. – С. 68–74.

УДК 377.5

А.Т. Казиахмедов

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ТЕХНИКОВ ПРОГРАММИСТОВ

Проблема активности личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) и утверждает в мысли, что стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности [1].

Уровень проявления активности личности в обучении обусловливается основной его логикой, а также уровнем развития учебной мотивации, определяющей во многом не только уровень познавательной активности человека, но и своеобразие его личности.

В системе обучения техников программистов нами используются такие активные формы как проблемное обучение, анализ конкретных ситуаций (case-study), семинар-дискуссия (групповая дискуссия).

Проблемное обучение – такая форма, в которой процесс познания учащихся приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность проблемного обучения обеспечивается совместными усилиями преподавателя и обучаемых. Основная задача педагога – не столько передать информацию, сколько приобщить слушателей к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В сотрудничестве с преподавателем учащиеся «открывают» для себя новые знания, постигают теоретические особенности отдельной науки.

Анализ конкретных ситуаций (case-study) – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности обучающихся. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу нерафинированных жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучаемый должен определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации.

Семинар-дискуссия (групповая дискуссия) образуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем.

Круглый стол – это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности учащихся, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Наряду с активным обменом знаниями, у учащихся вырабатываются профессиональные умения излагать мысли, аргументировать свои соображения,. Очень важно отметить, что вся учебная работа направлена на повышения уровня обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

Рассмотрим, каким образом нами используются эти формы при изучении инструментов программирования в системе подготовки техников программистов для определения сформированности профессиональных компетенций. Мы придерживаемся следующих уровней компетенций будущего-техника программиста:

- Пороговый – владение языками программирования, особенностями сред разработки.
- Базовый – использование языков и сред программирования для решения отдельных задач программирования.
- Продвинутый (профессиональный) – анализ задач, обоснование методов и стилей программирования, формирование модулей баз данных(структур) и модулей их обработки, решение проблем целостности и защиты информации, решение проблем кроссплатформенности и кроссбраузерности.
- Комплексный – разработка долгосрочных производственных задач автоматизации бизнес процессов.

Приведем примеры задач, которые способствуют достижению этих уровней. Примеры таких задач приводится ниже (среда программирования Abracadero Rad Studio XE5)

1. Погружающие задачи в среду C++Builder

1.1. Написать программу генерации матрицы A (n, m). Вычислите суммы элементов по строкам, по столбцам. Найдите наименьший и наибольшие элементы матрицы, наименьшую сумму по столбцам и по строке.

1.2. Организуйте ввод данных в таблицу Stringgrid следующей структуры: Фамилия, имя, отчество, дата рождения (дд.мм.гггг), адрес. Организуйте добавление данных, удаление данных, поиск данных. Записи сохраните в файле prim2.dat

1.3. Создайте собственный графический редактор

1.4. Создайте базу данных в ACCESS. Напишите клиентскую часть(использовать технологию ADO) с функциями тонкого клиента. Организуйте передачу данных в Microsoft Word, Enternet Explorer.

Для достижения базового уровня конечно рассматривается более сложные задачи.

2. Задачи, приводящие к достижению базового уровня.

2.1. Создайте базу данных с одной таблицей в Microsoft SQL Server. Напишите клиентскую часть(использовать технологию ADO) с функциями тонкого клиента. Организуйте передачу данных в Microsoft Word, Enternet Explorer.

2.2. Создайте базу данных с сущностями Преподаватель, Предметы в Microsoft SQL Server.. Организуйте связ один ко многим одной. Напишите клиентскую часть (использовать технологию ADO) с функциями тонкого клиента. Организуйте передачу данных в Microsoft Word, Enternet Explorer. Создайте запросы «Предметы преподавателя X". Причем X вводится в однострочный редактор. Преобразуйте результат запроса в формат XML.

2.3. Создайте чат.

3. Задачи продвинутого(профессионального) уровня

3.1. Создайте приложения для расчета заработной платы. Базу данных хранить на сервере Oracle.

3.2. Создайте программный комплекс со следующими функциями: база данных «Склад» хранится на SQL сервере. Создайте необходимые хранимые процедуры, триггеры. Клиентом является web-browser. (Проектная деятельность)

4. Производственные задачи

4.1. Написать модуль преобразования базы 1С в базу данных SQL server, Oracle

4.2. Разработайте сайт «Мой колледж», исследуйте структуру базы данных, модули взаимодействия через интернет с базой данных, исследуйте методы защиты информации.

Как видно из представленных задач, для достижения базового уровня необходимо использовать активные формы обучения. Так, в задаче 2.1. поставлено несколько проблем, которые не всем понятны и нужно на них найти ответы. Это такие проблемы: технология АДО, взаимодействие приложений с офисными технологиями. Причем, для решения этих проблем необходимо использовать анализ конкретных ситуация, форму дискуссий и круглого стола.

Чем дальше углубляемся, тем больше возникает проблем, решение которых требует дополнительных усилий и временных затрат. Ни в одном учебном плане нет столько учебных часов, чтобы в спокойном формате можно было изучать возникающие проблемы. Поэтому нам и приходится использовать дистанционные формы и технологии обучения.

Во-первых, все задачи заранее опубликованы на образовательном портале колледжа, кроме этого, все задачи доступны через облачные диски, доступ к которым имеют все учащиеся.

Во-вторых, информационная среда колледжа позволяет организовать вебинары, сетевые дискуссии и круглые столы. Время их проведения согласовывается заранее. Продвинутые учащиеся берут на себя функции консультантов по различным проблемным вопросам, без знания которых невозможно завершение проекта.

Литература

1. Абрамова И.Г. Активные методы обучения в системе высшего образования. – М.: Гардарика, 2008. – 368 с.

УДК 37.002

Т.Б. Казиахмедов

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Информатизация, являясь неизбежным этапом в жизни общества, имеет как положительные, так и отрицательные последствия. Как сделать вектор информатизации преобладающе положительным – задача актуальная и подлежит всестороннему анализу обществоведов, психологов, экологов, политиков. Иначе велика вероятность получения безликого, с технократическим способом мышления, бескультурного человека. Социальные последствия информатизации, хорошо анализировал швейцарский исследователь К. Хессиг [1].

Таблица

К. Хессига «Последствия информатизации в зеркале общественности»

Положительные последствия	Отрицательные последствия
КУЛЬТУРА И ОБЩЕСТВО	
Свободное развитие индивида	«Автоматизация»человека
Информационное общество	Дегуманизация жизни
Социализация информации	Технократическое мышление
Коммуникативное общество	Снижение культурного уровня
Преодоление кризиса цивилизации	• Лавина информации • Элитарное знание (поляризация) • Изоляция индивида
ПОЛИТИКА	
Расширение свобод	Снижение свобод
Децентрализация	Централизация
Выравнивание иерархии власти	Государство – «надзиратель»
Расширенное участие в общественной жизни	• Расширение государственной бюрократии • Усиление власти благодаря знаниям • Усиление манипуляции людьми
ХОЗЯЙСТВО И ТРУД	
Повышение продуктивности Рационализация	Все возрастающая сложность жизни
Повышение компетентности Увеличение богатства	Обострение промышленного кризиса
Преодоление кризиса	Концентрация
Экономия ресурсов	Подверженность кризисам
Охрана окружающей среды	Стандартизация
Децентрализация промышленности Новая продукция	Массовая безработица Новые требования к мобильности трудящихся
Улучшение качества	Дегуманизация труда
Диверсификация продукции	Стрессы
Новые профессии и квалификации	• Деквалификация • Исчезновение многочисленных профессий
МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ	
Национальная независимость	Усиление взаимозависимости
Появляется шанс на развитие у стран «третьего мира”	Технологическая зависимость Обострение отношений Юга-Запада.
Улучшение обороноспособности страны	Уязвимость. Усиление опасности новой войны из-за обновления военных систем

Рассмотрим некоторые последствия информатизации образования. Возможность увеличения степени направленности информации на образовательную сферу влечет за собой разработку современных информационных носителей информации, новых образовательных ресурсов. Интересной и противоречивой становится трактовка участников образовательного процесса. Есть идеи, в которых роль учителя рассматривается через призму информационных ресурсов образования, причем принижается эта роль как идеолога, носителя знаний так и организатора учебного процесса. Есть идеи, в которых с нашей точки зрения, весьма реально оценивается роль учителя, а информационные образовательные ресурсы рассматриваются как новые инструменты, использование которых способствуют повышению качества образования. Причем современный учитель должен еще владеть информационными компетенциями в профессиональной области.

Образовательный процесс без общения или дискуссий по различным проблемам науки или учебного предмета не очень интересен. Насколько велика вероятность замены коммуникативности

образования общением в сетях, как сочетать количество обычных занятий и занятий с использованием сетей (вебинары, сетевые конференции и т.д.)? Не повлияет ли эта замена на уровень культуры современного человека? Как сочетать возможности информационной среды, создающие предпосылки для повышения культурного уровня (доступ по сетям к сокровищам библиотек, музеев и т.д.) таким образом, чтобы не увеличилось число людей, являющихся механическими потребителями предоставляемой информации? Было бы ошибочным считать, что сам просмотр этих ресурсов без комментариев учителя способствует повышению культурного уровня.

Использование информационных банков знаний и образования с использованием информационных технологий имеет как положительные, так и отрицательные последствия. Если их использование в работе с людьми с ограниченными возможностями это способствует снижению их изоляции, то информатизация может привести и к тому, что общение через компьютер может воспитать потребность в желании не знать тех, с кем общаешься. Чрезмерное увлечение сетевыми технологиями обучения может способствовать и поляризации знаний в обществе. Знание как ценность всего общества может потерять свою значимость, и оно может стать элитарным.

Информационные технологии могут как оптимизировать процесс управления образованием, так и ухудшить его в случае, когда управление будет толковаться бюрократически и при попытках полной формализации этого процесса, что мы и наблюдаем сегодня. Модным становится понятие информационной открытости образования, в том числе, и управления образованием. Порой все образовательные учреждения бросают мощные усилия на публикацию на сайтах так называемых результатов самооценки и самообследования, вместо того, чтобы заниматься созданием современных умных информационных ресурсов для обучения. И все это делается для того, чтобы со стороны некий эксперт мог сказать об эффективности работы образовательного учреждения. Учитель, или преподаватель вуза вынужден порождать кучу порой абсолютно не нужных документов и поддерживать «открытость»нашего образования. Порой возникает такое ощущение, что подготовленные нами учителя просто «вредители»образованию, но не двигатели этого образования. Это возникает при анализе тех документов, которые публикуются учителями по требованию чиновников образования. О доверии государства порой даже в элементарных вещах учителю не приходится, каждый шаг должен сопровождаться всевидящим оком государства.

ЭВМ нейтральное устройство, ей пока не понятны человеческие чувства и проблемы. Но, тем не менее, велики возможности, предоставляемые ЭВМ для достижения жизненных целей и требует умений по использованию информационных дистанционных ресурсов для повышения профессиональной компетентности. Отсутствие доступа к информационным ресурсам может и способствовать деквалификации, если отказаться совсем от привычных и классических методик повышения квалификации. Поэтому необходимо оптимальное сочетание информационных и традиционных технологий и методик в образовании, в том числе и в управлении образованием. Сегодняшние подходы требуют больших информационных и человеческих ресурсов для реализации так называемой открытой системы управления образованием.

Информатизация общества ведет нас к появлению новых и исчезновению существующих многочисленных профессий. Претерпевает изменения в функциональном содержании самих IT-профессий, причем это происходит очень быстро. Фирмам разработчикам ПО и их сопровождения часто в течение 1–2 лет полностью приходится пересматривать функционал должностей. Информатизация влияет на профессии во всех сферах экономики. Информатизация создает дополнительные банки информации и каналы доступа к ним. Меняется требования к профессиональным компетенциям практически всех специалистов. Но необходимо раз и навсегда определиться, что ЭВМ и сетевые технологии обучения никогда не сможет заменить учителя. Такие попытки, конечно хотя и неявно, существуют. Свидетельством тому является сокращение аудиторных часов в Вузах, причем, никто не исследовал, как сочетать время учебных занятий и время на самостоятельную работу количественно. Чисто механическое (может экономическое) урезание объема учебных часов должно замещаться дидактически обоснованным подходом в сокращении или увеличении учебных часов.

Уровень развития информатизации, интеллекта нации позволяет государствам выходить на позиции действительной национальной независимости. Но информационные технологии и устройства могут использоваться и для развала государств, что мы сегодня реально и видим. В воспитательной системе мы должны учитывать наличие и сетевых каналов доступа к информации, общение в социальных сетях.

Литература

1. Могилев А.В. Информация и информационные процессы. Социальная информатика. – СПб., Издательство: BHV, 2012.

УДК 004.7

Ф.Т. Казиахмедов

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Облачные технологии – это технология обработки данных, в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как Интернет-сервис [2]. Облачные технологии (вычисления) – это электронное хранилище данных в сети интернет, которое позволяет хранить, редактировать, а также делиться интересными файлами и документами со студентами и коллегами. Суть **облачных технологий** заключается в предоставлении пользователям хостинга удаленного доступа к услугам, вычислительным ресурсам и приложениям через Интернет [1]. Хостинг – это услуга по размещению оборудования клиента на территории провайдера, при этом обеспечивается подключение его к каналам связи с высокой пропускной способностью. Развитие этой сферы хостинга осуществляется в связи с возникшей потребностью в программном обеспечении и цифровых услугах, которыми можно было бы управлять изнутри, но которые были бы при этом более экономичными и эффективными.

Эти **Интернет-услуги**, известные также как «**облачные сервисы**», можно разделить на три основные категории:

- инфраструктура как сервис
- платформа как сервис
- программное обеспечение как сервис.

По сравнению с традиционным подходом, **облачные сервисы** позволяют управлять более крупными инфраструктурами, обслуживать различные группы пользователей в пределах одного облака, а также означают полную зависимость от провайдера **облачных услуг**.

Пользователю **облачных** сервисов нет необходимости заботиться об инфраструктуре, которая обеспечивает работоспособность предоставляемых ему сервисов. Все задачи по настройке, устранению неисправностей, расширению инфраструктуры и пр. берет на себя сервис-провайдер.

Облачные технология имеют следующие преимущества:

- Пользователь оплачивает услугу только тогда, когда она ему необходима, а самое главное он платит только за то, что использует.
- Облачные технологии позволяют экономить на приобретении, поддержке, модернизации ПО и оборудования.
- Масштабируемость, отказоустойчивость и безопасность — автоматическое выделение и освобождение необходимых ресурсов в зависимости от потребностей приложения. Техническое обслуживание, обновление ПО производит провайдер услуг.
- Удаленный доступ к данным в облаке — работать можно из любой точки на планете, где есть доступ в сеть Интернет.

К недостаткам облачных технологий можно отнести:

- Пользователь не является владельцем и не имеет доступа к внутренней облачной инфраструктуре. Сохранность пользовательских данных сильно зависит от компании провайдера.
- Недостаток, актуальный для российских пользователей: для получения качественных услуг пользователю необходимо иметь надежный и быстрый доступ в сеть Интернет.
- Не все данные можно доверить провайдеру в Интернете не только для хранения, но даже для обработки
- Не каждое приложение позволяет сохранить, например, на флэшку промежуточные этапы обработки информации, а также конечный результат работы, а ведь онлайновые результаты удобны не всегда
- Есть риск, что провайдер онлайновых сервисов однажды не сделает резервную копию данных, и они будут утеряны в результате крушения сервера.

- Доверяя свои данные онлайн-сервису, вы теряете над ними контроль и ограничиваете свою свободу. Пользователь будет не в состоянии изменить какую-то часть своей информации, она будет храниться в условиях, не подвластных ему).

Примерами использования **облачных технологий** в образовании являются:

- электронные дневники;
- журналы;
- личные кабинеты для учеников и преподавателей;
- интерактивная приемная;
- тематические форумы, где ученики могут осуществлять обмен информацией;
- поиск информации, где ученики могут решать определенные учебные задачи даже в отсутствии педагога или под его руководством.

Для решения конкретных задач по различным учебным дисциплинам можно использовать следующие облачные сервисы:

- компьютерные программы
- электронные учебники
- тренажеры
- диагностические, тестовые и обучающие системы
- прикладные и инструментальные программные средства
- лабораторные комплексы
- системы на базе мультимедиа-технологии
- телекоммуникационные системы (например, электронную почту, телеконференции)
- электронные библиотеки и другое.

Ведущими в области представления облачных сервисов являются:

Amazon, The Rackspace, Google, Microsoft, Joyent, GoGrid, Terremark, Savvis, Verizon, NewServers.

Самым простым способом организации облачных технологий является использование общих электронных дисков. Например, нами классный журнал размещен на Яндекс-диске, и каждый родитель может получить информацию об успеваемости. Каждый преподаватель может внести изменения в журнал в любое время и в домашних условиях. Причем сам журнал, это полноценный программный комплекс, который дает пользователю данные в формате листа таблицы EXCEL. Что важно, журнал нельзя копировать, изменения могут внести только преподаватели.

Очень удобным является размещение на общих дисках электронных учебных пособий, учебных фильмов, учебных презентаций. Причем, при желании можно скачать материалы на собственный компьютер.

Следующим этапом размещения собственных сервисов требует наличия облачного хостинга, что является не бесплатной услугой, а представляемые бесплатные хостинги можно использовать для образовательных целей в системе подготовки IT специалистов.

Литература

1. Клементьев И. П. Устинов В.А. Введение в Облачные вычисления. – Издательство УГУ, 2009.
2. ru.wikipedia.org.

УДК 378.14

С.Д. Каракозов, С.А. Жданов, О.В. Дрижанова

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ

По оценке Министерства связи и массовых коммуникаций РФ, чтобы за 5–7 лет полностью обеспечить рынок отечественными высокотехнологичными разработками и решить проблему импортозамещения в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) необходимо привлечь в отрасль до миллиона программистов. В настоящее время в нашей стране насчитывается порядка 350 тысяч специалистов в области разработки программного обеспечения, что почти в

3 раза меньше, чем требуется. Вместе с тем, для обеспечения прогнозных показателей роста отечественной отрасли информационных технологий (ИТ-отрасли) к 2025 году специалисты в области программирования должны составлять до 75% рабочей силы. Данные прогнозные оценки формируют к системе образования определенный заказ на подготовку ИТ-специалистов, владеющих современными методами и технологиями программирования.

Характерной особенностью современных образовательных систем является широкое применение различных форм электронного обучения, среди которых дистанционное занимает одно из ведущих мест.

Под дистанционным обучением мы понимаем обучение с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Такие технологии, согласно приказу Минобрнауки РФ, трактуются как образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [5].

Дистанционное обучение значительно расширяет образовательные возможности, поскольку предоставляет выбор любого образовательного учреждения на огромной территории РФ и за ее пределами, находясь в привычной обстановке, единственным условием которой является доступ к сети Интернет. Кроме того, у ученика появляется возможность самостоятельного выбора подходящего времени и объема изучаемых материалов, что позволяет ему работать в своем темпе, исходя из своих личностных особенностей и мотивов. Поэтому разработка методических аспектов применения именно этой формы обучения уже доказавшей свою эффективность, является важным практико-ориентированным направлением научно-методических исследований.

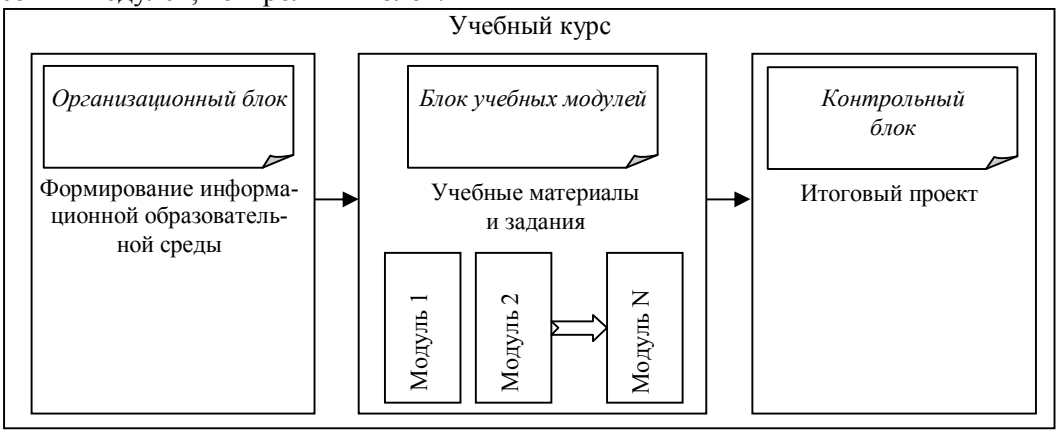
Известно, что ключевым вопросом организации обучения на расстоянии является налаживание эффективной систематической обратной связи со стороны квалифицированного преподавателя, а успешность и качество дистанционного обучения в большей мере зависят от эффективной организации и методического качества используемых материалов [4, с. 319].

Указанные условия определили задачи, цели, содержание и формы учебной деятельности для построения методической системы дистанционного обучения программированию, которая была апробирована в ходе реализации факультатива «Решение задач олимпиад по программированию с использованием стандартной библиотеки шаблонов (STL) C++» в виде дистанционного учебного курса.

Предлагаемая методика строится по схеме, в основу которой положен системно-деятельностный подход в сочетании с персонифицированным подходом к формированию результатов учебно-познавательной деятельности обучаемого. Персонифицированный подход возможен только при исходной установке преподавателя на сформированность или, по крайней мере, на формирование рефлексивных качеств личности, т.к. сущность персонификации заключается в ориентации обучающегося на постепенную интериоризацию действий, связанных с освоением содержания, и с переводом обучающих функций преподавателя во внутренний план действий обучаемого [3, с. 25].

При обучении программированию персональные качества личности студента проявляются при реализации обратной связи на каждом этапе учебного процесса, таким образом, учащийся является равноправным субъектом интерактивного взаимодействия.

Ниже приведена структура учебного курса, состоящая из трех блоков: организационный блок, блок учебных модулей, контрольный блок.



Организационный блок предназначен для формирования единой программно-технологической среды для реализации учебного курса. В качестве программно-технологического обеспечения учебного курса выбирается свободное программное обеспечение (СПО), что позволяет беспрепятственно установить его на компьютерах обучаемых и свободно использовать его по лицензии GNU GPL. Учебной задачей данного блока является формирование у обучаемых ИКТ-компетенций по установке, настройке и тестированию среды программирования, распространяемой как свободное программное обеспечение.

В данном учебном курсе такой средой была программная оболочка DEV-C++ и компилятор GNU GCC 4.8.1., который входит в список рекомендованных к использованию в международных студенческих олимпиадах по программированию по версии ACM-ICPC [1; 2].

В процессе обратной связи с обучаемыми по решению задач организационного блока возникают персональные ситуации, связанные с используемыми ими различных операционных систем (Windows, Linux) и/или их версий (релизов), используемыми кодировками и т. п.

Результатом решения персональных задач по формированию программно-технологического среды обучаемого является создание единых условий и правил по обмену информацией в модели взаимодействия «ученик-учитель». В условиях реального обучения подавляющее большинство обучаемых использует операционную систему (ОС) Windows, а преобладающей кодировкой является CP1251. Вместе с тем, несмотря на незначительное количество обучаемых, работающих в ОС Linux, возникает необходимость обмена текстами программ в кодировке utf-8. Для решения проблемы совместимости символов кириллицы, используемых в комментариях и выводе текстовой информации, вводится единая по наименованию функция перекодирования tr(), которая различна по внутренней реализации для каждой из ОС, но должна быть включена как вызов заголовочного файла в текст каждой программы. Такое решение формулируется как обязательное правило обмена текстами программ, что позволяет унифицировать процесс проверки решений заданий, которые включаются в каждый учебный модуль. При такой унификации преподаватель, выбрав в качестве своей рабочей только одну из ОС, может существенно уменьшить потерю времени на перекодирование текстов при проверке решений обучаемых в потоке обратной связи, сосредоточив свое внимание на качестве самого решения, а не на проблеме его кодировки и использования того или иного вида операционной системы. Это является существенным фактором в рамках персонифицированного подхода при дистанционном обучении. Особенно это важно при работе с крупными группами, поскольку данный подход предполагает отслеживание и анализ персональных траекторий учеников на каждом этапе обучения.

Таким образом, на начальной стадии дистанционного обучения организационный блок играет существенную роль в формировании информационно-образовательной среды учебного курса и позволяет достигать следующие дидактические цели:

- создание условий и правил для обмена информацией в период обучения;
- выравнивание уровня базовых ИКТ-компетенций обучаемых;
- формирование первоначального опыта общения с преподавателем в условиях дистанционной формы обучения.

Блок учебных модулей является основной частью дистанционного учебного курса и предназначен для организации учебно-познавательной деятельности.

Процесс обучения программированию включает в себя два взаимосвязанных этапа. Этап обучения кодированию на языке программирования и этап собственно обучению программированию как методологии реализации алгоритмов для обработки определенных структур данных. Распределение дидактических акцентов для каждого из этапов определяется тем, какая из целей обучения является доминирующей на данном этапе обучения. Достижение баланса в этих акцентах является достаточно сложной методической задачей, и как показывает практика, она не имеет оптимального решения. Дополнительная трудность при решении этой дидактической задачи связана с тем, что, как правило, при создании программы по казалось бы единому алгоритму всегда возникает возможность записи его с использованием различных конструкций языка. Другими словами, функциональная составляющая программы, которая приводит к получению и выводу результата действий по данному алгоритму, может быть записана на языке программирования в виде различных текстов. Это известный феномен программирования, который, в определенном смысле, создает особые трудности при его изучении и в прогнозировании уровней учебных достижений обуча-

емых. Он также является непреодолимым противоречием между применением при обучении определенной парадигмы программирования и степенью овладения ею обучающимися.

Для сглаживания этого противоречия можно высказать гипотезу о том, что применение персонифицированного подхода при обучении программированию может улучшить степень учебных достижений обучающихся. Наиболее эффективной формой для реализации такого подхода является организация дистанционного обучения, в ходе которого преподавателем создаются проблемные ситуации на всех этапах обучения. Решения проблемных ситуаций обучающимися или поиск такого решения оценивается как персональный результат его деятельности в процессе обучения, т. е. рассматривается в динамике.

Таким образом, персональная траектория обучающегося является главным критерием для оценки его учебных достижений.

Персонификация учебной деятельности в рамках учебного курса формируется на этапе обратной связи за счет последовательного применения методики работы по решению учебных задач по программированию. Учебная задача формулируется как задание на модификацию ранее предложенного текста программы или программ, которые иллюстрируют основные понятия, средства и методы, входящие в содержание изучаемого учебного модуля. Тем самым формируется следующая дидактическая цепочка, в которой обучающийся первоначально должен овладеть умениями читать и интерпретировать текст программы, записанной на языке программирования, а затем внести, по условию задания, модификацию в этот текст, чтобы получить новое решение для поставленной задачи. Способ модификации не фиксирован, с точки зрения какого-либо программного кода, и поэтому, каждый обучающийся решает самостоятельно какие методы и средства языка программирования привлекать для достижения решения. Результатом решения должна быть работающая программа, которая выполняется на тестовом примере. В процессе выполнения каждой задачи обучающийся может без ограничений получить консультацию у преподавателя по возникающим вопросам, предъявляя ему текст модифицированного варианта с комментариями или вопросами по возникающим при поиске решения трудностям.

Опыт показывает, что применение такой дидактической цепочки при организации дистанционного обучения программированию, позволяет преподавателю получать достаточно точную оценку процесса формирования у обучающихся базовых компетенций по смысловому пониманию, интерпретации и реализации программных текстов. Кроме того, это является инструментом, с помощью которого преподаватель может управлять доступностью материала модуля и оперативно вносить необходимые изменения по результатам анализа потока обратной связи.

Назначение контрольного блока носит вполне традиционный характер и позволяет оценить персональные достижения обучающихся, предъявляя им для решения задачи, требующие комбинирование различных программных кодов для решения синтетических задач или решения нестандартных задач олимпиадного характера.

Подводя итоги, хочется отметить, что устойчивый интерес к подготовке ИТ-специалистов требует пересмотра и создание новых методик к подготовке обучающихся в данной области. Одним из новых подходов к подготовке таких специалистов является персонифицированный подход, который успешно апробирован в ходе реализации разработанного дистанционного факультативного курса «Решение задач олимпиад по программированию с использованием стандартной библиотеки шаблонов (STL) C++».

Литература

1. ACM-ICPC. World Finals. Programming Environment. 2015. [Электронный ресурс] URL: http://icpc.baylor.edu/ world-finals/programming-environment.
2. ACM-ICPC. Regional Contest Rules. 2015. [Электронный ресурс] URL: http://neerc.ifmo.ru/information/contest-rules.html.
3. Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому обучению: монография / под ред. М. Б. Есауловой. – СПб.: СПГУТД, 2010. – 160 с.
4. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
5. Приказ Минобрнауки РФ от 06.05.2005 N 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 02.08.2005 N 6862).

УДК 3.37.373.1

Н.П. Кеся

МБОУ СОШ № 8, г. Радужный

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

Ни для кого не секрет, что мы сегодня живем в веке информатизации. Компьютеры настолько прочно вошли в нашу жизнь, во все ее сферы, что просто невозможно представить: как мы жили до этого? Жизнь не стоит на месте, идет стремительное развитие современного общества, человека, а значит и государство должно идти на шаг вперед, нацеливать своих граждан на дальнейшее развитие и совершенствование.

Образование – важнейшая сфера человеческой деятельности, которая дает фундамент для развития человека, гражданина своей страны, а значит, развития государства в целом. Широкомасштабное и активное использование сети Интернет в информационном образовательном процессе, требует новых подходов, технологий, программ, нацеленных на получение не только качественного, но и доступного образования современным человеком. Основной приоритет государственной политики в сфере российского образования на период до 2020 года направлен на повышение качества образования, которое сформулировано в Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации от 7 февраля 2008 г. № Пр-212, как «расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования» [1].

Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий и поиски новых форм и методов обучения послужили толчком к принятию в Федеральном законе «Об образовании» изменений в части применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Статья 16 данного закона разделяет два понятия: электронное обучение и дистанционные образовательные технологии и дает следующие трактовки: «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [2].

Согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» в образовательном учреждении, реализующем основную образовательную программу, должны быть созданы условия для реализации электронного обучения, дистанционных образовательных технологий…обеспечивающие возможность восполнения недостающих кадровых ресурсов [3].

Таким образом, государством делаются многочисленные попытки сделать российскую информационную образовательную среду более открытой, чтобы человек мог учиться в комфортной для себя обстановке, в удобное время, по интересующему его направлению. Здесь на помощь и приходит дистанционное обучение, которое сегодня, по праву можно считать одной из современных инноваций в области образования, позволяющее в опосредованной форме реализовывать обучение с использованием компьютеров и телекоммуникационных средств.

Исследования в данной области являются актуальными и востребованными, в частности применения в школьном образовании, наряду с традиционными формами обучения. Где основными проблемами являются отсутствие отработанного, зарекомендовавшего себя научно-методического комплекса и недостаточная разработанность механизмов реализации данного вида обучения. В каких направлениях можно начать делать первые шаги к решению выявленных проблем?

Для начала, можно выделить пять основных направлений:

- работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- работа с одаренными детьми;

- предпрофильное обучение;
- обучение с детьми, временно отстраненными от учебных занятий (по болезни);
- мониторинг и контроль знаний.

Теперь подробнее остановимся на каждом из них.

Единственное экспериментально-апробированное и широко используемое направление для реализации в школах России дистанционного обучения – это обучение детей с ограниченными возможностями здоровья. Обычное надомное обучение, которое школы предлагают в таких случаях, ограничивает учащихся личным общением с учителями и сильно отстраняет от общения со сверстниками, одноклассниками. Поэтому такие дети еще сильнее замыкаются в себе, создают какой-то закрытый внутренний мир, в который в дальнейшем никого не пускают. Это очень сильно сказывается на психическом развитии такой категории учащихся, и явно не в лучшую сторону.… Поэтому переход на дистанционное обучение, в этом случае, просто необходим. Хорошо, что наше государство, именно это направление образования выбрало одним из приоритетных и способствует его дальнейшему развитию.

Работе с одаренными детьми в школе сегодня тоже уделяется большое количество времени. Ведь одаренные дети – это потенциал любого государства, надежда на дальнейшее его развитие. Чтобы выявить наиболее талантливых ребят, ребят с нестандартным мышлением в школах проводятся олимпиады. Но, как правило, отбор учащихся на участие, проводится учителями самостоятельно, и не всегда оказывается достоверным. Дети могут просто заучивать материал, чтобы на них обратили внимание, но «олимпиадными» учениками их назвать сложно, и, наоборот, действительно способного ученика можно «выпустить из виду», только потому, что он застенчив.… Именно в такой ситуации-ситуации «отбора» на помощь приходят дистанционные олимпиады и конкурсы, которых сегодня существует огромное количество. Интернет-олимпиады направлены на развитие и поддержку интереса к предмету, стимулируют самостоятельность и активность учащихся, направляют на дальнейшую исследовательскую и проектную деятельность, но, что самое главное – позволяют выделять наиболее развитых и одаренных детей. Именно поэтому, значение мероприятий такой направленности велико.

При организации предпрофильного обучения также возможно использование дистанционных технологий. Ведь, если в школе нет соответствующего профиля, интересующего курса по выбору, учащиеся, как правило, выбирают другие общеобразовательные учреждения, что отрицательно сказывается как на психологическом состоянии ученика, так и на образовательном процессе в целом. Ученик привык к своему коллективу и вдруг его приходится менять. Адаптация не всегда происходит гладко, особенно в старшей школе, где ребята более взрослые, со своими сформировавшимися интересами и правилами поведения в коллективе, более требовательны и избирательны к кругу своего общения. Ученик 8–9 класса, еще не совсем осознанно подходит к выбору дальнейшего профиля, поэтому есть возможность выбрать элективные курсы интересующих направлений и «попробовать себя», не меняя школы. Таким образом, организация сетевого дистанционного взаимодействия между школами города, района позволяет отчасти решать проблемы такого характера.

Актуальной, особенно в нашем районе (ХМАО), сегодня остается проблема пропуска учебных занятий по болезни, из-за карантина, в актированные дни. Но и она может быть решена посредством дистанционного обучения. Ведь учащимся, «выпавшим» из образовательного процесса по собственной болезни на какое-то время сложнее «догонять» сверстников. А, если причина – карантин или актированные дни, то учитель потом пытается быстрыми темпами, сжимая, интегрируя, материал, уложиться в вычитку программы. У большинства учащихся, при такой «быстрой» подаче материала, часто возникают пробелы в знаниях.

И последнее направление, о котором хотелось бы сказать, это применение дистанционных форм обучения при мониторинге и контроле знаний учащихся. Применяя современные информационные технологии, в рамках отдельного образовательного учреждения можно сформировать базу данных с контрольно-измерительными материалами, тестами. Данные материалы могут затем дистанционно использоваться в образовательном процессе, как во внеурочное время с целью экономии времени на уроке, так и с целью автоматической и объективной проверки знаний, без участия человеческого фактора.

Таким образом, проанализировав все вышесказанное, можно сделать вывод: внедрение дистанционных технологий в образовательный процесс средней школы – верный шаг на пути совре-

менного образования каждого маленького гражданина Великого Государства. А наша задача, задача учителей, сделать эту инновацию традиционной.

Литература

1. http://www.rg.ru/2008/02/16/informacia-strategia-dok.html.
2. http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/16.
3. http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html.

УДК 378.147

Т.С. Колесниченко

Вологодский государственный университет, г. Вологда

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Для успешного решения современных образовательно-воспитательных задач школе нужен креативно мыслящий учитель. В его вузовской профессиональной подготовке полезен опыт прошлого. Организуя изучение курса «История педагогики и образования», решая проблему активизации мыслительной деятельности будущего учителя, мы опираемся на традиции мирового и отечественного опыта и, вместе с тем, пытаемся ввести некоторые новшества и инновации.

Рассмотрим, прежде всего, суть тех ключевых слов, которыми будем оперировать в данной статье.

Традиция (от лат. traditio) – передача, то, что унаследовано от предшествующих поколений. Это элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению.

Однако наука потому и является прогрессивной, что, при опоре на традиции, в ней всегда идут поиски нового. Инновация (от лат. innovatio) означает возобновление, изменение, обновление.

В учебном процессе инновации реализуются через содержание образования и методические новшества.

В нашем опыте преподавания курса «История педагогики и образования» инновационный подход, влияющий на развитие мыслительной деятельности будущего учителя, нашел следующее воплощение:

- Расширение в содержании историко-педагогического образования, объема культурологических знаний;
- Активное включение в него регионального компонента;
- Постоянное акцентирование внимания студентов на тех практических задачах, которые им предстоит решать в учебно-воспитательном процессе;
- Демонстрация связей проблем прошлого и современных реалий;
- Регулярное обращение к межпредметным связям;
- Учет специфики факультета;
- Использование различных видов искусства для усиления эмоционального восприятия научных сведений;
- «Вкрапление» в лекционное изложение учебного материала фрагментов студенческих мини-сообщений;
- Создание диалоговой, дискуссионной ситуации не только на семинарах, но и на лекциях;
- Формирование у будущих учителей убеждения в том, что педагогика это и наука и искусство, выраженное в педагогическом мастерстве, вооружение их приемами этого мастерства через консультационную конкретную помощь.

Ориентируя будущих учителей на развитие мышления учащихся, мы используем историко-педагогические факты, доказывающие, что эта идея не нова, она наследуется от выдающихся педагогов прошлого и является традиционной. Они убеждаются в том, как высоко все классики педагогики ценили сократический метод и говорили о значимости мыслительной деятельности ученика.

Джон Локк в заметках «Об учении» (1667 г.) писал: «Чтение, по моему мнению, является лишь собиранием сырого материала… Размышление – это, так сказать, отбор и приспособление материала: обработка дерева, обделка и укладка камней и возведение здания…» [5, с. 298]. В своей знаменитой книге «Мысли о воспитании» (1693 г.) он заявлял, что очень плохо, когда при обучении факты накапливаются, а мысль дремлет; правильно мыслить, убеждал он, более ценно, чем многое знать.

На семинарском занятии по теме «Педагогические взгляды А. Дистервега» мы акцентируем внимание студентов на его дидактическом принципе – принципе самодеятельности, преследующем активную мыслительную деятельность самого обучающегося. В известном труде «Руководство к образованию немецких учителей» (1835 г.) он имеет в виду и вузовское и школьное обучение: « … профессор университета … должен излагать науку развивающим способом … представляя слушателям живой мыслительный процесс, лишь таким образом студенты приучаются мыслить» [2, с. 158]. Далее он говорит уже о школе: «Настоящий учитель показывает своему ученику не готовое здание, в которое вложены тысячелетия труда, а побуждает его укладывать кирпичи, возводить здание вместе с ним, учит его строительству … Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить» [2, с. 158].

Идея активизации мыслительной деятельности учащихся нашла традиционное продолжение и в отечественной педагогике. Так П.Ф. Лесгафт в статье «Значение школы» (1907 г.) справедливо заметил: «Наука есть собрание истин, которые усваиваются только рассуждением и мышлением…» [3, с. 350]. Позже, в статье «О преподавании естественных наук в средних учебных заведениях» (1909 г.), отмечая значимость сократического метода, он писал о недостатках современной ему школы: «… молодые люди знают только книгу и свою записную тетрадь, … они мало соображают, у них нет инициативы, нет своего мировоззрения; они не умеют исследовать …, у них развита память, есть знания, но нет понятий и самостоятельной мысли» [4, с. 355].

В конце 1915 года П.П. Блонский пишет статью «Задачи и методы новой народной школы», где утверждает: «Метод – активное и заинтересованное логическое мышление… Неестественно,… если в классе работает, учит учитель, а дети пассивны … Цель воспитания – развитие мысли ребенка …» [1, с. 64–65].

Проблема активизации мыслительной деятельности учащихся нашла традиционное воплощение в педагогической системе В.А. Сухомлинского. Его уроки для малышей, проводимые «под открытым небом» – настоящая школа мышления. В книге о подростках «Рождение гражданина» он говорил об этой же задаче: «… если нет исследования, размышлений, память делается «дырявой» – ничего не запоминается. Ослабление памяти происходит как раз в подростковом возрасте, причина этого явления – освобождение от мысли как раз тогда, когда человеку нужно как можно больше рассуждать» [7, с. 376]. В «Письмах к сыну» он дает советы, которые звучат как руководство и для обучающего в вузе: «Там у студента есть возможность слушать и одновременно думать, размышлять, рассуждать. Вот этому умению и надо учиться. Одновременно слушай лекцию, записывай и в то же время рассуждай, думай, размышляй…

Без рассуждений, размышлений слушание лекций превращается в механический процесс, а студент в живое устройство для запоминания. Бойся как огня этой опасности» [6, с. 30]. Неоднократный повтор трех одинаковых глаголов в этом тексте не случаен. Помня об этом, мы и на лекции задаем вопросы, побуждая студентов думать.

Используя этот прием, например, при чтении лекции «Традиции и новаторство в педагогической системе А.С. Макаренко», мы убеждаем их, сколь ошибочно было обвинение педагога в том, что он «отрицал традиции классической педагогики» и показываем, какие новшества внесены им в разработку учения о коллективе и как значимы в условиях современного бизнеса его инновации в организации труда, когда воспитанники включались в решение вопросов финансирования, кредитования, самоокупаемости производства.

В традиционных семинарских занятиях мы предпринимаем все, чтобы студенты как можно активнее экстраполировали знания о процессе мышления, полученные по психологии, в свои личные практические учебные действия. Ценным оказалось для них использование на семинаре раздела «Первые уроки логики» из учебной книги К.Д. Ушинского «Детский мир».

Развитию познавательной активности студентов содействовало проведение семинаров в форме диспута, деловой и ролевой игры, заочной экскурсии, дидактического мини-спектакля и т.д.

Современные технологии позволяют студентам самостоятельно вносить инновации в учебные занятия. Они изготавливают слайды для презентации трудов классиков истории педагогики, включают в свои проекты фрагменты документальных и художественных фильмов (например, по теме: «Педагогика эпохи Возрождения»), создают собственные киноролики (например, к итоговому занятию – экскурсия по залам воображаемого «Музея истории педагогики») и др.

Традиционное и новаторское при изучении истории педагогики дало свои результаты: расширился профессиональный интерес студентов, появилось больше самостоятельности в отборе материала, глубже стал анализ текстов, шире использование приемов сравнения, сопоставления, обобщения, смелее выявление причинно-следственных связей, активнее использование мыслительного приема «переноса», аргументированнее суждения и умозаключения.

Активизация мыслительной деятельности, к которой мы стремимся при организации изучения истории педагогики, позволяет будущим учителям лучше усвоить высокую духовность мирового и отечественного наследия, увидеть его современную значимость, а также вооружить их теми приемами и средствами, которые они смогут использовать для развития учебно-познавательных способностей учащихся.

Литература

1. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы. Избранные педагогические психологические сочинения: В 2-х т. Т. 1 / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – С. 39–85.
2. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. Избранные педагогические сочинения / Под ред. В.Н. Вишнякова. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 55–212.
3. Лесгафт П.Ф. Значение школы. Избранные педагогические сочинения / Сост. И.Н. Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – С. 340–353.
4. Лесгафт П.Ф. О преподавании естественных наук в средних учебных заведениях. Избранные педагогические сочинения / Сост. И.Н. Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – С. 353–366.
5. Локк Д. Об учении /. Педагогические сочинения / Под ред. И.Ф. Свадковского. – М.: Учпедгиз, 1939. – С. 286–299.
6. Сухомлинский В.А. Письма к сыну: Кн. для учащихся. – 2-е изд. / Рец. А.В. Мудрик. – М.: Просвещение. 1987. – 128 с.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 1 / Сост. О.С. Богданова, В.С. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – С. 267–538.

УДК 37.796.412

Ю.В. Коричко

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ВИДОВ ГИМНАСТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ

Обучение в высшем учебном заведении характеризуется значительным эмоциональным и интеллектуальным напряжением основных психических функций, гипокинезией, наличием стрессовых ситуаций. Дефицит двигательной активности особенно отрицательно сказывается на состоянии здоровья студентов.

Одной из актуальных проблем в современном Вузе, является поиск эффективных средств, связанных с необходимостью повышения физического состояния и здоровья студенток и вариантов ее совершенствования в рамках традиционной системы физического воспитания в высших учебных заведениях.

Наличие большого числа упражнений гимнастики, многоплановые задачи их применения определяют существование различных их гимнастики. Культивирование устойчивых видов гимнастики, появление новых ее разновидностей следует рассматривать в связи с основными задачами и функциями физической культуры в России. На Всесоюзной конференции 1984 г. была утверждена следующая классификация: оздоровительные, образовательно–развивающие и спортивные виды гимнастики [1].

В последнее время появился ряд новых, нетрадиционных в массовом оздоровительном движении видов двигательной активности: аэробика, атлетическая гимнастика, шейпинг, «Пилатес», хатха – йога, стретчинг, ушу, дыхательная гимнастика, калланетика, черлидинг.

В 2014 году было проведен опрос, в котором приняло участие 25 студенток 1 курса различных факультетов ФГБОУ ВПО НВГУ нефизкультурных специальностей.

По данным результатов анкетирования студенток Вуза выявлено, что 100% респондентам нравится заниматься аэробикой. 52% респондентов предпочитают заниматься аэробикой на степ – платформах, 26% предпочитают занятия аэробикой силовой направленности (резиновые амортизаторы, мини-штанги, утяжелители) и 22% аэробикой на мячах (фитболлы).

Все испытуемые проходили врачебный контроль и не имели противопоказаний к занятиям аэробикой. Занятия проводились два раза в неделю по одному академическому часу.

При анализе данных проведенного тестирования по методике САН выявлено положительное влияние на показатели самочувствия, активности, настроения. До проведения занятий аэробикой показатели самочувствия составил 3,8 б, активности – 3,41 б., настроения – 3,74 б. После проведения занятий аэробикой данные показатели увеличились и составили: самочувствия составил 5,87 б, активности – 5,72 б., настроения – 6,33 б.

Повышение вышеперечисленных показателей можно объяснить тем, что при проведении занятий аэробикой широко используется современная музыка. От умения преподавателя проводить различные виды упражнений с музыкальным сопровождением, обогащать уроки эстетическим содержанием, привлекать внимание занимающихся к выразительным, точным и красивым движениям зависит эффективность занятий [2].

Занятия с музыкальным сопровождением имеют и большое оздоровительно-гигиеническое значение. Музыкальный ритм организует движения, повышает настроение занимающихся. Положительные эмоции вызывают стремление выполнять движения энергичнее, что усиливает их воздействие на организм, способствуют повышению работоспособности, а также оздоровлению и активному отдыху. повышению работоспособности, а также оздоровлению и активному отдыху. Музыка может быть использована и как фактор обучения, так как, движения легче запоминаются.

Для проведения занятий аэробикой мы используем музыку современных стилей – фанк, хип-хоп, рок-н-ролл, диско, латина, джаз, хаус и т.д.

По результатам проведенного исследования физической работоспособности по шаговому тесту PWC_{170} на занятиях аэробикой выявлен прирост показателей в среднем на 692,5 кгм/м.

При проведении занятий аэробикой применялось следующее тренажерное оборудование: степ-платформы, резиновые амортизаторы, гантели.

Применение данных тренажеров позволяли повысить нагрузку на занятиях и тем самым, повлияли на показатели физической работоспособности занимающихся.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать заключение об эффективности применения различного тренажерного оборудования на занятиях оздоровительными видами гимнастики, использование которых не только повышает эмоциональное состояние студенток, но и их физическую работоспособность.

По результатам проведения пульсометрии нами были выделены группы упражнений, вызывающие наибольшее и наименьшее увеличение частоты сердечных сокращений (ЧСС). Определено, что показатели ЧСС в подготовительной и заключительной части находились в зоне низкой интенсивности, а в основной части – в зоне средней интенсивности. При проведении занятий учитывались внешние признаки утомления при физических нагрузках

На основе данных пульсометрии мы высчитали энерготраты студенток в каждом блоке упражнений по методу Баскирика. Нами определено, что за одно занятие по аэробике в среднем затрачивается около 300–350 ккал /ч, что соответствует приведенным в научно-методической литературе данным по ориентировочным затратам при дозированных физических нагрузках при выполнении оздоровительных упражнений.

Таким образом, занятия аэробикой не только способствуют оздоровлению, улучшению внешнего вида, повышению эмоционального состояния, а также соответствует оптимальным значениям физических нагрузок и энерготрат студенток Вуза.

Применение разнообразных оздоровительных видов гимнастики предоставляет большие возможности применять их для решения самых различных задач, типичных для физического воспитания студенческой молодежи.

Эффективное использование упражнений аэробики способствует расширению арсенала применяемых средств оздоровительной гимнастики на занятиях со студентками Вуза, позволяют не

только повышать интерес к занятиям, но и существенно оптимизировать показатели физической подготовленности и физической нагрузки студенток вуза.

Литература

1. Гимнастика и методика преподавания: Учебник для институтов физической культуры / Под ред. В.М. Смолевского. – Изд. 3-е, перераб., доп. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 336 с.
2. Пшеничникова Г.Н. Аэробика в школе: учеб. пособие / Г.Н. Пшеничникова, Ю.В. Коричко. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2009. – 256 с.

УДК 372.8

Э.А. Кузнецова, В.А. Кузнецов

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Межпредметные связи (МПС) в обучении являются выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки обучающихся, существенной особенностью которой является овладение ими обобщенным характером познавательной деятельности. С помощью многосторонних межпредметных связей не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания обучающихся, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. К сожалению, единой системы межпредметных связей на современном этапе развития школы пока не существует.

Определение «межпредметные связи» рассмотрены в трудах научных исследователей Н.В. Федоровой [3], В.Н. Максимовой [1]. Межпредметные связи, по-нашему мнению, это педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их ограниченном единстве.

Межпредметную связь основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) и физической культуры можно проследить в течение всего учебного процесса с 1 по 11 классы. Далее приведена часть плана-конспекта урока по ОБЖ с использованием МПС (табл. 1).

Класс: 8.

Тема: Меры пожарной безопасности. Правила поведения при пожарах и угрозе взрыва.

Тип урока: комбинированный.

Цель урока: изучить меры пожарной безопасности; правила поведения при пожарах и угрозе взрыва.

Задачи:

– образовательная – продолжить обучение правилам пожарной безопасности;
– воспитывающая – продолжить формирование культуры безопасного поведения при пожарах;
– развивающая – продолжить развитие быстроты, ловкости, внимательности и собранности.

Методы и приемы: рассказ, беседа, инструктаж, упражнение.

Учебно-наглядные пособия: а) учебник по основам безопасности жизнедеятельности для 8 класса [2], б) плакаты по правилам пожарной безопасности; в) правила противопожарного режима в Российской Федерации № 390.

Оборудование: макет огнетушителя ОП-5, макет очага пожара, два стула.

Таблица 1

Конспект урока

Этапы урока. Время	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
Систематизация полученных знаний (10 минут)	Ребята, сегодня вы узнали, какие меры пожарной безопасности необходимо соблюдать, чтобы сохранить свою жизнь и здоровье, защитить себя и окружающих от пожаров и взрывов.	Ученики поочередно выполняют задание. По окончанию выполнения задания все ученики занимают свои места за партами.

	Сейчас представим себя пожарными, потренируем свою ловкость, быстроту, внимательность и собранность при тушении пожара. Задание 1. Применение макета огнетушителя ОП-5 (без выпуска огнетушащего вещества) За 20 секунд вам необходимо: 1. От линии старта по сигналу учителя пробежать 3 метра до второй линии; 2. Взять на этой линии огнетушитель ОП-5; 3. Перенести его, преодолев препятствие в виде дух стульев, к условному очагу пожара; 4. Выполнить действия по приведению огнетушителя в боевое состояние (поставить на пол, выдернуть чеку, освободить шланг, поднять огнетушитель) и имитировать тушение пожара (нажать рукоятку пуска порошка, направить в течение 1–3 секунды шланг на очаг пожара, поставить огнетушитель на пол). Учитель указывает на совершенные ошибки (если они имеются).	

Для исследования влияния МПС на эффективность процесса обучения нами был использован констатирующий эксперимент. На уроке с применением МПС уровень деятельного компонента обучения (умения) повысился на 35% (рис. 1).

Реализация межпредметных связей на уроках ОБЖ напрямую зависит от содержания учебного материала, цели и задач урока, профессионализма учителя. Межпредметные связи активизируют познавательную деятельность обучающихся, побуждают мыслительную активность в процессе переноса, синтеза и обобщения знаний из разных предметов. Современный учитель должен уметь творчески осуществлять межпредметные связи на уроках и во внеклассной работе, для этого ему необходимо владеть теоретическими вопросами и осознанно применять методические рекомендации, находя новые пути использования межпредметных связей в обучении с учетом новых программ и требований современной школы.

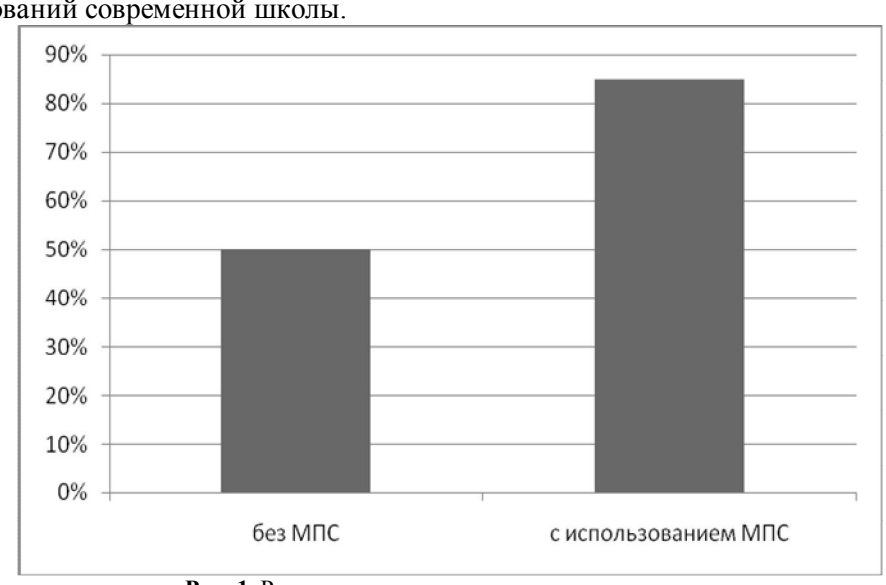


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента

Литература

1. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
2. Основы безопасности жизнедеятельности: 8 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / под ред. Ю.Л. Воробьёва. – М.: АСТ, 2006. – 192 с.
3. Федорова В.Н. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин. – М.: Просвещение, 1980. – 208 с.

УДК 374.1

А.В. Куксова

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ISPRING SUITE ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ «ОПЕРАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ»

Дисциплина «Операционные системы» относится к базовой части профессионального цикла по направлениям подготовки 230100 – Информатика и вычислительная техника, 230400 – Информационные системы и технологии , 010400 – Прикладная математика и информатика. Данная дисциплина является основополагающей при изучении всего направления компьютерных наук и взаимосвязана с такими курсами как: «Архитектура вычислительных систем и сетей», «Системное и прикладное программное обеспечение», а также «Языки и методы программирования». Целью освоения дисциплины «Операционные системы» является изучение архитектуры современных операционных систем и приобретение практических навыков работы с различными операционными системами.

Для более рациональной и эффективной работы студентов по данной дисциплине разработан электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК). В рамках ЭУМК предусмотрены следующие разделы:

1. Организационный раздел описывает основные цели и задачи дисциплины, формируемые при изучении общие и профессиональные компетенции, а также знания, умения и навыки. В данном разделе размещен подробный план работы студента в виде технологической карты. Технологическая карта содержит перечень работ, который необходимо выполнить студенту, тематику и виды самостоятельной работы, а также систему накопления баллов и критерии выставления итоговой оценки.

2. Учебно-методический раздел состоит из трех частей: теоретическая часть курса, лабораторный практикум и темы для самостоятельного изучения студента.

Так например, в теоретической части курса приведена информация по следующим тематикам:

- Назначение и функции операционной системы;
- Классификация операционных систем;
- Архитектура операционных систем;
- Управление процессами и потоками;
- Мультипрограммирование на основе прерываний;
- Управление памятью;
- Управление вводом-выводом;
- Файловые системы;
- Особенности современных операционных систем.

В заключении к каждому разделу курса приведены контрольные вопросы в интерактивной форме с возможностью проверки правильности ответа на вопрос.

Лабораторный практикум содержит задания для практической работы студента, а также демонстрационный вариант решения типового задания. В рамках тем для самостоятельного изучения приведены как теоретические вопросы для изучения, так и задания в формате лабораторных работ.

3. Раздел итоговых форм контроля содержит вопросы к экзамену, а также вопросы для самоподготовки в режиме интерактивной системы тестирования. Вопросы теста составлены по всем разделам курса и могут быть представлены в виде следующих категорий вопросов:

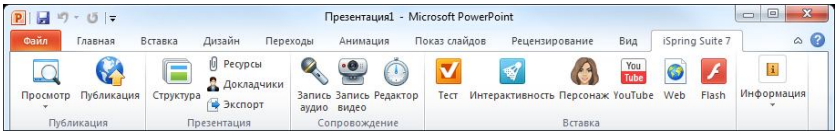
- С одним правильным ответом;
- С несколькими правильными ответами;
- Верно/неверно;
- На соответствие;
- Списков на заполнение пропусков и т.д.

4. Информационно-справочный раздел содержит основные термины и определения, а также аббревиатуры и сокращения используемые в рамках изучения данной дисциплины. Кроме этого,

содержит список рекомендуемой литературы, интернет-ресурсов, а также программное обеспечение необходимое при прохождении данного курса.

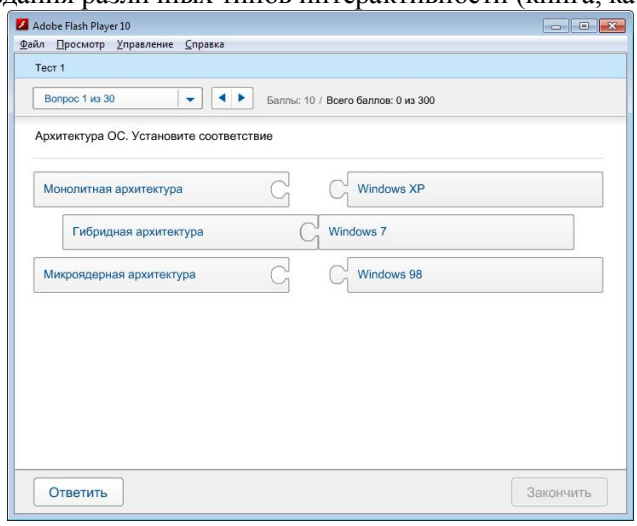
Реализация данного ЭУМК стала возможно с помощью информационного комплекса iSpring Suite.

iSpring Suite – инновационный инструмент для разработки электронных курсов, с помощью которого вы можете быстро и без дополнительных усилий создавать кросс-платформенные проекты для любых устройств: компьютеров, ноутбуков, планшетов, iPad, iPhone, Android и Windows – устройств [1].



К основным преимуществам данного комплекса можно отнести:

- Возможность быстрой и профессиональной разработки электронных курсов;
- Возможность интеграции с Microsoft Power Point;
- Возможность строить сценарии ветвления и интерактивных переходов;
- Возможность добавления в курс персонажей;
- Возможность создания интерактивных тестов и опросов для повышения эффективности процесса обучения
- Поддержка мобильных платформ;
- Интеграция с системами дистанционного обучения;
- Возможность создания различных типов интерактивности (книга, каталог, временная шкала).



Книга, разработанная с помощью iSpring Suite, может содержать как текстовую, так и графическую информацию, представленная в виде виртуальной книги с эффектом перелистывания страниц. Электронные книги могут быть использованы:

- Преподавателям для демонстрации материалов лекций и проведения семинаров и практических занятий;
- Преподавателям для индивидуальной работы со студентами;
- Студентам для создания творческих проектов и докладов.

Каталог – это интерактивность, которая может служить для объединения информации в виде списка с алфавитно-цифровым указателем. Например, это может быть глоссарий терминов, каталог продуктов, список личностей, архив записей, алфавитный указатель и так далее. Электронный каталог может использоваться для систематизации больших объемов информации.

Интерактивная временная шкала может использоваться для визуализации событий, происходящих в течение некоторого времени. Временная шкала разделена на периоды. На шкале должен быть как минимум один период.

Использование комплекса iSpring Suite позволяет создать единый информационный комплекс для организации работы студентов как в рамках аудиторной работы, так и самостоятельной дея-

тельности. Для адекватного использования электронных курсов необходима лишь версия Adobe Flash Player 10.1 или выше.

Литература

1. Официальный сайт iSpring Suite – http://www.ispring.ru.

УДК 378.4

В.П. Мироненко

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ФАНТАЗИИ НА ТЕМУ «ФИЛОСОФИЯ ДОКТОРА ЭДВАРДСА ДЕМИНГА И УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ»

Фантазии присущи фантазёрам.
Доктор Эдвард Деминг – из немногих, чьи замыслы реализуемы полностью
Из наблюдений

Общение с доктором Демингом предполагает обязательность увертюры. Ибо мы ещё настолько невежественны, что на слуху у многих почти все мужья Аллы Борисовны и автомат Калашникова, а выдающиеся первооткрыватели, личности-созидатели, преобразующие цивилизацию, доступны лишь с помощью Википедии.

Уильям Эдвардс Деминг – американский экономист-статистик, один из создателей теории системного подхода к управлению качеством, прожил большую наполненную творческими поисками и достижениями жизнь (1900–1993 гг.).

Его судьба неправдоподобна до невероятности. Выходец из штата Айова, окончив университет штата Вайоминг, в 28 лет он стал доктором физико-математических наук. В 1936 году, Деминг, прослушав курс лекций по теории математической статистики в Лондонском университете, стал профессиональным статистиком. Обладая обширными познаниями, он сумел создать стройную системную теорию управления. Трудоголик по сути, разносторонне развитый специалист, Деминг отличался, любознательностью, коммуникабельностью и неуёмной энергией. Работая в государственных учреждениях, Э. Деминг активно занимался педагогической деятельностью, был почетным профессором 14 колледжей и университетов, включая Нью-Йоркский. Однако его «восхождение» связано с иным государством. После Второй Мировой войны Япония была разрушена и искала пути восстановления.

В 1946 году по заданию экономического отдела Министерства обороны США, Э. Деминг общался с группой японских статистиков и сумел увлечь их идеей статистического контроля. Встреча оказалась судьбоносной для обеих сторон; «благородные зёрна» философии Деминга, постулирующей нравственность, честность, цельность личности, попали в «благородную почву» японской культуры, где вежливость, уважение, благородство прививались столетиями. Деминг был принят, понят и осмыслен. Его мастер-классы прослушали руководители ведущих промышленных компаний. *«Слушайте меня, и через пять лет вы будете конкурировать с Западом. Продолжайте слушать до тех пор, пока Запад не будет просить защиты* от вас». (Из речи У.Э. Деминга в Японии в 1946 г.)

Был организован процесс массированного обучения управляющих всех уровней, рядовых рабочих и служащих компаний. С этого начиналась «революция в качестве» и экономическое чудо Страны восходящего солнца.

В то время как в Японии Деминг почитался как национальный герой, на родине он был известен лишь узкому кругу специалистов.

Американца Деминга для США «открыл» глава корпорации Нашуа Уильям Конвей. Его компания, производящая компьютеры, испытывала сильную конкуренцию со стороны японских фирм. Во время деловых поездок в Японию он часто слышал фамилию «Деминг». По возвращению в штаты в марте 1979 года У. Конвей пригласил Э. Деминга на консультацию. Ученый убедил руководство фирмы внедрить методы статистики для улучшения качества продукции и повышения производительности.

Сам У. Конвей вспоминал об этом так: «Когда Деминг на минуту вышел, я сказал своим вице-президентам: «Похоже, он знает, что делать». Они посмотрели на меня так, как будто у меня на голове была бумажная шляпа, и сказали: «Билл, ты что? Он же чудик». «Ну и что ж,– ответил я,– мы все равно его наймем».

В течение последующих лет в семинарах Э. Деминга приняли участие все служащие компании Нашуа. И она стала первой в США, полностью внедрившей его теорию, благодаря чему прибыли компании существенно возросли.

В 1980 году телевизионная компания Эн-Би-Си показала полуторачасовую документальную программу под названием «Если Япония может, почему не можем мы?». На примере Японии было показано, как согласованно и совместно, в целях общих национальных интересов работают правительство и промышленные лидеры этой страны. Вскоре после передачи Э. Деминга пригласила в качестве консультанта корпорация «Форд мотор», затем и «Дженерал моторс» – ведущие автомобилестроительные компании страны. На девятом десятке лет жизни пробил «звездный час» доктора Деминга. Его избирают в Национальную инженерную академию, За достижения в области науки и техники в 1987 г. президент Джорж Буш вручает ему национальную награду – медаль в области технологии.

Деминг полон сил, активно работает, выступает с семинарами во многих странах Европы. На вопрос, почему он тратит свое время и энергию подобным образом, был ответ: *«Я люблю свою работу. Она для меня – удовольствие. Я хочу, чтобы американские управляющие неустанно учились и росли. Я хочу делиться с ними своими знаниями и постоянно учиться у них».* Он хотел, чтобы больше людей услышало его завет*: «Качество – важно, и начинается оно не в цехе, а на самом верху управления компанией».*

К наиболее ценным достижениям Э.Деминга относят теорию «Глубинных знаний», включающую теории: систем, изменчивости, психологии и познания.

Центральным моментом его учения является взгляд на любой объект или явление как на систему. Его главный постулат – *«без цели нет системы»*. Построение демократического гражданского общества и рыночной экономики – еще не цель, а лишь условие для достижения истинной цели – благополучия населения страны.

– *«Компания, которая ищет помощи в глубинных знаниях, уже подготовлена к преобразованиям*».

Важной составной частью учения является теория изменчивости, согласно которой на любой процесс воздействует множество факторов.

– *«Знание теории изменчивости напрямую связано с предвидением. Управлять – значит уметь предвидеть, что необходимо для лидеров»* – писал Деминг. Он предложил инструмент усовершенствования процессов – цикл: «планирование – исполнение – проверка – корректирующее воздействие», имеющий форму круга. Последовательное воплощение этого цикла в практике любой деятельности – основа усовершенствования всех процессов.

Доктор Деминг обращал свой взор и к России.

В 1992 году Эдвард Деминг обратился к российским коллегам с призывом решать все экономические проблемы на основе системного подхода к качеству. В этом обращении есть весьма значимые слова:

– *«Ни у одной страны мира нет необходимости быть бедной».*

В 1993 году в России учреждена Ассоциация Деминга, цель которой – распространять знания о принципах и методах менеджмента качества, основанных на трудах Деминга и его коллег в данной области.

Для более глубокого проникновения в философиию Э.Деминга интересно познакомиться с некоторыми его утверждениями, не требующими комментариев:

Доктора Деминга считали «революционером капитализма». Подвергая критике практику управления американскими компаниями, Э. Деминг отмечал:

«Поведение управляющих носит реактивный характер. Вы прикасаетесь к горячей печке и отдергиваете руку, но даже кошка умеет это делать».

– Э. Деминг приводил красноречивое свидетельство видного японского ученого Йоси Цуруми: «*Большинство высших руководителей американских компаний полагает, что их цель в бизнесе – делать деньги, а не производить продукцию или оказывать услуги»;*

– «Любая система, которая приводит к возникновению структуры «Я Выиграл – Ты Проиграл» – псевдооптимизирована – Позитивна структура: «Выигрываем Все Вместе».

– «Конкуренция разрушила нас».

– «Опыт не учит ничему, пока он не изучается с помощью теории».

– «Наша система образования могла бы быть улучшена неизмеримо, если бы мы отказались от системы ранжирования людей, разделения их по «сорту»«.

В последние годы Э. Деминг начинал свои выступления одной фразой: *«Зачем мы здесь? Мы здесь для того, чтобы возродиться, получить удовольствие, получить радость от работы».*

Основы своей философии доктор Деминг обобщил в 14 пунктах.

Доведённые до лаконичных постулатов, его принципы управления, на первый взгляд, кажутся простейшими. Но за этой простотой скрыта совершенно иная философия управления, требующая тщательной подготовки и осмысления.

Учитывая универсальность принципов управления, представляется интересным преломить и спроектировать их на учебный процесс в вузе. Такие опыты уже проводятся, но каждая новая интерпретация может представлять дополнительную информацию.

Ниже приведена Таблица с некоторыми результатами. Естественно, это – лишь робкая попытка осмысления, приемлемая для дискуссий и обсуждений, и предполагает дальнейшее развитие возможностей философии великого «гуру».

Таблица

Проекция принципов Деминга на учебный процесс в вузе

14 Принципов Деминга	**Проекция на вуз**
1. Постоянство цели – непрерывное улучшение качества	Ориентация коллектива на конструктивные перспективные цели. Колесо Деминга: Plan – Do – Stady – Act. План на улучшение – осуществление – изучение результатов – действия
2. Новая философия. Фундамент успеха – отказ от философии производства дефектной продукции.	Контрпродуктивны опоздания, прогулы, отставания в учёбе. Для студента учёба – каждодневная работа; требующая внимания, понимания, усилий
3. Покончить с зависимостью от массового контроля.	Устранить внешний контроль. Вписать его в учебный процесс.
4. Не заключайте деловых контрактов только на основе стоимости.	Высокое качество предполагает соответствующие инвестиции и в инфраструктуру, и в кадровый потенциал. В этом предпосылки качественных специалистов.
5. Улучшайте каждый процесс. Постоянно отслеживайте проблемы прежде, чем они создадут реальные трудности. Улучшайте все виды деятельности и уменьшайте издержки	Совершенствуйте постоянно все составляющие учебного процесса от лекции и лабораторных работ до практических занятий и ролевых игр. *«Закрывая глаза руками, мы не избавимся от проблемы» /У. Черчилль./*
6. Введите в практику современные методы подготовки всех участников коллектива, чтобы лучше использовать возможности каждого из них.	На практических занятиях работают все, способствуя повышению уровня знаний и «слабых». Успешно выполнив задание, каждый ощущает свой возросший уровень
7. Учредите лидерство. Введите в практику лидерство как метод, помогающий выполнять работу наилучшим образом.	Поощряйте инициативу, стимулируйте соревновательность во всех видах деятельности. Приветствуются разные подходы. Методы решения задач
8. Искореняйте атмосферу страха. Каждый – равноправный участник 9. Творческого коллектива.	Учебный процесс – раскрытие возможностей каждого. Самобытность суждения, смелость высказывания поощряются и приветствуются Долой комплексы, неуверенность, стыдливость: в вузе – учатся!
10. Разрушайте барьеры между подразделениями. Все работают на конечный результат – качественный уровень образованности	Студенческая группа – коллектив единомышленников, составная часть потока, факультета... Никаких группировок, закрытостей. Вместе в учёбе, работе, отдыхе.

11. Откажитесь от пустых лозунгов и бессмысленных призывов, не обеспеченных конкретными действиями	Не призывать к действию, не осознав способов достижения цели. Пустые лозунги любой эффектности способны лишь на кратковременный успех, далее – бессмыслица, отторжение, забвение,
12. Устраните произвольные количественно-пугающие задания. Совершенствуйте методы трудовой деятельности	При выполнении многочисленных заданий – помощь и поддержка, активная работа над ошибками. Помня: количество – тренаж и количество таки переходит в качество
13. Позвольте каждому участнику коллектива гордиться своим трудом, своими результатами	Коллектив – команда! Один за всех и все – за одного. Результат каждого – достояние всех.
14. Поощряйте образование и самосовершенствование Источник успеха – знания	В вузе нужны не просто студенты, но личности, наполненные знаниями, инициативой, стремлением неустанно познавать новое, разностороннее
15. Приверженность каждого к делу повышения качества. Действуйте, чтобы осуществлялись изменения, преобразования	Осознанная вовлечённость каждого участника в работу по достижению коллективом наиболее высокого качественного уровня.

Литература

1. Нив Г.Р. Пространство доктора Деминга: Принципы построения устойчивого бизнеса / Генри Р. Нив;с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
2. Деминг У.Э. Новая экономика. – М.: Эксмо, 2006.
3. Деминг Э. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами. Альпина. – М., 2009; 418. Нив Генри. Организация как система: принципы построения устойчивого бизнеса Эдвардса Деминга. – Паблишерс, 2011. 369 с.

УДК 378.14

Е.З. Никонова, И.А. Матющенко

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Сегодня экспансия дистанционного обучения (ДО) на основе компьютерных и сетевых технологий становится более ощутимой. По прогнозам, в скором времени примерно 40–50% учебной нагрузки не только в высшей школе, но и в среднем образовании будет приходиться на долю дистанционного обучения. Интеграция очных и дистанционных форм обучения – предсказуемо реальная перспектива. Эксперты в области дистанционного обучения полагают, что в течение следующих десяти лет традиционное обучение прекратит существование. Его заменит некий симбиоз из дистанционных и традиционных технологий образования. Вследствие этого вуз, в котором не развиваются механизмы дистанционного обучения, в ближайшее время имеет мало шансов выжить в условиях плотной конкуренции.

Дистанционные технологии достигли уровня развития, позволяющего создавать системы обучения, эффективность которых выражается в их способности конкурировать с традиционными методами и формами обучения.

При рассмотрении теоретических основ организации дистанционного обучения можно выделить несколько проблем [1, с. 21]:

1. Нормативно-правовая база дистанционного обучения. Проблема обсуждается давно и в настоящее время депутатами комитета по образованию ГД РФ внесены поправки в Закон об образовании, предполагающие считать дистанционное обучение технологией и соответственно для его организации не предусматривается дополнительного финансирования, а значит проблема остаётся. Более того, окончательно не решён вопрос об оплате труда преподавателей такой формы обучения, их почасовой нагрузке. Отдельно стоит вопрос подготовки преподавателей дистанционного обучения в педагогических университетах.

2. Концептуальная база дистанционного обучения. Дистанционная форма – не аналог заочной формы, так как здесь предусматривается постоянный контакт с преподавателем, учащимися виртуального класса, имитация всех видов очного обучения, но со специфичными формами.

Новая форма обучения не может быть полностью самостоятельной системой, обособленной от прочих форм обучения. Если говорить о базовом образовании, то дистанционное обучение строится в соответствии с теми же целями, что и очное, по соответствующим образовательным программам и эталонам, с тем же содержанием. Однако формы подачи и структурирования учебного материала, взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой будут иными. Дидактические подходы к организации дистанционного обучения в своей основе также должны быть теми же, но реализуются они другими способами, обусловленными спецификой новой формы обучения, возможностями информационной среды глобальной сети, её сервисами.

Это же следует отнести и к педагогическим технологиям обучения. Не дистанционная форма обучения, не сетевые технологии определяют их отбор, а общая теория образования. Если мы принимаем в качестве доминирующих целей современного образования в школе и вузе интеллектуальное и нравственное формирование личности обучаемого, развитие самостоятельного критического и творческого мышления, а в качестве главного подхода к обучению личностно-ориентированный подход, то в любой форме обучения эти цели будут обуславливать селекцию содержания, методов и средств обучения. Форма обучения привносит главную специфику в реализацию этих общедидактических целей и методов. Личностно-ориентированный подход во всех формах обучения будет превалирующим, но осуществляться он может всевозможными средствами.

3. Определение области использования дистанционного обучения в системе непрерывного образования. Для отечественной образовательной системы предпочтительными являются следующие модели дистанционного обучения:

- интеграция очных и дистанционных форм обучения –модель, включающая школьное образование (профильные курсы, обучение по индивидуальным учебным планам, введение курсов ДО для актуализации и углубления знаний);
- сетевое обучение имеет смысл тогда, когда нет возможности использовать очные формы обучения (в учебных учреждениях, расположенных на значительных расстояниях от студентов, для детей-инвалидов, жителей районов, приравненных к Крайнему Северу и сельской местности, а также для студентов и лиц, желающих повысить свой профессиональный уровень, сменить профессию и т.д.). Это обучение в равной мере удобно для базового и дополнительного образования, включая открытое образование;
- информационно-образовательная среда представляет собой единую образовательную систему школьного курса (дифференцированную) или вузовской специальности с набором всего информационного массива, необходимого для достижения поставленных задач обучения в данной образовательной системе;
- модель сетевого обучения и кейс-технологий предназначена для дифференциации обучения: на базе имеющихся учебников, электронных курсов на оптических носителях создаются в дополнение к ним курсы углубления или, напротив, нацеленные на подробное объяснение основных понятий, организацию дополнительных практикумов, лабораторных работ; эти учебные материалы принимаются за базис, а управление познавательным процессом реализовывается в компьютерных сетях;
- интерактивное телевидение, распределённые классы. Данная модель связана с технологией IPTV или компьютерными видеоконференциями. В России и в некоторых зарубежных европейских странах становятся популярными видеоконференции. В то же время, в США широко используется интерактивное телевидение.

4. Курс дистанционного обучения, электронный учебник. Рассуждая о ДО как о новой форме обучения, можно сделать вывод, что в данной системе кроме учителя и учащихся должны быть учебники, учебные пособия, т.е. средства обучения как компонент такой системы. Отсюда необходимость серьёзного научного подхода к разработке учебных материалов для системы дистанционного обучения. В этом случае речь, в основном, идёт об электронных средствах обучения, в первую очередь, сетевых и оптических носителях. Создание электронных курсов, электронных учебников, комплексов средств обучения, разработка педагогических технологий организации процесса обучения в сетях – всё это задачи этапа педагогического проектирования. Поэтому требуется определённая предварительная работа по теоретическому осмыслению новой формы обучения. Разработка курсов дистанционного обучения – трудоёмкая задача, чем создание нового учебника или учебного пособия, так как в этом случае необходима детальная проработка действий

педагога и учащихся в новой информационно-предметной среде. Такой процесс подразумевает коллективную работу группы разработчиков: автора курса, методиста, знакомого со спецификой дистанционного учебного процесса, программиста и дизайнера.

Это – этап педагогического проектирования.

Процесс обучения предусматривает использование разработанной системы в совместной деятельности учителя и ученика. Это, если говорить техническим языком,– этап эксплуатации.

Успешность дистанционного обучения во многом зависит от организации учебного материала. Если курс (электронный учебник) предназначен для обучения, т. е. для взаимодействия педагога и обучаемого, то соответственно и требования к организации такого курса, принципы отбора и организации, структурирования материала будут определяться спецификой этого взаимодействия.

Если курс предназначен для самообразования, то отбор материала и его структурирование, организация будут существенно иные. При этом необходимо учитывать, с одной стороны, общедидактические принципы создания обучающих курсов, с другой, эргономические требования, продиктованные психологическими особенностями восприятия информации с экрана монитора.

Также необходимо максимально задействовать возможности, предоставляемые средствами современных информационных технологий. Отталкиваться следует от дидактических и познавательных целей и задач, так как средства информационных технологий – средство реализации таких задач.

5. Психологические и педагогические особенности дистанционного обучения. Разработка данного вопроса только набирает обороты. Имеющаяся практика такого обучения показывает, что в этом плане приоритетными можно считать исследования, связанные с психологией общения в компьютерных сетях, диагностикой типологических черт личности, гуманистической психологией. Интроверты и экстраверты по-разному вступают и участвуют в общении. Если первым бывает трудно оживлённо участвовать в дискуссиях, поддерживать диалог или тем более полилог в сетях, то для вторых эти трудности либо вообще не существуют, либо решаются значительно легче. Задача преподавателя дистанционного обучения – уметь стимулировать активное общение всех учащихся, применяя при этом разные подходы. Проблема «принятия» участника дистанционного курса преподавателем и другими участниками лежит в основе создания психологического климата в сети, теснейшим образом она связана и с проблемой рефлексии, проблемой «ожидания». Все эти проблемы хорошо изучены общей и педагогической психологией, но пока ещё не адаптированы к условиям дистанционного обучения.

С появлением дистанционной формы обучения значимость дисциплин курса информатики, в особенности на факультетах, использующих такие формы обучения, возрастает вдвойне. Особенно важны знания в области информатики для студентов, не имеющих возможности посещать очные занятия, студентов с ограниченными возможностями здоровья.

На первый взгляд кажется, что основами работы на компьютере владеют сегодня почти все: изучают информатику в школе, в средних специальных учебных заведениях, самостоятельно, но, как показывает практика, уровень поступающих студентов в области информатики очень разный. При этом студенты убеждены, что, имея отдельные навыки работы в одной или нескольких программах и умея выходить в Интернет, они полностью готовы учиться и работать, используя информационные технологии. Но, к сожалению, уже в первые месяцы обучения они имеют возможность убедиться в обратном.

Разрабатывая программу курса «Теоретические основы информатики», мы ставили перед собой следующие задачи:

- дать студентам теоретические знания в области информатики;
- сформировать умения использовать современные информационные технологии;
- повышение уровня практических навыков работы в операционной среде;
- обеспечение устойчивых навыков работы на персональном компьютере с использованием современных информационных технологий в профессиональной сфере деятельности;
- закрепление теоретических знаний по обработке информации в среде прикладных программ универсального назначения.

Дисциплина предусматривает различные формы занятий:

- очные, аудиторные практические, сопровождающиеся видеотрансляцией через Интернет;
- Интернет-семинары (использование технологий дистанционного обучения);

– индивидуальные интернет-консультации.

Первый вид занятий – традиционный и действенный для практикоориентированных дисциплин, позволяет регулировать скорость изучения теоретических основ и отработки практических навыков в зависимости от уровня студентов, осуществлять индивидуальный подход, что существенно для студентов с ограничениями по здоровью. При подготовке таких занятий разрабатываются примеры и задачи с подробными инструкциями по их выполнению, что позволяет студентам, имеющим глубокие знания, выполнять их самостоятельно, в своём темпе работы, а студентам, имеющим затруднения и выполняющим упражнения с преподавателем, проработать все рассмотренные навыки дома, опираясь на раздаточный материал. На всех занятиях выдаются домашние задания, подобные рассмотренным в аудитории, для закрепления знаний. Нюанс дистанционного подхода – Интернет-трансляция занятия, где студенты, не имеющие возможности присутствовать, могут наблюдать через Интернет за ходом занятия, проделывать параллельно упражнения, задавать вопросы преподавателю. Минусы этого вида занятий: не всегда качество изображения при демонстрации экрана проектора из аудитории достаточно хорошее для людей, имеющих проблемы со зрением; преподаватель не имеет возможности видеть и анализировать результаты работы студентов, реализовывающих упражнения дистанционно.

Второй вид даёт возможность проводить теоретические и практические занятия без использования специальной аудитории, имея только web-камеру, микрофон и компьютер, позволяет показывать мультимедийные материалы, опрашивать студентов, отвечать на их вопросы и параллельно работать через чат для тех, у кого возможности связи не позволяют присоединиться ко всем. Минусы такого вида занятия: для преподавателя – невозможность показать студентам экран своего компьютера для демонстрации действий в той или иной программной среде онлайн; для студента – невозможность показать преподавателю экран своего компьютера, демонстрируя результаты работы или иллюстрируя свой вопрос. При изучении дисциплины «Теоретические основы информатики» эти аспекты работы на занятиях играют важную роль.

Третий вид занятия – индивидуальная сетевая консультация, решающая указанные проблемы демонстрации экрана компьютера, но имеющая существенный недостаток – невозможность провести разрабатываемый курс для каждого студента индивидуально.

Исходя из описанных плюсов и минусов данных видов работы с аудиторией, а также особенностей дисциплины, был разработан следующий подход в проведении практических занятий через Интернет. Занятие делится на два основных этапа. Первый – Интернет-семинар, например, с помощью программы Lync 2013, где проходит опрос, анализируется ход изучения текущего раздела дисциплины, преподаватель отвечает на вопросы студентов и рассказывает о предстоящем занятии. В ходе этого этапа преподаватель также объясняет, как инсталлировать и использовать программу, позволяющую студентам видеть экран преподавателя. После этого студенты выходят из среды Интернет-семинара в аудио-конференцию и параллельно с преподавателем, слушая его команды и задавая вопросы, все вместе устанавливают программу, соединяясь с преподавательским компьютером.

На втором этапе студенты видят на компьютерах экран преподавателя, демонстрирующий им ход действий в осваиваемых программных средах, слушают его объяснения и задают вопросы, на которые преподаватель может реагировать демонстрацией того или иного вида действий, приведением нового, более понятного примера и т.п. Все студенты могут слышать вопросы друг друга и видеть ответы.

Для подобных занятий также были подготовлены домашние задания, а их материалы публикуются в глобальной сети, для общего доступа и возможности самостоятельной отработки необходимых практических навыков.

Для организации дистанционного подхода в обучении разрабатывается много специальных сред и программ, но, к сожалению, учесть все потребности разработчикам пока не удаётся, приходится искать доступные и оптимальные подходы для решения некоторых утилитарных задач обучения. Ещё можно отметить, что небольшое количество аудиторных часов, выделяемых на курс, не позволяет детально рассмотреть многие аспекты современных информационных технологий, но введение и развитие программы данной учебной дисциплины, безусловно, имеет большое значение в подготовке молодых специалистов в эпоху информатизации общества.

Литература

1. Киселёв Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании. – М.: Дашков и К, 2014. – 304 с.

УДК 373.24

С.Е.Панченко[1], Н.А. Сергиенко[1], И.И. Левашева[2]

ЛГ МАДОУ ДСОВ № 6 «Росинка», г. Лангепас[1],
ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск[2]

ПРОЕКТ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И «КРОХА»

Одним из важнейших направлений социальной политики государства является политика в области обеспечения здоровья нации, о чем свидетельствует подписанное президентом РФ постановление «О повышении роли физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни населения» [2, с. 25].

Наиболее благоприятный период для физического развития ребенка длится в среднем с 1 года до 4-х лет, поэтому приоритетным направлением мы считаем работу с детьми, начиная с самого раннего возраста, так как именно в эти годы закладывается фундамент здоровья, формируются личностные качества, раскрываются способности ребёнка.

Проблема раннего формирования культуры здоровья актуальна и достаточно сложна. В настоящее время одной из особенностей контингента воспитанников, посещающих дошкольные учреждения Лангепаса, в том числе и наше дошкольное учреждение, является значительное число детей с ослабленным здоровьем. Ежегодно в наш детский сад поступает около 60 детей, из них 50% уже имеют те или иные проблемы в состоянии здоровья. Суровые климатические и природные условия накладывают определённый отпечаток на состояние здоровья населения города, в том числе и детского. По статистике, каждый четвертый больничный лист выдается по уходу за больным ребенком. Таким образом, детская заболеваемость сказывается не только на состоянии здоровья ребенка, но и наносит значительный ущерб трудовым ресурсам города.

Приоритетным направлением деятельности коллектива ЛГ МАДОУ ДСОВ № 6 «Росинка» является сохранение и укрепление здоровья детей. Педагоги ДОУ используют здоровьесберегающие технологии, способствующие укреплению здоровья, полноценному физическому развитию воспитанников.

Однако здоровье детей зависит не только от их физических особенностей ребенка, но и от условий жизни в семье. Детский сад и семья – две основные социальные структуры, которые определяют уровень здоровья ребенка. Сегодня, к сожалению, не все родители, особенно социально незащищенные, имеют возможность предоставить своим малышам достаточно времени, места и необходимое оборудование для правильного физического развития. Поэтому основная нагрузка ложится на дошкольное учреждение. У современных родителей необходимо формировать и поддерживать интерес к оздоровлению, как своего ребенка, так и самих себя. Они «обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [3].

Современные мамы и папы должны выступать не в качестве «зрителей» на спортивных праздниках и развлечениях, а в качестве активных участников. Только совместная деятельность педагогов, родителей и детей может дать значительные результаты в сохранении и укреплении здоровья детей.

Поэтому созрела необходимость объединить усилия семьи и детского сада по физическому развитию и укреплению здоровья дошкольников, начиная с раннего возраста до момента поступления их в детский сад.

На наш взгляд, наиболее эффективной целесообразной формой такого сотрудничества, является группа совместного пребывания детей, пока еще не посещающих детский сад, и родителей. Организация периода адаптации (привыкания к новым условиям) – серьезная работа педагогов дошкольного учреждения. Очень важно сделать все возможное, чтобы стрессовое состояние, которое испытывает в этот период малыш, не отразилось на его здоровье. Физкультурно-оздоровительные мероприятия в то же время помогут снять напряжение и скованность у детей и обеспечат более легкое привыкание детей к новым условиям.

Создание подобной группы способствует плавному переходу от воспитания в условиях семьи к воспитанию детей в образовательном учреждении, обеспечит успешную, безболезненную адаптацию ребёнка к условиям детского сада; позволит родителям глубже понять своего ребенка и познакомиться с различными формами организации работы с детьми по сенсомоторному, физическому и психическому развитию; сплотить и объединить семью через различные мероприятия; проводить индивидуальную работу с родителями ребенка

Таким образом, проект оздоровительной направленности «ЗОЖиК» предполагает объединение общественного и семейного воспитания, создание условий для диалога и совместной деятельности в системе «Ребёнок-Родитель-Педагог» в рамках образовательного учреждения. Проект имеет социально-ориентированный характер и направлен на оказание информационно-консультативной, практической помощи семьям в разрешении трудных ситуации по проблемам укрепления здоровья, сенсомоторного, физического и психического развития, формирования основ здорового образа жизни детей раннего возраста от 1,5 до 3 лет, пока ещё не посещающих дошкольное учреждение.

Цель проекта: вовлечение родителей в активную совместную деятельность по сенсомоторному развитию и формированию здорового образа жизни у детей раннего возраста, не посещающих дошкольное образовательное учреждение.

Задачи проекта:

1. Создать развивающую среду, способствующую сенсомоторному, физическому развитию и формированию основ здорового образа жизни у детей раннего возраста, не посещающих детский сад.
2. Пропагандировать среди молодых семей города актуальность и значимость формирования здорового образа жизни у детей раннего возраста
3. Способствовать плавному и безболезненному переходу детей от воспитания в условиях семьи к воспитанию в образовательном учреждении.

Проект оздоровительной направленности «ЗОЖиК» состоит из трех тематических блоков:

I. «Расти, малыш!» – создание соответствующей предметно- развивающей среды.

II. «Лабиринт здоровья» – работа с родителями по пропаганде ЗОЖ у детей раннего возраста.

III. «Топотушки» – работа с детьми раннего возраста с 1,5 до 3-х лет.

Содержание каждого блока направлено на реализацию задач оздоровления, физического, сенсомоторного и психического развития ребёнка.

I блок «Расти, малыш!». Здоровый образ жизни ребенка должен быть задан той средой, в которой он живет в семье и в дошкольном учреждении. Поэтому блок «Расти, малыш» в рамках проекта подразумевает обогащение, имеющейся в ДОУ, среды новой, в соответствии с возрастом детей (оборудование, пособия, материал для сенсомоторного развития, мини-стадион, инвентарь и спортивное оборудование). Это позволит обеспечить реализацию задач совместного обучения родителей и детей раннего возраста основам здорового образа жизни.

Не упуская ранний этап развития ребенка, следует максимально эффективно использовать среду, созданную в ДОУ для сенсомоторного, физического и психического развития детей раннего возраста.

II блок «Лабиринт здоровья». Реализация этого блока в рамках проекта «ЗОЖиК» поможет повысить уровень педагогической и психологической компетенции родителей. При снижении частоты и длительности заболеваемости детей, родители воспитанников будут иметь возможность реже находиться на листе нетрудоспособности, в связи с чем уменьшится недовольство их работодателей. В микрорайоне (и в целом в городе) повысится статус детского сада, расширится информационное поле среди населения, появится желание прийти не просто в ближайший детский сад, а в учреждение, где их дети будут здоровыми физически и психологически.

С этой целью в проекте предусмотрена работа с родителями, направленная на пропаганду ЗОЖ у детей раннего возраста:

- встречи и беседы родителей со специалистами ДОУ;
- родительские семинары;
- консультирование родителей по сенсомоторному развитию и формированию основ ЗОЖ;
- анкетирование для получения обратной связи от родителей;
- организация выпуска родительской газеты, буклетов, публикаций, памяток, листовок, видеоролика;

– совместная с родителями организация досуговых мероприятий;
– организация библиотеки и видеотеки для родителей.

Основная задача блока: пропагандировать среди семей микрорайона (и города) посещение детьми раннего возраста групп совместного пребывания.

III блок «Топотушки». Подразумевает укрепление физического и психического здоровья детей раннего возраста. Блок «Топотушки» включает в себя проведение специалистами двух видов занятий с детьми в присутствии родителей:

– занятия физкультурой на спортивной площадке или в спортивном зале;
– развивающие занятия в сенсорной комнате.

Занятия по физической культуре проводятся 2 раза в неделю, продолжительность занятий 15–20 минут, в зависимости от индивидуальных особенностей и состояния здоровья ребенка [1]. В каждое занятие включаются физические упражнения для всех групп мышц. На занятиях используется специальное оборудование. Занятия проводятся в игровой форме с использованием сюжетных, подвижных игр; направлены на профилактику плоскостопия, формирования правильной осанки, координации движений. Дети обучаются работе на несложных спортивных снарядах.

Содержание работы по сенсомоторному развитию дошкольников основано на использовании развивающего материала М. Монтессори и оборудования сенсорной комнаты.

Таким образом, реализация проекта предполагает увеличение количества семей, заинтересованных в формировании основ культуры здоровья, формирование практических навыков у молодых родителей по укреплению здоровья, сенсомоторному, физического и психического развития детей раннего возраста.

Литература

1. Лощенкина Т.Е. Проект «Спортивные игры и развлечения как средство повышения интереса у детей дошкольного возраста к физической культуре» / Статьи Фестиваля «Открытый урок» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/514345.
2. Моргунова О.Н. Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ Воронеж // ТЦ «Учитель». – 2005. – 167 с.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Ст. 44, п. 1.

УДК 378.14

О.И. Пащенко, А.Ю. Пащенко

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

В настоящее время у педагогов появилась возможность самостоятельно создавать электронные образовательные ресурсы (ЭОР) с помощью различных инструментальных сред. Однако широкое вовлечение педагогов в эту работу требует разработки определенных методических и технологических принципов, позволяющих создавать ЭОР, соответствующих требования, зафиксированных в нормативных документах.

Подготовленные педагогами электронные образовательные ресурсы часто имеют существенные недостатки, например:

– технически сложно организованные образовательные ресурсы;
– отражение личных взглядов создателей, не всегда соответствующих современной теории и практике образования;
– создание продуктов, которые просто являются точной электронной копией традиционных учебников и т.д.

Выходом в данной ситуации является использование продуктов, созданных с привлечением известных ученых, групп профессиональных разработчиков, прошедших всестороннюю экспертизу и лицензированных Министерством образования и науки России. Однако для решения частных образовательных задач педагоги чаще используют электронные образовательные ресурсы, созданные ими самими или педагогами-коллегами.

Для разработки полноценных электронных образовательных ресурсов необходима совместная работа высококвалифицированных специалистов: психологов, преподавателей-предметников, компьютерных дизайнеров, программистов. Многие крупные зарубежные фирмы и ряд отечественных производителей программной продукции финансируют проекты создания компьютерных учебных систем, электронных образовательных ресурсов в учебных заведениях и ведут собственные разработки в этой области.

Основное требование, которое должно соблюдаться при проектировании ЭОР, ориентированных на применение в образовательном процессе – это простота и удобство, с которыми обучаемый может взаимодействовать с учебными материалами.

Процесс разработки электронного образовательного ресурса должен быть тщательно спланирован. Общей технологии создания электронного образовательного ресурса не существует. Но необходимо выделить некоторые принципиальные положения, которые должны быть учтены при проектировании ЭОР любого типа.

Общепринято использовать два пути проектирования ЭОР. Первый путь – это использование программных решений, позволяющих осуществлять «сборку» ЭОР из специально подготовленных текста, графического материала, видеофрагментов, звукового сопровождения и т.п. Второй путь – это разработка ЭОР преимущественно целиком в специализированных программных средах, которые также называют инструментальными системами создания электронных образовательных ресурсов, конструкторами электронных учебных курсов, системами автоматизированного проектирования и т.д.

Методика проектирования электронного образовательного ресурса включает следующие этапы:

1. Предварительная работа.

Для разработки ЭОР необходимо, прежде всего, разработать документы, регламентирующие процесс их разработки, и выбрать инструментарий для практической подготовки необходимых методических материалов.

На данном этапе происходит разработка дидактических требований к ЭОР, определение технических требований и структуры ЭОР, определение основных принципов проектирования ресурса, разработка методики использования ЭОР в учебном процессе с позиции учащихся и педагога.

2. Подготовка содержания.

Данный этап является одним из главных и сложных этапов в проектировании электронных образовательных ресурсов. На стадии подготовки содержания в первую очередь создается сценарий. Сценарий подразумевает продумывание организации взаимодействия между учащимся и компьютером, учеником и преподавателем, другими учениками.

Этапы подготовки содержания и программирования чередуются. Знание разработчиков ЭОР в возможностях технологий помогают лучше разобраться с возможностями структурирования содержания.

3. Дизайн.

В течение данного этапа уточняется общая структура электронного образовательного ресурса. Данный процесс состоит из двух этапов: создание общей концепции оформления и детальный дизайн, включающий детальную проработку содержания курса, внешнего вида каждого окна и контекстных меню.

4. Производство.

На данном этапе идет непосредственная разработка электронного образовательного ресурса. Материалы компонуются в модули, делаются перекрестные ссылки, организуется взаимодействие различных частей ЭОР.

5. Тестирование.

Тестирование ЭОР идет на каждой фазе его проектирования и производства, чтобы итоговый продукт совпадал с намеченными дидактическими целями. Очень важно техническое тестирование программы, направленное на выявление программных ошибок.

6. Регистрация и сертификация ЭОР.

Правовая и патентная защита подразумевает, что электронные образовательные ресурсы подпадают под действие Закона Российской Федерации по правовой охране программ для электронных вычислительных машин и баз данных, предусматривающих ответственность за несанкционированное распространение ЭОР и материалов из них. Регистрация ЭОР нужна для осуществления

правовой защиты ресурса. Сертификация цифрового ресурса есть подтверждение их качества. Она проводится аккредитованными государственными или негосударственными организациями, которые устанавливают соответствие ЭОР требованиям, зафиксированным в нормативных документах.

Актуальной является проблема комплексной оценки качества ЭОР, предназначенных для обучения и развития школьников [1]. При экспертизе ЦОР нами предлагается использовать *Лист оценивания электронного образовательного ресурса* представленный ниже.

Лист оценивания электронного образовательного ресурса

Наименование ЭОР _____
_____

Разработчик ЭОР _____
_____

Шкала оценивания	Критерии оценивания	Баллы	Качественная характеристика
0 – отсутствие информации 0,3 – соответствует в меньшей степени 0,6 – соответствует в средней степени 1 – абсолютное соответствие	**Методико-педагогическая оценка**		
	Степень соответствия государственному стандарту		
	Соотнесение с действующими программами и учебниками		
	Возможность индивидуализации обучения		
	Возможность дифференциации обучения		
	Наличие многоуровневой организации учебного материала		
	Наличие целей и планируемых целей обучения		
	Практическая значимость (ценность ресурса)		
	Инновационность		
	Педагогическая направленность ЦОР: обучающая, развивающая, диагностическая.		
	Соответствие содержания возрастным возможностям ребенка (психическим, психофизическим, биомеханическим и др.)		
	Развитие психических функций (восприятие, воображение, память, внимание, речь)		
	Развитие творческих способностей		
	Развитие мышления (опосредованное наглядно-действенное, наглядно-образное, речевое-понятийное, логическое)		
0 – отсутствие информации 1 – наличие информации	Научность содержания		
	Достоверность представленной информации		
	Уровень современности изложения материала		
	Соответствие содержания заявленной тематике		
	Содержание (качество и уникальность, логичность и последовательность изложения)		
	Орфографические ошибки, опечаток (наличие-отсутствие)		
	Грамматические погрешности (знаки препинания, пробелы, аграмматизмы)		
	Ошибки в заголовках (длинные, точки в коротких заголовках)		
0 – отсутствие информации 1 – наличие информации	**Программно-техническая оценка**		
	Структура и навигационные функции		
	Сложность и простота использования для учащегося (самостоятельно или только под руководством взрослого)		
	Сложность программной реализации (совокупность используемых программных продуктов и структуры ЦОР)		
	Простота и понятность навигации		
	Наличие справочной системы		

	Дизайн. Визуальная среда		
	Уместность и соответствие дизайна и визуальной среды задаче, на которые ориентирован ЭОР		
	Общая визуальная среда – благоприятная, гомогенная, агрессивная, цветовые характеристики зрительной информации, характеристики текстовой информации, звуковые характеристики. Качество текста (читаемость, размер, стили и пр.)		
	Единство стиля оформления		
	Соответствие стиля оформления возрастным особенностям ребенка		
	Оценка аудиовизуальных средств (полнота использования и гармония средств мультимедиа, оригинальность и качество мультимедиа компонентов)		
	Функциональность		
	Установка и удаление продукта в системе (требуемая память, вторжение впредустановки ОС, корректность автоматической установки стандартного ПО, удаление собственных элементов)		
	Качество программной реализации (поведение при провокациях, при запуске параллельных приложений, скорость отклика на запросы и др.)		
	Функциональное тестирование (работоспособность активных зон, всех заявленных функций, логических переходов и др.)		
	Интерактивность		
	Возможность двустороннего обмена информацией		
	Способы передачи реакций сторон (оригинальные приемы)		
	Интеграция интерактива с мультимедиа		
	Наличие и работоспособность гиперссылок		
	Всплывающие меню		
	Дополнительно		
	Наличие и качество сопроводительных материалов		
	Дополнительные баллы по усмотрению экспертной комиссии		
ИТОГО			

Литература

1. Пащенко О.И. Комплексная оценка качества цифрового образовательного ресурса предназначенного для обучения и развития дошкольников // Современные подходы к созданию и использованию ЭОР. Экспертиза и рецензирование ЭОР в НГГУ: Материла научно-практического семинара (Нижневартовск, 12 ноября 2010 год) / Отв. ред. Е.Ю. Шведова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – С. 55–61.
2. Пащенко О.И. Особенности применения цифровых образовательных ресурсов в образовательно-воспитательном процессе // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Нижневартовск, 8 февраля 2013 года) / Отв.ред. А.В. Коричко. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – Ч. V. – С. 125–128.

УДК 37.796.412

Л.Н. Полушкина

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ФФКИС СРЕДСТВАМИ ГИМНАСТИКИ

Формирование творческого подхода к профессиональной деятельности студентов факультета физической культуры – это внедрение в учебный процесс спортивно-практических дисциплин системы проблемных задач (теоретических, практических, двигательных), основанных на методах

активизации творческого мышления и реально отражающих проблемы физкультурно-спортивной деятельности.

К факторам, способствующим педагогическому творчеству относятся: хорошее знание материала деятельности; продуманный план урока или мероприятия; правильный выбор методов обучения; продуктивное общение и взаимопонимание педагога и воспитуемых; ярко выраженное эмоциональное отношение к изучаемому материалу.

Проявлением творческого отношения к профессиональному долгу является способность и стремление педагога вносить в процесс труда новые, оригинальные идеи и стремиться к участию в творческой деятельности, при обязательном выполнении организационно-педагогических требований.

Творческая деятельность является и результатом, и важным условием дальнейшего развития личности, развитие её творческого потенциала.

Творческая образовательная деятельность учителя физкультуры требует осознания цели поиска, активного воспроизведения ранее изученного, потребности в пополнении недостающих знаний, самостоятельности поиска, внимания, воображения, вдохновения.

Сущность творческого подхода к профессиональной деятельности специалистов по физической культуре и спорту видится в умении самостоятельно ставить проблемы и решать их нетрадиционными методами, порождать нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью и оригинальностью. Творческий подход – это применение имеющегося опыта в новых условиях, способность к импровизации, основанной на знаниях и интуиции. Компонентами педагогического творчества учителя физической культуры и преподавателя-тренера являются:

- опыт их творческой деятельности, придающий уверенности в правильности выбранного подхода в общении с детьми.
- двигательный опыт, как специфический показатель, без которого невозможно говорить о профессиональной пригодности спортивного педагога.
- чувственно-эмоциональное осмысление выполняемой работы,

Обусловленность педагогического творчества отличается своеобразием психологии творчества. Общение, выступая как профессионально-творческая категория, представляет собой в педагогической деятельности как процесс, и как результат процесса решения педагогом множества коммуникативных задач. В процессе педагогического общения, творчество проявляется в ходе познания учителем учащихся, через систему взаимодействия с ними, через организацию непосредственного воздействия педагога на ребёнка.

В профессиональной подготовке будущих учителей, преподавателей-тренеров, большую роль играет формирование у них творческой активности. Специфика деятельности спортивного педагога направлена на привитие интереса и формирование потребности у детей к занятиям физической культурой и спортом, повышение их двигательного потенциала, воспитание волевых и духовно-нравственных качеств.

Стимулами повышения творческой активности студентов видится, прежде всего, раннее включение их в исследовательскую работу, которая становится фактором их профессионального роста и развития творческой готовности.

Организация учебной работы на практических занятиях является одним из важнейших вопросов формирования компетенций у специалистов физической культуры. Основной формой организации занятий по гимнастике в школе являются уроки физической культуры с гимнастической направленностью.

Вводно-подготовительная часть урока (ВПЧ) обеспечивает предпосылки для продуктивной деятельности занимающихся в основной части урока и содержит большой потенциал для творческого выражения разнообразных задач, средств и способов обучения. Однако на практике довольно часто наблюдается однообразие в проведении ВПЧ: построение, ходьба, бег, ОРУ. Иногда данный набор видоизменяется, но в большинстве случаев он остается без изменений.

Одно и то же повторяется из раза в раз, в результате наступает момент, когда учащиеся с отрицательными эмоциями воспринимают начало занятий и затем это состояние переносится на урок в целом. Чтобы избежать шаблона и стандартного набора упражнений целесообразно выработать критерии планирования ВПЧ исходя из задач урока в целом, собственных задач ВПЧ, средств и способов их решения, наличия материально-технической базы, организационно-методических особенностей. Схема может быть следующая:

– Задачи – самостоятельные, основные и дополнительные;
– Средства – строевые упражнения, общеразвивающие, прикладные, игровые, ритмические, гимнастические упражнения в полосе препятствий, специальные гимнастические упражнения, использование гимнастических предметов;
– Способы выполнения- раздельный, поточный, проходной, игровой, соревновательный.

Все компоненты системы обучения взаимосвязаны и вариативны в практической деятельности. Для успешной реализации задач ВПЧ, учитель должен опираться на средства, методы и способы обучения, материальную базу, дополнительную информацию и индивидуальную профессиональную подготовку [1; 2].

Например: можно выделить особенности и назначение строевых упражнений в уроке. Строевые упражнения представляют собой совместные или одиночные действия занимающихся в том или ином строю.

С помощью строевых упражнений возможно успешно решать задачи воспитания навыка коллективных действий, чувство ритма и темпа, дисциплину и организованность, формировать осанку. Многообразие строевых упражнений позволяет управлять большими массами занимающихся [2; 3].

Обучение строевым упражнениям по дисциплине ТиМОБВС «Гимнастика» традиционными технологиями вызывает затруднения в запоминании, поэтому многие студенты не видят той большой роли, которую имеют знания и умения по данному разделу дисциплины. На практике студенты, учителя физической культуры, используют лишь малую часть из всего арсенала строевых упражнений, причем не самую интересную.

Для оживления процесса обучения строевым упражнениям возможно применение игрового способа выполнения некоторых из них:

1. «Кто быстрее». Поделить занимающихся на 2–3 отделения. Зал поделить на рабочие зоны. Для каждого отделения свое задание на построение. По команде «Становись!» обозначить время на построение. Возможно, добавить способ передвижения: прыжками на двух, галопом. Команда набравшая большее количество баллов по данной теме может получить зачет. Таким способом проверяется знание перестроений, передвижений, размыканий.

2. Выполнить перестроение из шеренги «уступом», предварительно повернув группу с закрытыми глазами на 360°, или сделать несколько поворотов в разные стороны, но конечное положение исходное и сразу подать команду на перестроение, без контроля зрением. Перестроение «уступом» можно выполнить танцевальными шагами, кувырками, переворотом боком в зависимости от умений занимающихся. Перестроение из одной шеренги в 2 или 3 шеренги можно выполнять прыжками на двух или прыжками в стойку ноги врозь, прыжком назад и вправо.

3. Перестроения поворотом в движении, дроблением и сведением можно выполнять на танцевальных шагах, прыжках и элементах акробатики. Например: «В колонну по 4, налево, шагом галопа, руки на пояс, марш! При таких методических приемах учащиеся хорошо запоминают команды и способы их выполнения.

Упрощение содержания ВПЧ ведет к потере ее эффективности, у учащихся пропадает интерес к выполнению физических упражнений в итоге «правильные» но однообразные уроки не срабатывают как система физического воспитания учащихся.

Творчество не поддаётся жёсткой регламентации, оно не технологично, ему трудно обучать непосредственно, поэтому необходимо создать условия, благоприятные для проявления творчества. Вводить в учебный процесс специальные элементы, ориентирующие на творческую деятельность, например, в критерии оценки за учебную практику по спортивным дисциплинам включать обязательность творческого подхода.

Заложить в процесс теоретического обучения студентов направленность на творческий подход к возникшим задачам, путём овладения ими системой теоретических знаний, приближающих студентов к задачам и методам деятельности педагога на уровне мастерства и новаторства.

Эти задания побуждают студентов к прогнозированию, выдвижению и проверке гипотез, конструированию и мысленному «проигрыванию» вариантов. В рамках непрерывной педагогической практики использовать систему организации творческой деятельности студентов в учебной, внеклассной и внешкольной работе.

У творчески работающего педагога результат деятельности всегда отличается качеством, новизной. Творческая деятельность – это результат и, одновременно, важное условие дальнейшего развития личности, развитие её творческого потенциала.

Таким образом, к чертам педагогического творчества относятся высшая активность духовной жизни педагога, чувства нового, вкус к инновациям, поиск нестандартного решения педагогических проблем, непрерывное профессиональное самосовершенствование на основе изучения и внедрения в практику достижений спортивно-педагогической науки.

Литература

1. Коричко Ю.В., Галеев А.Р. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров физической культуры на занятиях гимнастикой. Традиции и инновации в образовательном пространстве Росси, ХМАО-Югры, НВГУ. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Издательство: Нижневартовский государственный университет. – С. 354–356.
2. Полякова И.В. Подготовка студентов ФФК к инновационной образовательной деятельности в процессе занятий ритмопластическими видами гимнастики: автореф. дисс. … канд. пед. наук / И.В. Полякова. – Тула, 2009. – 24 с.
3. Гимнастика и методика преподавания: Учебник для институтов физической культуры/Под ред. В.М. Смолевского. – Изд. 3-е, перераб., доп. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 336 с.

УДК 37

А.С. Родиков

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ОБЩЕСТВО ЗНАНИЙ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА ТЕНДЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Сегодня на смену накоплению капитала в виде вещей и денег приходит освоение и накопление информации, кредитование и вклад инвестиций в творческую деятельность. Новые возможности информационных сетей по пересылке информации, ее обработке сделали обычными многие процедуры, которые были невозможными 30 лет назад.

Изменения в повседневной жизни подтверждают тенденции перехода нашего общества в «общество знаний». В исследованиях П. Друкера отмечается: «знания, относительно обособляясь от своего носителя-человека, стали быстро превращаться в один из самостоятельных факторов производства, дополняя капитал и рабочую силу» [3].

Под обществом, основанным на знаниях (Knowledge society), подразумевается «общество, где знания проникают во все сферы, они не только создаются внутри него, но и эффективно и продуктивно используются. Экономика такого общества создает, распространяет и использует знания для обеспечения своего роста и повышения конкурентоспособности» [11]. В социальной среде такого рода первостепенную важность приобретает наличие новейшей информации, знаний и навыков.

Анализ результатов исследований по данной проблеме позволил выделить основные признаки общества, основанного на знаниях. Все общества, эволюционно приходящие друг другу на смену, сопровождались созданием и реализацией новых знаний для своего развития. С 1980–1990-х годов отмечаются определенные качественные изменения в данном процессе:

1. Информатизация общества привела к созданию гигантских баз данных и баз знаний.
2. Разработаны и освоены технологии передачи информации на расстояния.
3. Созданы глобальные компьютерные сети интернет.

Это привело к совершенно новому взаимодействию людей между собой. Постепенно информация превращается в товар, который можно купить или продать. Общество стало называться информационным. Главное измерение такого общества – технологическое. Оно характеризуется выработкой информации в массовых масштабах. Важными становятся знания типа «как действовать», реализуемых в пределах «экономики знаний».

Общество знаний становится гарантом высокого экономического развития отдельных стран и ТНК, но не обеспечивает качество и безопасность жизни своих членов. «Некоторые страны и крупные ТНК взяли на вооружение более мощные производительные силы, каковыми стали информация и знания типа «как действовать» с целью своего дальнейшего обогащения. Так, по данным Всемирного банка, в 1973 г. разрыв в доходах между самыми богатыми и самыми бедными

странами определялся соотношением 44:1, а уже в начале XXI ст. этот показатель увеличился до 72:1» [9].

Стратегической перспективой тенденций современного общественного развития становится то, что в ближайшее время определенная группа стран ощутимо усилит свою роль в мировых процессах за счет приоритетного производства и использования новейших знаний, повысив тем самым качество и безопасность жизни своих граждан. Остальные же страны, не овладевшие этими знаниями и инструментами, станут более зависимыми от первой группы и будут рассчитываться с ней за блага цивилизации дешевой рабочей силой, природными ресурсами, экологическими квотами и другими составляющими своей национальной безопасности [4].

В условиях общества знаний меняются его характеристики:

- ускоряются темпы инноваций;
- сокращаются циклы разработки продуктов;
- растет доля услуг в экономике;
- продолжают увеличиваться мощность и быстродействие компьютеров одновременно с падением цен на аппаратное обеспечение;
- сводится на нет физическое расстояние как коммуникационный барьер и как фактор экономической конкурентоспособности через развитие телекоммуникаций и спутниковых технологий, позволяющих передавать данные на большой скорости и при небольших затратах;
- проникают повсюду технологии связи посредством распространения интернета и мобильной телефонии.

Таким образом, сегодня только те, кто владеет информацией и технологиями ее использования и переработки, могут резко улучшит свои экономические показатели. По оценке стран «восьмерки» «способность общества формировать, распространять и применять знания имеет решающее значение для устойчивого экономического роста и повышения жизненного уровня населения» [7].

Общая тенденция такова, что современный этап развития мировой экономики определяется знаниями в форме идей и технологий. Современное производство уже в большей степени зависимо от наличия высококлассных специалистов в области цифрового проектирования, информационных технологий и коммуникаций, компьютеризированных и оснащенных роботами систем контроля, нежели от физического и ручного труда. Все эти новые технологии быстро развиваются и требуют наличия комплексных знаний, навыков и компетенций, которые необходимо постоянно обновлять. Изменился образ специалиста. От него требуется высокий профессионализм, как правило, узкого профиля, а знания должны быть «доведенные до умения преобразовывать в источник прибыли информационные и технические ресурсы» [10].

Это формирует новые образовательные парадигмы и стандарты качества, адекватные требованиям современной эпохи. Изменяется не только содержание обучение, но, в первую очередь, появляются новые формы обучения, но и методы управления и обучения. Так называемое «образование через всю жизнь», становится не декларацией, а нормой жизни. Информация стремительно обновляется, что в некоторых зарубежных вузах на свои дипломы вводится «срок годности».

Выгоды, которые предоставляет глобальная экономика, основанная на знаниях, возможно получить при условии постоянного внимания государства к повышения квалификации граждан страны. Директор Всемирного банка по России Д. Швайцера в докладе отмечает «Головокружительная скорость развития глобальной экономики показывает, что правительства должны постоянно способствовать обновлению образовательных систем, чтобы они оставались актуальными для детей и молодых людей, которым, в конечном счете, предстоит работать на рынке, определяемом уровнем развития технологии и вознаграждающим их за способность к самостоятельному мышлению и открытость к восприятию новых идей…» [9].

В последнее время, исходя из концепции общества знаний, тип знаний «как действовать» замещаются типом знаний «как сосуществовать». Они согласовывают как внутренние, так и внешние общественные противоречия. Таким образом, общество знаний позволяет перейти человеку к широкому производству новых знаний, используя при этом информационные компьютерные технологии. Одним из главных параметров данного общества является «подготовка высококачественного человеческого капитала, которую осуществляет образование, создание дополнительных

богатств экономикой знаний и формирование на этой основе интегрального вектора развития общества, сориентированного на повышение качества и безопасности жизни всех его членов» [4].

А.Н. Добрынин и С.А. Дятлов дают в своем исследовании следующее определение понятию «человеческий капитал» – «это сформированный в результате инвестиций и накопленный человеком определенный запас здоровья, знаний, навыков, способностей, мотиваций, которые целесообразно используются в процессе труда, содействуя росту его производительности и заработка. В индивидуальном плане, человеческий капитал включает запас здоровья, способностей, знаний и навыков» [1].

Между тем, результаты международных и российских исследований показывают, что в России происходит потеря человеческого капитала. Это обусловлено демографическими и миграционными процессами в нашей стране, снижением качества и уровня образования, общей культуры, здоровья, низкими темпами инновационных процессов и др.

В связи с этим, в последнее время в документах Российской Федерации все большее место отводится вопросам, связанным с «вложениями в человека», обеспечивающими экономический рост страны, уход «от экономики ресурсной и индустриальной к экономике знаний» [6]. Обращается внимание на необходимость развивать потенциал личности через доступное и качественное образование. Подчеркивается возрастающая роль человеческого капитала «как основного фактора экономического развития» [4], важность качества профессиональных кадров для обеспечения конкурентоспособности страны на мировом рынке, ориентация стратегической цели государственной политики в области образования на «требования инновационного развития экономики, современные потребности общества и каждого гражданина» [4].

Для реализация поставленной цели предполагается решение следующих приоритетных задач:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;
- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях» [5].

Таким образом, сегодня уже можно говорить о новом обществе, в котором, наряду с материей и энергией, важными производительными факторами становятся научное знание. Формируется вектор общественного развития, направленный на обеспечение высокого уровня качества и жизни человека в национальном и глобальном масштабах. И в этом важная роль отводится системе образования, отвечающей современным требования общества.

Литература

1. Добрынин А.Н., Дятлов С.А. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. – СПб.: «Наука», 1999. – С. 6–7.
2. Друкер, Питер Ф. Задачи менеджмента в XXI веке = Management Challenges for the 21st Centery: [Учеб. пособие] / Питер Ф. Друкер; [Пер. с англ. и ред. Н.М. Макаровой]. – М. и др.: Вильямс, 2000. – 270 с.
3. Згуровский М. Путь к обществу, основанному на знаниях // Зеркало недели. – 2006. – № 2. – 21 января. – С. 1–14.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. – http://правительство.рф/gov/results/?page=7.
5. Медведев Д. Национальные проекты: от стабилизации – к развитию // Коммерсантъ. 25.01.2007. http://www.mfit.ru/economic/opinions/op_66.html.
6. Образование. Информационно-аналитический материал. – М., 2006. – http://www.g8russia.ru/i/rus_education.doc.
7. Фоминых Е.В. «Несправедливость» общества, основанного на знаниях. – gramota.net›articles/issn_1993-5552_2007_5_119.pdf.
8. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка / Пер. с англ. – М.: Весь мир, 2003. – 232 с.
9. Чистякова Е. Поиск: В России может быть сформировано общество, основанное на знаниях. Только когда? // Поиск. – 10.04.2003. – № 13.
10. Эксперты ООН: России необходимо развивать экономику, основанную на знаниях // РФ сегодня. – 2005. – № 4. – http://archive.russia-today.ru/2005/no_04/04_topic_2.htm.

УДК 378.147

Н.Ю. Королева [1], Н.И. Рыжова [2], З.А. Залялютдинова [3]

Мурманский государственный гуманитарный университет, г. Мурманск[1],
Институт содержания и методов обучения РАО, г. Москва[2],
Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, Санкт-Петербург[3]

ИНФОРМАЦИОННАЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

В условиях глобальной информатизации подготовка педагогических кадров в области информационно-коммуникационных технологий направлена прежде всего на развитие у современного учителя/преподавателя ИКТ-компетентности на профессиональном уровне, которая в свою очередь призвана обеспечивать ему возможность в профессиональной деятельности активно [2]:

- пользоваться программными средствами – информационными системами и технологиями, необходимыми для эффективного применения электронно-образовательных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе;
- владеть методиками обучения учебным предметам с использованием современных электронно-образовательных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий на разных уровнях образования;
- владеть методологией педагогического проектирования образовательных ИКТ-насыщенных образовательных средств, включая разработку и использования электронно-образовательных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий для нужд учебного процесса;
- знать основные организационные схемы и механизмы взаимодействия участников образовательного процесса при использовании ресурсов пространства Интернет в обучении;
- уметь организовать сетевое взаимодействие между участниками образовательного процесса с учетом профессиональных интересов как на локальном уровне, так и на уровне пространства Интернет;
- использовать современные технологии обучения на основе международных образовательных стандартов и спецификаций.

Заметим, что перечисленные здесь составляющие ИКТ-компетентности, являются и актуальными по сути своей составляющими для профессионально-педагогической деятельности современного учителя/преподавателя в условиях глобальной информатизации образования. Более того каждая из них фактически представляет собой класс профессионально-педагогических задач современного учителя/преподавателя или руководителя образовательного учреждения, которые он обязан уметь решать в условиях широкого использования информационно-образовательных сред или социально-образовательного пространства образовательного учреждения.

Успешная реализация этих и других возникающих на их основе профессионально-педагогических задач возможна по нашему мнению лишь в современной социально-образовательной среде учебного заведения. Но прежде чем сформулировать и раскрыть признаки такой среды, обратимся к самому термину и его генезису.

В данном контексте, на наш взгляд, следует заметить, что сегодня стратегическим направлением развития образовательных систем в современном обществе является обеспечение интеллектуального и нравственного развития человека на основе вовлечения его в разнообразную, самостоятельную, целесообразную деятельность в различных областях знания на базе информационно-коммуникационных технологий, в том числе и с активным использованием различных сервисов и возможностей, предоставляемых Интернет-пространством. Кроме этого, современный образовательный процесс (как в вузе, так и в школе) должен проектироваться и осуществляться не только с ориентировкой на актуальные и общие цели и содержание обучения, на его специфику и назначение, но и на современные социально-образовательные условия, а именно: (а) требования общества к социально-значимым качествам личности; (б) новые актуальные парадигмы и концепции образования; (в) процессы информатизации и виртуализации общества и образования и др.

В связи с чем, на наш взгляд, особую актуальность приобретают вопросы проектирования и использования в образовательных, воспитательных и социо-культурных целях различных социально-образовательных сред [1; 3; 4].

С точки зрения социологии, под *средой* понимают окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Образовательный процесс реализуется в специфической среде, которую называют образовательной. *Образовательная среда* понимается, как правило, как совокупность материальных, предметных и социальных пространств, включающая межличностные отношения. *Социальное пространство* оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. С одной стороны, влияние этих пространств будет сказываться на субъектах образовательной среды, а с другой стороны – субъекты активно организовывают и создают указанные выше пространства, тем самым способствуют ее формированию.

Учитывая сказанное, *социально-образовательная среда* представляет собой совокупность пространств, в которых протекает жизнедеятельность человека, и включающая в себя образовательное, социальное, социально-образовательное, предметное, личностное, экологическое, экономическое и досуговое пространства. В связи с чем, на наш взгляд, становится очевиден ее гуманитарный и развивающий характер, который сможет активно проявляться, если социально-образовательная среда будет хорошо спроектирована и построена, и ориентирована на ее активное использование в современных условиях глобальной информатизации общества и виртуализации образования [1].

Развитие информационно-коммуникационных технологий породило в свое время понятие *информационной среды,* как совокупности программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов и прикладной информации, применяемой различными пользователями. Информационная среда предоставляет возможность получения необходимых для человека сведений, а умение получать информацию и преобразовывать ее приобретается в процессе обучения. Так, например, Ю.А. Шрейдер [5] в своих работах выражал это в мысли о том, что в книгах можно прочесть о многом, но из них нельзя получить умения читать, т.е. информационная среда может сохранить многие знания, но, к сожалению, не может сохранить в себе и передать умения пользоваться ею.

Несколько позже учеными формулируется понятие *информационно-коммуникационной среда* – как совокупности условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью. Общество, создавая информационно-коммуникационную среду, функционирует в ней, видоизменяет и совершенствует ее. В свою очередь, информационно-коммуникационная среда современного общества постоянно детерминируется достижениями научно-технического прогресса. Совершенствование информационно-коммуникационной среды общества инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производительных сил, изменение структуры общественных взаимоотношений, взаимосвязей и, прежде всего, интеллектуализацию деятельности всех членов общества во всех его сферах и, естественно, в сфере образования.

Проникновение информационных технологий в образовательную среду привело к появлению термина *информационно-образовательная среда* [3]. В общем случае, она описывается как системно организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера. Основной целью информационно-образовательной среды является информационная поддержка учебного процесса и управления учебным заведением, информирование всех участников образовательного процесса о его ходе и результатах.

В данном контексте, на наш взгляд, является целесообразным высказать мысль об актуальности развития указанных понятий с учетом этих условий и введения новых понятий – «*информационная социально-образовательная среда*» и/или «*виртуальная социально-образовательная среда*». При этом эти новые понятия должны обобщать в себе признаки и цели ранее существующих и используемых в современной педагогической науке, информатике и социологии таких понятий как: социально-образовательная среда, информационная среда, информационно-коммуникативная сре-

да и виртуальная среда обучения, учитывать спектр возможностей, сервисов и услуг, предоставляемых современным Интернет-пространством.

На наш взгляд, базовыми признаками современной информационной социально-образовательной среды, *актуальной* и *адаптированной* для современных условий глобальной информатизации и виртуализации общества и образования, должны стать [4]:

1) системный и комплексный характер социально-образовательной среды, включающий такие, иногда взаимоисключающие, свойства, как: реальность и виртуальность; объективность и субъективность; многослойность и открытость; активность и управляемость; динамизм и устойчивость;

2) наличие устойчивой совокупности материальных и информационных факторов и компонентов, влияющих на процессы развития, социализации и индивидуализации современной личности на базе существующего спектра сервисов и услуг современного Интернета;

3) только если в современных условиях объективно фиксируются тенденции к стабильному функционированию и инновационному развитию социально-образовательной среды, то можно говорить о ее значимости для дальнейшего развития личности, образования, современной педагогической науке и общества в целом.

Литература

1. Башмакова Н.И., Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3; [Электронный ресурс] URL: http://www.science-education.ru/117-13459 (дата обращения: 09.03.2015).
2. Каракозов С.Д. Ключевые направления стратегии информатизации Российского образования как основа инноваций ИКТ-образования / Чрезвычайное законодательство и образование в условиях глобализации: Сб. Матер. Межд. науч.-практич. конф. 28–29 мая 2014 г. / под ред. О.М. Латышева. – СПб.: Астерион, СПбУ ГПС МЧС России, 2014. – С. 39–41.
3. Каракозов С.Д., Лопаткин В.М. Педагогическое проектирование информационных систем управления образованием // Ползуновский вестник. – 2005. – № 1. – С. 185–198.
4. Королева Н.Ю., Рыжова Н.И., Митина Е.Г. Принципы взаимодействия образовательных сред в условиях виртуализации учебного процесса (на примере подготовки учителей биологии и информатики) // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6 [31]. – С. 159–163.
5. Шрейдер Ю.А. Логика знаковых систем (элементы семиотики). – М., 1974.

УДК 372.8

О.В. Садыкова

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

Мои ученики будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами.
Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи.

И.Г. Песталоцци

Информатика как фундаментальная наука в значительной степени определяет пути формирования информационного общества. В связи с этим понятен интерес к проблеме уточнения места информатики в системе наук, а также к ее фундаментальным основам, как в сфере науки, так и в сфере образования.

В то же время в системе образования, как в нашей стране, так и за рубежом, все еще преобладает инструментально-технологический подход к изучению информатики, а ее фундаментальные аспекты рассматриваются в качестве второстепенных. Фундаментальные аспекты информатики, являются сегодня наиболее актуальными, так как именно они необходимы для формирования новой информационной культуры общества. Информатика в современной системе науки еще недостаточно исследована.

Подход к проблемам информатики является содержательно ориентированным. Однако все же следует признать, что и в нашей стране еще отсутствует четкое позиционирование информатики в системе науки, а подходы к изучению проблем информатики в системе образования должным образом не используются.

Информатику как фундаментальную науку связывают с известной книги Н. Винера «Кибернетика», написанной в 1948 году [1]. Через достаточно большое количество времени сформировалось научное и практическое направление – программирование для вычислительных машин, которое и породило свое теоретическое обобщение – информатику. В результате школьной реформы в нашей стране 30 лет назад, в 1985 году, информатика появилась в отечественной общеобразовательной школе, как обязательная образовательная дисциплина.

В информационном обществе, появление школьного предмета «Информатика» воспринималось как обучение школьников программированию. В первом школьном учебнике «Основы информатики и вычислительной техники» две главы были посвящены описанию конкретных приемов программирования на двух языках – простом и очень распространенном языке Бэйсик и, разработанном в сибирской школе, учебно-ориентированном языке программирования Рапира (Расширенный Адаптированный Поплан-Интерпретатор, Редактор, Архив) [3].

К государственному решению проблемы внедрения отечественной школьной информатики, является переподготовка преподавательского состава. КуМир (Комплект Учебных Миров) стал в нашей стране одной из самых распространенных учебных языковых систем программирования, предназначенной для поддержки начальных курсов информатики и программирования в средней школе, и последовавшей за ней серьезной методической поддержки [4].

На сегодняшний день актуальность непрерывного школьного курса информатики, как ответа школы на социальное требование информационного общества – формирование операционного стиля мышления молодого поколения, выходящего из школы во взрослую жизнь в эпоху информационного общества. Характерно, что понимание, созревшей до уровня федерального стандарта образования концепции непрерывного школьного курса информатики, стало основным дидактическим инструментом борьбы против специалистов, которые воспользовались словесными конструкциями о потребности стандартизации образования, для того чтобы выхолостить программирование из содержания школьного образования, сводя его к технологическим приемам в информационных технологиях. Потребовались настойчивые усилия наших ведущих математиков, информатиков и программистов – А.Л. Семенова, Е. К. Хеннера, И.Г. Семакина, Н.В. Макаровой, А.Н. Терехова, А.Г. Кушниренко и многих других, – опиравшихся на ключевые установки дидактических обоснований А.П. Ершова в области информатизации общества и, в частности образования, чтобы устоять против набирающего силу нового стереотипа, отрицающего место программирования в школьном курсе информатики [5]. Все они видели в программировании концентрированную сущность информатики, призванной описывать разнообразные процессы интеллектуальной деятельности ограниченным набором формальных лексических средств.

Дидактическая важность основных фундаментальных понятий программирования и информатики, составляющих мировоззренческий, алгоритмический и информационно-технологический потенциал человека, требует, чтобы они (эти понятия) были сформированы на том этапе человеческой жизни, который покрывается конституционно обязательным для всех людей периодом. Этот единый для всех период – школьная жизнь. У Ершова А.П. приводится схема содержания такого непрерывного курса информатики:

- 1 модуль – 1–5 классы: совокупность фундаментальных навыков, знаний, умений, понятий и представлений, необходимых для формирования операционного стиля мышления;
- 2 модуль – 3–8 классы: совокупность прикладных навыков, необходимых для применения идей и методов информатики в других отраслях человеческой деятельности;
- 3 модуль – 9 классы: система основных положений информатики как науки в соответствии с ее местом в современной системе научных знаний;
- 4 модуль – 10–11 классы: комплекс знаний, необходимых для общей ориентации в возможностях современной и перспективной техники и прикладных систем информатики [2].

Поскольку роль программирования в школе непосредственно опирается на непрерывность школьного курса информатики, становится принципиально важным разделить содержание обучения элементам программирования по тем разделам, которые определены государственным образо-

вательным стандартом как пропедевтический курс (модули 1 и 2), базовый курс (модули 2 и 3) и профильное обучение (модуль 4).

Наполнение этой четырехмодульной схемы содержания обучению информатике может, вообще говоря, быть различным в зависимости от принятой в учебном заведении языковой системы программирования. Здесь оно в значительной степени привязано к хорошо зарекомендовавшей себя в отечественной школе программно-методической системе КуМир [5].

В пропедевтическом курсе – в начальной школе – непрерывный курс информатики составляется учебной средой ПиктоМир и открытой серией встроенных в КуМир программных исполнителей (Робот, Чертежник и др.). Начало пропедевтического курса представляет собой освоение элементарных линейных программ. В учебной среде ПиктоМир дети получили возможность обучаться программированию: создавать программы, не опираясь на навыки работы с текстами. Набор пиктограмм здесь заменил текстовые команды. С их помощью дети могут «собирать» на экране компьютера несложную программу, управляющую виртуальными роботами. ПиктоМир позволяет педагогу постепенно вводить такие важнейшие понятия программирования, как циклы, подпрограммы (процедуры) и условные операторы.

Центральной проблемой для школьников оказалось освоение понятия программного управления. Этап составления программы детям был понятен, а вот процесс пошагового выполнения программы вызывал у младших школьников затруднения. Дело в том, что процесс выполнения каждой команды линейной программы имеет две стадии, две грани:

1) работа с исполнителем – выдача роботу очередной команды;

2) работа с программой – мысленный перевод этой команды из разряда еще не выполненных в уже исполненные.

В то время как первая стадия наглядна и при компьютерном представлении, и в игровом режиме (когда роль робота играет один из детей), вторая стадия – работа с программой – визуализируется недостаточно четко. Здесь программному дидактическому инструменту на помощь приходит методика, которая, наиболее эффективно выполняется не столько профессионалом-информатиком или программистом, сколько педагогом, получившим знания по возрастной психологии и методике обучения в начальной школе. Поэтому, приведенная выше общая схема содержания информатического образования сегодня вынужденно ограничена потребностями школы с 1-го класса, эта схема предусматривает информатизацию образования на этапе обязательного школьного образования.

В системе виртуальных роботов существуют, как правило, несколько постепенно усложняющихся роботов (в КуМире – это ПиктоМир, Робот, Чертежник, РобоТор и др.). Каждого из них младший школьник осваивает отдельно, автономно. Однако достаточно обычной наблюдательности ученика, чтобы обнаружить общие, единые элементы управления, составляющие инвариантную программную базу всех виртуальных роботов одного семейства. Элементами такой базы являются описания алгоритмов со структурными отступами, операторы простых циклов, начальные и конечные условия в работе алгоритма. Из таких инвариантов виртуальных роботов формируется язык управления программными роботами, освоив который, ученик всегда одинаково записывает операторами языка одинаковые для всех исполнителей действия, отвлекаясь на специфику каждого виртуального робота только тогда, когда при программировании приходится обращаться к уникальным особенностям того или иного робота.

У некоторых школьников нижневартовского района образование по программированию проходило на базовом уровне, с поддержкой Томского университета и московской программы 1С: Школа, мировоззрение складывалось под непосредственным влиянием ЛогоМиры и системы программирования на школьном алгоритмическом языке. Именно на уровне базового курса обучающиеся усваивают многообразие языков программирования как естественную и объективную картину современного мира.

Оценивая уровень знаний своих школьников, учитель уже может показать границу в программировании, которая разделяет беспроцедурные языки (Бейсик) и процедурные (Паскаль, КуМир и др.): процедурные языки моделируют естественную склонность человека к обобщениям и универсальности, тогда как беспроцедурные языки выглядят, скорее, как инструменты кустарного производства.

Подготовленные для перехода на уровень предпрофильного образования подростки понимают, что на любом языке программирования, каждый из которых по-своему универсален и, следо-

вательно, может стать инструментом реализации любой написанной на нем программы, можно описать необходимую для решения на компьютере задачу. Поэтому такими молодыми людьми программист теперь уже воспринимается не как человек, сумевший написать компьютерную программу на том или ином языке программирования, а, прежде всего, как специалист, сумевший обоснованно выбрать в качестве инструмента решения именно такой язык, который наиболее адекватен требованиям соответствующей предметной области.

В предпрофильном уровне школьного образования –существенно заметен уклон учебного плана в сторону дисциплин, по которым происходит профессиональная подготовка на разных профилях. Как пропедевтический курс готовит обучающихся к следующему за ним курсу базовому, обязательному для завершения основной средней школы, так и профильное обучение становится основой специализации в выбранной профессии, в которой подросток будет совершенствовать свои компетенции после получения полного среднего образования в высшем учебном заведении.

С точки зрения информатики именно здесь на профильном уровне выпускного класса полной средней школы и начинается формирование программиста современного уровня – происходит знакомство школьников с новыми языковыми парадигмами, с основными понятиями и конструкциями объектно-ориентированных языков программирования.

Литература

1. Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине / Н. Винер; пер. с англ. И.В. Соловьева и Г.Н. Поварова; под ред. Г. Н. Поварова. – 2-е издание. – М.: Наука; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. – 344 с.
2. Звенигородский Г.А. Основные операторы учебно-производственного языка // Квант. – 1980. – № 1. – С. 52–55.
3. Комис В., Мисирли А. Педагогическая робототехника и предварительные концепции программирования в детском саде: исследование на примере программируемой игрушки Пчелка // Труды Большого Московского семинара по методике раннего обучения информатике. – Т. 3. – М.: Изд-во РГСУ – 2012.
4. Кушниренко А.Г., Леонов А.Г. Кумир вернулся! / А.Г. Кушниренко, А.Г. Лебедев // ИД 1 сентября. Информатика. – № 6. – 2009.
5. Кушниренко А.Г. ПиктоМир: пропедевтика алгоритмического языка (опыт обучения программированию старших дошкольников) / А.Г. Кушниренко, И.Б. Рогожкина, А.Г. Леонов // Труды Большого Московского семинара по методике раннего обучения информатике. – Т. 3. – М. : РГСУ, 2012. – 322 с.

УДК 371.385.5

Ю.Ю. Сергеева

ННТ филиал ФГБОУ ВПО ЮГУ, г. Нижневартовск

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ»

В современном мире образование является одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие институтов гражданского общества. Уровень образованности населения, развитости образовательной и научной инфраструктур – непременные условия становления и развития общества и экономики, ведущими ресурсами которых выступают новые знания, исследовательская и инновационная деятельность. Процессы модернизации в российском образовании направлены на изменения самых различных его аспектов, в том числе и на увеличение значимости в подготовке учащихся различных возрастных групп, а также студентов. Развитие российского образования идет по европейскому пути. Об этом свидетельствует подписание Болонского процесса. Одной из таких европейских тенденций является освоение компетентностного подхода к подготовке специалистов как фактора повышения эффективности их трудоустройства.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу можно отметить, что компетентностный подход в профессиональном образовании играет одну из ключевых ролей в результативности получения профессии, особенно обращает внимание на обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию, развитие индивидуальности студентов. Определение компетентностного подхода, данное Г.И. Ибрагимовым: «Компетентностный подход это такой подход, кото-

рый акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма ценной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [2, с. 13]. Компетентностный подход на первое место ставит умение решать проблемы, возникающие: в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей; в овладении профессии; умении ориентироваться на рынке труда; при рефлексии собственных жизненных проблем; в самоорганизации, выбора стиля и образа жизни.

Анализ определений понятия «компетенция» по материалам зарубежных и отечественных исследователей показал, что представители всех направлений говорят о компетенциях, как о результатах обучения, т.е. о совокупности знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которые должны демонстрировать студенты. **Необходимо подчеркнуть три важнейшие характеристики компетенций:** Во-первых, благодаря компетенциям достигается высокая результативность в той или иной деятельности. Во-вторых, в компетенциях интегрированы умения, личностные характеристики и мотивы. В-третьих, компетенции проявляются в поведении и поэтому легко поддаются измерению. Интеграция профессиональных и личностных компетенций студента, обеспечивает включение человека в профессиональную деятельность как постоянно развивающуюся и креативную личность. Процесс интеграции (от лат. integratio – соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. Можно сделать вывод, что между частями, состояниями, функциями и процессами, входящими в состав интеграции воспитания и обучения, должна быть гармония или процесс гармонизации.

Критерием подготовки специалиста является интеграция профессиональных и личностных компетенций. Основополагающими показателями конкурентоспособности специалиста: целеполагание, ценностные ориентации, ответственность, креативность, способность быть лидером, способность к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту, стремление к высокому качеству конечного продукта, стрессоустойчивость.

Процесс интеграции обучения и воспитания должен быть направлен на формирование интегративных качеств личности, выражающихся в готовности и способности к самостоятельному поиску решений новых проблем и творческому преобразованию действительности на основе совокупности личностно-осмысленных знаний, умений, навыков, способов деятельности и ценностных установок. Или другими словами этот процесс должен быть направлен на формирование исследовательской компетенции. Средством является исследовательская деятельность.

Формирование исследовательской компетенции студентов учреждений среднего профессионального образования происходит в процессе изучения дисциплин предметной подготовки и основ учебно-исследовательской деятельности.

Целью организации учебно-исследовательской работы студентов учреждений среднего профессионального образования является повышение качества подготовки специалиста, способного к самостоятельному творческому участию в инновационных процессах.

Учебно-исследовательская деятельность студентов характеризуется относительно самостоятельным изучением, решением проблем, творческих и исследовательских задач различными средствами в условиях совместной деятельности участников образовательного процесса. Исследовательская позиция помогает студентам адаптироваться в быстро меняющимся мире, адекватно расценивать свои профессиональные качества, находить необходимую информацию и тому подобное.

Учебно-исследовательская работа, возможна в процессе активизации обучения на аудиторных занятиях, а также в результате исследований дополняющих образовательный процесс.

К примеру, целью занятия-исследования становится развитие познавательной активности студентов на основе исследования соотношения охранительной и обновленческой тенденций в советской литературе и искусстве, пределов «оттепели» в культурной жизни СССР, проникновения западных веяний.

Этапы:

1. Отбор соответствующих документов совместно со студентами; Подготовка раздаточного материала для групп; Предварительное ознакомление с целями, формами работы; Формирование группы экспертов из учащихся (ознакомление с документами, раздача творческих заданий, выработка алгоритма деятельности).

На занятии осуществляется мотивация, постановка общей проблемы.

Исследование организуется в группах по темам, например, цикл занятий «Оттепель»:

1) «Поэзия улиц» (И. Бродский, В. Высоцкий);

2) «Художники 60-х годов», Э. Неизвестный;

3) Архитектурный «волюнтаризм»;

4) Музыка, кино, театр 60-х годов.

2. Работа с экспертной группой (идет параллельно с групповым анализом): а) проверка выполнения творческих заданий; б) оценка предварительного анализа документов; в) нацеливание экспертов на комментарии к ответам групп, на выявление ошибок.

3. Обмен информацией. Расширенное обсуждение тем с привлечением источников.

4. Подведение итогов. Резюме по проблемам. Суммирование подходов и точек зрения. Оценка участников.

Также одной из популярных форм занятия в практике работы преподавателя истории в системе СПО является дискуссия (например, «Является ли эффективной ныне действующая система органов исполнительной власти?»). На лекциях и практических занятиях преподаватель использует различные формы дискуссий: круглый стол, судебное заседание, форум, дебаты (важное средство для развития навыков исследовательской деятельности).

Формы исследовательской деятельности разнообразны: организация семинаров, конференций, учебных пособий; участие в выработке решений, касающихся внутренней жизни учреждения, в рамках самоуправления; осуществление контактов с представителями академической науки, общественных движений, других образовательных учреждений, предприятий города; распространение и пропаганда материалов о своей деятельности.

Несмотря на то, что в Нижневартовском нефтяном техникуме отсутствует Научное общество студентов, преподаватели готовят студентов к участию в конференциях, различных проектах по разным направлениям и дисциплинам. Например, на конференциях обсуждались такие темы: «Проблема формирования современного мировоззрения молодежи и влияние на него прошлого из истории культуры страны», «Внедрение альтернативных источников энергии и биотоплива на территории России», и т.д.

Организация проведения в учебном заведении системы СПО исследовательской деятельности имеет цели: 1. активизировать познавательный интерес студентов; 2. развить их способности к самостоятельной мыслительной и аналитической деятельности; 3. активизировать интеллектуальный потенциал каждого студента.

Общими задачами исследовательского метода обучения являются повышение уровня мотивации к обучению, расширение представлений о науке с помощью внутрипредметных и межпредметных связей, расширение общего кругозора студентов, раскрытие их творческого потенциала.

Преподаватель выполняет роль тьютора, который должен обеспечивать вхождение студента в культуру и самоопределение.

С целью развития у студентов исследовательских компетенций в процессе изучения истории, мы использовали задания, для решения которых требуются не столько теоретические знания, сколько методы логического мышления, методы дедукции, индукции, методы решения поставленной проблемы. Определенный тип заданий основан на применении собственного, личного опыта, сопоставления себя с данной исторической личностью, принятие роли исторического деятеля на себя – такие задания не обходятся без грамотной рефлексией, благодаря которой, студент учится пониманию своего внутреннего мира, анализу своих мыслей, действий, поступков и т.д. Следствием является пересмотр жизненных позиций, развивается чувство ответственности, сопереживания, оказанию помощи окружающему миру.

Таким образом, решение исследовательских задач играет огромную роль не только в развитии у студентов исследовательских компетенций, но и в общем психологическом и личностном развитии. Результатом процесса интеграции обучения и воспитания является профессионал, обладающий ключевыми компетенциями, будучи конкурентоспособным, мобильным и критически мыслящим.

Литература

1. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста, понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 30–32.

2. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Научные основы формирования компетентностного специалиста в системе непрерывного профессионального образования: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Казань: КСЮИ, 2003. – С. 11–15.
3. Князева Н.Г. Педагогические условия организации учебно-исследовательской деятельности студентов учреждений СПО // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – № 18. – С. 44–49.
4. Масленникова В.Ш. Основные направления интеграционных процессов обучения и воспитания в учреждениях профессионального образования: науч. докл. / Под ред. акад. РАО, докт. пед. наук, проф. Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2010. – С. 22.
5. Резник Г.А. Компетентностный подход как фактор успеха будущего специалиста на рынке труда // Almamater. Вестник высшей школы. – 2011. – № 8. – С. 52–55.
6. Широбокова Т.С. Организация и проведение исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждений системы СПО // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 7. – С. 45–54.

УДК 37.8

Е.А. Слива

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ КАК ТЕХНИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Современное высшее образование становится все более профессионально-ориентированным. Для подготовки бакалавров по многим направлениям, особенно техническим, привлекаются представители фирм-работодателей, которые предъявляют высокие требования к качеству подготовки выпускников. Так как процесс информатизации и компьютеризации общества затронул и профессиональную сферу, то при приеме на работу все больше работодателей требуют от претендента не только общую компьютерную грамотность и владение офисными пакетами программ, но и навыки работы в профессиональных программных пакетах.

Профессиональное программное обеспечение, реализующее информационные технологии сферы производства зачастую имеет сложный интерфейс, обширный функционал и требует достаточно высокого уровня владения базовыми компьютерными навыками. В процессе обучения такие программы с одной стороны являются объектом изучения, но в тоже время они должны выступать в роли технического средства обучения соответствующей технологии. В методике преподавания информатики и информационных технологий делается акцент на то, что изучение информационных технологий ни в коем случае не должно сводиться к изучению интерфейса какого-то отдельно взятого программного средства [5]. Не являются исключением в этом отношении и геоинформационные системы.

ГОСТ Р 52438-2005 [3] определяет геоинформационную систему как информационную систему, оперирующую пространственными данными, где информационная система – это система, предназначенная для хранения, обработки, поиска, распространения, передачи и представления информации, а данные – это информация, представленная в виде, пригодном для обработки автоматическими средствами при возможном участии человека.

Толковый словарь основных терминов геоинформатики определяет геоинформационные технологии как технологическую основу создания географических информационных систем, позволяющая реализовать функциональные возможности ГИС [1].

В результате анализа определений ГИС и ГИТ по различным источникам можно сделать вывод, что современные геоинформационные технологии выходят за рамки породивших их геоинформационных систем [6].

С точки зрения преподавания геоинформатики студентов необходимо обучать, прежде всего, геоинформационным технологиям, с другой стороны каждый программный продукт обладает специфическими особенностями реализации технологий, которые тоже нужно изучать на практике. Именно поэтому геоинформационные системы чаще выступают не в качестве технического средства обучения геоинформационным технологиям, а сами являются объектом изучения.

Рассмотрим, на примере двух популярных профессиональных настольных ГИС какие особенности интерфейсов, используемой терминологии и реализации ГИС-технологий этому поспособствовали.

На рынке программных ГИС-систем исторически ситуация сложилась так, что одинаковые по сути ГИС-технологии могут иметь различную терминологию и даже различную функциональную реализацию в программных пакетах разных производителей. Особенно ярко эта ситуация наблюдалась в начале 2000-х годов, когда к различной терминологии добавлялись еще и несколько вариантов перевода интерфейсов, отличающихся от версии к версии. В последнее время наблюдается «универсализация» интерфейсов работы с картой, т.е. разработчики программных продуктов ГИС, учитывая развитие пользовательского программного обеспечения и изучая способы работы с картографической информацией в конкурирующих продуктах, обновляют интерфейс пользователя в своем программном пакете. Этот процесс можно проиллюстрировать на примере изменения внешнего вида пользовательского интерфейса настольных ГИС таких крупных производителей, как ESRI и Pitney Bowes (ранее MapInfo Inc) (см. рис. 1 и 2)

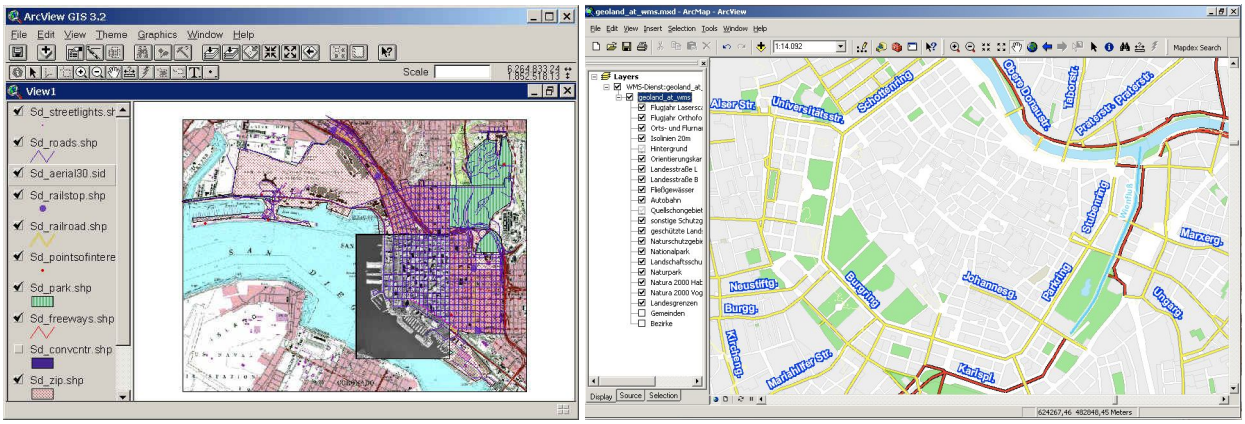


Рис. 1. Интерфейсы программ ArcView 3.2 (выше) и ArcGIS 10 (ниже) разработчик ESRI

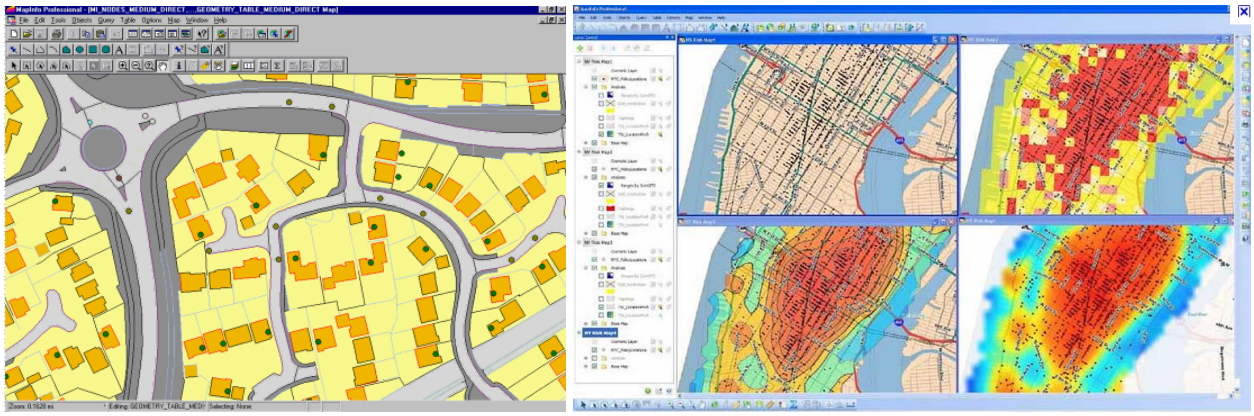


Рис. 2. Интерфейсы программы MapInfo версий 7.8 (выше) и 10 (ниже)

Как видно на рисунке 1 интерфейс настольной ГИС от разработчика ESRI пришел по пути развития к более привычному для пользователей Windows виду панелей инструментов. Более того, собственный язык программирования Avenu заменили широко известным языком VBA, который доступен не только программистам, но и уверенным пользователям технологий Microsoft Office.

На рисунке 2 видно, например, что в интерфейсе программы MapInfo в левой части окна появилось подобие таблицы содержания ArcGIS. В старых версиях, чтобы просмотреть информацию о слоях приходилось открывать специальное отдельное окно.

Проблемы с терминологией можно проиллюстрировать на примере того, как называются тематические слои в тех же двух программных средствах. В MapInfo большее внимание уделяют табличному представлению информации, что нашло отражение в интерфейсе: пункт меню Таблица, открыть таблицу, показать таблицу в виде карты и т.д. Хотя в справочной системе есть понятие слоя, оно используется только в вызываемом окне «Управление слоями». В ArcGIS последних версий очень детально проработали терминологию, в результате то, что понимается в геоинформатике как тематический слой, в программе называется «класс пространственных объектов». Слоем в данном средстве называют «ссылку на источник данных (шейп-файл, покрытие, класс пространственных объектов, растровое изображение и т.д.), определяющую, как данные будут отоб-

ражаться на карте» [3]. И это далеко не единичный случай расхождения терминологии программных средств.

Еще одной проблемой терминологии геоинформационных систем является несоответствие заимствованных из классической картографии понятий их исходному смыслу. В качестве примера можно привести путаницу с применением понятия «масштаб карты», что достаточно подробно и интересно рассматривают в своей статье «О системе картографических понятий, определений, терминов ГИС» Л.М. Бугаевский и В.Я. Цветков [2].

Различия в реализации геоинформационных технологий рассмотрим на примере геокодирования. Согласно ГОСТ [4] «геокодирование (пространственного объекта) это косвенное описание местоположения пространственного объекта путем его соотнесения с позиционированным объектом». Причем отдельно оговаривается, что местоположение геокодированного объекта может описываться через географическое название, почтовый адрес, почтовый код и другие идентификационные и адресные характеристики какого-либо позиционированного объекта.

В ArcGIS 9.3 под геокодированием понимается процесс определения положения объекта (присвоения координат) путем сопоставления его адреса заранее созданному локатору. При этом адресом может являться как почтовый адрес, так и описательная информация (почтовый индекс, избирательный округ и т.п.). Реализация технологии усложнена тем, что для геокодирования необходимо предварительно создать локатор адресов, подходящий для данной территории. Предложенные стили локаторов больше подходят к системе адресации, принятой в США, чем к российским условиям. С точки зрения изучения технологии рассматривать создание локатора адресов нерационально – во-первых, займет много времени, во-вторых, учащийся должен уже быть уверенным пользователем ArcGIS. С другой стороны, если не рассматривать этот вопрос, то понятие о технологии будет неполным.

В MapInfo 7.8 под геокодированием понимается «процедура добавления географической информации в файл или базу данных в соответствии с подсоединенными объектами карты».

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что при изучении вопросов геоинформатики ГИС должны выступать не только в качестве объекта изучения, но также и в качестве технического средства обучения геоинформационным технологиям.

Для того чтобы реализовать такое обучение важно выбрать правильное программное обеспечение. Можно сформулировать ряд факторов, которые влияют на выбор ПО ГИС в каждой конкретной ситуации.

Во-первых, следует учитывать региональный фактор. На предприятиях каждого региона широко используется одна из ГИС и данные в соответствующем формате. При подготовке специалистов в региональном вузе, которые будут работать на предприятиях города и района обучение необходимо проводить, по возможности, на том программном обеспечении, которое у них используется. Например, в Нижневартовском районе экологическими предприятиями используется программное обеспечение MapInfo и данные в формате MapInfo. Нефтегазодобывающие предприятия используют как MapInfo, так и ArcGIS.

Во-вторых, следует учитывать фактор стоимости. Профессиональное программное обеспечение ГИС достаточно дорого стоит. Хотя в последнее время многие производители профессионального ПО предоставляют специальные скидки для учебных заведений или бесплатные временные лицензии для студентов, но это практикуется далеко не у всех производителей. Появившиеся бесплатные аналоги не реализуют всех необходимых технологий и могут использоваться как дополнительное техническое средство обучения (например, для самостоятельной работы в домашних условиях).

Литература

1. Берлянт А.М., Баранов Ю.Б., Капралов Е.Г., Кошкарев А.В., Серапинас Б.Б., Филлипов Ю.А. Геоинформатика. Толковый словарь основных терминов [Текст]. – М.: ГИС-Ассоциация, 1999.
2. Бугаевский Л.М., Цветков В.Я. О системе картографических понятий, определений, терминов ГИС // «ГИС-обозрение». – 2001. – № 4 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://masters.donntu.edu.ua/2009/ggeo/romanov/library/tez2.htm.
3. ГИС-словарь от Дата+ / Сайт геолого-географического факультета Национального исследовательского Томского Государственного Университета [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ggf.tsu.ru/content/faculty/structure/chair/dynamic-geology/books/gis/#layer.
4. ГОСТ Р 52438-2005. Географические информационные системы. Термины и определения [Текст]. – Введ. 2006-07-01. – М.: Стаднартинформ, 2006.

5. Захарова Т.Б. Методика обучения информационным технологиям в курсе информатики. // Институт общего среднего образования Российской академии образования (ИОСО РАО), Москва [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ito.su/2003/I/1/I-1-2070.html.
6. Слива Е.А. Геоинформатика: чему учить – системам или технологиям? // Информационные ресурсы в образовании: Материалы Международной научно-практической конференции (Нижневартовск, 27–29 марта 2012 года) / Отв. ред. Т.Б. Казиахмедов [Текст]. – Нижневартовск: НГГУ, 2012. – 196 с. С. 111–113.

УДК 004.432.2

М.В. Слива

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ JAVAFX В КАЧЕСТВЕ ОСНОВЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЯ НА ЯЗЫКЕ JAVA

Начиная с версии 7.6 в состав JDK (Java Development Kit) по умолчанию входит библиотека JavaFX – платформа для создания приложений с насыщенным графическим интерфейсом. Эта библиотека была создана компанией Oracle на смену уже устаревшим библиотекам Swing и SWT.

Основными особенностями JavaFX являются:

- Разграничение функционала и интерфейса. За функционал отвечает код на языке Java с использованием классов библиотеки JavaFX, интерфейс создается в отдельных файлах на языке FXML (подвид языка XML) с использованием программы JavaFX Scene Builder.
- Улучшенная работа с 2d и 3d графикой.
- Улучшенная поддержка мультимедиа (в частности, работа с H.264 и AAC).
- Встроенная поддержка анимации интерфейса.
- Встроенная поддержка веб-компонентов.
- Поддержка CSS3 для оформления интерфейса.
- Поддержка мультитача.
- Наличие большого набора встроенных элементов интерфейса.
- Много различных менеджеров компоновки для создания удобного и гибкого интерфейса.

Учитывая вышеперечисленные особенности, можно сделать вывод, что JavaFX является современной платформой, переход на которую делает язык Java еще более конкурентным, хотя и без этого он не терял своей популярности.

Использование JavaFX в качестве основы для преподавания программирования на языке Java может иметь следующие преимущества:

- Студенты будут готовы к практическому использованию современной платформы, которая в скором будущем станет промышленным стандартом для Java-программирования.
- В процессе изучения студентам придется разделять дизайн графического интерфейса пользователя и функционал создаваемого программного обеспечения, что подготовит их к профессиональному подходу в создании современного ПО. Кроме того, это позволяет в полной мере использовать методику прототипирования для создания более качественного программного обеспечения [3].
- Изучение CSS поможет студентам адаптировать свой опыт в десктоп-программировании к использованию в веб-программировании, где CSS активно используется для оформления внешнего вида веб-страниц. И наоборот, имевшие опыт использования CSS в веб-программировании смогут применить свои знания в десктоп-программировании.
- С учетом поддержки JavaFX в мобильном программировании (в частности, в ОС Android) можно получить платформу, полностью покрывающую потребности современного IT-мира: работа на десктоп-, веб- и мобильном уровне.

Для перехода на JavaFX не требуется перестройки всего процесса преподавания программирования с использованием языка Java. Можно предложить 2 основных подхода к преподаванию программирования с использованием JavaFX:

1 подход – классический.

На начальном этапе изучается базовый язык Java с использованием консольного ввода-вывода и элементов Swing. На этом этапе закладываются основы Java-инфраструктуры и формируются

навыки использования базовых пакетов языка Java. Основной целью начального этапа должно быть полное погружение в идеологию Java с принятием всех принципов этого языка.

На следующем этапе классического подхода изучается уже непосредственно библиотека JavaFX с уточнением ее особенностей и отличий от предыдущего изученного материала. Причем можно использовать плавный переход от Swing к JavaFX в качестве основного графического фреймворка, так как есть возможность использовать элементы JavaFX внутри Swing и наоборот. Упор на этом этапе должен делаться на простоте применения JavaFX в современном IT-мире по сравнению с предыдущими реализациями Java GUI-фреймворков.

2 подход – интенсивный. Сразу в самом начале изучения языка программирования Java должна рассматриваться библиотека JavaFX. Так как JavaFX полностью поддерживает все предыдущие библиотеки языка Java, в том числе позволяет интегрировать внутрь своих компонентов элементы библиотеки Swing, то можно создавать приложения как с нуля, так и основываясь на существующих Swing-решениях, попутно производя сравнение и анализ, которые в итоге приведут к выбору JavaFX в качестве основного GUI-фреймворка для программирования на языке Java.

Внутри интенсивный подход можно разделить на 3 этапа:

- Введение – изучаются основы JavaFX, создается база для дальнейшего обучения с использованием данного фреймворка.
- JavaFX и Интернет – рассматриваются способы использования JavaFX в веб-программировании.
- JavaFX и мобильные платформы – изучаются возможности применения JavaFX в современных смартфонах и планшетах.

И классический, и интенсивный подходы хорошо встраиваются в кроссплатформенный подход для комплексного обучения программированию в вузе [1; 2].

Литература

1. Слива М.В. Использование языка программирования Java для комплексного обучения программированию в вузе // Информационные ресурсы в образовании: Материалы Международной научно-практической конференции (Нижневартовск, 27–29 марта 2012 года) / Отв. ред. Т.Б. Казиахмедов. – Нижневартовск: НГГУ, 2012. – 196 с.
2. Слива М.В. Кроссплатформенный подход как средство унификации обучения программированию в различных операционных системах // Прикладная информатика. – 2012. – № 2(38). – С. 38–45.
3. Слива М.В. Прототипирование графического интерфейса пользователя как неотъемлемая часть процесса разработки ПО // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. Серия «Физико-математические и технические науки». № 1, 2013 / Отв. ред. И.Б. Игнатьев. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2013. – 96 с.

УДК 616.8.-371 (075.8)

И.В. Тельнюк

ГБОУ ВПО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И.П.Павлова» Минздрава РФ, г. Санкт-Петербург,

АКТУАЛЬНОСТЬ И ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-МЕДИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

В современных условиях модернизации системы Российского образования [2; 3], в том числе и системы высшего профессионального образования, в условиях глобальной информатизации возрастает роль применения компьютерных информационных технологий, значительно оптимизирующих образовательный процесс в вузе [1; 4]. В следствие чего и педагоги, и обучающиеся включаются в процесс информационного сопровождения учебной деятельности, что способствует формированию интегрированного информационного образовательного пространства, в котором субъекты педагогического взаимодействия занимают равноправные места, как пользователи интернет-ресурсов.

Развитие образовательных компьютерных технологий и их применение в учебном процессе значительно изменяет уходящую в прошлое парадигму образовательной среды практически на

всех ступенях образования, начиная со школы и заканчивая высшим учебным заведением, когда учитель-педагог выступал не только источником, носителем знаний, но воспитателем интеллектуальных чувств в развитии креативных способностей, стоял у истоков формирования личности подрастающего человека и его профессионального становления. В современных условиях педагог и учащийся имеют широкий доступ не только к учебной информации, но и становятся пользователями компьютерных учебных программ. Поэтому новая парадигма образования, очевидно, будет связана с проектированием информационной образовательной среды и предметно-профессионального пространства с учетом специфики высшего профессионального образования.

Высшее медицинское образование имеет свою специфику, заключающуюся в том, что информационные технологии не могут в полной мере заместить собой учителя-педагога и профессионала врачебной деятельности, то есть речь идет о том, насколько возможно сохранить то лучшее, что несла в себе прежняя система профессионального медицинского образования и привнести в условия образовательной среды вуза новые проектирующие и моделирующие специфику лечебной деятельности педагогические технологии. Преподавателю медицинского вуза отводится в системе педагогического проектирования образовательной среды важная роль, что связано с обеспечением учебного процесса не только необходимым массивом информации, но и его структурированием в соответствии с целями и задачами того или иного курса учебной дисциплины, а также определением удельного веса формирующихся знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине в общем интеграционном процессе становления будущего специалиста в области лечебной деятельности [5].

Особое место в профессионализации педагогической деятельности преподавателей медицинского вуза отводится повышению их квалификации, что обеспечит дальнейшее эффективное формирование образовательной среды. На факультете последипломного образования СПбГМУ им. академика И.П.Павлова с 2009 года проводится повышение квалификации научно-преподавательского состава по курсу «Преподаватель высшей школы» с применением системного подхода в обучении. Курс состоит из шести модулей, в каждом из которых обучающиеся осваивают ключевые категории профессиональной педагогики, рассматривают особенности применения психолого-педагогических знаний применительно к работе преподавателя со студентами медицинского вуза.

Использование дистанционных методов обучения рассматривается нами как вариант в индивидуальном образовательном маршруте слушателя, как помощь в изучении теоретической части модулей курса «Преподаватель высшей школы» [6]. Практический опыт показал, что, несмотря на высокую занятость и обучение без отрыва от основной деятельности, врачи-педагоги относятся к занятиям ответственно и с интересом (коэффициент групповой посещаемости 66%). Живое общение в рамках занятий врачи-педагоги считают необходимым для решения задач прикладного характера, а именно: «с помощью каких методов можно добиться успешности в обучении, воспитании, коррекции, развитие личности с учетом специфики болезни и ее прогноза» (около 76% опрошенных). Самообразовательный маршрут включает в себя овладение поисковыми системами в сфере информационных технологий (44,8%), навыками систематизации знаний в области обучения и воспитания (52%) и открытый доступ к обмену опытом в сфере лечебной педагогики среди врачей различного профиля (58%).

Модуль информационные технологии в образовании посвящен рассмотрению вопросов внедрения новых компьютерных технологий в образовательный процесс медицинского вуза: анализ и использование Интернет-ресурсов в образовании, написание электронных учебников, разработка электронной балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов, применение мультимедийных технологий в образовательном процессе.

Анализ результатов педагогической деятельности показал, что в целях оптимизации образовательного процесса при организации процесса повышения квалификации врачей по педагогике и психологии необходимо учитывать мотивационно-когнитивные установки слушателей и все чаще внедрять в практику работы с ними индивидуальные (самостоятельные) образовательные маршруты с разработкой и обеспечением рекомендаций по дистанционному методическому сопровождению особенностей педагогического самообразования в условиях дальнейшей профессионализации личности врача.

В заключение также остановимся и на кратком описании педагогического опыта использования новых методов взаимодействия субъектов образовательной среды в работе с педагогами-медиками, повышающими свою квалификацию, и аспирантами-медиками в рамках курса «Педаго-

гика и психология» в условиях внедрения в учебный процесс и развития системы ДО в нашем вузе, основанное на расширении информационных потоков и возможностей анализа информации в контексте поиска оригинальных технологий обучения, которое в свою очередь можно также рассматривать как приоритетное направление развития системы профессиональной подготовки преподавателей-медиков.

Для оптимизации учебного процесса нами был проведен опрос аспирантов первого года обучения СПбГМУ им. ак. И.П. Павлова (12 человек), изучающих дисциплину по выбору «Педагогика и психология» в объёме 108 часов. Опросу предшествовало знакомство со следующими модулями курса:

1. изучение психолого-педагогической организации учебной деятельности медицинского вуза и особенностей подготовки преподавателя к занятиям,
2. педагогические технологии в учебном процессе медицинского вуза и рост педагогического мастерства преподавателя высшей школы.

Получение обратной связи было логически обоснованным завершающим этапом педагогического процесса.

Анализ позволил выделить следующие основные моменты и пожелания обучаемых – слушателей и аспирантов:

(1) *Потребностно-мотивационные.* Все слушатели (100%) проявили интерес к изучаемому курсу и хотели, чтобы организация обучения отличались не только методической, но и технической обеспеченностью (соответствие эргономическим и техническим требованиям аудиторий и условий обучения);

(2) *Учебно-методические*. Данный блок включает различные аспекты организации форм проведения занятий и контроля уровня знаний. 86% слушателей пожелали вынести большую часть теоретического материала на самостоятельное изучение с помощью электронных учебно-методических пособий. 54% хотели бы увидеть презентации, в которых используются схемы, картинки, облегчающие восприятие материала;

(3) В разделе «Педагогические технологии в учебном процессе», как показал опыт, необходимо акцентировать внимание на дидактических функциях презентации и правилах её составления. Большинство слушателей (94%) хотят большей практической ориентированности занятий: тренинговых элементов с использованием видео камеры, ситуационных психолого-педагогических упражнений, ролевых образовательных игр, обучение использованию балльно-рейтинговой оценки в условиях медицинского вуза;

(4) Использование новых информационных технологий поддержали 70% опрошенных, 36% отдали предпочтение наряду с практическими занятиями различным формам самостоятельной деятельности. В качестве форм контроля выбрали: тестовый контроль знаний 54%, сочетание традиционных форм опроса с тестовым 46%, контроль практических навыков с помощью моделирования 64%.

Таким образом, результаты опроса педагогов-медиков и врачей-аспирантов помогают преподавателям оптимизировать процесс обучения, вовремя корректировать методическую и дидактическую составляющую курса, в том числе и курса, который является контентом для образовательной среды ДО и искать пути ее развития. Также в результате анкетирования слушателей нами была выявлена потребность внедрения новых форм обучения, основанных на ИКТ и широком использовании сред ДО, отвечающих приоритетным направлениям информатизации образования и профессиональной сферы, в частности.

Литература

1. Башмакова Н.И., Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3; [Электронный ресурс] URL: http://www.science-education.ru/117-13459 (дата обращения: 09.01.2015).
2. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / Под общей редакцией профессора Ю.Б. Рубина. – М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2005.
3. Концепция-2020: развитие образования [Электронный ресурс] // Учительская газета. URL: http://www.ug.ru/issues07/ (дата обращения: 09.01.2015).
4. Рыжова Н.И., Литвиненко М.В. Направления развития системы подготовки специалиста в условиях информатизации образования // Информатика и образование. – 2007. – № 7. – С. 119–121.

5. Тельнюк И.В. Роль педагогики в повышении квалификации врачей на этапе постдипломного обучения // Человек и образование. – Издательство: Институт педагогического образования и образования взрослых РАО (Санкт-Петербург), 2013. – № 4 (37). – С. 63–65.
6. Тельнюк И.В., Худик В.А. Вопросы психологии и педагогики учебного процесса в медицинском вузе: Учебное пособие для преподавателей медицинского вуза. – СПб.: Изд-во СПбГМУ им. акад. И. П. Павлова, 2011. – 108 с.

УДК 378.4

Е.Л. Тихомирова

ФГБОУ ВПО «Вологодский государственный университет», г. Вологда

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ГЕТЕРОГЕННЫМИ ГРУППАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В последние десятилетия в связи с активизацией миграционных процессов населения гетерогенность стала обычной чертой любой группы обучающихся. Группе детей в детском саду, школьному классу, академической группе студентов присуща гетерогенность, которая представляет собой совокупность показателей, отражающих степень разнородности группы. Эти показатели не свидетельствуют о том, выше или ниже отдельный человек находится в группе по отношению к другим ее членам, а лишь говорят об отличиях людей, входящих в данную группу. Такими отличиями могут быть пол, национальность, вероисповедание, обычаи, установки, интересы, уровень интеллектуального развития, состояние здоровья и многое другое. Все эти параметры иллюстрируют систему горизонтальной дифференциации группы.

Так, в одном школьном классе могут обучаться одаренные дети, дети с задержкой психического развития, дети, имеющие физические ограничения возможностей здоровья, дети с отклоняющимся поведением, представители различных национальностей, культур, религий и пр. Это значит, что педагог должен уметь работать не с каждой категорией обучающихся отдельно, а со всеми детьми вместе, способствуя развитию каждого из них, сплочению группы в целом, достижению каждым ребенком государственных нормативных целей, закрепленных в образовательных стандартах.

В гетерогенной группе обучающихся могут варьироваться образовательные цели, образовательные потребности, способы учения, возможности достижения целей, средства их достижения, темп учебной деятельности, уровень ее мотивации, стили мышления, язык общения и т.д. Все это осложняет педагогическую деятельность и предъявляет повышенные требования к подготовке учителя.

Именно ситуация гетерогенности групп обучающихся вызвала необходимость наполнения профессионального стандарта педагога новыми компетенциями: работа с одаренными учащимися, работа в условиях реализации программ инклюзивного образования, работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии, с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении и др.

Современный педагог должен уметь использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Он должен владеть технологиями построения воспитательной деятельности с учетом культурных различий детей, их половозрастных и индивидуальных особенностей. У него должна быть сформирована профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Педагогу необходимо уметь выявлять в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития; адекватно применять специальные технологии и методы, позволяющие проводить коррекционно-развивающую работу. Кроме того, ему нужно владеть психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты,

дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью [2].

Отечественная и зарубежные системы профессионального образования не обладают необходимым опытом подготовки педагогов к работе с гетерогенными группами обучающихся, теоретическая база такого рода деятельности также разработана слабо. На заполнение этого вакуума направлен проект ТЕМПУС «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR), в котором участвуют университеты и другие образовательные организации Германии, Австрии, Италии, Финляндии, России, Республики Беларусь, Украины.

В рамках данного проекта весной 2014 г. было проведено исследование образовательных потребностей обучающихся гетерогенных групп (основное внимание уделялось четырем категориям: одаренные обучающиеся, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, социально-неблагополучные обучающиеся, инофоны), также была изучена степень удовлетворенности данных потребностей у школьников разных ступеней и студентов вузов. Результаты исследования, проведенного в городе Вологда, представлены нами совместно с И.В. Балашовой и Е.В. Шадровой в статье «Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся» [1].

С учетом результатов исследования участниками проекта разработаны образовательные модули для бакалавриата, которые могут быть включены в учебные планы направлений подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и др. Данные модули содержат дисциплины объемом от 1 до 3 зачетных единиц, ориентированные на подготовку будущих педагогов к работе в условиях гетерогенных образовательных организаций, к удовлетворению образовательных потребностей различных категорий обучающихся. Приведем примеры таких дисциплин: «Педагогические аспекты социального неравенства и инвалидности в детской среде», «Гендерные аспекты гетерогенной среды», «Основы социального взаимодействия между культурами, религиями и языками», «Безбарьерное обучение», «Обучение, дифференцированное по целям», «Диагностика социального поведения» и пр. Следует подчеркнуть, что все дисциплины модулей имеют целью не подготовку будущих педагогов к работе с какой-либо из категорий обучающихся (одаренные, девиантные, инофоны и пр.) изолированно, а к работе в условиях многообразия, когда представители различных категорий образуют общую учебную группу. Вузы-участники проекта уже начали апробацию отдельных дисциплин модулей, а со следующего учебного года начнется их комплексная апробация.

Нами совместно с Е.В. Шадровой была разработана дисциплина «Обучение, дифференцированное по целям», которая реализуется нами в качестве дисциплины по выбору в Вологодском государственном университете. Целью данной дисциплины является формирование готовности бакалавра к продуктивному владению педагогическими технологиями организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия в гетерогенных группах в ходе обучения, дифференцированного по целям обучающихся. В результате освоения дисциплины студент будет:

- знать основные педагогические технологии организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса в гетерогенных группах с учетом их личных целей;
- уметь осуществлять целеполагание и планирование совместной деятельности в гетерогенных группах с учетом личных целей обучающихся;
- уметь организовывать и осуществлять совместную деятельность и межличностное взаимодействие в гетерогенных группах;
- владеть методиками оценки эффективности совместной деятельности и межличностного взаимодействия в гетерогенных группах;
- уметь оказывать психолого-педагогическую поддержку детям в гетерогенной группе в процессе организации совместной деятельности;
- иметь мотивацию к организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия в гетерогенных группах с учетом личных целей обучающихся.

Говорить о достижении поставленной цели мы пока не можем, так как апробация дисциплины еще не завершена, однако уже сейчас можно сделать некоторые выводы.

Во-первых, по проблеме гетерогенности практически нет русскоязычной литературы, что создает сложности для преподавателя и студентов при подготовке к занятиям.

Во-вторых, студенты заинтересованы в такого рода дисциплинах, осознают необходимость готовности педагога к работе с гетерогенными группами.

В-третьих, сама студенческая группа является гетерогенной, что способствует усвоению учебного материала. Если в группе есть студент с ограниченными возможностями здоровья, студент из категории одаренных и прочих категорий, то он может рассказать остальным обучающимся об образовательных потребностях и проблемах, возникающих у таких «особенных» людей в образовательном процессе.

В-четвертых, для лучшего понимания студентами трудностей и потребностей различных категорий обучающихся и проблем педагога при организации их совместной деятельности целесообразно использовать ролевые игры, в ходе которых студенты исполняют роли детей с ДЦП, глухих (слабослышащих) и слепых (слабовидящих) детей, детей, плохо понимающих язык, на котором говорят все остальные в классе, гиперактивных детей и т.д. После игры необходимо, чтобы студенты проанализировали проблемы ребенка, роль которого они играли, а также трудности, возникающие у «одноклассников» и педагога в ходе общения с ним.

В дальнейшем в рамках ТЕМПУС-проекта планируется разработка модулей для магистратуры, аспирантуры и системы дополнительного профессионального образования, направленных на подготовку педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями.

Таким образом, осознанная необходимость подготовки педагогов к работе с гетерогенными группами обучающихся ведет к теоретическому и практическому поиску путей решения этой проблемы, одним из которых может стать введение в учебные планы вузов специальных модулей и дисциплин, разработанных на основе изучения потребностей различных категорий обучающихся в условиях многообразия.

Литература

1. Балашова И.В. Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся / И.В. Балашова, Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 129–141.
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ug.ru/new_standards/6. – (Дата обращения: 14.02.2015).

УДК 378

Р.Д. Фархиуллин

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ЛЕКЦИЯ ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС МЕТОДА ПО ТЕМЕ: «ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЕ ИСЧИСЛЕНИЕ ФУНКЦИИ НЕСКОЛЬКИХ ПЕРЕМЕННЫХ»

Для реализации актуальных требований к образовательным программам бакалавриата по направлению подготовки 230100 «Информатика и вычислительная техника» должны быть разработаны новые формы обучения, при которых обучающиеся активно взаимодействуют с преподавателем и аудиторией. Таким условиям удовлетворяют интерактивные формы обучения. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлектировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Основными видами аудиторных занятий в вузе являются лекции, семинары и лабораторные практикумы. На каждом из этих видов занятий можно успешно применять интерактивные методы обучения. Среди них такие как: мозговой штурм, лекция пресс-конференция, лекция с заранее объявленными ошибками, дискуссия, кейс-метод и многие другие. Данные методы можно использовать как отдельно, так и комбинируя, их друг с другом.

В данной работе мы выделяем лекцию пресс-конференцию с использованием кейс-метода.

Лекция пресс-конференция проводится как традиционная пресс-конференция, но имеет свои особенности. Перед занятием преподаватель называет тему лекции и просит студентов подготовить вопросы по данной теме. В начале занятия студенты пишут на листках сформулированные

ими вопросы по теме лекции и передают их преподавателю. Преподаватель в течение 3–5 минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. При этом материал лекции преподносится в виде связного изложения темы, в ходе которого преподаватель отвечает на вопросы студентов. В конце лекции преподаватель производит оценивание студентов в соответствии с подготовленными ими вопросами.

Кейс-метод подразумевает использование реальных ситуаций (от англ. case – «случай»). Обучающимся предлагается проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них.

Рассмотрим пример использования лекции пресс-конференции с применением кейс-метода. Содержание лекции разработано в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины «Математический анализ» по направлению подготовки 230100 «Информатика и вычислительная техника» (квалификация (степень) «бакалавр»).

Тема: «Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных»

Цель: содействовать формированию у студентов 1 курса направления 230100 «Информатика и вычислительная техника» следующих компетенций: владение «культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятия информации, постановке цели и выбору путей ее достижения» (ОК 1); использование основных законов «естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, … методов математического анализа…» (ОК 10) [4]. В контексте данной дисциплины образовательными задачами являются: изучение основных определений и теорем по теме «Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных», повышение интереса к предмету, формирование умений вести дискуссию и формулировать вопросы, развитие внимательности и логического мышления обучающихся.

На первом этапе происходит следующая подготовительная работа. Студентам за неделю до занятия озвучивается его тема «Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных», выдается сценарий кейса и предлагается выполнить отраженные в нем задания.

Сценарий кейса

Студент Иванов относится к тому типу студентов которых обычно называют «разгильдяй, но способный». Общепринятым способом данный студент практически не учится. Пропускает почти все лекции и большинство практических занятий, однако на тех, на которых присутствовует, получает как правило положительные оценки за проводимые виды работ.

Однажды Иванов сдавал экзамен по математическому анализу. В последний раз занятия по этой дисциплине Иванов посещал два месяца назад, и его мучило очень плохое предчувствие по поводу результатов экзамена. Студент вытянул билет по теме: «Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных» включающий в себя два вопроса.

1. Формулировки основных понятий и теорем дифференциального исчисления функции двух переменных
2. Формулировка и доказательство теоремы о достаточных условиях дифференцируемости функции двух переменных.

Иванов не имел не малейшего представления о данной теме. Но он присутствовал на занятии по теме: «Дифференциальное исчисление функции одной переменной» в прошлом семестре и неплохо ее освоил. Являясь все таки способным студентом. Иванов догадался, что наверняка существует аналогия между терминами дифференциального исчислениея функции одной переменной и нескольких переменных. Чтобы ответить на первый вопрос экзаменационного билета находчивый студент поступил следующим образом. Он составил таблицу аналогий (табл. 1).

Таблица 1

Таблица аналогий

Функция одной переменной	***ФНП (на примере функции двух переменных)***
Обозначение	
Приращение независимой переменной	
Приращение функции	
Геометрический смысл дифференциала	

Необходимые условия дифференцируемости	
Достаточные условия дифференцируемости	

Примечание. Здесь приводится лишь фрагмент таблицы.

С помощью данной таблицы студент Иванов смог почти полностью ответить на первый вопрос экзаменационного билета. Но, к сожалению, некоторые определения или модели не поддаются полной аналогии. И здесь Иванов растерялся. Но. к счастью. рядом с ним сидел студент-отличник Сидоров который сделал необходимые уточнения по неизвестным Иванову терминам. Таким образом. Иванов смог полностью ответить на первый вопрос. И «удовлетворительно» за экзамен ему было уже обеспечено.

Но Иванов не остановился на достигнутом. Используя аналогии и подсказки своего друга – отличника Сидорова он смог ответить и на второй вопрос в билете, где требовалось сформулировать и доказать теорему о достаточных условиях дифференцируемости функции двух переменных. Доказательство данной теоремы выглядит следующим образом.

Примечание. Там где Иванов смог догадаться сам вы увидите вопросительные знаки.

1) $\Delta f(x,y) = f(x+\Delta x, y+\Delta y) - f(x,y) =$

$$= [f(x+\Delta x, y+\Delta y) - f(x, y+\Delta y)] + [f(x+, y+\Delta y) - f(x,y)] = (?)$$
$$= f'_x(c_1, y+\Delta y)\Delta x + f'_y(x, c_2)\Delta y,$$

где c_1 лежит между x и Δx, а c_2 между y и Δy.

$\lim_{\substack{\Delta x\to 0\\ \Delta y\to 0}} f'_x(c_1, y+\Delta y) = f'_x(x,y) \Rightarrow (?)\ f'_x(c_1, y+\Delta y) =$

2) $f'_x(x,y) + \alpha_1$,

$\lim_{\substack{\Delta x\to 0\\ \Delta y\to 0}} f'_y(x, c_2) = f'_y(x,y) \Rightarrow (?)\ f'_y(x, c_2) == f'_y(x,y) + \alpha_2,$

где α_1, α_2 – б.м. при $\Delta x \to 0,\ \Delta y \to 0$.

3) $\Delta f(x,y) = (f'_x(x,y) + \alpha_1)\Delta x + (f'_y(x,y) + \alpha_2)\Delta y =$
$= f'_x(x,y)\Delta x + f'_y(x,y)\Delta y + \alpha_1\Delta x + \alpha_2\Delta y.$

Следовательно *f(x,y)* дифференцируема в точке *(x,y)* [3].

Так благодаря своим способностям и другу – отличнику Сидорову Иванов смог сдать экзамен на «отлично».

Задания

1. Используя таблицу аналогий выявите вопросы, на которые Иванов смог ответить сам и заполните соответствующие строки.
2. С помощью таблицы 1 выделите вопросы, на которые Иванову помог ответить Сидоров, выпишите эти вопросы на листках и задайте их преподавателю в начале лекции.
3. В приведенном доказательстве теоремы о достаточных условиях дифференцируемости функции двух переменных замените знаки вопроса соответствующим обоснованием.
4. Подготовьте вопросы по данному доказательству, выпишите их на листках и задайте преподавателю в начале лекции.

На втором этапе происходит непосредственное чтение лекции. Преподаватель в начале занятия собирает листки с вопросами студентов и в течении 3–5 минут их структурирует. В ходе лекции преподаватель корректирует выполненные студентами задания и дает ответы на их вопросы. В контексте данного занятия преподаватель выполняет роль студента – отличника Сидорова, а обучающиеся выступают в роли «разгильдяя, но способного» Иванова. В конце занятия студентам подготовившим вопросы и проявлявшим активность на занятии выставляются баллы в рамках балльно-рейтинговой системы.

Разработанную лекцию пресс-конференцию с использованием кейс метода можно использовать в процессе обучения в ВУЗе на инженерных и физико-математических направлениях подготовки. Опыт использования данной лекции показывает, что у обучающихся повышается интерес к

предмету, вследствие чего отмечается положительная динамика показателей общей и качественной успеваемости.

Литература

1. Трошкина Т.Н. Интерактивные технологии обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/417553.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 230100 «Информатика и вычислительная техника» квалификации «бакалавр» (утвержден приказом Минобрнауки РФ от 09. 11.2009 г., № 553).
3. Худжина М.В. Формирование личностных компетенций студентов на занятиях по дисципилине «Математика» / Среднее профессиональное образование. – М., 2008. – № 11. – С. 46–47.

УДК 004

О.В. Садыкова[1], Н.Л. Чебыкина[2]

НВГУ[1], МБОУ «СОШ № 19»[2], г. Нижневартовск

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ

Нужно любить то, что делаешь,
И тогда труд возвышается до творчества
М. Горький

Развитие компьютерных технологий позволило обществу подойти к глобальной проблеме информатизации, связанной с быстро возрастающими интеграционными процессами, проникающими во все сферы нашей деятельности: науку, культуру, образование, производство, управление. Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является: сбор, накопление, обработка, хранение, передача, использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также разнообразных средств информационного взаимодействия и обмена. Универсальным техническим средством обработки любой информации является компьютер, который играет роль усилителя интеллектуальных возможностей человека и общества в целом. Появление и развитие компьютеров – это необходимая составляющая процесса информатизации общества и образования.

Значительную роль для активизации познавательной деятельности играют познавательные задачи. Существует 3 вида таких задач. При этом есть определенная закономерность между содержанием познавательной задачи, силой познавательной потребности и наклонностями обучающихся: 1 группа таких обучающихся – это школьники с математическими способностями, 2 группа – гуманитарная и 3 группа – имеют производственные наклонности.

У первой группы школьников большой познавательный интерес к новым приемам приобретения знаний с помощью компьютера. Это проявляется в желании почерпнуть знания из дополнительных источников, т.е. через Интернет. У второй группы несколько затянут этап любознательности. У них достаточно ярко выражены учебно-познавательные мотивы, т.е. работа на «оценку». У третьей группы развитие познавательных интересов происходит по другому пути. Возникающий познавательный интерес в форме любопытства так может и остаться на этом этапе развития, если не организовать определенным образом познавательную деятельность, учитывая их стремление к лидерству и авторитету.

Факторы активизации познавательной деятельности с использованием компьютера:

1. Наглядность – возможность управлять демонстративным процессом.
2. Работа с клавиатурой – она увеличивает взаимосвязь двигательных реакций и процессов восприятия.
3. Широкие возможности самоконтроля.
4. Возможность наглядно представить процессы, которые ранее нельзя было наблюдать.
5. Возможность индивидуализации обучения.
6. Моделирование.
7. Решение задач с помощью готового программного обеспечения.

Рассмотрим возможности учета познавательных интересов трех групп учащихся на примере решения задач по теме «Таблицы величин»:

1 группа (математическая):

Многоугольник задан координатами своих вершин. Определить периметр, вершину, находящуюся дальше других от заданной точки.

Составить алгоритм, упорядоченный по убыванию, зависимости от массы планет: Юпитер, Нептун, Марс, Земля, Сатурн.

Выбрать из приведенных химических элементов тот, который обладает минимальной молекулярной массой (Fe, Na, K, Ca).

2 группа (гуманитарная):

Составить алгоритм расположения указанных событий в хронологическом порядке: восстание Разина, Полтавская битва, Ледовое побоище.

Предлагается названия 8 государств: составить алгоритм для определения, каким по порядку было названо государство, имеющее самую большую плотность населения.

Определить, какое количество из перечисленных городов было основано позднее, чем Минск. Учащимся предлагаются данные из географии, литература, истории или работа с готовыми алгоритмами.

3 группа (производственная):

Учащимся этой группы предлагаются готовые алгоритмы и исходные данные. Школьникам предлагается выполнить алгоритм действий и ответить на конкретные вопросы.

Глубоко изучив методологические основы познавательной деятельности учащихся, мы поставили перед собой задачу решения проблемы активизации познавательной деятельности на уроках через использование ИКТ [4]. Причиной этого явилось наблюдение общего снижения интереса школьников к учебной деятельности. Анализ исследований ученых-педагогов, а так же результаты собственных диагностик образовательной практики, свидетельствуют о том, что более чем у половины учеников наблюдается нейтральный, а в ряде случаев отрицательный познавательный интерес к обучению. В результате у ребят со сниженным интересом не вырабатывается целостный взгляд на мир, задерживается развитие самосознания и самоконтроля, формируется привычка к бездумной, бессмысленной деятельности. Привычка списывать, отвечать по подсказке, шпаргалке и т.д.

Работа над этой проблемой побудила к поиску таких форм обучения, методов и приемов, которые позволяют повысить эффективность усвоения знаний, помогают распознать в каждом школьнике его индивидуальные особенности и на этой основе воспитывать стремление к познанию и творчеству. Это возможно только при целостном подходе к учебной деятельности.

Исследовав аспекты поставленной проблемы, и изучив опыт передовых учителей, мы направили свою деятельность на формирование познавательных интересов через информационно-коммуникационные технологии.

В связи с этим были поставлены следующие задачи:

1. обеспечить качества усвоения знаний;
2. развивать общеучебные умения и навыки;
3. помогать развитию ИКТ-компетентности;
4. организовать деятельность учащихся, которая направлена на самореализацию их личности.

Выделяют три основные формы работы с ИКТ на уроках. Во –первых, это их непосредственное применение в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий [1]. Компьютер становится ученику и учителю верным помощником, ведь из окна даже самых лучших учебников мы видим лишь верхушку айсберга называемого Землей. Компьютер позволяет накапливать и сохранять дидактическую базу, решать проблему наглядности.

Если раньше стояла проблема обеспечения учебного процесса методическими наглядностями, например картой, то с использованием интерактивной доски стало возможным вывести карту на экран. Особенно это важно для курса экономической географии, где статистические данные меняются постоянно, а данные в печатных изданиях приходят с опозданием [2; 3].

Собирая нужные документы (фотографии, статьи, рисунки) по конкретным темам, мы используем их для составления сценариев уроков, для контроля знаний, подготовки к ЕГЭ. Используя программу PowerPoint при необходимости можно изменять и дополнять свои методические разработки.

Информационно-коммуникативных средств, которые можно использовать в образовательной школе, достаточно много. Несомненным прогрессом педагогической практики признано внедрение в учебный процесс мультимедийных электронных учебников, но помимо готовых электронных ресурсов нами создана и собрана собственная коллекция-копилка по различным темам и разделам школьной программы. Познакомиться с ней можно на авторском учительском сайте.

Вторая форма работы – это применение ИКТ для организации самостоятельной работы, проектной и исследовательской деятельности учащихся во внеурочное время.

Таким образом, внедрение в учебный процесс современных компьютерных технологий, обеспечивает единство образовательных, развивающихся и воспитательных функций обучения.

Также, использование современных информационно-коммуникационных технологий на уроках и во внеурочной деятельности – это не дань моде, а необходимость, позволяющая учащимся и учителю более эффективно решать стоящие задачи.

Считается, что овладение компьютерной грамотностью формирует особый стиль мышления, который с необходимостью включает умения учащегося:

- точно определять искомый результат;
- полно анализировать исходные условия;
- выделять и хорошо соотносить промежуточные этапы и цели;
- строить правильные алгоритмы действий;
- исправлять и корректировать алгоритмы по ходу работы на основе обратной связи о результате выполняемого действия.

Литература

1. Гусева А.И., Смольникова И.А., Филиппов С.А, Чиркова М.А. Применение ИКТ в учебном процессе. Электронное пособие. «Применение международных информационных технологий: применение ИКТ в учебном процессе».
2. Новенко Д.В. Новые информационные технологии в обучении // Научно-методический журнал «География в школе». – М.: «Школа-пресс», 2004. – № 5.
3. Таможняя Е.А. Компьютерные технологии: возможности использования // Научно-методический журнал «География в школе». – М.: «Школа-пресс», 2004. – № 4.
4. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Изд-во МПСИ, 2008.

УДК 004.5

Ю.А. Шитиков

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ЭКРАННО-ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА: ОБЩИЙ ВЗГЛЯД

Ярко выраженный информационный подход к понятию «культура» – явление конца, уже прошлого столетия. Такой подход был обусловлен развитием компьютерных, информационных технологий. Информатизация общества приобрела глобальный масштаб. Изменения затронули буквально все сферы социума. Данный процесс можно назвать всемирным. Огромному количеству пользователей стали доступны мировые информационные ресурсы, удовлетворение социальных потребностей. Бурно начало формироваться новое информационное общество. Изменения коснулись культуры и образования, профессиональных сфер, экономики, быта. По мнению Г. Спенсора «современные общества выросли из простых, при этом они увеличиваются в размерах, усложняется их структура» [5].

Рассматривая культуру через информативную функцию, можно констатировать факт, что традиционное понимание культуры как единства материальной и духовной жизни общества постепенно вытесняется информационным пониманием культуры общества как пространства материальных и идеальных объектов–носителей информации культурного содержания, общественного изменения и развития. А. Ракитов отмечает, что «Информатизация культуры, т.е. экипировка всех культурных процессов современной информационной технологией является уже не пожеланием, а объективной внутренней исторической неизбежностью» [4.

Меняются формы трансляции культуры. Ссылаясь на мнение М.Х. Маклюэна можно утверждать, что информационный век «перестроил» весь мировой порядок, создав, благодаря электронным

коммуникациям, одну большую «глобальную деревню». Информация теперь рассматривается многопланово: сообщение, знание, ценность, связь и т.д. На «авансцену» выходит культура экранная.

В экранной культуре, как в системе, выделим три основных элемента: кино, телевидение и компьютер, Интернет. Основным признаком экранной культуры является трансляция представляемых объектов в сочетании звука и движения. Далее – представление информации в цифровом виде. Это признак, скорее компьютерной культуры, как составляющей общей экранной культуры.

На данный момент общество уже ощущает перегруженность экранной культурой. Виртуальный образ стал носителем культуры, вытеснив образ печатный. И это имеет множество последствий, из которых выделяются негативные. Например, переживает резкий упадок читательская культура. Из «самой читающей страны» мы превратились в страну малограмотную, т.к. в свою очередь, дефицит чтения ведет к оскудению устной и письменной речи. Манипуляции сознанием посредством экранной культуры – одна из проблем, вызывающих обеспокоенность мирового сообщества. В этой связи можно привести мнение Д.В. Иванова, который писал, что «Образ – понятие, ассоциирующееся не с информационной, а с психологической реальностью, в том числе виртуальной» [1]. Нельзя отрицать тот факт, что виртуальный, экранный образ непосредственно имеет влияние на социальную реальность. Общество все больше становится информационным, виртуальным, в прямом смысле. Виртуальная реальность применима практически во всех сферах жизнедеятельности, что, безусловно изменяет сущность понятия «культура». Виртуальные образы, моделируя реальность становятся носителями норм, стереотипов.

Экранная культура имеет свою, яркую историю. Что могло служить экраном в доисторические времена? Например, отражение от огня, на степе пещеры. И теперь жив театр теней. Однако, рассвет экранной культуры мы относим к XIX веку. Изобретение братьев Люмьер, открыло эпоху кино. Экранная культура считается естественным этапом развития, который сменил книжную культуру. Современная электронная книга – это ожившая книга, обретшая голос, «живое» изображение. Экранная культура несет в себе массу достоинств и главное из которых – общедоступность. Видоизменяются, наполняясь новыми возможностями взаимоотношения людей, их общение. В прошлом остались монополии на информацию. Появилось дистанционное образование.

Формирование экранной культуры шло параллельно развитию экранных средств. Особенностью экранной культуры является объединение интеллектуальных возможностей с техническими возможностями информатики. Экранная культура дает возможность для постоянного самосовершенствования. Моделируя на базе компьютерной техники, человек обретает возможность свободного, самостоятельного творчества качество которого отлично от предыдущих культурных эпох. Теперь есть возможность, видоизменять действительность, ломая старые культурные стереотипы. Культура стала «живой», мобильной, демократичной. С уверенностью можно ожидать в ближайшем будущем всплеска новой культурной волны.

Литература

1. Иванов Д. Виртуализация общества. СПб. – Петербургское Востоковедение, 2000.
2. Горелова Е.В. Экранная культура: от прошлого к настоящему // Машины. Люди. Ценности: материалы Международной междисциплинарной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения проф. С.М. Шалютина. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2006.
3. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – М.. 2005. – С. 332.
4. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. – М., 1991.
5. Спенсер Г. Основание социологии. – М., 1998. – С. 18.

УДК 372.854

М.М. Ялаева

ЛГ МБОУ «СОШ № 1», г. Лангепас

СИСТЕМА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ ХИМИИ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Любые изменения в экономической и политической ситуации влекут за собой перемены в социальной жизни. И конечно же в эти изменения повлекли за собой необходимость модернизации системы образования. В Федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования «процесс учения понимается не только как усвоение системы зна-

ний, умений, навыков, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности» [2, с. 6]. Поэтому я считаю, что поддержка талантливых и одаренных детей является актуальной в современной школе. Важно развивать и прослеживать творческое развитие ребенка. Для этого я использую технологию «Портфолио» – это своеобразный анализ особых достижений и успехов ученика. [1, с. 12]. Мои ученики с пятого класса составляют свое учебное Портфолио и успешно представляют свои достижения в рамках школьного интеллектуального марафона. Систематическая работа с Портфолио помогает мне и родителям совместно со школьником решать важные задачи следующего характера: своевременно отмечать успехи ученика; диагностировать и проводить мониторинг индивидуального роста успешности обучающегося; поддерживать интерес школьника к получению качественного образования и освоению им, в полной мере, универсальных учебных действий (УУД); формировать самооценку школьника в процессе учебной и во внеучебной деятельности; способствовать формированию умения добиваться решения поставленных задач. Дальнейшую работу с обучающимися провожу, используя следующие формы образовательной деятельности.

• **Исследовательская деятельность** способствует формированию определенного опыта по поиску подходов к проблеме, прогнозированию последствий тех или иных действий, проведению анализа результатов, логичности знаний и умений [7, с. 7]. Для этого необходимо систематически предоставлять обучающимся такую возможность как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Так на уроках в 8 классах я предлагаю обучающимся выполнить проблемные мини- эксперименты по готовому алгоритму. Например – исследовать свойства кислот, солей, оснований. В старших классах исследовательские задания имеют частично – поисковый характер. Можно предложить ученикам ответить на вопрос «Как избавиться от жесткости воды». Для развития интереса к предмету использую систему домашних заданий с элементами практического исследования, ситуационные задачи.

Данные формы работы помогают выявить химически одаренных детей, дальнейшая работа с такими детьми проводится и во внеурочное время.

• **Проектная деятельность учащихся.**

Мой опыт работы с применением технологии метода проекта показывает, что она способствует развитию познавательных универсальных учебных действий.

Второй год я практикую индивидуально – групповые занятия с обучающимися 8–9 классов: «Химическая мозаика», «Химия и повседневная жизнь».

На занятиях данных курсов использую включение обучающихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность.

С помощью метода проектов ученика можно обучить**:** выявлять и формулировать проблемы и познавательные цели, проводить анализ проблем, находить пути решения проблем, работать с информацией, применять полученную информацию для решения поставленных задач [2; 5].

Так на индивидуально – групповых занятиях в 9 классе мы работали над созданием проекта «Изучение несовместимости средств бытовой химии». Вначале мы сформулировали проблему, в процессе обсуждения мы выявили основополагающий вопрос и сформулировали проблемные вопросы данной темы исследования. Особое место занимает этап по формулировке гипотез. Они должны предполагать ответ на проблемный вопрос, требуют доказательства, возникают как возможные варианты решения проблем.

Следующий этап – это формирование групп для проведения исследований и определение формы представления результатов. На этом этапе участники групп определяют для себя вопросы на которые необходимо ответь в процессе исследования.

Затем ставим цель исследования**.** Цель – должна отражать конечный результат. В представленном примере – цель – изучение несовместимости чистящих средств бытовой химии**.** На основе поставленной цели планируем ход исследования.

Для этого определяются методы исследования (эксперимент, наблюдение, анализ сравнение), составляется план исследования: порядок проведения исследования, основные этапы исследования.

В дальнейшем, обучающиеся в группах проводят исследование посредством :поиска информации (литература, Интернет, электронные учебники, энциклопедии, СМИ и др.),проведением эксперимента, опытов, проведением интервью, опросов, анализом документов и статистических данных.

Заключительный этап – представление результатов в различных формах. Работа над проектом должна завершаться самооценкой ученика по результатам работы над темой.

Метод проектов можно использовать, взяв за основу любую программу курса химии рекомендованную Министерством образования РФ.

В своей работе я использую проектную деятельность школьников при изучении таких тем, как «Шеренга великих химиков» – 8 класс; «Органические вещества» – 9 класс; «Биологически активные вещества» – 10 класс «Химия в жизни общества» – 11 класс.

При изучении данных тем обучающиеся готовят такие проекты как проект – инсценировка, проект – выставка, проект –видеофильм, рекламный ролик.

• Подготовка учащихся к олимпиадам.

Одной из форм развития познавательных интересов и углубления знаний учащихся являются олимпиады. При подготовке к олимпиадам различного уровня у обучающихся развивается не только интерес к химии, но и логическое мышление, математические способности. Для подготовки к этим интеллектуальным соревнованиям использую следующий алгоритм.

1. Формирование группы

В процессе наблюдения за учениками я выявляю наиболее одаренных и заинтересованных.

2. Планирование работы

Планирование работы осуществляю, исходя из трех составляющих успешного участия ученика в интеллектуальном состязании:

– химический кругозор, знание свойств веществ, способов их получения, областей применения.

– умение решать химические задачи, владение необходимым для этого логическим мышлением и математическим аппаратом

– практические умения и навыки, знание основных приемов проведения химических реакций.

Для этого я разработала программу подготовки к олимпиадам обучающихся, которая включает в себя систему заданий, состоящих из трех блоков (теоретический, практический, экспериментальный). Основными формами на занятиях являются индивидуальная и парная работа. В процессе подготовки знакомлю обучающихся с типичными приемами рассуждений и расчетов, которые применяются при выполнении усложненных заданий.

• Совместная работа с научным обществом учащихся «Знание +».

Формирование универсальных учебных действий, в частности коммуникативных продолжается в рамках занятий НОУ «Знание+».

Задачами НОУ «Знание +» являются:

а) привлечение обучающихся к научно-исследовательской деятельности;

б) развитие различных форм исследовательской работы, распространение опыта организации этой работы;

в) участие в конференциях, конкурсах различного уровня.

Моя работа как руководителя общества «Знание +» проводится в следующих направлениях.

1. Индивидуальная работа

а) совместная работа над отдельными заданиями (подготовка докладов, устных сообщений, работа с литературными источниками);

б) работа с учащимися по индивидуальной программе (помощь в разработке тем научных исследований, консультации).

2. Групповая деятельность – это организация исследовательских проектов совместно с кураторами секций НОУ «Знание +» так как очень часто необходимо использовать информацию из разных предметных областей.

3. Массовая работа, в ходе нее осуществляется подготовка и проведение предметных декад, конференций. Так в нашей школе ежегодно проводится научно-практическая конференция «Новые открытия», в конце года члены общества «Знание +» представляют свои исследований в конкурсе «Защита проектов в рамках школьного интеллектуального марафона».

Результатом работы научного общества «Знание +» является тенденция увеличения интереса учащихся к научной и исследовательской работе.

Я считаю, что такая система работы:

1. Позволяет выявить талантливых детей, заинтересованных в углубленном изучении химии.

2. Создаются условия для развития интеллектуального потенциала обучающихся, и самореализации личности.

3. Результатом является выбор учениками по окончании школы специальностей, связанных с химией.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17.12.2010 № 1897(ФГОСООО) и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6.10.2009 № 373 (ФГОСНОО).
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г, Асмолова. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2013.
3. Битуова Д.Р. Одаренные дети: проблемы и перспективы // Исследовательская деятельность школьников. – 2005. – № 3. – С. 157.
4. Габриелян О.С., Краснова В.Г., Сладков С.А. Современная дидактика школьной химии. // Химия. – 2007. – № 21.
5. Гриднева Е.П. Чем одарить одаренного ребенка. // Химия в школе. – 2007. – № 4. – С. 2, 3.
6. Дранишникова Л.И. Об организации исследовательской деятельности одаренных детей. // Химия в школе. – 2008. – № 4. – С. 2.
7. Тяглова Е.В. Исследовательская деятельность учащихся по химии: метод пособие/ Е.В. Тяглова. – М.: Глобус, 2007. – 224 с. – (Уроки мастерства).

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ: «КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»; «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НА ВСЕХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ»; «ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

УДК 372.851

А.В. Абрамов

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

О ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Проблема целей обучения в средней школе является одной из самых важных и актуальных проблем педагогики. От ее решения зависит будущее не только отдельно взятого выпускника школы, но и во многом общества в целом. В данной статье кратко рассматриваются вопросы формулирования общих целей обучения математике в средней школе.

Нами проведен анализ формулировок общих целей обучения математике по двум группам источников: ряд учебников по общей методике преподавания математики и государственные документы, регламентирующие организацию учебного процесса. Всего было проанализировано более 30 формулировок, часть из которых взята из литературы, отмеченной в конце статьи. Мы ограничились временным диапазоном, начиная с конца 60-х годов 20-го столетия и заканчивая настоящим временем. Схема анализа формулировки цели заключается в следующем: из текста конкретной формулировки выделяются ключевые слова и словосочетания; дается краткая характеристика условий (время, события, тенденции и др.), в которых она была приведена; ранжирование ключевых слов.

В краткой статье мы не имеем возможности привести полный список рассмотренных формулировок целей обучения математике в связи с их большим общим объемом. Ограничимся отдельными примерами.

Приведем некоторые формулировки общих целей обучения математике из учебных пособий по методике преподавания математики для вузов. Об этом очень важно сказать, так как именно по этим пособиям обучаются будущие учителя. Мы имеем ввиду учебные пособия Гусева В.А. Колягина Ю.М. Луканкина Г.Л., Мерлина А.В, Столяра А.А. и других авторов [1; 3; 4; 7].

В учебном пособии А.А. Столяра (1974 год), исходя из целей обучения и воспитания того времени, дается следующая формулировка целей обучения математике в средней общеобразовательной школе:

1) развитие математического мышления учащихся;

2) приобретение ими глубоких и прочных теоретических знаний элементарных начал математической науки, необходимых для продолжения образования в высшей школе и для практической деятельности, а также умения и навыков применения этих теоретических знаний в различных конкретных ситуациях;

3) понимание учащимися научных основ современной техники и современного производства, разумеется, в той части, в которой это касается использования математических методов в технике и на производстве (политехническое образование)» [7, с. 31–32].

Наши комментарии.

1. *Ключевые слова*: мышление, знания, умения, навыки, продолжение образования, практическая деятельность, политехническое образование.

2. Особенностью учебного пособия А.А. Столяра является то, что на первый план поставлено развитие школьника (мышления, мыслительной деятельности). Подчеркивается, что математические понятия – это абстрактные объекты, которых в природе не существует, а существуют лишь

их прообразы. Это подчеркивал еще ранее А.Н. Колмогоров в период реформы содержания математического образования. Учебное пособие А.А. Столяра существенно отличается от традиционных пособий по методике преподавания математики. В этой книге значительное место уделяется элементам математической логики: предикаты, кванторы, логические операции и др. Много говорится о множествах и отношениях. Книга изобилует разнообразными условными обозначениями. При этом автор упустил такие важнейшие вопросы методики как методика решения задач, проблемное обучение и многое др.

3. Во всем прослеживается влияние одного из идеологов реформы школьного математического образования академика А.Н. Колмогорова, который в одной их своих лекций отметил следующее: «Нет никаких оснований бояться широкого введения в школу символических обозначений и формул математической логики» [2, с. 17]. Практически такой подход привел к формализации обучения математике. Не только ученики, но и учителя с большим трудом разбирались в этих нововведениях. В результате по всей стране была организована сеть повышения квалификации учителей, где разбирался смысл новых для школы понятий. Более того, видимо, именно по этой причине в педагогические вузы был введена дисциплина «Научные основы школьного курса математики» (НОШКМ), которую в последствии заменили другой дисциплиной «Современные основы школьного курса математики» (СОШКМ). Таким образом, цели обучения математике объективно формализовались.

Рассмотрим, каким образом цели математического образования формулируются в официальных документах Федерального значения [5; 6]. К ним относятся программы, стандарты и др. Например, в 1998 году были опубликованы программы по математике для общеобразовательных школ, разработанные ИОСО РАО и ИОО Министерства общего и профессионального образования РФ с привлечением опытных учителей и методистов [6]. В пояснительной записке обосновываются: роль математической подготовки учащегося; организация учебно-воспитательного процесса; структура курса математики и др. В этом документе общие цели обучения математике в школе определяются так:

- овладение конкретными математическими знаниями, необходимыми для применения в практической деятельности, для изучения смежных дисциплин, для продолжения образования;
- интеллектуальное развитие учащихся, формирование качеств мышления, характерных для математической деятельности и необходимых для продуктивной жизни в обществе;
- формирование представлений об идеях и методах математики, о математике как форме описания и методе познания действительности;
- формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, понимания значимости математики для общественно прогресса.

Наши комментарии.

1. *Ключевые слова*: знания, практическая деятельность, мышление, идеи и методы математики, культура, прогресс, значимость математики.

В этом же документе общие цели конкретизируются применительно к основной школе (5–9 классы) и старшей школе (10–11 классы) (термины – официальные для времен 1990–2000 гг.).

На основе проведенного анализа массива ключевых слов можно сделать следующие выводы.

1. Проблема формулирования общих целей обучения математике в средней школе далека от решения.

2. Систему общих целей в обучении математике нельзя назвать сбалансированной.

3. В последние годы наблюдается тенденция усиления компетентностной составляющей целеполагания, при этом сохраняются основные положения триады «знания, умения, навыки».

4. В учебной и научной литературе единого мнения относительно формулировки общей цели обучения математике в средней школе не существует.

5. Необходимы дальнейшие исследования проблемы, которые бы охватывали большее число источников и более широкий временной диапазон.

Литература

1. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. – М.: ООО «Издательство «Вербум-М», ООО «Издательский центр «Академия», 2003. – 432 с.
2. Колмогоров А.Н. Научные основы школьного курса математики. Первая лекция. Современные взгляды на природу математики // Математика в школе. – 1969. – № 3. – С. 17.

3. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика: учеб. пособие. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2009. – 732 с.
4. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. Учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. институтов. – М., «Просвещение», 1975. – 462 с.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования»).
6. Программы общеобразовательных учреждений. Математика: Учебное издание. – М.: Просвещение, 1998.
7. Столяр А.А. Педагогика математики. Курс лекций. Изд. 2-е, перераб. и доп. – Минск, «Вышейшая школа», 1974. – 384 с.
8. Темербекова А.А. Методика преподавания математики: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 176 с.

УДК 378

Е.В. Акимова
МБОУ СОШ № 6, г. Радужный

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы современного школьного образования связаны с противоречим между личностной свободой ученика, его природными склонностями и приобретёнными умениями, с одной стороны, и личностным и социальным заказом на образование, образовательными стандартами, с другой. Решение данной проблемы связано с изменением традиционного подхода к формам и методам обучения. В традиционной школе ученик сначала осваивает теорию, затем применяет полученные от учителя знания на практике, и, если повезёт с педагогом, сможет воплотить эти знания в творческом процессе. Мы предлагаем начинать процесс обучения с творческого подхода к новым знаниям. Осуществить этот подход на практике помогают социально-личностные компетенции, которые ориентированы на личность ученика, его врождённые способности и склонности и отвечают требованиям современного общества. Социально-личностные компетенции можно разделить на четыре класса: «компетенции межличностного взаимодействия, правовые и нормативные, поведенческо – регулятивные, чисто личностные» [2, с. 16]. Социально-личностные компетенции направлены на формирование таких качеств, как терпимость, коммуникабельность, уверенность в себе, самостоятельность. Создание проблемной ситуации во время объяснения нового материала способствует активному творческому поиску новой информации. Используя полученные ранее знания, свой личностный опыт, способности, заложенные природой, доступное материальное и техническое оснащение, ученик включается в исследовательскую и поисковую деятельность. Такая деятельность ведёт к открытию новых знаний, формирует умение самостоятельно принимать решение, находить ответы на многие вопросы. Здесь включается творческое, неосознанное мышление человека. Данную область человеческой деятельности изучает новая современная наука – эвристика. Эвристика наряду с психологией, физиологией высшей нервной деятельности, кибернетикой изучает человеческое подсознание, но как наука ещё полностью не сформировалась. Наиболее активно разработкой новых методов эвристического обучения занялись во второй половине 20 века. Эвристическое обучение можно применять в школе наряду с логическими приёмами и интуицией школьника в случае неполноты исходной информации о предмете. Ученик может сам выбирать траекторию своего образования, ставить образовательные цели и составлять программы по их достижению. По каждому школьному предмету программа самообразования может быть разной. Ещё А.В. Хуторской писал: «Обучение, ставящее главной задачей конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, мы называем эвристическим обучением» [6, с. 210]. Научные знания учеником эффективно воспринимаются тогда, когда он сам принимает участие в создании определённого образовательного продукта. Например, ученик, выполняя исследовательскую работу с применением концептуального анализа слова «богатство» на примере повестей Н.В. Гоголя, сможет сам определить актуальный слой данного понятия. В каждой из повестей смысл и значения одного слова будут различны. В «Сорочинской ярмарке» – это безумие, потеря разума; в повести «Вечер накануне Ивана Купала» – это беспокойство, болезнь, бессмысленность существования, в повести «Майская ночь, или Утопленница» – равнодушие, духовная бедность, предательство. Таким образом, учителю не нуж-

но будет давать готовую информацию по творчеству Гоголя, учащийся сделает обобщение самостоятельно. На уроке русского языка в 7 классе можно дать задание аргументировать свою точку зрения по поводу определения причастия и деепричастия. При этом одни учащиеся будут склонны считать причастие формой глагола, другие – самостоятельной частью речи. Изучение творчества писателей 19 века будет интересным для ученика в том случае, если он сначала познакомиться с произведениями 21 века, а потом определит литературные традиции современной прозы. При этом будет формироваться умение приводить примеры и аргументы из художественного текста, а этого требуют задания ГИА и ЕГЭ. Внешние знания при этом не оказываются отчуждёнными от его личной деятельности. При традиционной подаче материала ученику целью является усвоение внешних знаний, при эвристическом обучении – создание собственного образовательного продукта. При эвристическом подходе к обучению можно получить следующие результаты: 1) школьники смогут разрабатывать собственную уникальную траекторию самообразования по каждому предмету; 2)качественная успеваемость отдельного учащегося будет возрастать с достижением нового образовательного уровня; 3) новые знания будут отражать индивидуальную творческую самореализацию учащихся.

Новая концепция эвристического образования включает в себя три направления: личностно ориентированное, творческо-продуктивное и культурно-историческое. Стоит отметить, что теория эвристического образования имеет и большое воспитательное значение. Согласно научной школе Л.И. Новиковой, «воспитательная система – это развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: целей, совместной деятельности, самих учеников как субъектов этой деятельности, образовательной среды и отношений между участниками деятельности» [5, с. 45]. Эвристическое обучение может служить основанием для определения типа воспитательной системы в каждой школе. Если воспитание ориентировано на личность ребенка, на развитие его природных способностей, на создание в школе социально защищенной среды, то такую систему можно считать гуманистической. Если же педагоги постоянно предъявляют жёсткие требования к выполнению заданий, ограничивают свободу учащихся, ждут полного послушания и единомыслия, то такая система антигуманна, и говорить о творческой самореализации ученика не приходится.

Среди форм эвристического обучения можно назвать следующие: 1) дистанционная форма образования, осуществляемая с помощью компьютерных технологий (олимпиады, проекты, конкурсы, конференции); 2) система школьного дополнительного образования (кружки и секции по интересам, факультативные и элективные курсы); 3) система опережающего или параллельного обучения в школе и в вузе (для выпускников).

Реализовать данные формы обучения позволяют социально-личностные компетенции, которые позволяют не «натаскивать» детей на запоминание готовой информации, а учить их осознанно получать знания. «Выполняя просветительскую функцию и обучая подопечных думать, педагог автоматически учит их наблюдать, сопоставлять, анализировать»,– отмечает В.Л. Бенин в своей статье о стратегическом образовании [1, с. 12]. Как известно, воспитывает школьников не только учитель, воспитывает социальная среда. Чем менее жёстко воздействует на школу государство, тем больше свободы в выборе образовательной траектории предоставляет педагог своим ученикам. И наоборот. Чем меньше свободы у педагога, тем меньше выбор у ученика, тем авторитарнее школа. Такая школа убивает творческую мысль и учителя, и педагога, что ведёт к эмоциональному профессиональному выгоранию.

Создание системы эвристического обучения вызывает много вопросов у общества. Ответить на эти вопросы поможет работа Я.А. Коменского «Великая дидактика»: «Правильно обучать юношество – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит – раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки, подобно тому как из почек деревьев вырастают листья, плоды, а на следующий год из каждой почки вырастет целая новая ветка со своими листьями, цветами и плодами» [4, с. 68]. Эвристическое образование содержит парадокс: получая новые знания, ученик понимает, что до этого многого не знал. В результате старается узнать ещё больше о предмете, задаёт больше вопросов. В итоге эвристическое образование «становится механизмом самодвижения, поскольку ученик ориентируется не на получение ответов (т.е. знаний), а на отыскание вопросов (т.е. незнаний)» [4, с. 292]. На эвристических уроках учащиеся приходят к выводу, что для решения какой-либо задачи не существует однозначного ответа. Такая ситуация способ-

ствует «опредмечиванию» незнания учащихся и заставляет их самостоятельно искать новые пути решения проблемы. Таким образом, в понятие эвристического обучения входят следующие методы получения знания: догадки учащихся при создании проблемной ситуации, логические приёмы, метод проектирования продукта, метод открытия нового знания путём проб и ошибок, дискуссии, самостоятельное научное исследование, творческий метод. В рамках эвристического образования обучение становится комплексным, многофакторным. Учащимся получают не только предметные знания и навыки, но и социально значимые для жизни в социуме. Не стоит забывать о том, что социально-личностные компетенции в системе эвристического обучения позволяют выявлять одарённых детей. И это одно из главных достижений эвристического обучения. В результате реализации программы эвристического обучения у школьника могут быть полностью сформированы такие умения и навыки, как ответственность, сотрудничество, работа в команде, коммуникабельность, планирование и организация своих действий, стремление к здоровому образу жизни, готовность высказать и аргументировать собственное мнение.

Сопоставляя эвристическое обучение с проблемным и развивающим, стоит отметить сходные черты их форм и методов: построение учебной деятельности через решение познавательных задач с помощью проблемных вопросов, ситуаций, получение нового знания. Но, при проблемном обучении, учитель лишь имитирует ситуацию поиска, а сам подводит учащихся к готовому выводу. Эвристическое обучение направляет учащихся на достижение заранее не известного им результата. Эвристическое обучение воздействует на методологию всего образования, включает целеполагание, рефлексию, самоконтроль. Развивающее обучение затрагивает «зону ближайшего развития» ученика: преодоление трудностей, освоение теоретического материала, работа над развитием сразу всех учащихся (нет деления учеников по способностям). Эвристическое обучение позволяет проявить себя на уроке не только отличникам, но и «тихим» троечникам. В результате каждый ученик чувствует свою личностную значимость, становится успешным.

Современная школа должна создать такие условия, чтобы каждый ученик смог проявить свои способности, в том числе, и скрытые. Социально-личностные компетенции формируются не только в школе, но и в семье, в среде сверстников, среди ближайшего окружения ученика. Реализация компетентностного подхода зависит в целом от общей социально-культурной ситуации, в которой живёт и развивается обучающийся. Процесс внедрения социально-личностных компетенций в систему современного образования бесконечен, поэтому проблема освоения всех форм и методов эвристического обучения всегда будет актуальной.

Литература

1. Белин В.Л. Социокультурный фон формирования социально-личностной компетенции / Материалы Всероссийской НПК 15–16 марта 2012 года. – Тюмень: Изд-во «Печатник», 2012. – 333 с.
2. Зеер Э.Ф. Социально-личностные компетенции как фактор развития субъектов образования / Материалы Всероссийской НПК 15–16 марта 2012 года. – Тюмень: Изд-во «Печатник», 2012. – 333 с.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика // Коменский Я.А. и др. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1989. – 80 с.
4. Ницше Ф. Воля къ власти. Опыть переоцьнки всехъ данностей // Поли. собр. соч. Т. 9. – М., 1910. – 310 с.
5. Новикова Л.И. Моделирование воспитательных систем: теория-практике. – М., 1995. – 144 с.
6. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК 372

В.Н. Аксюченко
АФ ННГУ, г. Арзамас

ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИАЗЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Нет нужды говорить о важности и значимости гражданского воспитания подрастающего поколения в сегодняшнюю нелегкую для страны и народа эпоху. К активизации данной работы понуждают нас не только и не столько государственные документы и высказывания политиков, сколько те нерадостные объективные и субъективные реалии, которые всем мы видим в окружающей нас действительности.

Школа не стоит в стороне от этой проблемы. Явно просматривается сегодня желание активно заниматься гражданским воспитанием на всех этапах образовательного процесса.

Педагогам сегодня вообще-то ясно, какие гражданские идеалы и добродетели нужно формировать у подрастающего поколения. Главным вопросом, стоящим на повестке дня, становится вопрос – как это делать? Как свести в единую систему многообразную и плодотворную работу учителя-предметника, классного руководителя, детской общественной организации по гражданскому воспитанию, ибо гражданская позиция – это система и разнобой в ее формировании имеет серьезные негативные последствия.

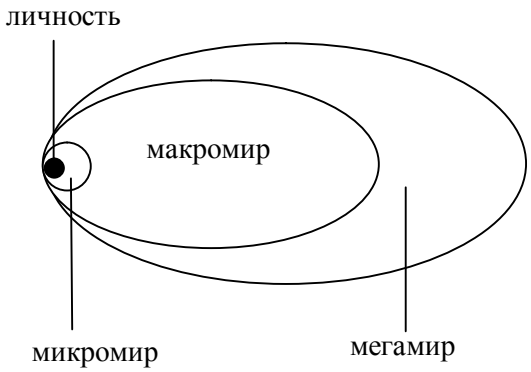
В решении этого важнейшего вопроса, от которого зависит эффективность результатов нашей работы, существенную помощь может оказать методология – в частности верный выбор методологического подхода в организации данной деятельности.

Очевидно, что человек с самого рождения существует и действует в целой системе различных взаимопересекающихся пространств и с этой точки зрения цель развития личности видится нам в активном освоении и переустройстве пространственного мира каждого индивида.

Наукой выделяется множество пространственных систем, в которых функционирует человек: индивидуальное, личное и социальное пространство (психология); микрокосм, макрокосм и мегакосм (космология); образовательное, политическое, экономическое пространство (социология).

Как отправную точку нашего подхода мы выделим три основные пространства, освоение которых и есть суть гражданского воспитания. Это – микромир, макромир и мегамир личности, которые взаимодействуют по принципу матрешки.

Схематически это можно представить следующим образом:



С точки зрения задач, стоящих перед гражданским воспитанием, микромир ребенка – это его семья, географическое пространство, в котором он себя реализует (т.е. его малая Родина); макромир – этнос, т.е. народ, к которому принадлежит ребенок, цивилизация, в которой он функционирует, и государство как форма существования данной цивилизации; мегамир – человеческое сообщество, Земля как ареал существования человечества, космос, вселенная.

Органичное и последовательное (а иногда и одновременное) освоение этих трех пространств дает нам возможность формировать разностороннюю активную личность, патриота и гражданина

и, наконец, человека, осознающего себя неотъемлемой и активной частью человечества, космоса, вселенной.

Основным предметом нашего исследования будут микромир и макромир ребенка как важнейшие пространства, формирующие его как гражданина и патриота. Микромир ученика сам себя является сложным соединением подпространств. Помощь ребенку в их активном освоении дает нам возможность систематизировать работу по его гражданском воспитанию.

Предпринятый нами анализ позволил выделить следующие важнейшие подпространства, составляющие микромир ребенка: семейное; этническое; природно-географическое; культурное; историческое; социально-образовательное; конфессиональное; техногенное.

Раскрытие сущности перечисленных подпространств дает педагогу твердую опору в систематизации планировании работы по гражданскому воспитанию, определение содержания основных воспитательных воздействий и взаимодействий в этом направлении, а также выборе адекватных форм воспитательных мероприятий и подборе эффективных видов деятельности детей.

Из каких же объективных и субъективных сущностей состоят вышеперечисленные пространства?

Семейное подпространство: семья, все ее члены. Этнические корни семьи, ее социальный статус. Профессия отца и матери, дедушки и бабушки. Фамилия и ее истоки. История семьи. Вероисповедание. Выдающиеся предки. Семейные предания. Архив семьи, реликвии. Дом и его история. Особенности быта. Предки и их роль в разные эпохи развития России. Роль самого ребенка в семье. Видение ребенком образа своей будущей семьи.

Этническое подпространство: этническая идентификация (к какому народу принадлежит и почему): язык, предки, вероисповедание, традиции и т.д. Особенности народных обычаев малой родины. Народный костюм, местный фольклор. Диалекты. Народные промыслы. Народы и народности, проживающие вместе (рядом) их особенности.

Природно-географическое подпространство: ландшафт. Климатические особенности. Флора и фауна. Природные образования (реки, горы, озера, ручьи, родники, пещеры и т.п.). Топонимика. Полезные ископаемые. Заповедники. Природные аномалии. Экология. Малая родина на карте России.

Культурное подпространство: архитектура малой родины. Культурные учреждения: театры, музеи, выставочные залы, концертные залы, клубы, кинотеатры, библиотеки и т.п. Памятники архитектуры и народного зодчества. Народные промыслы. Земляки – известные деятели культуры. Отзывы известных деятелей культуры о малой родине. Местные художники, скульпторы, музыканты, строители. Спорт (спортивные сооружения, секции, спортивные команды, известные спортсмены). Местные творческие коллективы.

Историческое подпространство: история села, города в контексте истории России. Памятники и памятные знаки. Исторические реликвии семьи, рода (архивы, ордена и медали, костюмы, утварь и т.п.). Местные легенды, предания. Знаменитые земляки в истории России. Археологические находки. История отдельных зданий, улиц. Историко-краеведческие музеи. Исторические общества им объединения. История промышленных предприятий. История быта и нравов малой родины.

Социально-образовательное подпространство: доминирующее вероисповедание. Культовые сооружения (церкви, монастыри, мечети), их история и архитектура. Церковное искусство: иконопись, роспись храмов, иконостасы и т.п. Выдающиеся священнослужители и праведники малой родины. Религиозные предания и легенды. Святые места. Наличие иных конфессий и взаимоотношения с ними. Восстановление культовых зданий.

Данная классификация подпространств развития ребенка достаточно условна (так, например, можно было бы объединить этническое и конфессиональное пространство в единое целое), однако более мелкое дробление дает возможность педагогу более четко увидеть не только магистральные пути развития личности, но и более конкретно определить сущностные объекты подпространств, которые необходимо освоить.

Кратко изложив суть подпространств, составляющих миркомир ребенка, мы должны оговориться, что данные подпространства не изолированы друг от друга, они взаимопересекаются, что не только не является недостатком, а напротив, позволяет ребенку почувствовать всю сложность и взаимозависимость жизненных явлений и процессов, в которых он живет и развивается.

Сама суть пространственного подхода заключается в создании педагогической ситуации, когда ребенок (выступая в первую очередь в роли исследователя) сам включает в сферу своих интересов тот или иной объект пространств, который становится в силу его самостоятельного творческого освоения личностно значимым.

В связи с этим необходимо отметить колоссальную важность использования в этой работе творческих видов деятельности ребенка. Здесь выбор педагога поистине безграничен. Например, при освоении одного из элементов семейного пространства, домашней реликвии, медали предка «За Отвагу» можно применить следующие формы творческой работы: творческое сочинение «Медаль моего деда»; исследовательский проект «История медали «За Отвагу» как государственной награды; творческая работа «Письмо с фронта» (от имени деда о его награждении); творческий проект «Подвиг героя» изготовление макета, панорамы или диорамы боя; поисковая работа «Кавалеры медали «За Отвагу» моего села; изготовление стенда для музея боевой славы «Кавалер медали «За Отвагу»; рисунок «Подвиг моего деда»; заочное путешествие «Боевой путь моего дедушки» по местам боев героя; историческое исследование боевых действий в тот период в тех местах, где совершил подвиг герой.

Исследование попыток практической реализации пространственного подхода позволило нам сформулировать основные условия эффективности данной работы: постепенное нарастание сложности осваиваемого материала; постоянный рост удельного веса самостоятельной работы ребенка; творческий характер работы ребенка не ограниченный излишне жесткими рамками; соединение в одном задании или его представлении различных видов и форм деятельности; публичность представления результатов деятельности ребенка; постоянное расширение географических границ подпространств (село, район, область, регион, страна ...); нацеленность учащихся на личное участие в активном преобразовании подпространств.

Основным показателем успешного освоения того или иного подпространства является проявление ребенком желания его переустройства или совершенствования. Простой пример – после проведенной работы над домашней реликвией (медали «За Отвагу») ученик самостоятельно изготовил рамку, поместил туда фотографию деда, его медаль, краткое описание подвига и повел у себя в комнате. Таким образом, он не только освоил данный элемент, но и изменил к лучшему все семейное подпространство.

Исходя из всего вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что использование пространственного подхода в работе по гражданско-патриотическому воспитанию школьников дает нам возможность систематизировать данную деятельность, определить конкретное содержание воспитательных мероприятий, помочь педагогу подобрать адекватные формы воспитательного воздействия.

Литература

1. Гусев Д.А. Инновационные образовательные ресурсы сельской школы в контексте реализации ФГОС // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 39–42.
2. Гусев Д.А. Генезис представлений в понимании предназначения народного прикладного творчества в развитии сельского социума // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-4. – С. 895–898.
3. Жесткова Е.А. Усвоение младшими школьниками традиционных морально-этических ценностей на уроках русского языка // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 24–28.
4. Жесткова Е.А. Изучение профессионального самоопределения школьников // Акмеология. Научно-практический журнал. – 2014. – № 1-2. – С. 80–81.
5. Жесткова Е.А. Формирование навыков проектной и исследовательской деятельности в начальной школе // Нижегородское образование. – 2010. – № 4. – С. 136–141.
6. Жесткова Е.А. Формирование ценностных ориентиров у младших школьников в процессе изучения лексики на уроках русского языка / Е.А. Жесткова, Е.В. Цуцкова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 12. – С. 85–88.
7. Филиппова Л.В. Лексические упражнения как средство формирования универсальных учебных действий у младших школьников // Проблемы современной науки: сборник научных трудов: вып. 5. Ч. 1. – Ставрополь: Логос, 2012. – С. 60–69.

УДК 159.8.018

М.Р. Арпентьева

Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского, г. Калуга

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Обзор современных и классических теоретических оснований и реальной практики обучения в современной начальной, средней и высшей школе показывает, что общим постулатом, организующим процесс обучения и самообучения является представление о том, что содержание и организация воспитательно-образовательного процесса должны быть направлены на формирование у школьников и студентов потребности и установки на здоровье, здоровый образ жизни. Все те психолого-педагогические технологии, подходы которые направлены на воспитание культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, и мотивации на ведение здорового образа жизни, как мы полагаем, можно определить как здоровьесберегающие технологии в образовании. Большая часть из них связана с технологиями психогигиены, а также гуманизацией образования, развивающим педагогическим взаимодействием: помогающим учащемуся и обучающемуся не только в достижении высоких результатов в учебной деятельности, но и повышении общего качества его жизни. Очевидно, что решение этого вопроса носит характер направленной психосоциальной поддержки. Тенденция гуманизации образования в целом предусматривает внимание к личностным особенностям и состояниям, условиям развития человека. Таким образом, с можно говорить о психологизации образования как формы здоровьесбережения, о развитии развивающей модели педагогического общения и реализуемого в ее рамках обучения. Примером разработки и внедрения такой модели является модель обучения психологии, предложенная и реализованная школой профессора Л.А. Петровской в контексте вузовской подготовки и переподготовки специалистов-эдологов (психологов, социальных работников, социальных педагогов) в МГУ им М.В. Ломоносова и других вузах России в конце XX – начале XXI века [1; 2]. В разработке данной модели Л.А. Петровская опиралась на идеи современных развивающих подходов к обучению, в том числе, обучения психологии:

1) проблемно-ориентированные подходы, ориентированные на развитие эмпатии и проницательности в понимании другого, на развитие познавательной сферы личности, на осмысление когнитивного компонента компетентного общения,

2) ориентированные на развитие опыта и личностное развитие, обращенные к ценностно-смысловым установкам, мировоззренческому пласту, осмыслению ценностного слоя компетентности в общении,

3) практико-ориентированные подходы, ориентированные на умение преобразовывать проблемные ситуации, развитие профессиональных умений, поведенческих компонентов компетентного общения.

Таблица 1

Подходы к изучению психологии

Проблемно-ориентированные подходы	**Ориентированные на развитие опыта**	**Практико-ориентированные подходы**
Развитие проницательности, эмпатии к другому	Личностное развитие – внимание к «Я» учащихся	Умение преобразовывать проблемные ситуации
Когнитивная компетентность – мастерство психологической интерпретации	Профессиональное мировоззрение: осознанность эпистемологических и этических основ своей деятельности и поступков	Профессиональные умения, умение правильно общаться

Основной источник этих подходов – идеи экзистенциально-гуманистической психотерапии, направленной на «очеловечивание» процесса обучения. Поэтому данная модель была названа ею «психотерапевтически-ориентированной моделью педагогического общения». Педагогическое общение рассматривается в работах гуманистических психологов и психотерапевтов как сердцевина обучения. Подчеркивается важность личностного контакта в противовес ролевому (официально-деловому), что подразумевает открытость партнеров, их конгруэнтность, доверительность (персонифицированность и индивидуализированность обучения). Все это переводит процесс обу-

чения на уровень передачи не значений, а личностных смыслов, делает его «проникающим в существование», осмысленным, значимым, внутренним, а, значит, и потенциально психотерапевтичным [3; 4].

Развивающий или, в терминах Л.А. Петровской, «психотерапевтический» эффект взаимодействия педагога и ученика, преподавателя и студента с гуманистической точки зрения можно описать на двух уровнях. В узком смысле слова – как душевный комфорт, достигаемый как в момент непосредственного взаимодействия так и сохраняемый на протяжении некоторого времени после контакта. В широком смысле слова – основным «психотерапевтическим» эффектом взаимодействия является личностный рост студентов и преподавателей, проявляющийся в изменении их деятельности и отношений. Модель ориентирована на личностный рост ученика, отказ от бессознательных защит в пользу самореализации, сотрудничества и взаимного развития, достигается в процессах:

- самопознания в условиях атмосферы психологической безопасности и человеческого принятия, способствующей активизации внутреннего диалога субъекта;
- целительного обращения к собственной системе ценностей при столкновении со смысловой позицией преподавателя-психотерапевта;
- изменения моделей общения, поступков, их гармонизации с внутренним миром и обществом – одновременно.

Личностный рост преподавателя (учителя) связан с процессами:

- развития потребности в самореализации, саморегуляции, осознания ответственности за собственный выбор, принятия себя и ребенка; ценностное отношение к себе и отношение к другому как к самоценности, уверенности в возможностях и способностях каждого ученика;
- развитие установки на личностное поведение вместо ролевого, а также отказа от «долженствования» и соответствия чужим ожиданиям, готовности к открытому общению, диалогу, педагогического такта, деликатности и направленности на педагогическую профессию;
- эмпатийного понимания вместо оценочного, чувства эмоционального настроя группы и человека, принятие его, восприимчивости к изменениям, происходящим в личности и деятельности.

Передача знания как мировоззрения в психотерапевтической модели Л.А.Петровской имеет ряд характерных черт:

1. контекстно, связанно, системно, комплексно, что подразумевает также полифоничность, диалогичность преподнесения другому человеку своей картины мира – в столкновении с иными точками зрения, точками зрения других людей, «космическое мировоззрение». Знания преподносятся как фрагменты осмысленной картины мира;

2. распредмеченно, рассмотрение знаний как «живых страстей, волнений, споров целых поколений» [Сухомлинский, 1973] должно происходить в контексте личностных смыслов создавших его людей, субъективизировано, в четком культурно-историческом контексте. Важным условием этого является персонифицированность, индивидуализированность контакта с другим человеком;

3. как «здесь-и-сейчас»- знание, опосредующее и опредмечивающее актуальное общение с конкретными учениками, имеющее четкий социально-психологический контекст.

Главным условием развивающего эффекта педагогического общения можно считать особые качества личности учителя или преподавателя, его ценностно-смысловой системы – «метанавыки», представляющие собой совокупность ценностей, своеобразную педагогическую философию, неразрывно связанную с личностным способом бытия человека в мире. Это – принятие, конгруэнтность, эмпатия, открытая личностная смысловая позиция. Метанавыки принципиально не сводимы к коммуникативным умениям, внешним навыкам. Они есть выражение особого личностного потенциала учителя, его самоактуализирующегося начала и связаны с несколькими типами влияний: авторитетность преподавателя, трансляция знания как личного мировоззрения, гуманистической установкой на партнера – отношение к ним как индивидуальности, ценности, как к людям,

Развивающий потенциал педагогического общения связан с тем, что изучение конкретного предметного материала выступает как способ помощи субъекту учебной деятельности в самопознании как расширении зоны осознаваемого. Усвоение» личностного знания требует процедур его осмысления, значение которых в ходе механического запоминания или «зазубривания», невелико. Осмысление предполагает соотнесение знаний с имеющейся у субъекта картиной мира, ее цен-

ностно-смысловым содержанием. Естественно, что различные подходы оказываются более или менее адекватными: предоставляют те или иные возможности и имеют разные ограничения при преподавании психологии учащимся школ, студентам и слушателям спецфакультетов, психологам и непсихологам, по-разному решают проблемы профилактики дидактогенных неврозов.

Развивающий потенциал общения проявляется на уровне ситуативных и общеличностных эффектов. При этом речь идет, чаще всего, об особом уровне профессионального мастерства психолога-преподавателя: он характеризуется высокой степень осознанности, внутренней дифференцированности и согласованности ценностей, способов понимания и моделей общения. Кроме того, в педагогическом общении все эти аспекты и характеристики являются в значительной мере «прозрачными» для учащихся. Клиенту или ученику, по сути предъявляется особый образ жизни. При этом ему дают понять, что:

* он один из множества возможных, он содержит моменты неопределенности, не претендуя на статус единственно правильного способа осмысления жизнедеятельности, подвижен и устремлен к сознательному саморазвитию, предполагающему самоисследование;

* он характеризуется согласованностью, внутренней дифференцированностью и интегрированностью частей, уровней;

* он имеет ряд уровней, соотнесенных между собой и позволяющих такой сложной системе как человек, переживать и осмыслять происходящее с ним и другими людьми, общаться и действовать как целостность;

* в нем фиксируются особенности самопонимания преподавателя, его самокомпетентность, а также компетентность в другом человеке, умение его понимать, и компетентность в ситуации общения (понимание ситуации). Развивающий подход, сформулированный Л.А. Петровской [1] предполагает, таким образом, что в ходе развития и взаимодействия всех этих показателей и компонентов профессиональной и личностной компетентности, происходит формирование иновидения внутренних и внешних (проблемных) ситуаций, мира в целом, самоконструирование личности (профессиональное и общее) и осмысление ценностных и эпистемологических основ транслируемого психологического или иного профессионального знания и практики. Особое внимание обращается преподавателем на 1) актуальное положение и уровень развития каждого из этих компонентов, 2) существующие возможности и ограничения в осмыслении человеком себя, других, мира в целом, 3) противоречия и рассогласования между этими компонентами. а также между ценностно-смысловой позицией субъекта, его способами понимания происходящего, моделями общения. По сути, речь идет о специфической модели личностно-профессионального общения, в центре которой лежит представление о том, что определяющую уровень профессионализма специалиста роль играет его человеческая компетентность: та система ценностей, с которой он подходит к пониманию себя и других людей. Ценности во многом задают уровень компетентности в общении и когнитивной компетентности личности: то, насколько внимательным, открытым, готовым идти на риск, честным и непредвзятым оказывается человек в осмыслении себя и мира. Ведущим компонентом мироосмысления является при этом Я – компетентность.

Одним из средств практической организации такого общения в модели Л.А. Петровской служат тренинговые и квазитренинговые процедуры. В качестве ведущей процедуры на занятия выступают домашние задания, выполняющие ряд ведущих функций: глубокое и осмысленное, основанное на собственном опыте изучение психологии, развитие самопонимания учащихся, организация особой обучающей среды, дающей возможность организации развивающего и эффективного обучающего взаимодействия и др.. В общем психологизация образования как его насыщение воспитательными компонентами предусматривает с точки зрения технологических моментов:

1) изучение явлений психологического нездоровья участников образовательного процесса (например, стресс, эмоциональное выгорание и т.д.), введение в образовательную практику (предметов искусства, в частности) психологических методов – для учёта индивидуальных психологических и психофизиологических особенностей учащихся и учителей в процессе обучения, методы социальной психологии, направленные на эффективную коммуникацию, методы диагностики, специфические методы, адаптированные к конкретной предметной области;

2. перенос специального содержания предмета в психологической план с целью повышения мотивации, использование психологических подходов в организации педагогического пространства (педагогическая фасилитация);

3. психологическое просвещение учителей и учащихся (работа педагогического совета, классных руководителей, школьного психолога и приглашенных специалистов), повышение в образовании роли психосоциального сопровождения,

4. организацию творчески ориентированного процесса обучения – смещение акцентов с репродуктивных методов обучения на практико-ориентированные, творчески познавательные, использование, адаптированных для учебной практики методов психологической помощи, например, арттерапии, телесно-ориентированной терапии и т.д.

Если же проблемы учащихся и обучающихся зашли дальше конфликтов со школой и вузом, учителями и преподавателями, то нужно обратить внимание на другой аспект: самопомощь. Ожидая от общества помощи и поддержки, ребенок ограничивает собственные ресурсы и ответственность, препятствуя развитию. В противном случае, он понимает, что ответственность за свою учебную деятельность и отношения, активность в разрешении проблем, связанных с ними, лежит на нем: помощь общества и педагогов необходима, но лишь постольку, поскольку не блокирует внутренние ресурсы, не способствует утяжелению имеющихся внутренних ограничений. Важно организовать помощь обучающимся как целостный процесс сопровождения, направленный на реорганизацию жизни человека на основе ежедневных больших и малых «дел любви», больших и малых открытий мира и себя самого, творчества, на развитие понимания себя и мира, самореализацию путем построения с людьми и обществом отношений взаимопомощи и совместной реализации.

Таким образом, здоровьесбережение – многосторонний процесс, в который должны включаться как школы и вузы, учителя и преподаватели, социальные работники и психологи, сопровождающие процессы обучения, семьи и сами учащиеся и обучающиеся, стремящиеся к улучшению качества своей жизни, здоровья.

Литература

1. Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л.А.Петровской. – Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 632 с.
2. Психология общения: тренинг человечности. Тезисы международной НПК, посвященной 70-летию со дня рождения Л.А.Петровской. Москва, 15–17 ноября 2007 года. – М.: Смысл, 2007. – 333 с.
3. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. – Columbus, OH: Charles E. Merrill, A Bell & Howell, 1983. – 312 p.
4. Rogers C.R. Freedom to learn. – N.-Y., Oxford: Maxwell Macmillan International, 1994. – 406 p.

УДК 378.14

М.Б. Баликаева

ТюмГАСУ, г. Тюмень

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Основную роль в подъеме экономики играет развитие промышленности, которое невозможно без хорошо организованной системы подготовки инженеров – специалистов технического профиля (специалистов, получивших техническое образование).

Работа по профессиональной подготовке будущего инженера – это сложный и трудоемкий процесс. В современном обществе именно высшее профессиональное образование призвано обеспечить будущему инженеру возможность успешной деятельности в сфере производства и науки. Мы согласны с мнением В.М. Вотинцевой [3], С.Е. Каплиной [6], Л.П. Меркуловой [7] и других [8], о том, что подготовку будущего инженера к профессиональной деятельности целесообразно начинать на ранних этапах обучения в вузе на междисциплинарном уровне. Совершенно очевидно, что деятельность современного инженера требует не только хороших знаний в области экономики; но также и в других областях – делового общения и профессиональной этики, математики, географии, юриспруденции, иностранных языков, компьютерных и интернет технологий. В этой связи, важно отметить роль требований нового федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), основными положениями которого является междисциплинарность, практическая направленность и обращение к компетенци-

ям. Согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 270800.62 «Строительство» по профилю «Промышленное и гражданское строительство» (квалификация (степень «бакалавр»), выпускник должен обладать общекультурными (ОК) и профессиональными компетенциями (ПК). Среди общекультурных компетенций, значимых для нашего исследования, выделяются: «владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы, происходящие в обществе, и прогнозировать возможное их развитие в будущем (ОК-4); способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6); готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-7); способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность (ОК-8); способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-9); осознание социальную значимость своей будущей профессии, высокая мотивация к выполнению профессиональной деятельности (ОК-11); владение основными методами, способами и средствами получения хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления: информацией, способностью работать с информацией: в глобальных компьютерных сетях (ОК-13); владение одним из иностранных языков на уровне не ниже: разговорного (ОК-14). Деятельность будущего инженера характеризуется формированием в структуре его личности профессиональных компетенций (ПК), к которым относятся: общепрофессиональные и в соответствии с видами деятельности: производственно-технологическая, изыскательская, проектно-конструкторская, производственно-управленческая и коммуникативная, экспериментально-исследовательская, научно-исследовательская.

Очевидно, что специфика профессиональной деятельности современного инженера обуславливает необходимость формирования как общекультурных, так и профессиональных компетенций в структуре его личности. Компетенции или профессионально-личностные качества будущего инженера взаимосвязаны и образуют целостную систему.

Обратимся непосредственно к требованиям, предъявляемым работодателем к деятельности инженера. Характеристика деятельности современного инженера позволила нам выделить следующие ее составляющие: профессионально-инженерная деятельность (производственно-технологическая деятельность); организационно-проектировочная деятельность (проектирование, планирование и прогнозирование деятельности, направленной на эффективное и продуктивное функционирование предприятия, постановка целей, решение задач по организации деятельности предприятия и его сотрудников); коммуникативно-управленческая деятельность (проведение деловых переговоров, совещаний, форумов, заключение договоров, управление деятельность коллектива); нормативно-правовая деятельность (осуществление деятельности в соответствии с законодательными актами, постановлениями, распоряжениями, составление приказов, нормативных актов); научно-исследовательская деятельность (изучение специальной литературы, касающейся выполняемой работы, а также по тематике проводимых исследований и разработок, составление различных производственных обоснований, справок, периодической отчетности, аннотаций, анализ проводимых исследований и достижений в производственной области с целью повышения своей профессиональной квалификации и продуктивности предприятия).

Руководствуясь положениями современного профессионального образования и требованиями работодателей, мы выявили профессионально-значимые характеристики личности инженера, позволившие конкретизировать педагогическую сущность исследуемого понятия. Так, в структуре личности инженера выделяются профессионально-личностные качества, профессионально-значимые знания и опыт профессиональной деятельности (Л.В. Горюнова) [4].

Исследование вопросов профессиональной подготовки будущих инженеров в вузе позволило установить, что понятие профессиональной мобильности (далее ПМ) тесно связано с самообразованием (Баликаева М.Б.) [2], (Вотинцева В.М.) [3], Меркулова Л.П. [7], конкурентоспособностью (Каплина С.Е.) [6], профессиональной компетентностью (Н.С. Сахарова) [8], и компетенциями (В.И. Байденко) [1].

К профессионально-личностным качествам будущего инженера, сопряженным с мобильностью, относятся: мотивация, способность к адаптации, предприимчивость, активность. Профессионально-значимые знания представлены усвоением способов использования современных технологий и иноязычных средств общения в профессиональной деятельности. Опыт профессиональной деятельности представлен навыками прогнозирования, самоуправления и самооценки. Соответ-

ственно, ПМ будущего инженера рассматривается как интегративное качество личности, характеризующееся информационной оперативностью в условиях глобализации экономики, быстрой адаптацией к изменениям в профессиональной инженерной и научно-технической деятельности, проявляющейся в готовности к самостоятельному принятию эффективных решений в ситуации выбора, прогнозированию их последствий, инициативностью в использовании языковых средств, способствующих успешной профессиональной коммуникации.

Таким образом, анализ содержания профессиональной деятельности инженера позволил нам выявить производственно-технологическую, изыскательскую, проектно-конструкторскую, производственно-управленческая и коммуникативная, экспериментально-исследовательскую, научно-исследовательскую стороны ее структуры. Они, в свою очередь, находят непосредственное отражение в содержании профессиональной подготовки инженера, требования к которой зафиксированы современным ФГОС ВПО по направлению подготовки 270800.62 «Строительство» по профилю «Промышленное и гражданское строительство» (квалификация «бакалавр»). Основываясь на общие и профессиональные компетенции, формирование которых составляет цель профессиональной подготовки будущего инженера в вузе, мы пришли к заключению о том, что профессиональной мобильность является неотъемлемой частью его личности и системообразующим фактором формирования общекультурных, а в большей мере, профессиональных компетенций.

Литература

1. Байденко В.И. Болонский процесс [Текст]. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
2. Баликаева М.Б. Взаимосвязь иноязычного профессионального самообразования и формирования профессиональной мобильности в будущих инженеров в техническом вузе // Качество. Инновации. Образование. – 2014. – № 8. – С. 24–29.
3. Вотинцева В.М. Интегрированное обучение иностранному языку как условие формирования профессиональной мобильности экономистов: автореф. дис…канд-та пед. наук: 13.00.08. – Чита, 2011. – 24 с.
4. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : автореф. дис. д-ра. пед. наук : 13.00.08. – Ростов-на-Дону, 2006. – 45 с.
5. ГОС ВПО (Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования) // Российское образование: федерал. портал. URL: http://www.edu.ru (дата обращения: 14.10.2014.).
6. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров: автореф. дис…д-ра пед. наук: 13.00.08. – Чебоксары, 2008. – 47 с.
7. Меркулова Л.П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: дис…д-ра пед. наук: 13.00.08. – Самара, 2008. – 455 с.
8. Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: автореф. дис. д-ра пед. наук. – Оренбург, 2004. – 41 с.

УДК 378.2:372.8

Н.И. Башмакова

Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, г. Санкт-Петербург

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Феномен глобализации современного мира как процесс интеграции культурных и языковых сфер и усиления культурной взаимозависимости человечества выдвигает на приоритетные позиции проблему готовности людей к взаимодействию, в том числе в профессиональной области, в условиях расширения международных контактов, проникновения в родную культуру иных культурных ценностей [1]. Принципиально новым явлением образовательной практики становится профессиональная подготовка будущих специалистов, в частности, специалистов гуманитарного профиля, ориентированная на обязательный учет уникальности языка как социокультурного феномена [3], усвоение универсальности средств осмысления мира и человека посредством языка, а также на развитие субъектности будущего специалиста в связи с появлением общего для всех культур коммуникационного смыслового поля [5] и лингвокультурной составляющей [2].

Анализ состояния профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля показал, с одной стороны, необходимость формирования их медиационно-коммуникативной компе-

тентности, а с другой – недостаточность внимания к данной проблеме в условиях современного высшего профессионального образования, поскольку ключевые аспекты формирования медиационно-коммуникативной компетентности будущих специалистов (конфликтологов, учителей, врачей, переводчиков и др.) не отражены в должной мере в учебных планах и программах, недостаточно применяются возможности практики и научно-исследовательской работы студентов [2].

Сказанное подчеркивают и данные проведенного нами анкетного опроса, в ходе которого большинство студентов гуманитарного профиля Санкт-Петербургского университета профсоюзов и ППС признали важность медиационно-коммуникативной компетентности для своей будущей профессии и медиационно-коммуникативной деятельности, в частности. Но менее 10% респондентов смогли лишь частично охарактеризовать медиационно-коммуникативную компетентность в содержательном плане. Большинство студентов признали недостаточность сформированности медиационно-коммуникативной компетентности, т.к. столкнулись с трудностями в выборе необходимого инструментария в ходе осуществления медиационно-коммуникативной деятельности во время практики, признали своё незнание структуры и содержания, существенные сложности были обнаружены и при выполнении медиационно-коммуникативной деятельности в иной лингвокультуре. Необходимость включения в учебный процесс подготовки по формированию у студентов медиационно-коммуникативной компетентности (и, в частности, с учетом ее лингвокультурной составляющей) подчеркнули все опрашиваемые.

На основании изложенного усматривается, что, несмотря на существенный интерес ученых и значимость полученных результатов исследований, проблема формирования медиационно-коммуникативной компетентности (с учетом ее лингвокультурной составляющей) специалистов гуманитарного профиля не получила на сегодняшний день должного научного внимания и не решена в достаточной степени.

Основными причинами этого являются: отсутствие общепризнанного понимания медиационно-коммуникативной компетентности (ввиду новизны данного термина) как комплексного феномена, требующего специально организованных мер по его формированию и имеющего потенциал в решении проблемы повышения качества профессиональной подготовки; недостаточная разработанность теоретико-педагогических основ процесса формирования медиационно-коммуникативной компетентности будущих специалистов гуманитарного профиля, отражающих сущностно-функциональные характеристики и возможности совершенствования; доминирование формального подхода к процессу формирования профессиональной компетентностиспециалистов гуманитарного профиля, состоящего в замене системных воздействий на профессиональное становление будущих специалистов реализацией методологически и технологически необоснованных процедур, результатом которых является лишь общее представление о формировании медиационно-коммуникативной компетентности; неразработанность содержательного и методико-технологического аспектов формирования медиационно-коммуникативной компетентности в условиях профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля; несоответствие уровня развития технологии измерения и оценивания результатов формирования медиационно-коммуникативной компетентности современным требованиям к оценке качества в образовательной сфере.

Таким образом, актуальность изложенной выше проблемы налицо. И подытоживая сказанное, кратко ее можно определить: *на общественно-политическом уровне* – развитием глобализационных процессов, возникновением потребности в новых формах межкультурного взаимодействия и необходимостью повышения эффективности деятельности современного специалиста гуманитарного профиля; *на социальном уровне* – возрастающими требованиями к качеству профессионального образования будущих специалистов в области иностранных языков и культур, способных эффективно участвовать в межкультурной коммуникации; на *теоретико-методологическом уровне* – потребностью в разработке теоретических основ формирования медиационно-коммуникативной компетентности специалистов гуманитарного профиля в процессе их профессиональной подготовки в вузе; *на методико-технологическом уровне* – необходимостью разработки соответствующего технологического аппарата для эффективного формирования медиационно-коммуникативной компетентности.

На наш взгляд, медиационно-коммуникативную компетентность следует рассматривать на двух уровнях в случае монолингвального взаимодействии и на трех уровнях в случае полилингвального, при этом в ее основу необходимо положить понимание конфликта как базового понятия и деятельность по его предотвращению в процессе коммуникации или взаимодействия.

Первый уровень (базовый) подразумевает способности/готовность к распознаванию признаков конфликта, его осознанию и оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия, и владение способами регулирования для разрешения сложившегося конфликтного взаимодействия. Второй уровень предусматривает умение конструировать конфликты непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и сторон конфликтного взаимодействия. Третий уровень подразумевает умение обеспечить социально-коммуникативное взаимодействие между представителями различных культур.

В *монолингвальном взаимодействии* специалисты гуманитарного профиля, выступающие в качестве медиаторов, владеют необходимыми фоновыми знаниями и опираются на общую лингвокультурную модель мира, что обеспечивает успех их общения. Однако в ходе *полилингвального взаимодействия* в ходе межкультурной коммуникации могут возникать сбои в случае, если медиаторы не учитывают возможных расхождений между видением мира в разных культурах и ошибочно полагают, что оно одинаковое. Сложности, связанные с их решением объясняются тем, что «каждой конкретной лингвокультурной общности присущи определенные представления о мире, сценарии и модели поведения, которые отражаются в ее лингвокультурной модели мира» [4]. Лингвокультурная модель представляет собой «квант социокультурного знания со своей предметной областью и сценарием реализации» [4, с. 73].

Владение субъектом медиационно-коммуникативной компетентностью включает в себя прежде всего знания о конфликте, владение стратегиями поведения в конфликте, способами работы с конфликтом, технологиями перевода деструктивного конфликта в конструктивный и умение адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. Необходимость формирования медиационно-коммуникативной компетентности специалистов гуманитарного профиля обусловлена возросшими требованиями к уровню их профессиональной подготовки, социокультурной и межкультурной направленностью языковой политики в области преподавания неродных языков [3], а также недостаточной разработанностью исследуемой проблемы в педагогической теории и практике.

Медиационно-коммуникативная компетентность специалистов гуманитарного профиля представляет собой интегральную характеристику, определяющую способность специалиста гуманитарного профиля решать проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальной ситуации медиационно-коммуникативной деятельности в сфере «человек-человек» (конфликтологов, преподавателей, врачей, переводчиков, менеджеров и др.).

Суть указанного вида деятельности можно описать *показателями сформированности медиационно-коммуникативной компетентности*, которыми являются: степень разрешенности конфликта; наличие преобразований в конфликтогенной профессиональной среде в результате решения специалистом гуманитарного профиля профессиональных задач по управлению конфликтом и умении договариваться и понимать собеседника, подчиненного, коллегу в условиях монолингвального или полилингвального взаимодействия в рамках профессиональной сферы.

Литература

1. Башмакова Н.И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке: видение Юнеско и практика реформ // Высшее образование сегодня. – М., 2007. – № 1. – С. 28–30.
2. Башмакова Н.И. Медиация как феномен и актуальная составляющая профессиональной деятельности современного специалиста в условиях глобализации социума // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1 (50). – С. 76.
3. Башмакова Н.И., Рыжова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2; [Электронный ресурс] URL:www.science-education.ru/116-12635 (дата обращения: 09.04.2014).
4. Бергельсон М.Б. Опора на лингвокультурные модели при интерпретации дискурса // Изменения в языке и коммуникации: XXI век / под ред. М.А. Кронгауза. – М.: РГГУ, 2006. – С. 73– 97. Козер Л. Социальный конфликт и теория социального изменения. – 1956.
5. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета. Автореф. дис. на соиск. степ. доктора пед.наук. – Оренбург, 2007.

УДК 37.04-053

Е.В. Белоусова
КУ НОСШ, г. Нижневартовск

АПРОБАЦИЯ ФГОС В УСЛОВИЯХ КУ НОСШ: АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ СПОСОБЫ КОММУНИКАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С РАС

Расстройство аутистического спектра – это особая форма нарушенного психического развития с неравномерностью формирования различных психических функций, со своеобразными эмоционально-поведенческими, речевыми и иногда интеллектуальными расстройствами. Под аутизмом понимается стремление ребёнка уйти от контактов с окружающими, находиться в себе, своем внутреннем мире, необщительность. Особенностями поведения такого ребенка является, избегание контактов даже с родственниками, нежелание и неспособность играть вместе со своими сверстниками, отсутствие интереса к окружающему миру, страхи, агрессия и самоагрессия, стереотипность в поведении, нарастающая с возрастом задержка речевого развития. Для многих детей с РАС характерны нарушения коммуникативной сферы. Недоразвитие вербальной коммуникации не компенсируется спонтанно в виде использования невербальных средств (жестов, мимики) и альтернативных коммуникативных систем.

Коммуникативные нарушения- это проблемы, связанные с произнесением звуков (фонологическое расстройство) или нарушением плавности речи (заикание), они могут проявляться при общении (расстройство развития экспрессивной речи), или при понимании того, что говорят другие люди (смешанное экспрессивно-рецептивное расстройство). Эти расстройства в дальнейшем могут повлечь за собой различные проблемы в обучении.

В основу ФГОС для учащихся с ограниченными возможностями здоровья положены дифференцированный и деятельностный подходы, осуществление которых предполагает:

- признание воспитания и обучения как единого процесса организации речевой, предметно-практической и познавательной деятельности учащихся, обеспечивающего овладение ими содержанием образования, в качестве основного средства достижения цели образования;
- признание того, что развитие личности учащихся зависит от характера организации доступной им учебной деятельности;

В зависимости от вида и сложности нарушения здоровья на основе рекомендаций ПМПК или медико-педагогического консилиума школы педагогом разрабатывается адаптированная образовательная программа.

Исходя из требований к структуре АООП НОО для учащихся с РАС, которое определяет организацию и содержание образовательной деятельности на уровне НОО предполагаются специальные условия обучения и воспитания, включающие использование, дополнительных средств и способов альтернативной коммуникации.

В новый ФГОС [2], с учетом специфических образовательных потребностей учащихся с РАС, для развития коммуникативных способностей включены такие предметные области как: «Развитие устной и письменной коммуникации», «Речь и альтернативная коммуникация».

Основными задачами данных предметных областей в реализации содержания является:

- Развитие речи как средства общения в познании окружающего мира и жизненного опыта ребенка.
- Развитие способности использовать имеющиеся вербальные и невербальные средства коммуникации, способствующие решению соответствующих возрасту практических задач.
- Развитие способности понимать обращенную речь и смысл доступных невербальных графических знаков (пиктограмм, карточек, рисунков, и других графических изображений), неспецифических жестов
- Использование альтернативных средств коммуникации.
- Формирование навыка использования речи в зависимости от социального контекста, умения участвовать в диалоге.
- Обучение письменной речи: письму и чтению (глобальному и аналитическому) в доступных для ребенка пределах.

• Особенности речевого развития у детей с РАС.

Самое тяжёлое при работе с детьми с искажённым развитием, это привлечь внимание ребёнка и сделать так, чтоб он пошёл с педагогом на контакт, для дальнейшего успешного сотрудничества. Особенно проблематично общаться с неговорящими детьми. Да и вообще, как общаться и строить процесс обучения с детьми, которые практически не идут ни на какой контакт или не знают и не умеют этого делать?

У учащихся с РАС наблюдается обширный спектр речевых расстройств. У некоторых ребят даже почти отсутствует речь. Иногда, спонтанно, ребенок может произнести какие-то слова или даже фразы, но только при эмоциональном возбуждении. Чаще же всего неговорящий ребёнок свои потребности выражает криком, реже жестикулируя.

У других детей есть набор стереотипных фраз, эхолалий, которые в некотрых случаях уместно, а иногда и невпопад сопровождают реальную ситуацию или выражают какую-то просьбу. Категория детей с аутизмом не способна к диалогу, так как ребёнок не умеет выполнять роль слушателя и не в состоянии поддерживать беседу, но при этом он активно пользуется развернутой речью. Учащийся способен цитировать что либо из любимой книги, мультфильма и т.д., длительно рассуждать на интересующую его тематику. Речь таких детей торопливая иногда не соответствует смыслу произносимого, нечеткая со своеобразной интонацией, ребёнок как бы разговаривает сам с собой.

Еще одной особенностей является эхолаличная речь, тихая нечеткая, отсроченная по времени, ребенок хоть и общается речью, но для него труден пересказ. Часто создается впечатление, что учащийся не понимает данную ему инструкцию. На заинтересовавшую же его эмоциональную ситуацию, ребёнок может дать моментальную живую реакцию.

Все имеющиеся речевые нарушения у детей с разными вариантами РАС очень разнообразны, но у всех встречается недостаточность понимания, осмысления речи, т.е. прагматической её части, что является следствием нарушения коммуникации. Развитие понимания речи – это одна из основных задач, решаемая педагогами совместно с родителями и близкими ребенка.

- Развитие возможности взаимодействовать и активно пользоваться речью.

Работа над развитием «внешней» речи у учащегося с аутизмом предполагает, работу над способностью понимать речь, произносить слова, строить фразы. Чтобы реализовать потенциальные возможности такого ребенка, нужно понимать, что задержка или отсутствие развития его экспрессивной речи вызвана нарушением коммуникации, уходом его в себя и погруженностью в мир собственных переживаний, ощущений, пристрастий, влечений.

Приемы, используемые в работе над развитием «внешней» речи у учащихся с аутизмом, схожи с некоторыми формами работы с детьми, которые имеют речевое недоразвитие по иным причинам (снижение слуха, сенсорная или моторная алалия). Но эти приёмы применяются только в некоторых ситуациях, учитывающих причины искажения, недоразвития речи при аутизме. С этой точки зрения, главная цель работы в том, чтобы при любой форме аутизма стремиться восстановить или создать у учащегося потребность в речевой коммуникации.

При РАС в большей степени, чем при любых других нарушениях, у ребёнка заметна разница между пониманием и умением произнести. Но причина здесь совершенно особая: это отсутствие или снижение речевой инициативы, которую необходимо восстановить и развить. Способы реализации этой задачи изменяются в зависимости от принадлежности ребенка к одной из четырех групп.

Наиболее трудоемкой, сложной и наименее предсказуемой по результатам и темпу усвоения является работа с «неговорящими» учащимися. Это категория детей, которая никогда не пользовались речью (за исключением тех аффективных высказываний, которые родители слышали несколько раз в течение жизни ребенка, но затем они никогда больше не повторялись), или дети, у которых произошла мутация речи т.е. они утратили её после небольшого периода нормального развития (как правило, в возрасте 2–3 лет).

И данная категория детей предполагает особую дополнительную работу с ними для реализации программы обучения, а именно способы альтернативной коммуникации.

- Виды альтернативных и вспомогательных способов коммуникации.

Нарушения речевой деятельности учащегося с РАС варьируются – от абсолютно неговорящих детей, которые не умеют пользоваться даже жестами, до бегло говорящих, но имеющих некоторые проблемы прагматической стороны речи. Кроме того, встречаются дети с эхолалией, способные

механически повторять все слова и выражения не осознавая сказанное ими, а также есть такие, у которых присутствуют отдельные слова, но отсутствует беглая, а тем более осознанная речь.

Самые большие проблемы в общении возникают у неговорящих детей. У «неуслышанных или непонятых» ребятишек может возникнуть нежелательное поведение, которое проявляется в различных негативных действиях либо по отношению к себе, либо по отношению к окружающим и в дальнейшем будет затруднять учебный процесс.

Для избегания нежелательного поведения и преодоления трудностей в коммуникации и нарушений развития, обусловленных этими затруднениями, существуют альтернативные и вспомогательные способы коммуникации. Задача педагога познакомить учащихся с этими способами и научить их применять при общении.

Для того, чтобы начать обучение нужно создать благоприятные условия для данной категории учащихся. В нашем учреждении стремятся создать такую обучающую среду, чтобы ребёнок с РАС чувствовал себя комфортно: это специальные парты с ограничением угла зрения(так как таким детям свойственно отвлекаться на любые посторонние раздражители) и всесторонняя визуальная поддержка вплоть до санитарно-гигиенических процедур.(карточки, схемы, пиктограммы)

Визуальные карточки PECS – это альтернативный способ коммуникации ребенка с другими людьми. Они являются одним из ведущих методов альтернативного общения. Главная цель визуальных карточек – это дать ребенку возможность попросить или сказать о том, что он хочет, что ему нужно, или как он себя чувствует, когда он не может это сделать с помощью речи, а так же и получить информацию. Эти карточки используются и в учебном процессе. Одним из главных условий для успешной работы с детьми с РАС-является организация его рабочего места и оформление специальной среды в классе. Наиболее значимым в создании таких условий является визуализация. Это визуальный календарь, расписание уроков на день и визуальный ряд этапов урока. Все виды деятельности обозначаются картинкой или фотографией определённого размера и располагаются в расписании в определенной последовательности. Учащийся снимает картинку с расписания и помещает ее в рабочую область «сейчас-потом». Когда задание завершено, картинка снимается. Следующее задание в расписании переносится в рабочую область, и т.д. Особенности восприятия и понимания лексико-грамматических конструкций, фразеологических оборотов речи, абстрактных понятий делают невозможным стандартное преподнесение учебного материала на основе устной речи. Учителю важно помнить, что весь учебный материал и любая информация должны подкрепляться визуальным рядом, а так же выполнением практических заданий. Подобная методика применяется в связи с тем, что большинство детей с РАС понимают и запоминают лучше то, что они ВИДЯТ, чем то, что они СЛЫШАТ.

Для обучения ребёнка с аутизмом очень хорошо подходит китайский принцип: **«я слышу, и я забываю, я вижу, и я запоминаю, я делаю, и я понимаю».** Важно, не просто использовать на уроке визуальные подсказки, схемы и специальные пособия, а научить детей, самостоятельно ими пользоваться, чем мы и занимаемся в течении всего учебного года.

Существует ещё один способ общения, который нами практикуется для работы с детьми с РАС – макатон. Макатон – это уникальная языковая программа с использованием жестов, символов и устной речи, помогающая людям с коммуникативными трудностями общаться.

Данный способ коммуникации мы чаще всего используем во внеурочной деятельности (а именно жесты) для более мобильного общения.

Важно понимать, что предлагаемые способы общения не призваны заменить речь. Наоборот, они даже стимулируют её появление, чем раньше ребенок начнет общаться с окружающими, пусть даже с помощью жестов, символов, пиктограмм или карточек, тем быстрее он перейдет к устной речи. Тем более что, исследования показали, что одни и те же участки мозга ответственны как за речь, так и за язык жестов. Начав общаться с помощью любых способов альтернативной коммуникации, многие люди затем естественно замещают их устной речью.

Весь педагогический состав, работающий с данной категорией детей в нашем ОУ и другие специалисты активно применяют различные способы коммуникации. И мы не только сами работаем с данными средствами общения, но и обучаем этому родителей, для того чтобы они могли их использовать для общения со своими детьми и дома.

Способность общаться – один из самых важных навыков, необходимых нам в жизни. Для того, чтоб наши дети чувствовали себя более комфортно в обществе, мы и учим их общаться, пытаться контактировать различными способами. Главное, чтоб они были услышанными и понятыми.

Литература

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи: Теревинф. – М., 2007.
2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35847).

УДК 372.851.2

Т.Л. Бирлова

МБОУ «СОШ № 25» г. Нижневартовск

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Одним из приоритетов образовательной политики в России является идея реализации компетентностного подхода в образовании. С 2011 года внедряются федеральные государственные стандарты (далее – ФГОС) начального общего образования, а с 2012 года утверждены и проходят апробацию ФГОС основного общего образования. В связи с этим является актуальной задача формирования основных ключевых компетенций, раскрывающих основу существования личности в обществе, востребованных в современном мире.

Необходимо отметить, что деление знаний, умений и опыта на компетентности условно, так как в реальной жизни, на практике активируются комбинированные умения, которые в чистом виде встретить практически невозможно.

Каждому человеку, который имеет отношение к системе образования – важно разобраться с понятием «компетенция».

Суть данного термина сводится к следующему:

- Компетенции – это система знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года от 11.02.2002).
- Компетенции – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области (Макет федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. 22.02.2007).
- Компетентность – это способность человека действовать в соответствии со строго определенным местом работы, со стандартами работы.

В современной России компетентностный подход получил свое развитие в трудах И. Зимней, Н. Кузьминой, Ю. Татур, Э. Зеер, А.В. Хуторского и др.

Изучение различных классификаций компетентностей приводит нас к тому, что наиболее подходящей для образовательного процесса является классификация А.В. Хуторского. Согласно которому формирование компетентностей происходит средствами содержания образования. В результате активации которых у ученика развиваются способности и появляются возможности решать реальные проблемы повседневной жизни – от бытовых, до производственных и социальных.

С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие компетентности:

1. Ценностно-смысловая компетенция. Эта компетенция позволяет запустить механизм самоопределения ученика в учебной или иной деятельности.

2. Общекультурная компетенция. Это компетенция содержит круг вопросов, в которых ученик должен хорошо ориентироваться, это особенности общечеловеческой и духовно-нравственной культуры, культурологические основы семейных и социальных традиций, роль науки и религии в жизни человека.

3. Учебно-познавательная компетенция. Это совокупность компетенций школьника, активизирующих самостоятельную познавательную деятельность, включая элементы логической, методологической и общеучебной деятельности. Включая знания, умения, анализ, целеполагание, самооценка, рефлексия учебно-познавательной деятельности.

4. Информационная компетенция. Это компетентность, благодаря которой, современные информационные объекты (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем,

ксерокс, сканер и т.д.) и информационные технологии (электронная почта, телеконференции, IP-телефония, Интернет и т.д.), формируют у учащихся умение самостоятельно обрабатывать информацию: производить ее поиск, выполнять сортировку, анализ и отбор необходимой информации, а так же умение преобразовать информацию в различные формы, сохранять ее и передавать по каналам связи.

5. Коммуникативная компетенция. Это компетенция опирается на владение языками, необходимыми для взаимодействия и установления связи с окружающими людьми, умение работать в коллективе, владение различными социальными ролями и умениями применять их при работе с группой людей.

Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

6. Социально-трудовая компетенция. Это компетенция опирающаяся на приобретение и совершенствование знаний и опыта в гражданско-общественной и социально-трудовой деятельности, в области семейных отношений и обязанностей, в экономико-правовых вопросах и в профессиональном самоопределении.

7. Компетенция личностного самосовершенствования. Это компетенция, направленная на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку.

Данная классификация, на наш взгляд, максимально соответствует основным целям общего образования в стране и основным видам деятельности школьника и педагога в образовательном процессе.

Рассмотрим, как можно реализовать некоторые из перечисленных компетенция на уроках геометрии.

Информационная компетентность может быть реализована, например, в 7 классе при изучении темы «Единицы измерения. Измерительные инструменты» ученикам предлагается, используя библиотечные ресурсы и ресурсы сети Интернет, подготовить информацию об единицах измерения, использовавшихся на Руси и об измерительных инструментах, используемых в быту и в различных сферах деятельности. Подготовленный, таким образом, материал можно использовать при изучении данной темы. Такие занятия формируют у школьников навыки использования основных информационных процессов: поиск, обработка и хранение информации.

Освоение коммуникативной компетенции происходит при организации групповых форм работы: работа парами, в группе. Рассмотрим это на примере изучения в 8 классе темы «Равновеликие фигуры». Класс разбивается на группы. Каждая из которых получает своё задание.

Пример заданий:

1. Параллелограмм, изображенный на рисунке, разрежьте на две части и составьте из них прямоугольник.

2. Треугольник, изображенный на рисунке, разрежьте на две части и составьте из них параллелограмм

Результаты работы каждой группы демонстрируются на интерактивной доске. Далее происходит анализ используемых группами способов решения предложенных задач, выявляются и корректируются ошибки, оцениваются достоинства и недостатки предложенных способов решения, затем делается вывод. В результате применения такой формы организации деятельности ученики приобретают навыки работы в группе, овладевают способами взаимодействия с окружающими людьми.

Овладению учебно-познавательной компетенцией способствует и практическая работа на уроках. Выполняя её, ученик открывает тот или иной математический факт, выдвигает гипотезу. Данный подход реализуется при изучении тем геометрии «Понятие движения. Параллельный перенос и поворот». Перемещая фигуру на определенный вектор или поворачивая ее на указанный угол, ученик самостоятельно занимается исследованием геометрических преобразований, открывает для себя новые факты, оформляет их как теоремы с доказательствами.

Социально-трудовая компетенция достаточно хорошо реализуется при отработке навыков составления паркетного узора. Применяя различные правильные многоугольники, мы формируем и закрепляем у детей сознательные и прочные умения моделировать. Данные умения в дальнейшем учащиеся могут использовать в декоративно-прикладном искусстве.

Нами рассмотрены лишь некоторые способы реализации ключевых компетенций в преподавании геометрии в основной школе. Какие именно компетенции необходимо использовать в образовательном процессе и как их сочетать, будет зависеть от умений и уровня готовности учителя и ученика двигаться в направлении реализации компетентностного подхода в обучении.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы.
3. Приоритетный национальный проект «Образование» (ПНПО).
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 23 апреля 2002 г. – http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.
5. Денищева Л.О., Глазков Ю.А., Краснянская К.А. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике / Математика в школе. – 2008. – № 6.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с анг. – М.: Когито-Центр, 2002.
7. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013 (Серия «Новые стандарты»).
8. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. от 11.02.2002 г.: [Электронный ресурс] // Макет ФГОС ВПО: Электрон. ст. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393. html, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
11. Макет федерального государственного образовательного стан- дарта высшего профессионального образования от 22.02.2007 г.: [Электронный ресурс] // Макет ФГОС ВПО: Электрон. ст. – Режим доступа: http://yseti.ru/index.php ? option=com_content&view=article&id= 251%3A----22022007&catid=60&Itemid=87, свободный. – Загл. с экра- на. – Яз. рус.

УДК 373.24

И.И. Левашева[1], С.А. Бухтиярова[2]

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск[1], г. Покачи, МАДОУ ДСКВ «Югорка»[2]

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОЛОРОЛЕВОМ ПОВЕДЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Психологами и педагогами доказана необходимость использования разных методов, приемов и средств обучения девочек и мальчиков в разнополой группе детского сада. Это связано с тем, что мальчики и девочки имеют не только физиологические и психологические различия, но и различную степень выраженности эмоциональных и двигательных реакций. Это доказывает необходимость дифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек в практике работы дошкольного образовательного учреждения.

Вместе с тем в практике дошкольного образования существует проблема отсутствия методических рекомендаций для формирования представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста. Единичными являются исследования И.Н. Евтушенко, Л.В. Коломийченко, Т.А. Репиной, Н.Е. Татаринцевой, которые посвящены решению вопросов, связанных с гендерным воспитанием детей дошкольного возраста.

Исходя из этого, целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка процесса формирования представлений о полоролевом поведении у детей старшего возраста в игре.

Мы предположили, что формирование представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста будет происходить эффективно, если определить содержание представлений, доступных восприятию дошкольников, разработать проект технологии формирования представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста в игре.

Исследователи Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон считают дошкольный возраст временем первичной половой идентичности. Они полагают, что развивающиеся у детей представления, связанные с полом, способствуют определению того, какие установки и модели поведения будут ими

усваиваться. Эти представления и понятия закономерно развиваются на протяжении дошкольного периода [2–4].

В настоящее время исследователи доказали, что при воспитании мужчины в мальчике, женщины в девочке, и формировании соответствующего поведения, необходим дифференцированный подход. Проведенный анализ психолого-педагогических исследований позволил выяснить, что целью полоролевого воспитания является воспитание детей с учетом психологических особенностей, ориентируясь на принятые в обществе эталоны полоролевого поведения.

Цель констатирующего эксперимента состояла в изучении сформированности представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста.

В психолого-педагогической литературе выделяют следующие методы изучения представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста: наблюдение, беседа, эксперимент. Наблюдение может быть как включенным, так и не включенным, и как метод позволяет обнаружить, как и когда ребенок демонстрирует представления о полоролевом поведении в игре. Беседа позволяет определить у ребенка качественную строну сформированности представлений о полоролевом поведении в игре, эксперимент позволяет выявить количественный показатель или осуществить формирование представлений о полоролевом поведении в игре

Методики изучения представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста в игре представлены в работах В. Власова [1], Н.Я. Михайленко [5], Т.А. Репиной [6].

В данной работе в качестве ключевого метода, использован метод наблюдения и оценка результатов наблюдения.

В теоретической части исследования на основе работ Н.С. Касьяновой были выделены компоненты сформированности представлений о полоролевом поведении в игре: когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческий. Исходя из теоретического анализа изученной литературы по проблеме, были определены уровни сформированности представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста в игре: полоадекватный, неполоадекватный, неадекватный, соответствующие высокому, среднему и низкому уровням.

Когнитивный компонент:

– *полоадекватный (высокий уровень)* – ребенок четко знает свой пол, осознает его необратимость, называет его признаки; выделяет особенности внешнего вида, поведения у мальчиков и девочек; имеет представления о социальных полоролевых функциях в будущем, о способах поведения и взаимоотношений с представителями разного пола; называет признаки маскулинных качеств мальчиков и феминнных качеств девочек;

– *неполоадекватный (средний уровень)* – ребенок знает свой пол, недостаточно знаний о его признаках, особенностях у мальчиков и девочек во внешнем виде, поведении; допускает обратимость пола (в воображаемых ситуациях); имеет недостаточные представления о социальных полоролевых функциях в будущем; затрудняется классифицировать эталонные маскулинные или феминнные качества мальчика и девочки, либо указывает в перечислении 2-3 качества;

– *неадекватный – (низкий уровень)* – ребенок знает свой пол, некоторые его признаки и особенности у представителей разного пола в поведении, во внешнем виде, в способах взаимодействия; допускает возможность изменения своего пола; обнаруживает неустойчивые представления о своих социальных полоролевых функциях в настоящем и отсутствие знаний о них в будущем; не знает эталонных маскулинных и феминнных качеств и соответствующих мальчикам и девочкам способов поведения.

Эмоционально-мотивационный компонент:

– *полоадекватный (высокий уровень)* – проявляет желание, интерес к общению с представителем противоположного пола, взаимодействию с ним в совместной деятельности;

– *неполоадекватный (средний уровень)* – проявляет признаки негативного отношения к представителям противоположного пола в совместной деятельности.

– *неадекватный – (низкий уровень)* – не вступает с представителями противоположного пола в совместную деятельность даже по просьбе взрослого.

Поведенческий компонент:

– *полоадекватный (высокий уровень)* – проявляет постоянство в выборе мужских (женских) способов поведения в различных жизненных ситуациях;

– *неполоадекватный (средний уровень)* – проявляет нестабильность в выборе и проявлении маскулинных и феминнных способах поведения в различных ситуациях;

– *неадекватный – (низкий уровень)* – ярко выражена нестабильность в проявлении адекватных полу способов поведения в различных ситуациях.

Также была определена количественная оценка проявления сформированности представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста в игре.

– *полоадекватный (высокий уровень)* – 2 балла.

– *неполоадекватный (средний уровень)* – 1 балл.

– *неадекватный – (низкий уровень)* – 0 баллов.

Наблюдение за поведением детей в соответствии с их полом проводилось в процессе самостоятельной игровой деятельности, где фиксировалось: в какие игры и игрушки играет ребенок; представителей какого пола он чаще всего берет к себе в партнеры; какие роли чаще всего берет на себя ребенок; характер игровых действий ребенка с разными предметами и игрушками. Данные наблюдения фиксировались в протокол наблюдения. Согласно индивидуальным протоколам наблюдения составлена сводная таблица.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

Уровень сформированности	Компоненты представлений полоролевом поведении						Общий уровень
	Когн.		Эмоц.-мотив.		Повед.		
	абс	%	абс	%	абс	%	
Высокий	15	100	7	47	11	73	11
Средний	0	0	6	40	4	27	4
Низкий	0	0	2	13	0	0	0

Как видно из таблицы, в данной группе старших дошкольников *когнитивный компонент* представлений о полоролевом поведении в игре *сформирован (высокий уровень)* у всех дошкольников (100%). Все дети четко знают свой пол, осознают его необратимость, называют его признаки; выделяют особенности внешнего вида, поведения у мальчиков и девочек; имеют представления о социальных полоролевых функциях в будущем, о способах поведения и взаимоотношений с представителями разного пола; называют признаки маскулинных качеств мальчиков и феминных качеств девочек. Средний и низкий уровни не выявлены.

Эмоционально-мотивационный компонент почти у половины дошкольников *сформирован (высокий уровень)* (47%). Дошкольники проявляют желание, интерес к общению с представителем противоположного пола, взаимодействию с ним в совместной игре. У 40% дошкольников *средний уровень* сформированности эмоционально-мотивационного компонента полоролевого поведения: дошкольники проявляют признаки негативного отношения к представителям противоположного пола в совместных играх. У 13% дошкольников отмечен *низкий уровень* сформированности эмоционально-мотивационного компонента. Дети не вступают с представителями противоположного пола в совместную игру даже по просьбе взрослого.

У большинства старших дошкольников (73%) *высокий уровень* сформированности поведенческого компонента полоролевого поведения. У 27% дошкольников отмечен *средний уровень* сформированности поведенческого компонента. Дошкольники проявляют нестабильность в выборе и проявлении маскулинных и феминных способах поведения в игровых ситуациях. Низкий уровень не выявлен.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что большинство детей в исследуемой группе имеют средний и низкий уровень сформированности представлений о качествах мужественности и женственности, поведении, соответствующем полу, характеризующихся неполнотой, бедностью. В связи с этим, представления о полоролевом поведении у детей также находится на стадии формирования.

Литература

1. Власов В. Мальчику – машинку, девочке – куклу? [Текст] // Обруч. –2004. – № 1. – С. 14–16.
2. Каган В.Е. Дошкольный возраст. Воспитателю о сексологии [Текст]. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
3. Кон И.С. Психология половых различий [Текст] // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47–57.
4. Кон И.С. Ребенок и общество [Текст]. – М.: Наука, 1988. – 269 с.
5. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду [Текст]: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Гном и Д, 2000. – 89 с.
6. Репина Т.А. Группа детского сада и процесс социализации мальчиков и девочек [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 4. – С. 62–69.

7. Татаринцева Н.Е. Полоролевое поведение ребенка как образ культурной жизни человека [Текст] // Ребенок в мире культуры; под ред. Р.М. Чумичевой. – Ставрополь: Ставропольсервис школа, 1998. – 558 с.

УДК 37.013

Н.А. Власова
ВоГУ, г. Вологда

ЗАДАЧИ ФГОС: ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современной системе образования происходят качественные преобразования – наблюдается переход от ориентации на знания, умения и навыки к развитию личности и формированию универсальных учебных действий и компетенций. В основных государственных образовательных документах подчеркивается приоритет личностного развития и воспитания. Согласно положениям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования развитие общей культуры младшего школьника провозглашается одной из главнейших целей обучения на начальной ступени в общеобразовательной школе. В документе указывается, что основная образовательная программа должна быть направлена на «формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие» [3, с. 6]. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» говорится о том, что «сфера общего образования призвана обеспечивать духовно-нравственное развитие и воспитание личности обучающегося» [1, с. 16].

Общая культура младшего школьника понимается нами как совокупность взглядов, усвоенных знаний, нравственных, духовных ценностей, сформированных умений и навыков, особенностей поведения и деятельности, основанных на культурно-ориентированном отношении ребенка к себе, обществу, окружающему миру.

Следует отметить, что для педагога основными направлениями развития общей культуры младшего школьника являются культурно-гуманистические приоритеты образования, а также нацеленность на творческий, общеразвивающий аспект.

Под формированием общей культуры младшего школьника мы понимаем педагогический процесс, в котором на основе единства содержания, форм, средств и методов воспитания и обучения происходит становление личности, развитой в общекультурном отношении, что находит выражение в поведении и деятельности ребенка.

Основная цель обучения иностранному языку в школе, по мнению отечественных педагогов – развитие у обучающихся способности к межкультурному общению, а именно, формирование иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих. Для достижения данной цели необходимо сформировать у школьников в соответствии с уровнем их психофизиологического развития систему знаний, умений, навыков, компетенций, позволяющую им осуществлять иноязычную коммуникацию.

Представляется нужным подчеркнуть то, что дисциплина «Иностранный язык» занимает особое место в образовательной системе, поскольку язык не является самоцелью процесса обучения, он является средством формирования такой языковой личности, которой иностранный язык нужен будет для межкультурного общения в реальных ситуациях. В процессе обучения иностранному языку изучают не только сам язык, но и осваивают культуру родной страны и стран изучаемого языка. При этом у школьников расширяются границы мировоззрения, изменяется мировосприятие, они начинают ощущать себя частью глобального мира, приобщаются к общекультурным ценностям. При изучении иностранного языка формируется культура мира в сознании человека, изучаются и сравниваются языковые явления, обычаи, традиции, искусство, образ жизни народов. Мы придерживаемся точки зрения таких ученых, как А.А. Леонтьев, И.Л. Бим, которые считают, что в процессе обучения иностранному языку нужно развивать собственную культуру личности. Таким образом, иностранный язык выступает как средство формирования и развития общей культуры личности ребенка.

Практический опыт преподавания в начальной общеобразовательной школе показывает, что процесс формирования общей культуры выстроен не достаточно эффективно, возможности неко-

торых предметов, в частности, иностранного языка, используются не в полной мере. В связи с этим, нами осуществляется эксперимент, цель которого – разрешить имеющиеся противоречия между требованиями, предъявляемыми государством к образовательному процессу для становления духовно-нравственной личности, развитой в общекультурном отношении, и их недостаточной практической реализацией.

С целью успешного осуществления процесса формирования общей культуры младшего школьника в процессе обучения иностранному языку нами выполняется ряд задач:

1. создание педагогических условий, необходимых для эффективного формирования общей культуры младшего школьника в процессе обучения иностранному языку;
2. расширение обучающимися кругозора, приобретение знаний об общекультурных ценностях;
3. развитие духовности и нравственности в личности ребенка;
4. усвоение норм этики, формирование ценностных представлений;
5. развитие у обучающихся мотивационной сферы, поощрение творческого самовыражения;
6. формирование у детей культурного, толерантного отношения к людям, положительного отношения к себе и к окружающему миру;
7. развитие навыков моно- и поликультурного межличностного общения;
8. усвоение норм поведения, принятых в обществе, включая правила этикета;
9. усвоение культуры здорового образа жизни, труда и отдыха;
10. привитие у детей навыков соблюдения культурного внешнего вида.

В ходе проведения данного исследования мы опираемся на методы и приемы:

- освоение аспектов языка (чтение, говорение, аудирование, письмо) через культуру;
- метод исследовательских проектов;
- приучение к соблюдению правил этикета, культуры поведения, культуры ведения здорового образа жизни;
- анализ учебного материала с общекультурных позиций;
- метод постановки проблемных ситуаций, проблемных вопросов;
- приемы повышения мотивации к изучению иностранного языка, стремления к общекультурному развитию личности, саморазвитию.

Учитывая необходимость разработки новых учебных программ в соответствии с ФГОС, другими государственными образовательными документами, считаем, что формирование общей культуры младшего школьника при обучении иностранному языку является важным для успешного осуществления процесса духовно-нравственного развития обучающихся в начальной школе.

Литература

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 23 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., Просвещение», 1969. – 214 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с.

УДК 008

Е.В. Горелова

кандидат культурологии
МБОУ Излучинская ОСШУИОП № 2, п.г.т. Излучинск

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ЧТЕНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Есть книги, из которых можно узнать обо всем и ничего не понять.
Иоганн Вольфганг Гете

Всеобщая информатизация оказывает глобальное воздействие на все сферы жизнедеятельности. Можно утверждать, что мы живем в эпоху новой социотехнической революции. Стремительно меняется сама сущность культуры. Достаточно обратиться к примеру искусственного интеллекта. Меняется образ мышления, стереотипы поведения, взаимодействия людей.

Как известно, после каждой информационной революции человечество делало качественно новый рывок в будущее. Появлялись новые технологии, внедрение которых приводило к радикальным изменениям и поднимало человечество, в прогрессивном смысле, на новый уровень.

Будущее уже строит «информационное» поколение, не знавшее мир без интернета. Каковы они, выросшие в «сети»? «Информационному» поколению свойственны навыки быстрой сортировки информации, подбору на почти интуитивном уровне, нужного инструментария ее обработки, видоизменению, почти бездумного ее потребления.

Переживая, и творя очередную информационную революцию, мы имеем возможность наблюдать интересное явление – дефицит знаний при избытке информации. Библиотекарями колледжей Иллинойса в течение двух лет проводилось глубокое этнографическое исследование и выяснилось, что студенты не могут произвести качественный, правильный поиск нужной информации, когда речь идет об источниках и их оценке. По какой причине, владеющие с младенчества информационными технологиями молодые люди не способны справиться с возникшей проблемой? Ответ прост – нет знания по каким логическим принципам работает поисковая система. И здесь не идет речь об элементарных навыках алгоритма поиска. Мы подразумеваем систему знаний, направленную на глубокое осмысление источника информации, умение сделать правильный выбор исходя из личной читательской культуры. Перенять информационные технологии как данность, как родной язык, не значит уметь ими пользоваться. Интернет часто называют самой большой и самой запущенной библиотекой человечества. И как в любой библиотеке, здесь есть свои правила пользования, которым нужно учиться.

Мы живем в информационную эпоху глобального кризиса читательской культуры. Чтение – важный способ освоения жизненных реалий, жизненно важной информации, без которой невозможно представить гармонично развитую личность. Однако глубокое, осмысленное чтение сегодня, воспринимается молодыми людьми как нечто необязательное, почти ненужное. Безусловно, исключением являются научные изыскания, когда изучение источников информации обязательное условие организации успешного актуального исследования.

Обращаясь же к школьному образованию, мы видим катастрофическую ситуацию. Наряду с его модернизацией, введением ФГОС, внедрением ИКТ и т.д. наблюдается не просто спад читательской активности, но пренебрежение им. Мы уже не упоминаем чтение как наслаждение, когда молодой, вступающий в жизнь человек имеет уникальную возможность открыть для себя сокровища мировой и отечественной классики, приобщиться к культурному наследию, ощутить свою причастность к великой истории и культуре Родины.

Популяризация чтения сегодня требует системного подхода. О чем идет речь?

Библиотеки

В стране действуют более ста тысяч библиотек. Библиотеки остаются, пожалуй, единственным институтом, отслеживающим репертуар печати.

Образование

Система образования является важной ступенькой в социализации личности. Здесь накоплены опыт и методологическая база обучения чтению. Огромную роль могут сыграть и школьные библиотекари, возрождая лучшие традиции чтения, пробуждая и стимулируя читательский интерес.

Книжная индустрия, задачей которой является производство высококачественной литературной продукции и ее эффективное распространение.

Методическая база

Необходимо изучить проблему чтения всесторонне, на научной основе.

Система подготовки кадров

В стране действует система подготовки кадров для нужд отдельных институтов инфраструктуры чтения. Разработаны методики подготовки учителей, библиотекарей-педагогов, специалистов по детско-юношескому чтению.

Задачами популяризации чтения следует считать:

• Содействие формированию благоприятной для продвижения чтения информационной среды и условий доступности людям полезной для жизни и социально необходимой литературы;

• Продвижение лучших образцов литературы (текстов, книг, жанров, типов изданий) в широкие слои читателей;

• Формирование в общественном мнении представлений о ценности и значимости чтения и книжной культуры;

• Создание положительных и привлекательных образов читающего человека, книги, литературы, библиотек, книжных магазинов и других социальных институтов, связанных с чтением;

• Вовлечение в активное квалифицированное чтение нечитающих и мало читающих людей.

Недостаток чтения порождает недостаток конструктивных идей, что в итоге ведет к экономическому, социальному отставанию. Проблема снижения читательской активности – проблема общемировая. Во многих странах осознав опасность данной тенденции, принимают действенные меры. И опыт показывает, что улучшение ситуации возможно. Развитие и поддержка читательского интереса, требует больших и постоянных усилий, прежде всего со стороны государства. Необходимо создавать государственные программы по возрождению читательской культуры, формировать институты по поддержке читательской и писательской культуры, возрождать библиотековедение.

Формирование информационной культуры личности немыслимо без основы – читательской культуры. Именно чтение – тонкий инструмент, способный формировать духовность человека, воспитать в нем чувства и вызывать эмоции. Информационная культура – понятие многогранное, сложное. Есть масса источников, предлагающих самую разнообразную информацию потребителю. Получать информацию – еще не значит быть информационно образованным. Показателем уровня информационной культуры, может быть *умение* выбрать нужную информацию. Именно этому необходимо учить школьников, начиная с младших классов. Для решения этой задачи необходимо понимание, что спектр интересов младшего школьника еще не сформирован и задача специалиста – предоставить ему ту литературу, которая поможет развить его читательский вкус, организует ум, пробудит зачатки творческого, вдумчивого чтения. Иными словами, речь идет о руководстве детским чтением. Эту задачу необходимо возложить, прежде всего, на профессионалов – библиотекарей.

УДК 94

В.И. Гребенюков

канд.ист.наук, доцент, профессор кафедры ДиВИ,
ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

РЕФОРМЫ РОССИЙСКОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ… КУДА ИДЕМ?

Вся история человечества настойчиво повторяет «фальсификация прошлого, путь в никуда»! Примеров столько, что перечислять их можно бесконечно. Самая свежая попытка – слова президента Украины Порошенко П.А. о том, что Владимир Святой – создатель европейского государства Русь-Украина.

Возможно, аналитическая работа по противодействию фальсификации истории, и прежде всего Великой Отечественной войны 1941–1945, навела на мысль о необходимости создания единого учебника. Любая работа в этом направлении изобилует большим числом подводных камней и не только в силу возможности трактовать по-разному факты истории. Менталитет каждого конкретного человека связан с менталитетом определенной этнической (территориальной, религиозной, социальной и т.п.) группы людей. Эта группа может быть большой или не очень… Учесть интересы всех, задача непосильная. Опыт создания единой исторической общности «советский народ», ярчайшее тому подтверждение. При этом, как это не покажется странным, иного пути, кроме сплочения, у нас нет.

Эти трудности Рабочая группа по подготовке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории выразила вполне понятно: «В школьном курсе истории необходимо усилить акцент на многонациональном и поликонфессиональном составе населения страны как важнейшей особенности отечественной истории. Преподавание региональной истории в контексте истории России является необходимой составляющей развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира».

В контексте осознаваемых проблем определено и требование к современному учебнику: «современный учебник должен стимулировать учащихся к получению исторических знаний из других

источников, а учитель – способствовать овладению учениками исследовательскими приемами, развитию их критического мышления, обучая анализу текстов, способам поиска и отбора информации, сопоставлению разных точек зрения, различению фактов и их интерпретаций».

Все, как будто, хорошо, однако рекомендации к основе концепции нового учебника истории, не позволяют понять, а что желают достичь авторы историко-культурного стандарта? Судя по стремлению сохранить существующий подход к изучению истории – ничего, из того, что цитировано выше [1]!

Современное Российское информационное пространство наполнено различной и противоречивой информацией о прошлом нашего Отечества. Большой объем научной, околонаучной и псевдонаучной информации позволяет выбирать то, что приходится по вкусу любому читающему [2]. Но что выбирает читатель, массовый потребитель исторического знания? Вопрос по большей части риторической. Объективный ответ на него можно почерпнуть лишь из серьезных социологических исследований, содержание которых должны контролировать историки разных исторических школ. Без таких исследований, мы можем опираться на наши собственные, субъективные, ощущения. Первое из них, это доминанта образа врага в массовом общественном сознании жителей России. И этот образ продолжает культивироваться в той или иной форме как с высоких трибун, так и на многочисленных форумах, в комментариях... От этого трудно избавиться, это традиция. Традиция, обусловленная рождением и становлением русского (великоросского) средневекового народа и дата известна (1380), известен и главный враг, в борьбе с которым народ родился (монголо – татары, ордынцы). В угоду этой идее поздних половцев также сделали врагами, а историю Великого княжества литовского и русского обрезали исключительно до образа врага. История культуры свелась к живописи, культовой или фортификационной архитектуре, литературе и устному народному творчеству лубочного облика. Примеры можно продолжать бесконечно…

В то же время знания о реальной культуре можно отыскать лишь в специальной литературе, недоступной массовому читателю в силу специфики изложения, тиража. Чем зарабатывали себе на жизнь наши предки, как выглядело их жилище, во что они одевались, что кушали… знания о реальной культуре, а не ее видение отдельными представителями народа (писателями, живописцами, архитекторами и т.д.) вторая упущенная часть наших знаний о прошлом.

Доминанта политической истории России как, в общем, так и специальном образовании, помимо прочих факторов, служит питательной средой разочарований и недовольства в нашем обществе. Добавленные в советскую эпоху идеи псевдо равенства и иждивенчества лишь усугубили многие проблемы нашего общества.

Необходимо принципиально изменить содержание исторического образования. Главные перемены должны начаться в общем образовании. Содержание начального исторического образования можно построить на изучении пословиц и поговорок. Учебники истории 5–9 классов должны опираться на изучение истории технических и производственных достижений, развитии естественного знания. И только в старших классах школы может начаться изучение политической истории.

Сохранение «элитарной» по сути (имперской, сословной, советской и т.п.) концепции исторического образования не может отвечать требованиям построения демократического, толерантного и экономически перспективного общества.

Не способствует современным требованиям и попытка сохранить норманнскую теорию в основе освещения нашей древнейшей государственности. Беда как норманнистов так и антинорманнистов состоит в том, что они сузили все возможные рамки изучения вопроса. Между тем, начиная рассмотрение норманнской теории необходимо определиться с основными терминами. Довольно часто в отечественной историографии этнонимы «варяг», «норманн», «викинг» представляются синонимами. Их отождествление связано исключительно с социальным статусом – статусом воинов. Если же говорить об их этническим происхождении, необходимо быть предельно последовательными и учитывать ментальность, историческую и этническую психологию.

Не секрет, что на побережье Балтийского моря жили представители различных этносов – предки шведов, славян, балтов и т.д. Уровень социально-экономического развития этих племен был приблизительно одинаковым – все они переживали период разложения первобытных отношений. Одно из наиболее значительных явлений периода – возрастание роли воинского сословия.

Ясно, по меньшей мере, одно, отказывать какому бы то ни было этносу, из выше упомянутых, иметь своих воинов, свое воинское сословие, у нас нет оснований. Так же понятно, что представи-

тели воинского сословия в свободное время от исполнения основной обязанности (защита соплеменников, их имущества), должно было себя чем-то занять. Единственное «достойное» занятие воина того времени – поиск добычи. Умение отнять чужую собственность – самый доблестный поступок так называемой «героической эпохи». Примеры многочисленны, от Ясона до монголов и далее, вплоть до истории современности.

Как правило, объединения воинов на начальных этапах складывания воинского сословия, были моноэтничны. Первобытное общественное сознание не допускало в круг соплеменников чужаков. Известная, по этнографическим примерам адоптация (адопция), с усилением социальной стратификации все чаще заменялась патриархальным рабством. Примером может служить эволюция социального статуса «челядин» Древней Руси. Необходимо иметь ввиду, что языковое единство, в нашем современном понимании, не было в эпоху разложения первобытных отношений признаком родства. Единственным законным правом считаться родственником, было наличие общих предков (вертикальное родство).

Имеющееся терминологическое разнообразие военных отрядов на Балтике было следствием их разноэтничности. Варяги, норманны, викинги… Естественно их можно отождествить с предками славяно-балтов, датчан-шведов, норвежцев соответственно. В этом случае все становится на свои места. Приглашение варягов – славяно-балтов новгородцами, приобретает естественные черты. Варяги могут рассматриваться как отдельный славянский род – племя, в основе которого лежало не кровное родство, а профессиональная деятельность. Создавалась новая система взаимоотношений, приход на смену кровному родству профессионального сообщества позже получила свое развитие в профессиональных союзах Средневековой Европы – цеховой организации. А пока первыми «цехами» стали военные организации. В условиях растущей экономики было немало желающих ближних и дальних «соседей» отнять нажитое у производителей (вспомним, как далеко ходил Ясон за добычей). Русские дружины (как и любые другие – франкские, сакские и т.д.) , их главы – князья (короли,герцоги, рексы и т.п.), достаточно быстро оценили силу корпоративного единства. Профессиональные интересы позволили им не только увидеть экономические выгоды своего сплочения, но и привлечь на свою сторону достаточное число единомышленников. Перед «новым порядком» не устояла богатая и многочисленная интеллектуальная элита Древней Руси – волхвы. Служители традиционных культов опирались на силу традиции, и это оказалось их слабостью.

Традиция в нашем историческом (да и не только) образовании уже давно не работает. От поиска врагов и создания кумиров пора переходить к созиданию, везде и во всем.

Литература

1. Васильева С.Н., Гребенюков В.И. Единый учебник по истории России: Проблемы и пути достижения желаемого результата. Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 20-летию высшего исторического образования в ХМАО-Югре (Нижневартовск, 24–25 октября 2013 г.). – Нижневартовск: Из-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – С. 434–435.
2. Гребенюков В.И. Заметки по поводу книги Андрея Михайловича Буровского «Оживший кошмар русской истории. Страшная правда о Московии» и не только… Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 20-летию высшего исторического образования в ХМАО-Югре (Нижневартовск, 24–25 октября 2013 г.). Нижневартовск: Из-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – С. 6–12.

УДК 372.851.2

Э.Н. Гулиева

МБОУ «Гимназия № 1», г. Нижневартовск

КОМБИНАТОРИКА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Актуальность исследования комбинаторного процесса определяется важностью комбинаторных способов рассуждения в общей структуре мышления, а также крайне низкой успешностью овладения ими в рамках школьного обучения. В настоящее время констатируется факт актуализации развития комбинаторики в образовательном пространстве современной школы. Официальным

признанием этого обстоятельства стало постановление Министерства образования Российской Федерации (от 23.09.2003) о планировании с 2006 года обязательного введения в программу общеобразовательной школы по математике раздела «Комбинаторика, статистика и теория вероятностей». В современной психологической литературе проблематика изучения специфики комбинаторного процесса актуально затрагивается в работах В.В. Давыдова, А.Н. Поддьякова [10], а в работах ряда других ученых становится собственным предметом рассмотрения [1–9; 11; 12]. Явно недостаточная изученность комбинаторного мышления обусловливает актуальность исследований, посвященных разработке средств исследования, диагностики и развития комбинаторного процесса у детей.

Комбинаторика – это раздел математики, изучающий вопрос о числе возможных способов распределения предложенных предметов в определённом порядке (перестановки, размещения, сочетания). Комбинаторные процедуры, или операции, – это не что иное, как составление комбинаций, а комбинация в свою очередь понимается нами как сочетание элементов в определённом порядке. Комбинирование – это деятельность, целенаправленно осуществляемая в ходе реализации всего разнообразия исследовательских потребностей человека (ребенка). Оно позволяет ребенку получать принципиально новую, важную информацию о внутренних скрытых связях между объектами, которую невозможно извлечь иными способами, а также достигать качественно новых практических результатов, построенных на учете этих связей. Комбинаторика составляет основу детского экспериментирования.

Характеристики этого процесса качественно меняются по мере получения ребенком все новых сведений об объектах окружающей действительности. Как показали исследования Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой [10], дети проявляют чрезвычайную гибкость в экспериментальной деятельности, способность перестраивать свои действия в зависимости от получения дополнительной информации в процессе экспериментирования с новым объектом. А.Н. Поддьяков, работы которого посвящены наблюдениям над исследовательским поведением, ввел понятие комбинаторное экспериментирование, понимая под ним построение комплексных, комбинированных воздействий на объект с целью выявления его системообразующих связей на основе анализа информации о взаимодействии факторов.

Вероятностно-статистическая содержательно-методическая линия в школьном курсе математики становится важным компонентом математического образования так как:

- подготовка выпускника средней школы без этого содержания оказывается явно недостаточной для него как полноправного члена современного общества;
- мировоззрение, не содержащее вероятностно-статистических идей, представлений, является односторонним и искаженным, не позволяет адекватно воспринимать и понимать окружающую социальную и природную действительность;
- наличие вероятностно-статистических идей в школьной программе по математике поднимает их научный уровень;
- изложение таких школьных предметов как физика, химия, биология было бы более продуктивно при использовании теории вероятности в изложении ряда понятий и подходов этих наук.

В настоящее время в обучении математике акцент сделан на ее дедуктивный характер; математическое мышление отождествляется с дедуктивным мышлением, а математическое творчество, в свою очередь, с дедукцией. Но известно, что чрезмерное акцентирование дедуктивного характера математики представляет серьезную опасность для математического образования. Математическая деятельность сочетает в себе логику и интуицию, дедукцию и индукцию, анализ и синтез, конкретизацию и обобщение. Вот именно такой взгляд на математическую деятельность принесет положительный эффект в обучении учащихся стохастике.

Важно сформировать у обучающихся понимание стохастики как интеллектуальной специфической деятельности, а не как набора готовых знаний. А.А. Столяр отмечал, что обучение математической деятельности есть активное обучение математике, а это означает, что мы «должны обучать учащихся не заучивать готовый материал, а открывать математические истины (открывать для себя то, что уже открыто в науке), логически организовывать добытый опытным путем математический материал (хотя он уже организован в науке) и, наконец, применять теорию в различных конкретных ситуациях». Это высказывание А.А. Столяра напрямую относится и к обучению стохастике.

Литература

1. Болотюк В.А. Формирование вероятностно-статистических представлений у учащихся в курсе алгебры основной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2002. – 176 с.
2. Виленкин Н.Я. Популярная комбинаторика. – М.: Наука, 1975. – 208 с.
3. Гнеденко Б.В. Политехнические аспекты использования математики в средней школе // На путях обновления школьного курса математики. – М.: Просвещение, 1978. – С. 126–132.
4. Гнеденко Б.В. Формирование мировоззрения учащихся в процессе обучения математике. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
5. Колмогоров А.Н. Введение в теорию вероятностей и комбинаторику // Математика в школе. – 1968 – № 1. – С. 14–21.
6. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. – Москва, 1968. – 416 с.
7. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г. Алгебра: Элементы статистики и теории вероятности: учебное пособие для учащихся 7–9 классов общеобразовательных учреждений / под ред. С.А. Теляковского. – М.: Просвещение, 2003. – 78 с.
8. Мордкович А.Г., Семенов П.В. События. Вероятности. Статистическая обработка данных: Дополнительные параграфы к курсу алгебры 7–9 классов общеобразовательных учреждений. – М.: Мнемозина, 2003. – 112 с.
9. Плоцки А. Стохастика в школе как математика в стадии созидания и как новый элемент математического и общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1992. – 36 с.
10. Поддьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: диссертация … доктора психологических наук. – М., 2001. – 320 с.
11. Смирнова И.М. Профильная модель обучения математике // Математика в школе. – 1997. – № 1.– С. 32–35.
12. Шестакова Л.Г. Организация обучения математике в условиях профильной дифференциации // Профильная школа. – 2008. − № 4. – С. 41–45.

УДК 159.9

Е.В. Дашкина

МБОУ ДОД Центр детского и юношеского технического творчества «Патриот», г. Нижневартовск

ПРОГРАММА ТРЕНИНГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ ПЕДАГОГОВ «СПОСОБЫ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ»

«Мы не должны – да и не в состоянии – избегать стресса. Но мы можем использовать его и наслаждаться им, если лучше знаем его механизмы и выработаем соответствующую философию жизни» [6, с. 8]

Ганс Селье

Современные условия жизни, плохая экология, изменчивость требований, внедрение новых Федеральных государственных стандартов, темп и ритм профессиональной педагогической деятельности, огромное количество информации выражается в усталости как физической, так и эмоциональной, что не лучшим образом складывается на здоровье педагога. Все чаще приходится сталкиваться с проявлением психологического дискомфорта, последствия которого крайне негативно сказываются на здоровье [4]. Это различные фобии, страхи, тревожность, повышенная агрессивность, переход психологических переживаний в соматические расстройства, когда человек, получивший психологический стресс, заболевает физически (некий инстинкт самосохранения). Находясь в состоянии психологического дискомфорта, педагоги испытывают эмоциональное напряжение, что в свою очередь, приводит к развитию стресса. В связи с этим полезно научить педагогов снимать повышенное психоэмоциональное напряжение, т.е. научить регулировать (восстанавливать) нормальное эмоциональное состояние. Итак, тренинг направлен на сохранение и укрепление психического здоровья педагогов. Если стресса не избежать, то можно избежать его деструктивных последствий и сберечь свое здоровье [5].

Цель тренинга – снижение эмоционального напряжения, обучение способам релаксации.

Для достижения данной цели, в ходе тренинга должны быть решены следующие **задачи:**

- сформировать представление о теоретических основах стресса и стрессового состояния;
- научить определять (осознавать) состояние эмоционального напряжения (стресса);
- освоить элементы техники релаксации, саморегуляции и способы восстановления работоспособности.

В тренинге участники:

 проясняют свои личные особенности восприятия, эмоционального реагирования и оценки событий в ситуациях различной интенсивности раздражающего фактора;

 получают необходимую теоретическую информацию (стресс, стрессовые ситуации, этапы стресса, виды стресса, влияние стресса на здоровье);

 знакомятся с техниками работы с телом в условиях стресса (техники релаксации) и дыхательными техниками;

 учатся выстраивать свое личное пространство в общении с людьми.

Структура тренинга

1. Организационный блок. Приветствие. Знакомство с целями и задачами тренинга, определение ожиданий каждого педагога. Самооценка- самодиагностика своего стрессового состояния. Позволяет понять свой собственный уровень стресса на сегодняшний день или момент времени. Осознать что для него стресс, прочувствовать на себе и понять что для него отсутствие стресса (0 градусов), то есть полное отсутствие напряжения и какие ощущения или ситуация возникают на 100 градусах по шкале стресса характеризующее максимальное напряжение. Т.е. что бы понять, где ты сейчас нужно (окунуться) побывать на разных полюсах. Цель: проанализировать эффект упражнения.

2. Информационный блок. Позволяет рассмотреть основные теории стресса и стрессовых ситуаций, факторах возникновения психологического и профессионального стресса механизмах регуляции, путейи способов профилактики развития стресса и о способах снижения эмоционального напряжения. Цель: сформировать представление о теоретических основах стресса.

3. Практический блок. Предполагает отработку навыков регуляции при помощи здоровьесберегающих технологий, а именно дыхательное упражнение «Шивасана», которое помогает нормализовать дыхательную функцию работы организма, расслабляющее упражнение «Белое облако» способствует расслаблению и освобождению от негативных мыслей, следом идет упражнение «Звуковая гимнастика» с целью укрепления духа и тела и в заключение, видео аффермация «Позитивный настрой»которая помогает настроиться на положительные перемены в жизни. Цель: проанализировать влияние на самочувствие дыхательных упражнений и расслабляющих техник.

4. Заключительный блок. Рефлексия. Цель: проанализировать эффект тренинга в целом.

Конспект тренинга **«Способы регуляции эмоционального напряжения в стрессовых ситуациях».**

Здравствуйте уважаемые коллеги!

Я рада приветствовать вас на сегодняшней встрече посвящен- ной празднованию Всемирного дня психического здоровья. Мы собрались с вами, чтобы познакомиться более подробно с темой стресса, о влияние стрессовых факторов на работу организма, о его отрицательных последствиях, а так же о положительном влиянии стрессовых ситуаций на эффективность и качество профессиональной жизнедеятельности.

Итак, предлагаю каждому по кругу, высказать свое отношение к заявленной теме, о том, что для вас стресс, по каким признакам вы понимаете что эта ситуация является стрессовой, как вы для себя определяете в каком состоянии вы сейчас, а так же поделитесь своими ожиданиями от сегодняшней встречи. Спасибо!

А теперь предлагаю всем принять участие в упражнении **«Шкала стресса».**

Цель: данное упражнение позволяет понять свой собственный уровень стресса на сегодняшний день или момент времени. Осознать что для вас стресс. Т.е. прочувствовать на себе и понять что для вас 0 градусах, то есть полное отсутствие напряжения и какие ощущения возникают на 100 градусах максимальное напряжение. Т.е. что бы понять, где вы сейчас нужно (окунуться) побывать и там и там.

Инструкция. Представьте себе, что вы стоите на шкале СТРЕССА от 0 градусов да 100 градусов (определяем и обозначаем границы шкалы), попробуйте, походив по ней определить для себя здесь и сейчас основываясь на своих внутренних ощущениях, на каком проценте из 100 находитесь вы. Побродите по шкале, делая остановки на 0 и на 100 градусах. Запомните свои ощущения как на 0 градусах, так и на 100. И еще раз проверьте себя, какой градус ваш на сегодняшний момент времени и встаньте на него.

После упражнения каждый участник высказывается о том, как ему было находиться на шкале стресса, на каком градусе он себя определил, с чем связан данный выбор и вообще в целом о своих впечатлениях.

Конспект лекции. **«Теоретические основы стресса».**

Стресс (от англ. stress – «давление», «напряжение») – это эмоциональное состояние, возникающее в ответ на всевозможные экстремальные воздействия, сопровождающееся мобилизацией защитных систем организма и психики [2].

Различают два вида стресса:

- Эустресс – служащий целям сохранения и поддержания жизни.
- Дистресс – патологический стресс, проявляющийся в болезненных симптомах. Стресс влияет на физиологическую систему организма. Прежде всего, на дыхание, работу мышц, следовательно, и на весь организм в целом.
- Эмоциональный стресс – эмоциональные процессы, сопровождающие стресс, и ведущие к благоприятным воздействиям в организме. Во время стресса, эмоциональная реакция развивается быстрее других, активизируя вегетативную нервную систему и ее эндокринное обеспечение. При длительном или многократном стрессе эмоциональное возбуждение может застаиваться, а функционирование организма – разлаживается.
- Психологический стресс – это стресс, обусловленный социальными факторами.

Существуют стадии стресса:

Стадия ТРЕВОГИ. В этот момент происходит мобилизация защитных сил организма. У человека учащается дыхание и пульс, поднимается кровяное давление. В психическом плане увеличивается напряжение. Человек начинает терять самоконтроль. Утрачивается способность сознательно и разумно контролировать свое поведение. Включаются защитные механизмы от стресса. Если человеку удалось справиться со стрессом на этой стадии, то постепенно тревога утихает, а если не удалось то наступает следующая стадия стресса.

Стадия СОПРОТИВЛЕНИЯ. На этой стадии организм включает свой резервный запас сил. Так вот если человек становиться чрезмерно активным у него повышается эффективность деятельности, происходит резкое снижение деятельности, теряется ее эффективность, появляется пассивность и общее торможение.

Стадия ИСТОЩЕНИЯ. Наступает при условии очень длительного воздействия фактора стресса. На этой стадии напряжения резервные силы организма исчерпываются, истощаются. Такая ситуация может привести к болезни или к ухудшению общего состояния организма.

А теперь давайте по рассуждаем, каковы же симптомы стрессового состояния: – рассеянность, – повышенная возбудимость, – постоянная усталость, – потеря чувства юмора, – ухудшение аппетита, – возможны психосоматические симптомы боли в области головы, спины, желудка и т.п.

Практическая часть программы тренинга

«Отработка способов регуляции эмоционального напряжения»

Представляю вам принять участие в отработке навыков регуляции эмоционального напряжения.

1. Упражнение «Шивасана».
2. Упражнение на расслабление «Белое облако» (звучит тихая музыка.)
3. Упражнение «Звуковая гимнастика»
4. Просмотр видео-аффермации «Позитивный настрой».

Рефлексивная часть программы тренинга

Уважаемые коллеги, прошу вас поделиться своими впечатлениями о тренинге, ответив на вопросы рефлексии.

1. Что понравилось?
2. Было наиболее эффективным для меня сегодня?
3. Что осталось не понятным?
4. Мне не понравилось?
5. Ваши пожелания_____

Литература

1. Василюк Ф.Е., Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
2. Ганс Селье. Стресс без дистресса. – 128 с.

3. ЖариковЕ.С. Психологические средства стрессоустойчивости. – М., 1990.
4. Китаев-Смык Л.А., Психология стресса / Ин-т психологии АН СССР. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
5. Карвасарский Б.Д., Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб., 1998.
6. Марищук В.Л., Евдокимов В.И., Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб., 2001.

УДК 331.3

М.В. Желнович

ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, г. Омск

ИЗМЕНЕНИЯ В ХАРАКТЕРЕ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПОД ВЛИЯНИЕМ НОТИЦИАЦИИ

Процессы глобализации и информатизации современного общества привели к серьезным изменениям во всех сферах жизни человека, потребовали иного качества рабочей силы, нежели в индустриальную эпоху: повышенной ответственности работника за результаты своего труда, способности к быстрым профессиональным перемещениям (в том числе и виртуальным), инновационности, мотивированности, умения принимать оптимальные решения в ситуации неопределенности, способности работать с большими информационными потоками. Эти требования также можно отнести к персоналу в сфере образования и в частности к профессорско – преподавательскому составу высшей школы [1].

Глобализация образования – процесс создания всемирной единой унифицированной системы образования, при которой стираются различия между входящими в нее образовательными системами [4]. Одной из составляющих глобализации образования является информатизация как специально организованный процесс удовлетворения информационных потребностей субъектов образования (личности, общества, государства). Движущей силой глобализации образования и информатизации считаются информационно – коммуникационные технологии [2]. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) способствуют широкому распространению знаний без пространственно-временных ограничений.

Современное общество характеризуется как «знаниевое» общество, данное понятие было введено в употребление ЮНЕСКО в начале XXI века [3, с. 27]. До сих пор не существует его научного определения. Ученые, публицисты, педагогическая общественность, представители IT – структур пытаются придать строгий смысл данному понятию, определить его, все они придерживаются мнения о том, что знаниевое общество предполагает уменьшение информационного разрыва между разными социальными группами, странами, континентами за счет медиа- и информационной грамотности.

Нотициация (от лат. notitia – знание, значение, понятие, идея, знакомство, репутация, известие, известность, новость) – процесс превращения современного общества в информационное и общество знания [5]. Высокотехнологичная среда, создаваемая в вузе под влиянием процесса нотициации, требует от преподавателей вуза новых умений:

- Поиск, анализ и обработка значительного объема информации в различных поисковых системах (сетевых и локальных);
- Создание и распространение нового знания (электронные учебники, блоги преподавателей, их личные сайты, базы данных);
- Создание и использование в работе преподавателя новых методик обучения, систем оценки знаний студентов с использованием ИКТ (особенно для реализации бально-рейтинговой системы);
- Умение эффективно использовать медиа – знания в педагогической практике (например, такие симуляторы как «Моделирование экономики и менеджмента» и «Корпорация +»);
- Умение создавать и хранить электронные образовательные ресурсы;
- Умение использовать компьютерно – сетевые технологии обучения (вебинары, видеоконференции, обучение в дистанционном формате);
- Умение использовать в своей деятельности иноязычные информационные ресурсы (для этого пользоваться различными онлайн-переводчиками, онлайн – словарями);
- Умение противостоять информационно-социальным джетлагам и т.д..

По мнению автора под информационно-социальным джеталагом (от англ. jet – реактивный самолёт и англ. lag – запаздывание) понимаются непрерывно меняющиеся потоки информации, воздействующие на человека в повседневной и профессиональной жизнедеятельности, осмысление которых приводит к дискомфорту и психофизиологическим перегрузкам.

Владение вышеперечисленными умениями развивает информационную компетентность преподавателя вуза, которую на наш взгляд можно трактовать в общем виде как желание и возможность производить, распространять, потреблять, оценивать и защищать качественно новые знания (информационные ресурсы и продукты), используя все возможности современных информационно-коммуникационных технологий на профессиональном уровне.

Очевидно влияние процесса нотициации на характер труда преподавателей вуза. Характер труда преподавателей вузов – это характер социально-трудовых отношений между профессорско-преподавательским составом вуза в процессе осуществления ими трудовой функции.

Можно выделить следующие изменения в характере труда преподавателей вузов под влиянием нотициации:

1. возрастание интенсификации (напряженности) труда преподавателей вследствие сокращения численности профессорско-преподавательского состава вузов, а так же уменьшение личного взаимодействия между преподавателями одной кафедры, одного факультета (новые технологии позволяют осуществлять виртуальное обучение студентов, не соприкасаясь с коллегами по работе);
2. преподаватель вуза может быть «всегда on», то есть постоянно включен в социально-трудовые отношения. Используя мобильные устройства, например, смартфон, планшет он может в любое время, даже находясь в общественном транспорте, написать комментарии к курсовой работе, ответить заведующему кафедры на вопросы по текущей деятельности, использовать облачные технологии для хранения учебно-методических материалов, которые при наличии Интернета являются ему доступными в любой момент времени в любой точке;
3. участие в различных профессиональных объединениях по сети (возможности получения и обмена профессионально значимой информацией, например, Scipeople.ru, Профессионалы.ru, Linkedin.com и др.);
4. усиление информационного неравенства преподавателей, отставание в освоение ИКТ тех из них, которые в силу разных причин осуществляют свою трудовую функцию далеко за пределом пенсионного возраста (преодоление психологического барьера «человек – компьютер»);
5. многозадачность трудовой деятельности современного преподавателя вуза (например, в течение одной недели составление рабочих программ, обучение студентов, посещение курсов повышения квалификации, написание статьи по теме диссертации, ведение блога, размещение информации на обучающем сайте и т.п.);
6. усложнение характера труда и возрастающая интеллектуализация труда при изменении статуса преподавателя в организации: должность заведующего кафедрой, заместителя декана, декана факультета, председателя учебно-методической комиссии факультета вуза. Работа с большими массивами информации, зачастую в режиме реального времени требует серьезных затрат рабочей силы сотрудника;
7. возрастающая автономия преподавателя, например, как участника – члена команды в проектной деятельности, отвечающего за свой участок работы (международные проекты, некоммерческие проекты и т.п.);
8. творческий характер труда преподавателя (создание новых информационных продуктов);
9. ускоряющийся темп трудовой деятельности (требует владения технологиями тайм-менеджмента, например, планирование своего рабочего дня с помощью планировщика для смартфонов, который позволяет составлять списки дел на определенные даты, проекты, имеет функцию напоминания и заменяет бумажный ежедневник).

Очевидно, что развитие информационной компетентности преподавателя вуза позволяет повысить его конкурентоспособность, но зачастую приводит к изменению соотношения труд/отдых в сторону труда, что ведет к переутомлению, повышенной эмоциональности, развитию тревожности и других признаков профессионального выгорания, и, как следствие, к снижению качества его

трудовой жизни, вызывая необходимость ее регулирования на разных уровнях (как самим преподавателем, так и руководством кафедры, факультета и вуза в целом).

Литература

1. Желновач М.В. Социально-экономические причины и механизмы регулирования профессионального выгорания преподавателей высших учебных заведений // Проблемы и перспективы социально-экономического реформирования современного государства и общества [Текст]: материалы V международной научно-практической конференции, г. Москва, 30 декабря 2011 г. / Науч. – инф. издат. Центр «Институт стратегических исследований». – М.: Изд-во «Спецкнига», 2011. – 260 с. – С. 43–49.

2. Информационная эпоха: вызовы человеку / под ред. И.Ю.Алексеевой, А.Ю. Сидорова. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2010. – 335 с.

3. Касинскайте-Буддеберг И. На пути к единому подходу к грамотности: медиа- и информационная грамотность// Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Кузьмин Е.И., Паршакова А.В. – М.: МЦБС, 2013. – 384 с.

4. Кичева И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. – Пятигорск, 2004. – С. 282–283.

5. Пурынычева Г.М. Нотициация или информатизация: проблемы ответственности в языковой коммуникации / Г.М. Пурынычева, М.Ю. Билаонова, М.И. Шигаева // Теория и практика общественного развития (электронный журнал). – 2014. – № 16.

УДК 372.891

В.И. Коломиец

ЛГ МБОУ «СОШ № 3», г. Лангепас

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Знание только тогда становится знанием, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью.

Л.Н. Толстой

Любому обществу нужны одарённые люди, и задача общества состоит в том, чтобы рассмотреть и развить способности всех его представителей. Интерес к исследовательской деятельности и методу проектов в образовании сегодня достаточно значителен. И это не дань моде или увлечению инновационными технологиями в образовании. Пожалуй, это дань времени: вернулось в нашу жизнь как хорошо забытое старое, и оказалось востребованным не только в педагогике [2; 1].

Практическая направленность является основной целью новой школы. При достижении данной цели обучающиеся применяют на практике знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения. Включая в процесс обучения проектную и исследовательскую деятельность, мы повышаем мотивацию обучения и прочность знаний. Предназначение данного метода – приобщение обучающихся к креативной деятельности.

Занимаясь исследовательской деятельностью, обучающиеся приобретают следующие компетенции: учатся умению самостоятельно добывать знания; испытывают потребность в непрерывном самообразовании; интерес к познанию развивается по собственной инициативе, без внешнего стимула; развивают навыки самоорганизации; формируют адекватную самооценку; приобретают навыки речевой культуры: написания текста, произнесения монолога, ведения беседы, дискуссии, интервью и других форм коммуникативного взаимодействия; осваивают умения создания специальных материалов для представления результатов исследования: компьютерных презентаций, слайд-шоу [1].

Поскольку, исследовательская деятельность требует комплексного подхода в изучении объекта, она основывается на межпредметности.

В последнее время всё больше обучающихся проявляют интерес к исследовательской деятельности. Немаловажную роль в данной тенденции играют оценки, которые получают обучающиеся по завершению исследования, стремление найти ответы на поставленные задачи и, конечно же, участие в научно-практических конференциях, открывающих перспективы дальнейшего обучения.

Исследовательская деятельность вовлекает обучающихся в творческий поиск, способствует увеличению объёма знаний, которые обучающиеся приобретают самостоятельно, повышает интерес к изучению предмета в тех обучающихся, которые ведут себя пассивно на обычных занятиях.

Исследовательская работа становится средством индивидуализации, гуманизации образовательного процесса. Уроки исследования из практики работы: «Свойства вод мирового океана», «Природа Антарктиды», «Русские имена на карте материка Евразии», «Западная Сибирь», «Состояние окружающей среды в г. Лангепас», «Виды транспорта России, округа», «Международный туризм» и др.

В мировой образовательной практике понятие исследовательской деятельности подразумевает творческий процесс совместной деятельности обучающихся и педагога.

Познавательную деятельность, направленную на формирование устойчивого интереса в обучающихся к изучению географии организую как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Мои обучающиеся ежегодно являются победителями и призёрами городской научной конференции молодых исследователей научно-социальной программы для молодёжи и школьников «Шаг в будущее» на секциях «История. Этнология», «Экология. Проблемы биосферы». Награждены диплом III степени за выступление на секции географии VIII Российской научной конференции школьников «Открытие», г. Ярославль 2005 г. Победители регионального и всероссийского этапа Всероссийского фестиваля творческих открытий и инициатив «Леонардо», г. Когалым, г. Москва, 2014 г. Номинанты конкурса «Учебный проект» Общероссийского фестиваля исследовательских и творческих работ учащихся «Портфолио ученика», 2012, 2014 гг.

Используя самостоятельную поисковую деятельность обучающиеся приобретают весь спектр необходимых знаний, способствующий подготовке и участию в научно-практических конференциях различного уровня. А в свою очередь участие в конференциях оказывает содействие возрастанию интереса к исследованию.

Исследовательская работа в то же время в основном направлена на такие практические умения, как: выявление (видение) проблемы; постановка (формулирование) проблемы; формулирование предмета и объекта исследования; постановка цели; прояснение неясных вопросов; формулирование гипотезы; планирование и разработка учебных действий; выбор методов исследования; сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств); проведение исследования; анализ и синтез собранных данных; сопоставление полученных данных и умозаключений; обработка результатов; проверка гипотез; подготовка, написание работы; структура текста; публичная защита [3].

Моя задача как педагога – развить в обучающихся познавательный интерес к изучаемому предмету, интеллектуальные, креативные и коммуникативные способности через исследовательскую деятельность.

Основные задачи исследовательской работы: развитие самостоятельности при работе со специальной и научной литературой при выполнении наблюдений и опытов; развитие у учащихся абстрактного мышления; способности формулировать своё мнение и умения его отстаивать, а также общаться с аудиторией, выступая на конференциях; формирование чувства ответственности за порученное дело; воспитание уверенности в себе и осознание значимости выполненной работы; привитие желания заниматься исследовательской работой в дальнейшем [4].

В педагогической практике достаточно давно применяю информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе. Для защиты исследовательских работ, обучающиеся готовят презентации в программе Power Point. Используя современные технологии, обучающиеся достигают следующих целей – развивают информационную компетентность, приобретают навыки в поиске необходимой информации, используют различные источники. А моя задача, как организатора учебной и исследовательской деятельности – подготовить обучающихся к использованию на практике усвоенных знаний, развить умения и навыки в области информационно-коммуникационных технологий для: поиска информации; обработки информации; интеграции информации; оценки и создания информации.

Решение исследовательской задачи, как и проблемной проходит те же стадии: анализ ситуации и постановка проблемы (Что известно, что неизвестно и что нужно узнать); попытка решения проблемы известным способом или поиск нового способа решения путем выдвижения гипотезы или нахождение нового способа решения путем догадки; проверка правильности найденного объяснения (чаще всего-поиск аналогии).

В учебном исследовании, как и в научном, велика роль гипотезы. Наша школа реализует образовательную систему «Школа 2100». Урок географии в рамках этой программы выглядит немного иначе. В образовательной системе «Школа 2100» основной способ введения нового знания – это проблемно-диалогическая технология.

Выдвигать гипотезы помогают познавательные вопросы. Объясняю обучающимся, что представляет собой познавательный вопрос и его необходимость. Используются вопросы «Почему…», «Чем объяснить…», которые позволяют определить главное в изучаемой теме.

Эффективность данных методов научного исследования очень высока и в дальнейшем позволяет обучающимся выходить с работами на более высокий региональный и всероссийский уровень.

Моя педагогическая система основана на применении современных технологий обучения: проблемно-диалогической, метода проектов, учебно-исследовательской деятельности, индивидуализации обучения, информационно-коммуникационных. Современные образовательные технологии нацелены на усиление исследовательского, поискового характера обучения на организацию активной познавательной деятельности обучающихся. Модель учебного процесса рассматривается как система решения познавательных обучающих задач. Изучение темы урока строю по логическим частям. Учебный процесс идёт от решения одной образовательной задачи к последующей, которые имеют общее содержание. В основе такой организации учебного процесса лежит система упражнений по освоению приемов исследовательской деятельности. Всё это помогает осуществлять учебно-исследовательскую деятельность школьников.

Заключительный этап – защита исследовательской работы на конференции. Обучающийся представляет свою исследовательскую работу, участвуют в обсуждении других работ представленных на данной секции. В ходе защиты работы, обучающиеся отвечают на вопросы членов комиссии, которая оценивает все работы, обучающихся и педагогов. Защита работы стимулирует дальнейший, более серьёзный труд обучающихся.

Ростки будущих интересов зарождаются среди школьников именно в ходе работы научно-практических конференций. Для педагога же исследовательская деятельность обучающихся – стимул к самообразованию и творческому поиску.

Итак, исследование является одной из привлекательных форм работы на уроке географии и во внеурочной деятельности она ведёт обучающихся в область самостоятельных поисков и открытий, формирует активную позицию в процессе обучения, раскрывает личный творческий потенциал детей. Совершенно верно гласит древняя китайская мудрость: «Расскажи мне, и я забуду, покажи мне, и я запомню, дай мне сделать самому -и я научусь».

Литература

1. Кафедра открытых образовательных технологий. Технология исследовательской деятельности. http://www.mioo.ru/kaf-oot/2011-11-07-06-36-19/educational-technology/756-tehnologiya-issledovatelskoy-deyatelnosti-opisanie-i-materialy.
2. Метод проектов в школе. Специальное приложение к журналу «Лицейское и гимназическое образование». – М., 2010.
3. Методика организации исследовательской деятельности учащихся в школе. Программа «Ученик-исследователь». http://www.researcher.ru/editors/f_1ye4bz/f_266an5/f_1xkcoo/a_1y17rz.html?xsl:print=1.
4. Особенности организации исследовательской деятельности учащихся на уроках и во внеклассной работе. http://meth-chem.ucoz.ru/index/osobennosti_organizacii_issledovatelskoj_dejatelnosti_uchashhikhsja_na_urokakh_i_vo_vneklassnoj_rabote/0-177.

УДК 372

Н.А. Коричко

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ФОРМИРОВАНИЕ БЕСКОНФЛИКТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современные отечественные и зарубежные психолого-педагогические исследования показывают, что личность ребенка формируется в совместной деятельности и общении с взрослыми и сверстниками. Воспитатель должен помочь ребенку освоить социальный и нравственный опыт, научить строить бесконфликтные взаимоотношения с людьми в разных видах деятельности.

Под *бесконфликтными взаимоотношениями* мы понимаем субъективно переживаемые взаимосвязи между детьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний,

оказываемых детьми друг на друга в процессе общения и взаимодействия, проявляющиеся в умении разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, избегания негативных эмоций. В поведении они проявляются в улыбке, радостном оживлении, соответствующих жестах, сочувствии и содействии; умении ограничить свои желания в пользу друга, поступиться чем-либо (имеющим привлекательность, необходимость) для другого, для нескольких детей в процессе бытовых отношений, в игре и т.п.; заботе, помощи и взаимопомощи (действием, словом), взаимной выручке, защите, добросовестном выполнении поручения, обязанностей, игровых обязательств, правил.

Анализ литературы выявил широкий спектр направлений исследований по проблеме взаимоотношений детей. Изучением межличностных отношений детей занимались Я.Л. Коломинский, А.Д. Кошелева, Т.А. Репина, Т.В. Сенько и др. В рамках данного подхода выделяются социометрические исследования, направленные на выявление существующих в группе детей предпочтений. Было установлено, что в старших возрастных группах детского сада уже существует относительно устойчивая и дифференцированная система межличностных отношений.

Исследования Л.В. Артемовой, Т.А. Репиной, А.А. Рояк, Р.К. Терещук и др. показали, что с возрастом расширяется круг общения дошкольников со сверстниками, увеличивается его длительность, интенсивность, при этом в реальном взаимодействии детей выделяются популярные и непопулярные дети.

В исследованиях специалистов в группах дошкольного возраста (И.А. Байнова, Н.И. Ганошенко, В.М. Холмогорова, Л.М. Шипицина и др.), выяснялись возрастные особенности восприятия дошкольниками других людей, понимания эмоционального состояния человека, способы решения проблемных ситуаций и пр. Главным предметом этих исследований было восприятие, понимание и познание ребенком других людей и отношений между ними, которое нашло отражение в терминах «социальный интеллект».

В психолого-педагогической литературе определены подходы к формированию опыта взаимоотношений детей дошкольного возраста в разных видах деятельности: познавательной (А.Л. Усова, Л.С. Римашевская, О.В. Афанасьева и др.), трудовой (Р.С. Буре, М.В. Крулехт), художественной (Т.С.Комарова, З.В. Лиштван, И.А. Рудовская и др.), двигательной (М.Н. Сокольникова, Т.С.Блощицина и др.). Как реальная практика взаимодействия особо выделяются различные виды игровой деятельности: сюжетно-ролевые (Р.И. Жуковская, Н.А. Короткова, НЛ. Михайленко, Л.В Лидак и др.), хороводные (А.Г. Гогоберидзе), развивающие (З.А. Михайлова), режиссерские (О.В. Солнцева) игры.

Весьма значима роль трудовой деятельности в формировании личности воспитанников детского сада. Это обусловлено тем, что дошкольный возраст является периодом интенсивного формирования трудовой деятельности. В настоящее время общепризнанно, что особое значение в развитии личности старшего дошкольника имеет самостоятельная повседневная коллективная трудовая деятельность (трудовые поручения, дежурства, коллективный труд и пр.), создающая в группе атмосферу, которая дает детям совместные переживания, способствует воспитанию сотрудничества, дружеских взаимоотношений, самостоятельности, ответственности за общее дело [5].

Трудовая деятельность является одним из средств формирования бесконфликтных взаимоотношений дошкольников, так как здесь дети активно общаются, взаимодействуют в процессе распределения обязанностей, выполнения самих трудовых действий, обсуждения результатов труда. Результаты изучения состояния трудового воспитания дошкольников показывают, что дети старшего дошкольного возраста часто вступают в конфликты со сверстниками в процессе трудовой деятельности, не могут самостоятельно спланировать свою деятельность, распределить обязанности, что оказывает отрицательное влияние на взаимоотношения детей друг с другом. Перед нами стояла задача выбрать наиболее эффективные методы и приемы руководства трудовой деятельностью дошкольников, которые позволили бы максимально использовать влиятельное положение лидеров, создать ситуацию успеха для «изгоев» и «отверженных».

Создание условий самореализаций на основе субъективности ребенка в коллективных взаимоотношениях, основными характеристиками, развития которых является организация совместной, увлекательной деятельности детей – труд, и педагогическое обеспечение, направленное на создание условий для формирования бесконфликтных взаимоотношений, выступят эффективным средством выражения индивидуальности ребенка в группе сверстников. Когда же средством организации бесконфликтных взаимоотношений между детьми становится труд, осознаваемый с по-

мощью мотивов, результат такой деятельности всегда внутренне содержателен. Для личностного роста это высокий стимул [4].

Труд дошкольников имеет специфические особенности: не имеет постоянного материального вознаграждения, носит ситуативный, необязательный характер. В процессе труда дети приобретают не профессиональные навыки, а навыки, помогающие им становиться самостоятельными. Еще одной характерной особенностью трудовой деятельности детей является и то, что, несмотря на наличие в нем всех структурных компонентов деятельности, они еще пока находятся в стадии развития и обязательно предполагают участие и помощь взрослого, как отмечается в работах С.А. Козловой [3].

Трудовая деятельность детей старшего дошкольного возраста тесно связана с игрой. Эта взаимосвязь проявляется в разных формах: игра отражает труд взрослых; элементы трудовых действий отражаются в игре; трудовая деятельность осуществляется ради будущей игры; игровые действия включаются в процессе труда. Отражая в играх трудовые действия взрослых, дети проникаются положительным отношением к их труду (проявляют внимание к пассажирам, заботятся о том, чтобы обед был вкусным, и т.п.) [8].

Трудовое воспитание детей дошкольного возраста является делом огромной государственной важности. Уважение к труду и людям труда, трудолюбие необходимо воспитывать с детства. Основная задача трудового воспитания в дошкольном детстве – формирование положительного отношения к труду, то есть:

1) ознакомление с трудом взрослых, формирование представлений об общественной значимости труда и воспитание уважения к людям труда, а также бережное отношение к его результатам;

2) организация трудовой деятельности детей, в процессе которой формируются трудовые навыки, навыки организации работы, а также бесконфликтные взаимоотношения ребенка с взрослыми и сверстниками.

Эти задачи решаются через ознакомление детей с трудом взрослых и через непосредственное участие детей в посильной трудовой деятельности в детском саду и дома. В дошкольном возрасте детям посильны четыре вида труда:

- *самообслуживание* – формирование навыков еды, умывания, раздевания и одевания; развитие умений пользоваться предметами гигиены (горшком, носовым платком, полотенцем, зубной щеткой, расческой, щеткой для одежды и обуви и пр.); воспитание бережного отношения к своим вещам и предметам быта;
- *хозяйственно-бытовой труд* – развитие у детей хозяйственных трудовых навыков в быту (протирание и мытье игрушек, детской и кукольной мебели, стирка кукольного и детского (носочки, платочки и т.д) белья, уборка игрушек и наведение порядка в комнате, помощь родителям по кухне;
- *труд в природе* – активное, посильное участие детей в работе на цветнике, ягоднике, огороде, а также уход за комнатными растениями и домашними животными;
- *ручной труд* – самостоятельное и с помощью взрослых изготовление из бумаги, картона, природного и бросового материала простейших предметов, необходимых в быту и для игр ребенка (коробочки, игольницы, панно, игровой материал и пр.).

У детей старшего дошкольного возраста особое внимание надо обращать на то, чтобы трудовыми навыками ребенок пользовался осознанно (понимал необходимость чистить зубы, пользоваться носовым платком, полоскать рот после еды и пр.). Дети уже самостоятельно одеваются, раздеваются, следят за чистотой одежды, порядком в своем шкафчике и комнате в целом. Детей приучают бережно относиться к своим вещам, чистить и просушивать одежду и обувь. В детях воспитывают чуткость, доброту, отзывчивость, умение приходить на помощь младшим и старшим.

Со старшей группы расширяется содержание хозяйственно-бытового труда детей. Особое внимание уделяется формированию навыков организации коллективной семейной трудовой деятельности. Детей приучают выслушивать задание, продумывать план работы, готовить все необходимое для ее проведения, быть аккуратными во время работы, не мешать работать другим членам семьи, помогать им, не бросать дело, не закончив его, не стесняться просить помощи. Наряду с участием в коллективной деятельности дети выполняют и индивидуальные поручения, различные как по трудности, так и по характеру.

Важно помнить, что ребенок – это личность, требующая к себе уважения. Необходимо уважать его труд. У ребенка теряется интерес к трудовой деятельности, если выполненная им работа переделывается взрослыми на его глазах, у него складывается мнение, что взрослый несерьезно, пренебрежительно относится к его труду, а если и хвалит его, то проявляет лицемерие. Трудовое воспитание старшего дошкольника является обязательным компонентом развития базовых и творческих способностей ребенка, важнейшим средством формирования бесконфликтных взаимоотношений. В старшем дошкольном возрасте ставится задача постепенного развития у детей интереса к труду взрослых, желания трудится, воспитания навыков элементарной трудовой деятельности, трудолюбия. На прогулке эти задачи решаются через ознакомление детей с трудом взрослых и через непосредственное участие дошкольников в посильной трудовой деятельности. Подчеркивается общественная направленность труда, его социальная значимость, формируется уважительное отношение к людям труда. Планируя и организуя на прогулке трудовую деятельность со старшими дошкольниками, воспитатель должен обеспечить всестороннее развитие детей, помочь им обрести уверенность в своих силах, сформировать жизненно необходимые умения и навыки, воспитывать ответственность и самостоятельность. Необходимо так организовать труд детей, чтобы он активизировал физические силы и умственную деятельность детей, доставлял им радость, позволял ощущать себя значимым и компетентным.

На шестом году жизни очень важно в процессе труда учить детей спокойно, дружелюбно и вежливо общаться, уметь контролировать свое поведение, оценивать свои действия, тактично делать замечания и правильно на них реагировать [2; 7]. Труд – один из основных видов человеческой деятельности, обеспечивающий не только личностное развитие, но и непосредственно влияющий на успешность адаптации человека в обществе. Поэтому особенно важно формирование у ребенка интереса к миру труда уже с первых лет его жизни. Значение воздействия труда заключается в том, что он ускоряет социальное развитие личности. Дети, которых рано приобщают к труду посильному, отличаются большей самостоятельностью, ответственностью, рассудительностью. Самые первые сильные впечатления, знания, опыт и привычки нравственного общения ребенок приобретает, прежде всего, в практической деятельности. В процессе труда он непосредственно сталкивается с реальной действительностью. Практическими задачами, конкретными жизненными ситуациями, которые связанны с преодолением трудностей и требуют от него волевых усилий, самостоятельных решений и согласованных действий. Это способствует приобретению детьми нравственного и трудового опыта [1].

Развитие отношения дошкольников к трудовой деятельности было в центре внимания педагогов прошлого Р. Оуэна, К.Д. Ушинского и др. Однако все они по-разному рассматривали значения труда в жизни ребенка.

Так, К.Д. Ушинский рассматривал труд и трудовую деятельность как основу нравственности и нравственного воспитания детей. Необходимое условие гармоничного развития человека, для которого труд – его» земное счастье». Потребность труда присуща самой природе человека, тело ум, сердце которые сами требуют труда. Но, как любая потребность, и эта может развиваться, а может и угасать [1].

Современный аспект данной проблемы представлен в исследованиях А.Я. Журкиной, Е.А. Климовой и др., считающих развитие системы отношений ребенка с миром труда важным условием его жизненного самоопределения.

В старших группах используются три формы организации труда детей: поручения, индивидуальные и общие дежурства, коллективный труд всей группы. Общие поручения становятся ведущей формой организации труда. Одна из важных воспитательных задач – включение дошкольника в систематический, посильный для его возраста труд, без чего невозможно всестороннее формирование личности.

Трудовое воспитание в дошкольном возрасте тесно связано с социально-нравственным воспитанием: в труде и с помощью труда воспитываются личностные качества и формируются бесконфликтные взаимоотношения между детьми.

Воспитатели ставят перед собой задачи: сформировать, во-первых, такие нравственно-волевые качества, как усидчивость, настойчивость, ответственность, добросовестность, творческое отношение к делу и т.д., и во-вторых, взаимопомощь, поддержку, умение договариваться, желание научить другого и научиться самому, сопереживание и др. Для решения этих задач применяются

разнообразные методы: совместная деятельность детей, детей и взрослых, беседы, проблемные ситуации и логические задачи, общение в процессе труда и др.

Труд дает реальный результат. Под результатом труда дошкольников следует понимать не только материальное воплощение, но и моральное содержание: ребенок видит, что его действия кому-то приятны, вызывают благодарность, доброжелательное отношение. Такое эмоциональное подкрепление результата труда составляет его главную педагогическую ценность. Для того чтобы труд стал средством нравственного воспитания, уже в дошкольном возрасте следует, наряду с привитием трудовых навыков, направлять усилия ребенка на общественно полезную работу, в которой рождается удовлетворение своей деятельностью для других, понимание своей связи со всеми. В труде формируются бесконфликтные взаимоотношения: доброжелательность, умение уступить, оказать услугу, предложить помощь. Зарождаются деловые взаимоотношения, для которых характерно умение распределять и планировать общую работу, стремление самому доводить дело до конца и ждать того же от других, оказывать друг другу помощь и относиться с чувством ответственности к порученному делу [6, с. 37]. В труде дошкольники успешно усваивают и закрепляют нравственные нормы поведения.

Как уже было сказано, через трудовую деятельность формируются у детей бесконфликтные взаимоотношения, желание и умение трудиться, нравственно ценные качества, уважение к труду взрослых. В детском саду эта цель решается в соответствии с возрастными возможностями детей, а также особенностями их трудовой деятельности. Важная задача педагога – помогать ребенку в активном приобретении собственного опыта, развивать его потребности в получении определенных трудовых умений. Участие детей в трудовой деятельности позволит им проявить свои возможности, почувствовать радость от результатов труда, объединит их общим эмоциональными переживаниями, сформирует детский коллектив.

Литература

1. Богословский В.В., Степанов А.А., Виноградова А.Д. Общая психология. Учебное пособие для студентов пед.институтов., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
2. Детство: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Науч. ред. А.Г. Гогоберидзе, Т.И. Бабаева, З.А. Михайлова. – СПб.: Детство-пресс, 2011.
3. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. – М., 1998.
4. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика./ Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1998.
5. Крулехт М.В. Воспитание личности дошкольника: Сборник научных трудов / отв.ред. Е.А. Тарханова. – Нижневартовск: изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 1993. – 94 с.
6. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников. – М.: Просвещение, 1991.
7. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-синтез, 2010.
8. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада – М., 1988. – С. 65–78, 220–221.

УДК 372

Н.С. Балова, К.С. Кудакова

МБОУ «Гимназия», г. Арзамас

ДИСТАНТНЫЕ И КОНТАКТНЫЕ СПОСОБЫ ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Культура общения современных школьников обусловлена не только уровнем их лингвистической образованности, но и во многом предопределена внешними факторами, не связанными напрямую с изучением литературы, русского языка, риторики и культуры речи. Среди этих внешних факторов видное место принадлежит прочному вхождению в нашу жизнь компьютера и мобильного телефона. Без них сегодня уже практически невозможно представить современного школьника. Если всего несколько десятков лет назад дети, начиная с дошкольного возраста, буквально рвались на улицу, стремились к непосредственному, контактному общению со своими друзьями, то сегодня самым «близким другом» для многих становится компьютер и мобильник. Именно посредством компьютера и мобильника школьники «познают жизнь» и общаются.

Достоинства современных коммуникативных технологий трудно переоценить – это их оперативность, комфортность, универсальность, доступность и т.д. Вместе с тем безграничные про-

странственные и временные возможности общения в социальных сетях и посредством sms-ок таят в себе серьёзные опасности для культуры нашего речевого общения, ибо компьютерный сленг ломает нормы правильной русской речи, что свидетельствует не только снижении уровня культуры речевого общение, но и культуры нашего общества в целом.

Компьютерный сленг практически игнорирует правила русской грамматики и правописания. В неё на первом плане оказывается вовсе не правильность, а скорость написания текста. При этом многое в тексте оказывается на уровне «домысливания, намёка». Отсюда почти полное отсутствие знаков препинания. Недописанные или написанные с опечатками слова, замысловатые сокращения, употребление особой графики и т.д. Конечно же, частое использование школьниками этого вида письменной речи, сориентированной на сниженный стиль общения, не может не сказаться на культуре письменной речи школьников, что мы увидели в процессе изучения письменных работ учащихся МБОУ «гимназия» г. Арзамаса.

Из бесед с учителями мы выяснили, что у нашего поколения сочинения чаще всего написаны из Интернета, в них мало своих мыслей. Пятнадцать-двадцать лет назад сочинения, рассказы, стихи писали с желанием, грамотнее оформляли свои мысли.

К ***дистантным*** (действующим, осуществляемым на расстоянии, без соприкосновения) ***способам общения*** в нашем исследованиям отнесены соцсети, скайп, SMS-ки и обычный телефон. Под ***контактным способом*** понималось прямое, непосредственное (очное), общение собеседников [1].

Материалом для анализа сообщений в социальных сетях Facebook, Tweeter и в Контакте послужила наша переписка с учащимися разных классов гимназии в соответствующих источниках общения.

Выяснилось, что точность (однозначность) письменной речи учеников более высокая в сетях Facebook и Tweeter. Такой результат является следствием того, что в социальной сети Facebook большинстве своем общение велось на английском языке. В этих случаях подросток, показывая свой словарный запас, использует лаконичные предложения с определенной темой и идеей. Однозначность, а также логичность, как особенность письменной речи, преобладает в социальной сети Tweeter. На наш взгляд, это связано с тем, что при написании сообщения в «Tweeter» присутствует ограниченность количества символов.

Композиционная стройность предложений лучше проявляется в социальных сетях Facebook и Tweeter. ВКонтакте композиционная стройность предложений представлена хуже потому, что подростки используют большое количество простых, часто нераспространенных предложений. Вместе с тем, именно Контакт у арзамасских гимназистов является приоритетной социальной сетью. В нем общение ведется чаще всего. Как одна из примет компьютерного сленга в Контакте нами отмечено использование в нём приёма транслитерации – точной передачи знаков одной письменности знаками другой письменности, при которой каждый знак одной системы письма передаётся одним и тем же знаком другой системы письма, т.е. передача русских слов латинскими буквами. Например, в сообщении девятиклассника встречаем: vihodinaulizy (выходи на улицу).

Учащиеся поводят в Контакте довольно большое количество времени. Наш опрос показал, что родители проводят в сетях небольшое количество времени (около часа), пятиклассники же проводят «в контакте» – 1–2 часа, девятиклассники около 5–10 часов, а одиннадцатиклассники – от 1 часа до 7 часов в день.

По мнению родителей (73%), информационные технологии влияют на культуру письменной речи. Большинству родителей не нравится, что их ребенок много времени проводит за компьютером (91%).

В качестве исследовательского эксперимента с целью выяснить «положение дел» со способами речевой коммуникации нами была разработана анкета и проведено анкетирование учащихся пятых, девятых и одиннадцатых классов, а также из родителей.

По результатам анкетирования можно отметить, что поколение наших родителей – это сторонники прямого общения (73% опрошенных), общаются с друзьями и коллегами по телефону – 49% респондентов. Никто из опрошенных родителей не отметил, что общается с коллегами и друзьями по скайпу и в социальных сетях. И только один человек обозначил свое общение с помощью SMS. В то же время и ученики 9 класса – это сторонники прямого общения (80% опрошенных), однако общаются с друзьями в социальных сетях – 70%, по телефону – 55% респондентов, с помощью SMS – 35%, по скайпу – 30%.

Ученики 5 класса – это сторонники прямого общения (83% опрошенных). Вместе с тем общаются с друзьями в социальных сетях – 50%, по телефону – 42% респондентов, с помощью SMS – 8%, по скайпу – 25%.

Ученики 11 класса – это сторонники прямого общения (89% опрошенных), но общаются с друзьями в социальных сетях – 22%, по телефону – 11% респондентов, с помощью SMS – 19%, по скайпу – 7%.

Если сравнить «пиковые точки» по всем категориям респондентов, то получаем следующую картину: на первом месте оказывается способ контактного (очного) общения, на втором – соцсети, на третьем обычный телефон и в примерно равной позиции SMS-общение и скайп.

Половина пятиклассников, согласно нашему опросу, предпочитает общаться в социальных сетях, меньшее количество учеников разговаривают по телефону, по скайпу и SMS. Большую часть своего времени девятиклассники проводят в социальных сетях, как и при общении по телефону, SMS и в скайпе. Одиннадцатиклассники предпочитают больше всего общаться с друзьями и сверстниками в социальных сетях, меньше общаются SMS, по телефону и по скайпу.

Если же сопоставим средства общения учащихся и родителей, то увидим, что родители предпочитают прямое общение, но достаточное количество времени общаются по телефону, и только иногда, они вынуждены писать sms-сообщения. Также представители старшего поколения почти не пользуются социальными сетями и скайпом.

Сопоставление использования соцсетей в качестве общения по соответствующим категориям респондентов показало, что только половина опрошенных нами родителей проводит время в соцсетях, а среди пятиклассников – 50%, девятиклассников – 100% и одиннадцатиклассников – 22% респондентов.

Общение в социальных сетях влияет на культуру речи человека. Она становится скуднее, слова уменьшаются, сокращаются, беднеет словарный запас человека. Чтобы избежать этого, необходимо сократить время проведения в социальных сетях, заменяя дистантное общение живым. Для этого можно предложить совместные прогулки, походы, мероприятия, которые эмоционально окрасят нашу жизнь. Кроме этого, ухудшение письменной речи можно предотвратить путем чтения книг, самостоятельным написанием сочинений, при котором соблюдаются следующие советы:

1. Помните о вашем адресате, старайтесь сделать свою речь как можно более понятной для него, особенно если его нет перед вами, как это часто бывает при письменной коммуникации.

2. Соблюдайте нормы графики, орфографии и пунктуации, чтобы облегчить читателю восприятие вашего письменного текста.

3. Помните, что читатель получит из вашего письменного произведения не больше той информации, которую вы выразили достаточно ясно, чтобы ее можно было понять. Облегчите ему процесс осмысления вашей речи. Для этого попытайтесь посмотреть на свой текст, так сказать, «со стороны», «чужими глазами», чтобы определить, что именно может понять из него читатель и адекватно ли он интерпретирует вашу мысль. Представьте себе, будто вы не знаете из того, что написано в вашем тексте о предмете речи, ничего, кроме общеизвестных фактов, и перечитайте текст, а затем внесите в него необходимые изменения.

4. Приступая к созданию письменного произведения, помните, что оно далеко не всегда может быть создано спонтанной записью потока мыслей. Оно имеет многие стороны, которые адресату надлежит осмыслить, чтобы правильно понять вашу мысль.

5. Решите для себя, что является предметом вашей речи и какие именно его признаки вы описываете. Таким образом, вы определите тему вашего текста. Вторая, не менее важная цель – убедить адресата принять предложенное вами решение. Поэтому крайне необходимо, чтобы ваша речь была понятна, убедительна, а текст в целом производил впечатление произведения, выполненного компетентным автором. Главная мысль может быть сформулирована в начале текста в виде гипотезы или в конце в виде вывода [8].

Исследование специфики речевого общения гимназистов, а также их родителей показало, что, в отличие от родителей, школьники предпочитают общаться с помощью современных информационных технологий, много времени проводят в соцсетях, часто обмениваются sms-ками. Родители же предпочитают общаться вживую. Все это является нормой современного общества.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка. – 1-е изд-е.: Норинт С.А. Кузнецов. – 1998.

2. Гусев Д.А. Генезис представлений в понимании предназначения народного прикладного творчества в развитии сельского социума // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-4. – С. 895–898.
3. Жесткова Е. А. Лингвокультурологический и когнитивно-дискурсивный подходы в преподавании русского языка в полиэтнической школе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 77–81.
4. Жесткова Е. А. Изучение профессионального самоопределения школьников //Акмеология. Научно-практический журнал. – 2014. – № 1–2. – С. 80–81.
5. Жесткова Е.А. Формирование ценностных ориентиров у младших школьников в процессе изучения лексики на уроках русского языка/ Е.А. Жесткова, Е.В. Цуцкова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 12. – С. 85–88.
6. Кудакова К.С. Современный школьник и информационные средства общения / Молодежь. Наука. Будущее. Междунар. студ. науч-практич. конф. Оренбург, 21–23 мая 2014.: сб. статей/Мин-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО «Оренб. Гос. Пед. ун-т». – Оренбург: изд-во ОГПУ, 2014. – С. 262–264.
7. Культура речи. [Электронный ресурс] / Режим доступа http://www.speak-up.ru/trenings/kultura-rechi – Загл. с экрана.
8. Морозов В. Культура письменной научной речи. [Электронный ресурс] / Режим доступа http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/moroz/01.php – Загл. с экрана.
9. Русакова Е.Б. Русский компьютерный социолект: формирование и функционирование. [Электронный ресурс] / Режим доступа http://www.dissercat.com/content/russkii-kompyuternyi-sotsiolekt-formirovanie-i-funktsionirovanie – Загл. с экрана.
10. Филиппова Л.В. Лексические упражнения как средство формирования универсальных учебных действий у младших школьников // Проблемы современной науки: сборник научных трудов: выпуск 5. Ч. 1. – Ставрополь: Логос, 2012. – С. 60–69.

УДК 378.147

С.А. Лепихин
Филиал ТюмГНГУ, г. Сургут

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБЪЕКТИВИЗИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Организация самостоятельной работы студентов является одной из важнейших проблем в современном высшем образовании. Это обусловлено не только увеличением доли самостоятельной работы при овладении учебными дисциплинами, но и, главным образом, с современным пониманием образования как выстраиванием жизненной стратегии личности, включением в «образование длинною в жизнь» [1; 4].

При этом, как показывает практика, студенты – первокурсники имеют слабые навыки самостоятельной работы, психологически плохо подготовлены к активной познавательной и исследовательской деятельности, к преодолению естественных сложностей перехода с одной ступени образовательной системы к другой. Поэтому, одной из наиболее важных задач обучения является разработка путей и форм организации управляемой самостоятельной работы студентов – как аудиторной, так и внеаудиторной [5, с. 27].

С целью повышения качества обучения и преодоления проблем, связанных с организацией учебного процесса, в Тюменском государственном нефтегазовом университете внедрена автоматизированная система поддержки учебного процесса Educon. Разработанная научно-исследовательским институтом электронных образовательных ресурсов Тюменского государственного нефтегазового университета электронная образовательная система Educon, главным образом, предназначена для организации дистанционного обучения, базирующегося на принципах самостоятельного обучения [5, 27].

Однако возможности этой системы позволяют с успехом применять ее в качестве важного вспомогательного инструмента при непосредственном контактном обучении, существенно расширяя круг доступных преподавателю средств обучения, в том числе при организации самостоятельной работы студентов. При этом в качестве основного положительного момента использования системы Educon в процессе активизации самостоятельной работы студентов отмечается повышение качества обучения, обусловленное лучшей адаптацией студентов к новым условиям обучения с учетом их собственных возможностей и способностей в результате свободного постоянного доступа к обучающим ресурсам; возможностью выбора оптимального для студента метода освоения дисциплины (либо самостоятельно с консультационной помощью преподавателя, либо под его контролем в аудиторное время); регулированием студентом интенсивности обучения; само-

контролем, с возможностью использования функциональных возможностей тестовой оболочки; представлением теоретического материала в доступной наглядной форме (в виде мультимедийных файлов, видеофильмов, имитационных тренажеров и т.п.) [5, с. 29].

Таким образом, активное использование автоматизированной системы поддержки учебного процесса Educon в образовательном процессе позиционируется как мощный инструмент для активизации и обеспечения эффективной самостоятельной деятельности студентов, как компоненты творческой познавательной деятельности, а также адаптации студентов первого курса к новым условиям обучения [7; 2].

Особую значимость вопрос организации самостоятельной работы студентов принял после внедрения в образовательный процесс ТюмГНГУ системы объективизированного контроля (СОК) знаний, основной задачей которой является обеспечение комплексного и независимого подхода к оценке результатов обучения в университете [4; 6].

Данная технология (СОК) обеспечивается введением накопительной рейтинговой системы оценки успеваемости студентов и, главным образом, независимого административного контроля (проводится подразделениями учебно-методического управления с целью объективного оценки реальных знаний студентов) [2; 1].

Призванная ко всему повысить мотивацию студентов к учебной деятельности новая технология оценки знаний, как отмечено в [6], не всегда способствует этому. Казалось бы, четкая прозрачная система распределения рейтинговых баллов с возможностью набора большинства из них через автоматическую электронную систему, не зависящую от субъективного мнения преподавателя и опирающуюся только на результат работы студента, должна вызывать желание и стремление студентов к более активной и эффективной учебной деятельности, а возможность самостоятельно выбирать средства, методы и время подготовки к контрольным испытаниям дисциплинировать и повышать ответственность за свою работу. Но подобная активная деятельность среди студентов филиала ТюмГНГУ в г. Сургуте пока слабо наблюдается [6; 3].

Предположительно это связано с тем, что включение в рейтинговую систему контрольных точек автоматизированного контроля знаний в электронной системе с одновременным перераспределением большего числа рейтинговых баллов в зону компьютерного тестирования привело к снижению ценности как аудиторной работы студентов, так и других видов работ, помимо подготовки к электронному тестированию (контрольным точкам аттестации). Однако, как отмечено в [6], даже самостоятельная подготовка студентов к аттестационному тестированию нуждается в дополнительном стимулировании, чтобы студенты не игнорировали ее, а подходили к ней ответственно и основательно.

При этом, даже наличие свободного и постоянного доступа студентов к учебным и методическим материалам и средствам обучения не является гарантом активной самостоятельной работы студентов. К примеру, студентам – первокурсникам обучающимся по направлению подготовки «Нефтегазовое дело» (45 человек) в осеннем семестре 2014–2015 учебного года при изучении физики был предложен электронный курс, содержащий полный комплекс необходимых учебно-методических материалов и средств контроля обучения. При этом в работе студентов с этим курсом значительный упор делался именно на самостоятельную деятельность студентов.

Возможности системы Educon позволяют отследить активность студентов в ней, провести мониторинг и анализ их деятельности при работе с электронным курсом. Все действия студентов регистрируются и отображаются в виде логов (протоколов деятельности). В предложенном студентам электронном курсе по физике полная работа со всеми видами учебных и методических материалов, различными формами и средствами контроля знаний и умений (хотя бы по одному разу) была бы зарегистрирована не менее 150–170 логами. Проведенный в конце семестра анализ работы студентов с электронным курсом позволил выделить три группы студентов с условно низкой (менее 150 логов, 17 студентов), достаточной (150–400 логов, 21 студент) и высокой (более 400 логов, 7 студентов) активностью работы. И хотя такой анализ самостоятельной деятельности студентов может быть не совсем корректным, но он практически совпадает с итоговыми результатами работы студентов за семестр – 11 студентов из группы с низкой активностью работы получили «незачет».

Также интересен анализ обращения студентов к разным видам учебных и методических материалов и средствам контроля знаний. За учебный семестр к блоку электронного курса, содержащего конспекты лекций, хотя бы по одному разу обращались 29 студентов, к блоку дополнительной

литературы – 11 студентов, к блоку практических работ – 29 студентов, к блоку индивидуальных самостоятельных работ – 39 студентов, к блоку лабораторных работ – 42 студента, к блоку тренировочных тестов для подготовки к аттестационному тестированию – 23 студента.

Здесь особую озабоченность вызывает последний пункт – подготовку к контрольному тестированию проигнорировала половина студентов, и это несмотря на то, что за три этапа аттестационного тестирования студенты имели возможность набрать 60 рейтинговых баллов из 90 возможных, и получить «зачет» (более 51 балла согласно рейтинговой системе) даже не прибегая к другим видам аудиторных и самостоятельных работ. Следовательно, даже такой «высокоценный» вид самостоятельной работы, как подготовка к аттестации, требует для многих студентов дополнительной мотивации.

Общие низкие показатели качества успеваемости студентов-первокурсников по итогам учебного семестра и недостаточный уровень самостоятельной работы многих студентов заставили задуматься о возможных причинах сложившейся ситуации, проанализировать собственный подход к организации образовательного процесса.

Очевидно, что успешность самостоятельной работы студентов и, как следствие, удовлетворительный результат освоения учебных дисциплин в большой степени зависит от уровня подготовленности студента (абитуриента), что, в настоящее время острого дефицита абитуриентов, является весьма актуальной проблемой для большинства вузов. При этом технология организации самостоятельной работы студента в стенах вуза отнюдь не становится менее значимой, наоборот, вполне возможно, что при дидактически правильном построении самостоятельной деятельности студента, можно нивелировать и проблему недостаточной подготовленности абитуриента.

В [3] авторами приводится система принципов, которые, по их мнению, способствуют формированию у студентов умений и навыков самостоятельной работы. Многие из этих принципов (если не все) были учтены и реализованы автором данной статьи при организации самостоятельной деятельности студентов не в достаточной мере.

Отметим некоторые из принципов.

1. Принцип единства учебной (аудиторной) и самостоятельной (внеаудиторной) деятельности студентов, согласно которому аудиторные занятия должны обеспечивать выполнение всеми студентами обязательного минимума самостоятельной работы.

2. Принцип индивидуализации и дифференциации, заключающийся в максимальном учете познавательных возможностей студентов и их интересов.

3. Принцип сознательности и творческой активности студентов, требующий от студента полноценного усвоения знаний, овладения приемами мыслительной деятельности и способами самостоятельной работы.

4. Принцип посильной трудности заданий для самостоятельной работы, учета времени на их выполнение [3, с. 117].

Не маловажным фактором при осуществлении самостоятельной деятельности студентов, являющимся возможным гарантом ее эффективности, выступает, как отмечается в [6; 3], наличие серьезной устойчивой мотивации студентов к самостоятельной работе. Особенно важно сформировать у студентов процессуальную (учебную) мотивацию, проявляющуюся в понимании ими полезности выполняемой работы. Требуется психологически настроить студента, показать ему важность выполняемой работы как в плане профессиональной подготовки, так и в плане расширения кругозора, эрудиции специалиста [3, с. 118].

Таким образом, для организации самостоятельной деятельности студентов и обеспечения ее эффективного выполнения необходимо сформировать достаточную степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины; разработать учебно-методические материалы и средства контроля по преподаваемому предмету, ориентирующих студентов в требованиях, объеме и времени выполнения видов самостоятельной работы.

Литература

1. Балакирева Э.В. и др. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: Учебно-методическое пособие для преподавателей высшей школы. Ч. I. / Под редакцией профессора, члена-корреспондента РАО А.П.Тряпицыной. – СПб., 2008. – 215 с.
2. Бердинских Н.А. Система объективизированного контроля знаний студентов в техническом вузе по дисциплине «иностранный язык». URL: www.tsogu.ru/media/files/2014/03_21/berdinskikhstatja.docx (дата обращения: 10.03.2015).

3. Елагина В.С., Немудрая Е.Ю., Конев Л.М., Михайлова О.Р. Организация самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 10 – С. 116–118. URL: www.rae.ru/snt/ ?section=content&op=show_article&article_id=6358 (дата обращения: 10.03.2015).
4. Информационно-методический бюллетень ТюмГНГУ (Выпуск 1). – Тюмень, ТюмГНГУ, 2013 – 38 с.
5. Мухина Ю.Н. Роль системы поддержки учебного процесса Educon в активизации самостоятельной работы студентов. Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: Сборник научных статей. – СПб.: Издательство Лема, 2011. – 191 с. URL: http://fit-herzen-conf.ru/pdf/2010-11.pdf (дата обращения: 10.03.2015).
6. Сметанина Е.В., Лепихин С.А. Проблема мотивации студентов при реализации системы объективизированного контроля знаний. III Всероссийская научно-практическая конференция «Информационные и коммуникационные технологии в образовании и науке» (21–27 апреля 2014 г.). URL: http://www.birskin.ru/index.php/2012-03-27-12-36-17/43-3-/146-2014-04-23-14-15-58 (дата обращения: 10.03.2015).
7. Сташковская Н.В. Использование информационных технологий Тюменского государственного нефтегазового университета на примере автоматической системы Educon. URL: www.tsogu.ru/media/files/2014/03_24/stashkovskaja-n.v.-statja.docx (дата обращения: 10.03.2015).

УДК 378.011

А.В. Лисина, А.Р. Мингазов

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

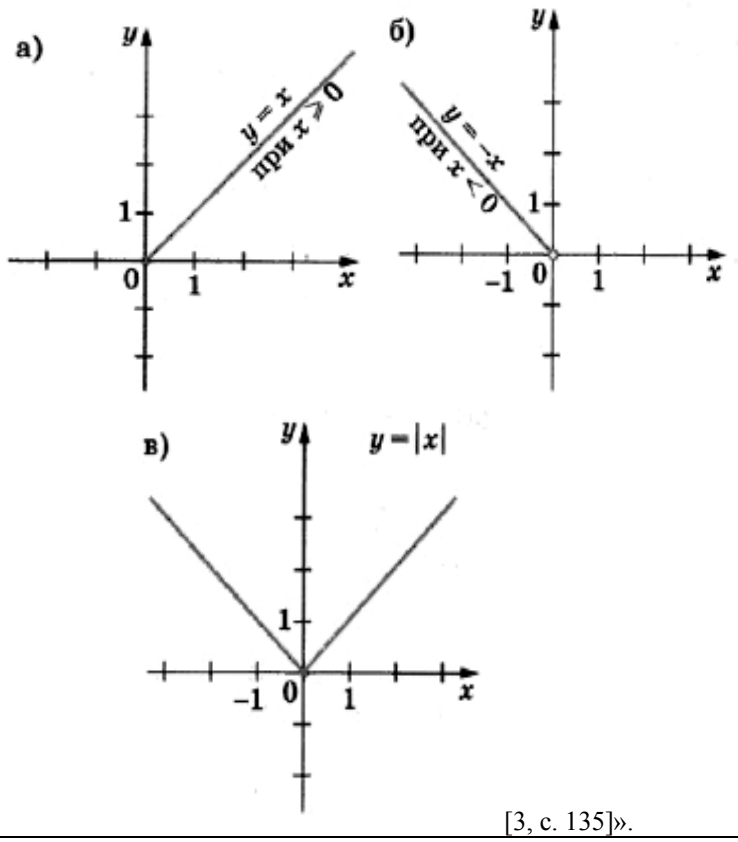
Современное общество характеризуется резким ростом объемов информации, циркулирующей во всех сферах человеческой деятельности. Это привело к стремительной информатизации общества и к необходимости формирования информационной культуры человека, начиная со школьной скамьи.

В истории математики выделяют три этапа: аграрный (до XVII в.), индустриальный (с XVII в. по XX в.) и постиндустриальный-информационный (с XX в. по н.в.). Последний этап характеризуется появлением так называемой «дискретной математики», которая как раз ориентирована на описание и исследование информационных систем, функционирующих в информационной среде. Среди основных объектов дискретной математики можно привести конечные и бесконечные множества, отношения, функции, графы и другие.

Нами был проведен анализ учебников алгебры 7–9 классов на вопрос присутствия в них элементов изучения дискретной математики. В таблице 1 представлены результаты проведенного анализа.

Таблица 1

Раздел дискретной математики	Содержание материала по учебнику	Пример задачи
«Алгебра. 7 класс», Дорофеев Г.В.		
Теория множеств Функции	Глава 5. Координаты и графики Автор говорит о графиках функций как о зависимостях, связывающих координаты точек (множество точек координатной плоскости)	«Пример. Построим график зависимости $y=\|x\|$. Модуль положительного числа равен самому числу, модуль нуля также равен самому числу, т.е. нулю. Значит при $x\geq 0$ верно равенство $\|x\|=x$. Модуль отрицательного числа равен противоположному числу. Значит, при $x<0$ $\|x\|=-x$. Поэтому условие $y=\|x\|$ можно заменить двумя: 1) $y=x$ при $x\geq 0$; 2) $y=-x$ при $x<0$.

		 [3, с. 135]».
«Алгебра. 8 класс», Виленкин Н.Я.		
Теория множеств	Глава 3. Элементы теории множеств. Автор говорит о теории бесконечных множеств, которую создал немецкий математик Георг Кантор (1845–1918). Множеством автор называет объединение некоторых объектов, предметов или понятий в единую совокупность и приводит примеры. Так же автор приводит толкование таких понятий как подмножество, эквивалентные множества, пересечение, объединение и разность множеств, декартово произведение множеств, приводит формулы включения и исключения	«Пример. Выясним, принадлежат ли числа $\frac{1}{2}$ и $\frac{1}{4}$ множеству $A=\left\{\frac{n}{n+16}\middle\vert n\in N\right\}$. Решение. Множество А состоит из всех чисел, которые можно представить дробью вида $\frac{n}{n+16}$, где n – любое натуральное число. Чтобы проверить, содержит ли множество А число $\frac{1}{2}$, решим уравнение $\frac{n}{n+16}=\frac{1}{2}$. Имеем $2n=n+16$, $n=16$. Так как $16\in N$ и $\frac{1}{2}=\frac{16}{16+16}$, получаем, что $\frac{1}{2}\in A$. Далее, решая уравнение $\frac{n}{n+16}=\frac{1}{4}$, получаем $4n=n+16$, или $n=\frac{16}{3}$. Так как $n=\frac{16}{3}\notin N$, то и $\frac{1}{4}\notin A$ [1, с. 91]».
«Алгебра. 9 класс», Виленкин Н.Я.		
Соответствия и функции	Глава 8. Функции. Автор говорит о функции как о правиле, которое каждому	«Пример 4. Пусть Х – множество живущих на Земле людей, У – множество, состоящее из четырех элементов: I, II, III и IV – группы крови. Каждому человеку $x\in X$ поставим в соответствие $f(x)\in Y$ – его группу крови. Всюду в дальнейшем в качестве множеств Х и У будем

	элементу $x \in X$ ставит в соответствие единственный элемент $y \in Y$. Обычно x называют аргументом функции, а элемент y значением функции. Множество X называют областью определения функции.	брать числовые множества. В этом случае функции называют числовыми функциями. Такова функция в примере 1. В дальнейшем слово «числовая» будем опускать. Если множество X или множество У числовыми не являются, то такие функции в математике чаще называют отображениями. Таковы функции в примерах 2, 3 и 4 [2, с. 7]».
Рекуррентные соотноше-ния	Глава 11. Последовательности. Автор приводит толкование понятия числовой последовательности как числовой функции, заданной на множестве натуральных чисел. Приводятся понятия рекуррентного соотношения и последовательности Фибоначчи. Автор вводит метод математической индукции и понятия арифметической и геометрической прогрессий.	«Пример 4. Докажем, что выражение $7^n + 8^{2n-3}$ кратно 19 для всех натуральных чисел $n \geq 3$. Решение. При $n = 3$ получаем $7^3 + 8^3 = 343 + 512 = 855 = = 45 \cdot 19$, т.е. при $n = 3$ утверждение верно. Предположим, что $7^k + 8^{2k-3}$ кратно 19 при $k > 3$, и докажем, что $7^{k+1} + 8^{2(k+1)-3}$ кратно 19. По предположению $7^k + 8^{2k-3} = 19m$, где $m \in N$, значит, $8^{2k-3} = 19m - 7^k$. Отсюда: $7^{k+1} + 8^{2(k+1)-3} = 7^{k+1} + 64 \cdot 8^{2k-3} = = 7^{k+1} + 64(19m - 7^k) = 7^k(7 - 64) +$ $+ 64 \cdot 19m = 64 \cdot 19m - 57 \cdot 7^k = = 19(64m - 3 \cdot 7^k)$, т.е. выражение кратно 19. Итак, мы доказали, что утверждение верно для $n = 3$, и из предположения, что оно верно для $n = k > 3$, доказали его справедливость для $n = k + 1$. Тогда на основании сказанного выше заключаем, что выражение $7^n + 8^{2n-3}$ кратно 19 для всех $n \geq 3$ [2, с. 243–244]».
Комбинаторика	Глава 12. Элементы комбинаторики и теории вероятностей. Автор приводит толкование понятий комбинаторики и комбинаторной задачи. Вводятся правила суммы и произведения, понятия размещений, перестановок и сочетаний.	«Пример 1. В конкурсе принимают участие 20 человек. Сколькими способами можно присудить первую, вторую и третью премии? Решение. Существует 20 способов выбора одного кандидата на первую премию. Далее имеется 19 кандидатов, одному из которых присуждают вторую премию. Наконец, одному из 18 оставшихся кандидатов присуждают третью премию. Согласно правилу произведения для этого существует $20 \cdot 19 \cdot 18 = 6840$ способов [2, с. 299]».

Результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод, что содержание школьных учебников алгебры позволяет учителю на уроках математики при соответсвующей организации учебного процесса способствовать формированию информационной культуры обучающегося.

Литература

1. Виленкин Н.Я., Виленкин А.Н., Сурвилло Г.С. и др. Алгебра. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением математики. – 9-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2010. – 303 с.
2. Виленкин Н.Я., Сурвилло Г.С. и др. Алгебра. 9 класс. С углубленным изучением математики. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 368 с.
3. Дорофеев Г.В., Суворова С.Б., Бунимович Е.А. и др. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 256 с.

УДК 37.04-053

А.А. Маликова, А.С. Поддубная

КУ «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа», г.Нижневартовск

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа продвигает идею инклюзивного образования с 2010 года. Инклюзивное или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Не ученик должен приспосабливаться под школу, а школа должна приспособиться под ребенка. Наша школа первое образовательное учреждения в округе, которое организует обучение детей с диагнозом ранний детский аутизм. Другая категория, по которой специализируется наша школа – незрячие дети. Сначала такие дети обучались на дому. Сейчас 6 детей обучаются в общеобразовательных классах наравне со здоровыми детьми и еще 7 детей посещают школу частично, предметы по выбору. Участниками инклюзивной системы становятся: дети с ограниченными возможностями, их здоровые сверстники, педагоги, администрация и персонал, родители.

Инклюзивное образование предполагает совместный поиск возможностей для всех детей быть вместе, раскрытие возможностей каждого ученика, учитывает потребности учеников и учителей, создавая специальные условия и поддержку, необходимые для достижения успеха [1, с. 24]. Важным составляющим инклюзивного образования является сетевое взаимодействие в сфере организации внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ в условиях введения ФГОС. Сетевое взаимодействие, по нашему мнению – это сотрудничество между образовательным учреждением и ее социальными партнерами с целью достижения совместно поставленных целей и задач. В нашем случае мы говорим о задачах по социализации детей, их развитию через социум, таким образом, расширяется функционал и образовательной организации и ее партнера. Участники сетевого взаимодействия – дети с ограниченными возможностями здоровья, которые обучаются в форме индивидуального обучения в домашних условиях. Наше учреждение дает возможность слепым детям и детям с синдромом аутизма находится в детском коллективе, в школе. Ведь до начала обучения эти дети были лишены контакта с внешним миром, жили в условиях изоляции от жизни, которой живут здоровые сверстники.

Необходимость сетевого взаимодействия возникает по причинам:

- Организационная. Современная школа развивается, ставит более глобальные цели для реализации, которых нужны единомышленники и партнеры, взаимодействие с ними ведет к системным изменениям в сферах образования, культуры, физкультуры и спорта. Взаимно обогащая эти сферы и повышая эффективность работы.
- Информационная. Открытая образовательная сеть способствует массовому распространению передовых и эффективных практик инклюзивного образования.
- Социальный заказ. Необходимость получения дополнительного и непрерывного образования в условиях современного развития экономики и общества.
- Доступность. Ограниченный доступ информации для большинства обучающихся с ОВЗ и инвалидов, стремящихся повысить свой уровень образования и компетентности.
- Субъективность. Традиционная система образования основана на личном контакте педагога и ученика. Поэтому субъективные аспекты процедуры контроля так или иначе выходят на первый план. В условиях обучения, педагоги имеют дело в основном не с личными особенностями обучающегося, а с продуктами его деятельности. Отсюда результаты образования в сети становятся более объективными.

Названные причины говорят, что именно сетевое взаимодействие поможет в повышении качества образования, и будет способствовать развитию компетентностей каждого обучающегося с ОВЗ в условиях ФГОС, потому что расширение взаимосвязей с внешним миром дает дополнительную возможность реализовать идеи самореализации школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Развитие партнерских отношений с целью социализации детей, имеющих ОВЗ в Нижневартовской общеобразовательной санаторной школе происходит на основе выстроенной модели сетевого взаимодействия в соответствии со следующими принципами:

Принцип увлекательности, образовательного азарта. Мотивация в деятельности формируют у школьников с ОВЗ качества, которые позволяют почувствовать себя частицей общества. Интерес положительно влияет на психические процессы и способствует значительному повышению активности и работоспособности, стимулирует их волю.

Принцип открытости. Сетевое взаимодействие является потенциально жизнеспособным, если оно открыто к самосовершенству, к саморасширению и сетевому взаимодействию с новыми партнерами [1, с. 36].

Принцип языковой адекватности. Язык сетевого взаимодействия должен быть языком взаимопонимания.

Принцип теоретической и информационной корректности. Непременным условием сетевого взаимодействия является открытая насыщенная информационная среда, отличающаяся доступностью, достоверностью и отвечающая требованиям информационной и психологической безопасности [1, с. 38].

Педагогами нашей школы разработана программа социализации детей с ограниченными возможностями здоровья по трем направлениям: психолого-оздоровительное, социально-коммуникативное и сетевого взаимодействия. Направление сетевого взаимодействия – высшая ступень в интеграции детей с ОВЗ в общество, на настоящий момент освоение культурной среды нашего города происходит через посещение театров, библиотек, музеев, обучение в школах искусств. Причем, это не просто посещение, а наши партнеры идут на индивидуальный подход и, например, наши слепые дети в кукольном театре знакомятся с куклами еще в гримерке, чтобы потом на спектакле иметь представление о героях. Специальный проект с детской школой искусств № 3 дал возможность от рождения слепой девочке музицировать на фортепиано. Потому что педагог школы искусств освоила музыкальный шрифт по Брайлю благодаря нашему тифлопедагогу. Родители детей-инвалидов, как никто другой заинтересованы в такой интеграции, они хотят, чтобы дети чувствовали себя полноценными, или хотя бы могли общаться.

На сегодняшний момент наша школа имеет партнерские отношения:

- МУ «БИС»;
- Городская детская библиотека;
- Школы искусств № 1, № 3;
- Театр кукол «Барабашка»;
- Общественная организация «Лучик света»;
- МАУДОД «Центр детского творчества»;
- Нижневартовское городское общество слепых;
- БУ «Реабилитационный центр «Таукси»;
- Тюменская городская библиотека для слепых детей.

Дети с ОВЗ имеют возможность посещать эти учреждения вместе с одноклассниками, таким образом, им проще социализироваться, ведь друзья помогают и объясняют. Сложнее происходит с учреждениями спорта, их особые дети посещают только в сопровождении родителей.

Достоинствами сетевого взаимодействия являются: привлечения высококвалифицированных специалистов для совершенствования организации образовательного процесса, создание дополнительных условий по поддержке и развитию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, повышения качества образования. Совместная деятельность учреждений в образовательной сети направлена на достижение общей цели, решения общих задач, позволяет всем субъектам объединить ресурсы, способствует созданию профессиональных педагогических сообществ, дает возможности увеличивать образовательный потенциал школы, расширяет возможности построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с особыми потребностями. Исходя из понимания сущности сетевого взаимодействия, мы понимаем, что имеется ряд проблем: отсутствие сетевых образовательных программ, проектов в условиях введения ФГОС для детей с ОВЗ;недостаток кадров в партнерских учреждениях, имеющих навыки работы в специальных условиях и со особыми детьми.

Опыт, показывает, что после года совместного обучения стираются границы между детьми здоровыми и имеющими проблемы, дети становятся добрее и толерантнее даже по отношению друг к другу. Но границ школы недостаточно, поэтому сетевое взаимодействие вызвано внешними и внутренними потребностями образовательной организации и общества. В соответствии с ФГОС организация внеурочной деятельности требует от школы мобилизации всех ее кадровых, образовательных, организационных и материальных ресурсов. В этих условиях встает вопрос о кооперации, объединении образовательных ресурсов школы, учреждений дополнительного образования, учреждений культуры и спорта, создании образовательных сетей.

Таким образом, внедряя принципы инклюзивного образования нельзя переоценить значения социального партнерства или сетевого взаимодействия. Детям с ограниченными возможностями здоровья необходима социализация. Они должны иметь возможность сходить в музей и театр, на стадион и в библиотеку. Да и просто в магазин. Они должны иметь свободу. Их надо этому учить. Как надо учить наше общество адекватно воспринимать людей не похожих на них самих.

Литература

1. Бойко Е.Л. Дополнительное образование в учреждениях НПО (СПО) [Текст] : метод. пособ. / Е.Л. Бойко, А.В. Золотарева, А.Л. Пикина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 207 с.
2. Дополнительное образование детей [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О.Е. Лебедева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
3. Материал об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС общего образования № 03-296 от 12 мая 2011 г. [Текст] // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. URL: http://mon.gov.ru/dok/akt/8498.

УДК 372

О.К. Малышева

АФ ННГУ, г. Арзамас

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

Основной задачей в федеральной программе развития образования на сегодняшний день является формирование личности, готовой к активной деятельности в современной многонациональной и поликультурной среде, которая стремится к уважению других культур и умеет жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас и верований. Эта задача приобретает особую значимость, так как в современных условиях в мире все чаще возникает необоснованная агрессия межнациональных отношений.

Культура межнационального общения отражена в Конституции Российской Федерации: «...обеспечить разработку программ и курсов, способствующих воспитанию культуры межнационального общения, ознакомлению детей, молодежи, населения с духовным богатством народов России, и их внедрение в систему среднего и высшего образования» [1].

Не смотря на актуальность данной проблемы, она мало исследована. Недостаток знаний о других народах, национальные стереотипы в обществе определяют конкретные ситуации в межличностных отношениях.

Аспектами данной работы занимались такие ученые, как В.С. Мухина, В.Г. Крысько, В.С. Селиванов, А.Н. Некрасова, И.И. Серова и другие.

В данной статье мы сделаем попытку определить основные понятия поликультурного воспитания и представитм приемы, средства, направленные на формирование культуры межнационального общения школьников.

Говоря о проблеме воспитания детей в многонациональной среде, мы используем понятие культура межнационального общения. В этнопсихологическом словаре находим следующее определение межнационального общения: **Межнациональное общение** – это определенные взаимоотношения, в процессе которых люди, принадлежащие к разным национальным общностям и придерживающиеся различных религиозных взглядов, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями, чувствами [5].

В науке существуют различные толкования культуры межнационального общения. Так, Некрасова А.Н. констатирует, что понятие «культура межнационального общения» выражает особенности национальной сферы, отражает изменения и рост национального самосознания людей и ни столько констатирует политическую систему общества в целом, сколько обуславливает в нем правовые основы граждан разных национальностей, защиту их национального достоинства [2].

И.И. Серова предлагает рассматривать культуру межнационального общения как систему характерных для личности форм и способов поведения, нравственных идей и представлений, а также специфических видов деятельности, осуществляемы в целях углубления взаимопонимания культур между людьми разных национальностей [4].

Формирование качеств личности, как утверждает В.С. Селиванов, происходит в результате духовной деятельности, эмоционального восприятия, переработки в сознании и формировании выводов для себя, а не прямого воздействия материальных предметов на органы чувств [3].

Мы считаем, что качества личности у детей формируют с помощью специальных средств воспитания и обучения. Это могут быть различные тренировки, упражнения, игры с детьми разных национальностей. Используя их, важно вызвать у того или иного ребенка интерес к традициям, обычая детей другой национальности, рассказать об их истории происхождения, об их культуре.

Рассматривая проблему формирования культуры межнационального общения, необходимо учесть, что этот процесс имеет непрерывный характер и осуществляется не только в учебной среде. В нем принимают участие как различные общности (этнические группы, группы друзей, семейные коллективы), так и отдельные личности (подростки, их родители, педагоги); как привычные педагогам элементы (образовательная и воспитательная системы), так явления и понятия, ранее не привлекавшие их внимания, например, языковая и традиционно-обрядовая сферы. Поэтому процесс воспитания культуры межнационального общения будет эффективным только при комплексном, спланированном воздействии на все названные компоненты, влияющие на социализацию личности подростка.

Вопросами формирования культуры межнационального общения у подрастающего поколения занимались различные ученые, педагоги и психологи. Так, у А.С. Макаренко одной из форм патриотического, интернационального воспитания были ежегодно проводимые экскурсии и походы по областям нашей многонациональной страны, из которых в дальнейшем воспитанники выносили глубочайшие впечатления и чувства дружбы народов и любви к Родине. В нынешнее же время в образовательных учреждениях могут организовываться поездки по разным городам России с целью не только развить кругозор ребенка, но и познакомить его с культурой других народов.

Мы считаем, что одной из важнейших задач школы в современном мире является подготовка гражданина, который принадлежит к определенному этносоциуму, культуре, природно-историческому региону. Целесообразно вовлекать школьников в многоплановые учебные и внеучебные виды деятельности, целью которых служит гармонизация межэтнических отношений, создание нормальной социально-этнической атмосферы в учебно-воспитательных учреждениях. Такими видами деятельности по нашему мнению, являются:

- организация олимпиад, выставок по национальной культуре, соревнования по национальным видам спорта и играм;
- проведение национальных праздников (памятные даты исторического значения, юбилеи выдающихся деятелей культуры, науки, литературы и народных героев);
- проведение фольклорных концертов с исполнением национальных песен и танцев;
- организация конкурсов на лучшее приготовление национальных блюд.

Формирование национальной культуры школьника во многом зависит и от семейного воспитания, от духовного мира окружающих близких. Поэтому важным фактором является и то, как сами родители относятся к людям других национальностей, насколько у них сформирована культура межнационального общения.

Культура межнационального общения должна быть сформирована не только у школьников, но и у самих педагогов. Поэтому, выделим некоторые качества, которыми должен обладать педагог, по нашему мнению,

- соблюдение этических и правовых норм поведения в межнациональном общении;
- следование ценностям, принятым в мировом обществе: добро, красота, трудолюбие, честность, патриотизм, гуманизм и т.п.;

- принятие общечеловеческих ценностей на базе национально-культурного компонента (национального языка, истории, искусства, фольклора, религии и др.).
- понимание и принятие другой культуры;
- уважение к людям другой национальности их культуре и истории;
- желание развить отношения с людьми других национальностей.

Таким образом, данная работа может быть полезна педагогам и студентам в их практической деятельности, так как раскрывает суть проблемы воспитания и обучения в многонациональной образовательной среде и представляет различные виды деятельности по созданию нормальной социально-этнической атмосферы в учебно-воспитательных учреждениях.

Литература

1. Жесткова Е.А. Усвоение младшими школьниками традиционных морально-этических ценностей на уроках русского языка // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 24–28.
2. Жесткова Е.А. Формирование ценностных ориентиров у младших школьников в процессе изучения лексики на уроках русского языка / Е.А. Жесткова, Е.В. Цуцкова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 12. – С. 85–88.
3. Конституция (Основной Закон) Российской Федерации. – М., 1993. – 43 с.
4. Некрасова А.Н. Культура межнационального общения в молодежной среде: (Состояние и формирование). – М., 2008.
5. Селиванов В.С. Средство воспитания как педагогическая категория // Педагогика. – 2000. – № 9.
6. Серова И.И. Культура межнационального общения. – Минск, 1986.

УДК 004

С.Н. Матвеев, Е.З. Никонова

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖКХ

По внедрению автоматизации жилищно-коммунальный комплекс, обладающий 24% основных фондов от всего числа общероссийских, значительно отстает от других отраслей экономики. Хотя в последнее время появились программные продукты для автоматизации деятельности управляющих компаний, представленные, прежде всего, фирмой 1С: Предприятие.

Актуальность подобных разработок не вызывает сомнений, ведь жизнедеятельность любого города или поселка обеспечивается сотнями километров различных коммуникаций, требующих постоянного обновления и реконструкции. В связи с этим перед службами ЖКХ стоят сложные задачи по совершенствованию системы управления и модернизации различных сетей инфраструктуры. Обработка огромных потоков технологической, экономической и другой необходимой информации, циркулирующей в такой системе, невозможна без применения автоматизированных систем, основанных на современных компьютерных технологиях.

По мнению многих специалистов, именно автоматизация предприятий ЖКХ позволит избежать убыточности этой отрасли и постоянного повышения тарифов на услуги. Основными факторами для внедрения автоматизации являются энергосбережение, сокращение аварийности и перерывов в отпуске услуг, уменьшение объема штрафных санкций при аварийных отключениях, более точный и оперативный учет ресурсов, выявление их несанкционированного отбора и др.

В пользу применения современных технологий говорят также перспективы предотвращения техногенных аварий и обеспечения безопасности населения городов, поскольку информационные системы дают в реальном времени текущую картину всех материальных и финансовых потоков предприятия. К ним можно отнести не только потребление и оплату услуг, но и состояние технологических процессов, оборудования и коммуникаций, включая информацию о потерях, предаварийных и аварийных ситуациях, эффективности действий персонала и т.п.

Огромное количество бизнес-процессов, составляющих деятельность ЖКХ, определило необходимость модульного построения информационной системы. Модульный принцип позволяет наращивать ее функциональность по мере необходимости, присоединяя гидравлический и электрический расчеты, прием и учет аварийных заявок, локализацию аварийного участка, планирование ремонтов и т.п.

Одним из основных модулей комплексной информационной системы является автоматизированное рабочее место «Диспетчер ЖКХ», предназначенный для повышения оперативности при проведении аварийно-восстановительных работ и улучшения качества услуг, предоставляемых населению.

Основной задачей аварийно-диспетчерской службы является организация аварийно-диспетчерского обслуживания с целью защиты населения от чрезвычайных ситуаций техногенного характера, осуществление оперативного диспетчерского контроля, в том числе по аварийным ситуациям техногенного характера, ликвидация аварийных ситуаций и проведение ремонтно-восстановительных работ.

В состав Аварийно-диспетчерской службы (далее – АДС) входят диспетчерская и аварийная службы, имеющие общее управление. Работа АДС осуществляется круглосуточно, прием заявок производится с помощью многоканальной телефонной связи Диспетчерская служба АДС принимает заявки аварийного характера о неисправности систем инженерного оборудования (отопления, горячего и холодного водоснабжения, канализации, электроснабжения и освещения придомовых территорий), находящихся на обслуживании организаций, заключивших договор об оказании услуг АДС.

АДС имеет двустороннюю связь со всеми аварийными коммунальными службами города. При поступлении в АДС информации об аварии или повреждении магистральных сетей водопровода, канализации, теплоснабжения, электроснабжения диспетчерская служба сообщает эту информацию в соответствующие специализированные коммунальные предприятия города.

Работа диспетчерской службы имеет ряд особенностей, касающихся заявок жильцов на выполнение какой-либо работы. Иногда недобросовестный диспетчер может отказать жильцу в приеме заявки на основании, например, мнимого отсутствия специалиста необходимой квалификации в текущей смене и предлагает обратиться с данной заявкой в другой день. Длительный срок выполнения заявок вызывает недовольство жильцов и понижение уровня их лояльности к обслуживающей организации.

Кроме того, отказ в приеме заявок также приводит к неравномерной нагрузке диспетчеров и специалистов разных смен. На практике в результате работы одной смены может быть выполнено 10–15 заявок, в то время как следующая смена выполняет 55–60 заявок. При этом объем выполненной работы никак не отражается на величине заработной платы диспетчеров и специалистов.

Для эффективной работы аварийно-диспетчерской службы необходимо ответить на такие вопросы:

- как повысить качество обслуживания абонентов за счет возможностей аварийно-диспетчерской службы;
- как обеспечить прием и обработку большого количества заявок без ошибок и потерь времени;
- как осуществлять контроль исполнения заявок с учетом фактических и нормативных затрат труда и расхода материалов.

Проектирование информационной системы «Диспетчер ЖКХ» позволит решить следующие задачи:

- создать инструмент, облегчающий процесс ввода и учета используемой в АДС информации
- создать условия для применения этой информации на всех звеньях управления жилищным хозяйством города.
- создать механизм реализации сложных многоуровневых систем, позволяющих эффективно управлять аварийно-диспетчерскими службами, проводить анализ их работы с последующей выработкой оптимальных вариантов решений.
- оперативно информировать руководство разных уровней о текущем состоянии инженерных систем жилищно-коммунального хозяйства.

Для решения указанных задач система обладает такими функциональными возможностями, как:

- регистрация аварийных работ и заявок от жильцов;
- планирование работ в соответствии с приоритетом (состав работ, оборудование, квалификация персонала, требуемый материал);
- учет бригад линейного персонала;

- назначение исполнителей по заявке;
- регистрация отчета по выполненным работам;
- контроль списания материальных затрат по выполненным работам;
- контроль исполнения работ;
- формирование оперативной и аналитической отчетности по деятельности аварийно-диспетчерских служб управляющих организаций и муниципальных образований.

Использование информационной системы позволит диспетчеру систематизировать прием заявок, определять и назначать вид работ, а также исполнителя каждой заявки и контролировать ее исполнение. Он сможет быстро найти необходимую заявку, проконтролировать ход работ по заявке и по требованию жильца сообщить ему всю необходимую информацию.

В системе предусмотрено формирование отчетов по заявкам за выбранный период по заданным адресам, по платным и бесплатным заявкам, по выполненным и невыполненным заявкам, по заданным видам работ, по диспетчерам, принявшим заявки, а также по исполнителям, которым было поручено исполнение заявок.

Таким образом, использование информационной системы автоматизации деятельности аварийно-диспетчерской службы позволит не только существенно повысить качество обслуживания населения, но и обеспечит возможность эффективно контролировать бизнес-процессы и принимать управленческие решения, связанные с аварийно-диспетчерским обслуживанием.

УДК 378.02:37.016

П.В. Медянова

ФГБОУ ВПО «Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова», г. Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИНДУСТРИИ: АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

В условиях глобальной информатизации современного социума и профессиональной сферы особая роль в профессиональной подготовке специалистов отводится развитию социально-коммуникативной деятельности. Актуально это и для системы профессиональной подготовки специалистов туриндустрии, в рамках которой на сегодняшний момент проблема формирования профессиональной компетентности в области социально-коммуникативной деятельности не является разработанной в достаточной степени, что подтверждается рядом диссертационных исследований (В.А. Квартальнов (2000), И.В. Зорин (2001), М.В. Денисова (2006), С.И. Инюшкина (2007), Н.М. Кокшарова (2010), Т.В. Кудрявцева (1999), Н.М. Галкина (2010), О.Ю. Афанасьева (2008) и др.).

На наш взгляд, будущий специалист (и в этом мы согласны с А. К. Марковой, И.А. Колесниковой, В.А. Сластениным, И.Ф. Исаевым, А.И. Мищенко, Е.Н. Шияновым, В. Бондаревским, В. Шуваловой, О. Шиняевой, В.Я. Синенко, О.В. Симен-Северской, И.А. Колесниковой, В.И. Гинецинским, И.А. Зимней, В.А. Козыревым, А.П. Тряпицыной, Н.Ф. Радионовой) готов к определенному виду профессиональной деятельности – в нашем случае – к социально-коммуникативной деятельности, если он умеет и способен решать социально-коммуникативные задачи профессиональной сферы с помощью использования ИКТ-технологий, двух иностранных языков и технологий межкультурной коммуникации для эффективности делового и социально-коммуникативного общения в области туриндустрии на основе семиотического подхода к построению моделей социальной коммуникации и предъявлению их интерпретаций в контексте процесса семиозиса.

При этом профессиональная социально-коммуникативная компетентность специалиста понимается нами [5] как готовность к эффективной профессиональной социально-коммуникативной деятельности в условиях неопределенности (неполной информации), а профессиональная готовность рассматривается как начальный уровень профессиональной компетентности на этапе ее формирования и становления.

В ходе анализа существующей научно-методической литературы и проведенного нами исследования было установлено, что на сегодняшний момент еще однозначно не определены ни структурные компоненты соответствующей компетентности, не созданы технологии и не выявлены условия ее формирования и развития, что негативно влияет на уровень профессиональной подготовки будущего специалиста в области туризма в целом, и не позволяет в полной мере подготовить выпускников к реальной профессиональной деятельности и сформировать у них на должном уровне профессиональную компетентность и культуру.

Таким образом, основной целью нашего исследования было – теоретическое обоснование особенностей развития социально-коммуникативной деятельности специалиста туриндустрии в рамках его профессиональной подготовки в вузе, поиск возможных направлений развития социально-коммуникативной деятельности, разработка содержания обучения социально-коммуникативной деятельности и методики обучения для будущих специалистов туриндустрии, направленной на формирование их профессиональной готовности в области социально-коммуникативной деятельности.

Для достижения этих целей нами была сформулирована концепция формирования профессиональной готовности современных специалистов туриндустрии в области социально-коммуникативной деятельности [4], и затем на ее основе была разработана методика обучения, направленная на ее формирование в условиях высшего профессионального образования специалистов указанного профиля.

Апробация на практике модели методики обучения социально-коммуникативной деятельности будущих специалистов в области туризма осуществлялась посредством проведения экспериментально-методического исследования в три этапа (констатирующий, поисковый и формирующий или контролирующий) в период с 2011 по 2014 гг. на различных уровнях учебного процесса в системе высшего профессионального образования. В качестве *субъектов* педагогического эксперимента выступили студенты гуманитарного факультета направления подготовки 100400.62 «Туризм» профиль «Технология и организация экскурсионных услуг» ФГБОУ ВПО «Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова» (г. Санкт-Петербург).

В рамках проведенного педагогического эксперимента, а именно в ходе формирующего и контролирующего эксперимента (в рамках дисциплины «Социальные коммуникации») для апробации предложенного содержания обучения нами были выбраны для сравнения две параллельно обучающиеся группы – 20 и 22 чел. (общее количество участников эксперимента, с которыми апробировалась методика в период 2-х уч. гг., составило 86 чел.). Используя результаты, полученные в ходе итогового контроля и сформулированные нами критерии достижения уровней сформированности профессиональной готовности к социально-коммуникативной деятельности, для каждого студента одной из групп была выведена обобщенная оценка готовности к социально-коммуникативной деятельности на момент окончания 3 курса после освоения традиционных учебных дисциплин в соответствии с учебным планом вуза. По итогам, к сожалению, можно констатировать, что в среднем, никто из студентов не достиг максимальных требований – «высокого» уровня готовности, но «достаточного» уровня готовности получили – 24,7%, оценку «ограниченный» уровень готовности получили – 64,9%, оценку «низкий» уровень готовности – 10,4% тестируемых нами студентов.

Вторая группа студентов продемонстрировала результаты, очень близкие к оценкам, выведенным для первой группы.

Далее, для осуществления контрольного эксперимента, из двух протестированных групп нами была выбрана одна контрольная группа студентов (22 чел.), которая на 4 курсе продолжала изучение дисциплин, способствующих развитию социально-коммуникативной деятельности по традиционной программе учебного плана. А экспериментальная группа студентов (20 чел.) была переведена на разработанную нами методику обучения социально-коммуникативной деятельности с использованием модульной технологии (подробно с этой методикой можно ознакомиться на сайте электронного журнала «Современные проблемы науки и образования» [5]).

Отметим, что в обеих группах диагностика профессиональной готовности к социально-коммуникативной деятельности осуществлялась посредством использования одних и тех же комплектов многоуровневых тестов и обрабатывалась с помощью модели комплексной оценки [2].

По окончании обучения через год (к концу 4 курса) нами проводилось тестирование в контрольной и экспериментальной группах студентов, которое показало тенденцию повышения уров-

ня профессиональной готовности к социально-коммуникативной деятельности по всем показателям достижения целей обучения и в соответствии со сформулированными нами критериями. Оценки уровня профессиональной готовности к социально-коммуникативной деятельности по сравнению с оценками, полученными на предыдущем этапе эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) существенно выше, в контрольной группе (КГ) оценка повысилась, но менее значимо, чем в экспериментальной группе.

Более существенная положительная динамика в экспериментальной группе подтверждает эффективность практического применения разработанной нами методики обучения социально-коммуникативной деятельности будущих специалистов в области туризма, в основе которой лежит обучение решению следующих классов профессиональных задач по социально-коммуникативной деятельности в области туриндустрии на основе семиотического подхода: (а) *на ключевом уровне* – в области вербальной социальной коммуникации для туриндустрии на уровне организации экскурсий и туров внутри родной страны посредством использования родного языка и ИКТ для оформления документооборота; (б) на базовом уровне – в области вербальной социальной коммуникации для туриндустрии на уровне организации экскурсий и туров внутри родной страны или одной зарубежной посредством использования родного и одного иностранного языка и ИКТ для оформления документооборота экскурсии или тура и для рекламы и продвижения готового турпродукта; (в) на специальном уровне – в области вербальной и невербальной социальной коммуникации для туриндустрии на уровне организации внутренних и зарубежных экскурсий и туров по нескольким странам посредством использования родного и нескольких иностранных языков, а так же использования ИКТ и специализированных информационных систем для создания и продвижения не только готового, но и собственного турпродукта, в том числе и посредством сети Интернет [4].

При этом основными методами обучения решению указанных классов профессиональных задач в области социально-коммуникативной деятельности для туриндустрии в рамках нашей методики были выбраны активные методы обучения, в частности, деловая игра [3] и метод целесообразно подобранных задач (схему решения, предложенную Н.И.Рыжовой [1, с. 108] и адаптированную нами для туриндустрии [6]).

Полученные результаты тестирования в экспериментальной и контрольной группах студентов также позволили нам подтвердить предположение о том, что модульная структуризация содержания обучения способствует эффективности процесса формирования профессиональной готовности к социально-коммуникативной деятельности и развитию на ее основе профессиональной социально-коммуникативной компетентности, которая обеспечит выпускника конкурентоспособностью в его будущей профессиональной деятельности, а так же обеспечит необходимыми умениями решать профессиональные задачи при возможном переходе на следующий уровень образования.

Литература

1. Лаптев В.В., Рыжова Н.И., Швецкий М.В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки. – Спб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 352 с.
2. Литвиненко М.В., Рыжова Н.И., Фомин В.И., Модель методики оценивания достижения целей обучения в контексте компетентностного подхода // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 9. – С. 62–64.
3. Медянова П.В. Использование деловой игры как активного метода в обучении социально-коммуникативной деятельности специалистов туриндустрии в вузе. Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Октябрь 2014, ART 2269. – СПб., 2014. –URL: http://www.emissia.org/offline/2014/2269.htm (дата обраще-ния: 19.01.2015).
4. Медянова П.В. Концепция формирования профессиональной готовности к социально-коммуникативной деятельности специалиста в области туриндустрии. Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6; URL: http://www.science-education.ru/113-10762 (дата обращения: 14.11.2013).
5. Медянова П.В., Рыжова Н.И. Модель методики обучения социально-коммуникативной деятельности специалиста туристской индустрии в условиях профессиональной подготовки в вузе. Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2; URL: http://www.science-education.ru/116-12513 (дата обращения: 25.03.2014).
6. Медянова П.В., Рыжова Н.И. Направления развития профессиональной подготовки специалистов туриндустрии в области социально-коммуникативной деятельности в условиях глобализации. / Чрезвычайное законодательство и образование в условиях глобализации: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 28–29 мая 2014 г. / под ред. О.М. Латышева. – СПб.: Астерион, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2014. – С. 175–178.

УДК 372.881.161.1

С.А. Никишина

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ОРФОГРАФИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА

Традиционно обязательными составляющими грамотной языковой личности выступали орфографическая и пунктуационная грамотность, степень владения которыми проверяет и Единый государственный экзамен. Не только собственная обширная практика преподавания русского языка, но и результаты ЕГЭ убедительно подтверждают факт значительного снижения уровня владения орфографическими и пунктуационными нормами: «…были выявлены слабо усвоенные орфографические темы: 1) написание гласных в личных окончаниях глаголов; 2) написание гласных в суффиксах существительных, прилагательных, глаголов; 3) написание непроизносимых согласных; 4) ошибки в слитном, раздельном или дефисном написании слов; 5) Н или НН в суффиксах прилагательных, причастий, наречий; 6) слитное и раздельное написание омофонов: *тоже / то же, потому / потому, чтобы / что бы* и т.п. <…> Выпускники нередко расставляют знаки препинания там, где их не должно быть, грубо нарушают правила пунктуационного оформления конца предложения» [7, с. 12–13].

Изменение минимального балла по русскому языку в 2014 году с 36 до 24 свидетельствует о снижении базовых языковых и коммуникативных компетенций, в число которых входят орфографическая и пунктуационная грамотность.

Вице-президент РАН Виктор Болотов, давая интервью газете «Аргументы и факты», отметил, что 20% детей не осваивают школьную программу. Одна из причин этого (об этом тоже пишут «Аргументы и факты») кроется в том, что «учителя в старших классах начинают гнаться за объемом знаний. Программа перегружена. Выучил, понял – не понял, не важно, идем дальше» [3].

Ученики старших классов делают ошибки в словах с безударными гласными, и изучают при этом виды придаточных, пунктуацию в сложных предложениях с различными видами связи. Незнание, непонимание накапливается и как ком грозит задавить ученика. Можно ли комфортно ощущать в этой враждебной среде? Ответ очевиден. И школьники отвечают системе ненавистью, агрессией, которая обрушивается в первую очередь на учителей – представителей этой системы.

Можно сколько угодно говорить о модернизации образования, требующей поиска инновационных методов, в погоне за которыми учителю, школе не хватает времени на самое главное – на ученика. Вряд ли инновации, направленные в первую очередь на поиск формы, а не содержания, позволят решить эту проблему. Не стоит ли обратиться к традиционным методам и приемам обучения, проверенным временем и жизнью, и научить детей тому, что позволит им чувствовать себя комфортно в образовательном пространстве, даст ощущение успешности?

Опыт других стран в этой области подтверждает, что в погоне за инновациями не стоит забывать о традиционных методах. «В различных странах примитивные на первый взгляд дидактические программы типа «Как научить читать и писать» приобретают статус программ национально значимых. Так, в Новой Зеландии (именно эта страна является лидером начального обучения) детей тщательно и долго учат читать и никуда при этом не торопятся), но учат так, что детям потом не страшны и податливы любые науки. Не может не повышать престижа родного языка и давно ставший традиционным во Франции проводимый для всей страны по четырем категориям «золотой диктант»,– пишет В.К. Харченко, профессор Белгородского государственного университета [6, с. 88].

На наш взгляд, такой «примитивной» формой работы, но, в отличие от многих инноваций, дающей значительный эффект, является орфографическое чтение, незаслуженно забытое в погоне за этими самыми инновациями.

Орфографическое чтение – это побуквенное проговаривание слова: слово читается так, как оно написано. Когда ребенок читает по слогам, он читает так, как написано, то есть орфографически. При орфографическом чтении работает не только зрительный анализатор, но и речедвигательный аппарат и слух, то есть при орфографическом чтении запоминание орфографического облика слова осуществляется тремя видами памяти – зрительной, слуховой и речедвигательной. Ре-

бенок видит слово, слышит его и произносит так, как оно пишется. Вероятность запомнить правильное написание слова увеличивается втрое [1].

Сегодня же в начальной школе практически отказались от слогового чтения, ориентируя учеников на целостное восприятие слова, считая, что так можно быстрее овладеть навыками полноценного чтения. Между тем, читая целыми словами, ребенок усваивает орфоэпический, а не орфографический облик слова и пишет его так, как привык произносить: *красата*, *чисы*.

Орфографическое чтение связывают с именем московского учителя Петра Семеновича Тоцкого, написавшего книгу «Орфография без правил» [4], ставшую итогом многолетних наблюдений автора за формированием грамотности учащихся. По мнению автора, орфографическому чтению надо обучать детей с первого класса, вначале сопровождая движением руки по слогам слова. При этом ведущее место принадлежит голосу учителя: он первым произносит слоги, а дети повторяют услышанное. Когда идет чтение вслух за и учителем, ребенок слышит образец чтения и копирует его с такой же скоростью за учителем. Здесь отрабатывается артикуляционная база, улучшается качество произношения, такое чтение ведет к общему развитию речевого процесса. Позже ученик, уже овладев орфографическим чтением, читает самостоятельно: «…если ежедневно на каждом уроке (математики, русского языка, чтения, природоведения) отводить по 5–10 минут для орфографического чтения, можно быть уверенным, что это принесет, обязательно принесет хороший результат» [4, с. 10].

Даже если в начальной школе внимания орфографическому чтению не уделялось, не поздно начинать и в пятом классе, и даже в старших классах этот вид работы дает ощутимый результат: «Учителя, практикующие этот вид работы, добиваются хороших результатов в обучении орфографии» [2, с. 48].

Л.И. Барабошкина, учитель русского языка из Самарской области, считает, что орфографическое чтение можно использовать на уроках русского языка при выполнении любых упражнений: перед выполнением задания или уже при проверке. Она применяет: **1) устные диктанты**: учитель диктует предложение – ученик проговаривает его орфографически; **2) орфографический диалог:** учитель или ученик задает вопрос «орфографически», собеседник отвечает также «орфографически» (можно составить диалог на определенную тему: «На экскурсии», «В музее» и т.п.); **3) «фототоглаз»:** записанные столбиком на доске слова (это могут быть словарные слова, слова-синонимы и др.) демонстрируются непродолжительное время (20–30 сек., в зависимости от количества слов), затем столбики закрываются. Ученики записывают то, что запомнили, потом проверяют запомнившиеся слова; другой вариант этого упражнения: не записывая, просто проговорить орфографически; **4) игра** «**Молния**»: слова с определенными орфограммами, отпечатанные на отдельных карточках, демонстрируются в течение 1–2 секунд, ученики записывают или проговаривают запомнившиеся слова [1].

На орфографическом чтении во многом основана методика М.А. Ильина – психолога, преподавателя Школы активного мышления. В книге «Учимся писать грамотно» М.А. Ильин делится опытом применения собственной системы обучения грамотному письму.

Автор учит детей грамоте без изучения правил, утверждая, что «гарантированного и стабильного результата добиваются те ученики, которые четко и активно выполняют все упражнения и выучивают по данной методике 8 диктантов»: занятия повторяются по кругу, пока учащийся «не заучит все предложенные диктанты» [5].

Каждое занятие, по М.А. Ильину, состоит из 4 блоков:

1) Сочинение, развивающее навык придумывания и написания: за 4 минуты ученик должен написать сочинение из четырех предложения на любую тему.

2) Чтение: на каждом уроке (а лучше ежедневно), ученик должен читать в двух режимах:

– Режим «Чтение по знакам»: для этого необходимо выбрать предложение, содержащее знаки препинания, и прочитать его 3–4 раза, каждый раз при этом проговаривая знаки препинания и рисуя их пальчиком по воздуху. Четвертый раз это следует сделать, вспоминая предложение по памяти.

– Режим «Чтение по слогам»: орфографическое («как пишется») чтение 2 страниц книги позволит создать в голове ученика модели грамотного письма. Если ученик, глядя на слово, мысленно письменными буквами пишет его, то эффективность упражнения резко возрастает.

3) Диктант. Работа над заучиванием диктанта проводится в определенной последовательности:

– текст читается по знакам и по слогам;

– затем этот текст переписывается по следующему алгоритму: чтение 2–3 слов текста в орфографическом режиме; мысленное повторение этих слов с представлением процесса их написания; записывание этих слов по памяти в тетрадь; проверка написанного по печатному тексту.

Если при списывании в таком режиме не было допущено ни одной ошибки, ученику предлагается переписать снова весь текст, но уже по предложениям. Предложение читается, как написано, проговаривается по памяти, записывается и проверяется. Если предложение очень длинное, то можно его разбить на 2–3 части, по 1,5–2 строчки каждая.

Если ошибок нет, то наступает время собственно диктанта. Ученик записывает проработанный текст под диктовку взрослого не менее двух раз.

После этого начинается работа над следующим текстом заучивание которого должно сопровождаться работой по удержанию в памяти предыдущих диктантов: «их нужно перечитывать и иногда переписывать, чтобы они не забывались».

4) Укрепление руки через письмо. Усовершенствовать процесс управления рукой, по мнению М.А. Ильина, помогает многократное написание одного и того же слова: ученику предлагается написать одно слово (можно из орфографического словаря): 4 раза медленно и красиво и 16 раз – быстро и разборчиво [5].

Таким образом, мы обратились к методам формирования орфографической и пунктуационной грамотности, применение которых, по опыту ее авторов, дает положительные результаты. Используя орфографическое чтение в своей практике, можно определить степень эффективности данного метода. Но, безусловно, что он опирается на основополагающие психологические и методические принципы формирования грамотного письма, объективный характер которых не вызывает никаких сомнений.

Литература

1. Барабошкина Л.И. О пользе орфографического чтения. Газета «Русский язык» Издательского дома «Первое сентября». № 14/2007. – http://rus.1september.ru/article.php?ID=200701401юд (дата обращения 02.03. 2015).
2. Блинов Г.И. Методика упражнений при обучении орфографии и пунктуации. Калуга, Калуж. обл. ин-т усоверш. учителей, 1994. –116 с.
3. Почему в России больше двоечников, чем отличников. Еженедельник Аргументы и факты. № 47/ 23/11/2011. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.aif.ru/society/education/29417 (дата обращения 02.03. 2015).
4. Тоцкий П.С. Орфография без правил. – М., Просвещение, 1991. – 144 с.
5. Успешное обучение. Цель: грамотное письмо! [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://kgramotnosti.blogspot.ru (дата обращения 02.03. 2015).
6. Харченко В.К. О языке, достойном человека. : учеб. пособие : Материалы для самостоятельной работы по курсу «Русский язык и культура речи». – М., Флинта : Наука, 2010. – 160 с.
7. Цыбулько И.П. Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания русского языка (на основе анализа типичных затруднений выпускников при выполнении заданий ЕГЭ. М., ФИПИ, 2014. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://new.fipi.ru/sites/default/files/document/1412247322/russkiy_yazyk_n.pdf (дата обращения 02.03. 2015).

УДК 37.796.412

М.А. Оленева

МБУ «Центр технических и прикладных видов спорта «Юность Самотлора», г. Нижневартовск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВОГО МЕТОДА В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ АКРОБАТОВ

Акробатика привлекает своей доступностью и зрелищностью. Разнообразие видов акробатики (прыжковая, парная, групповая) позволяет заниматься детям с различными физическими данными. Акробатические занятия разносторонне воздействуют на организм детей. Выполнение акробатических упражнений способствуют развитию силы, ловкости, быстроты реакции, укреплению мышц и связок суставов, особенно развитию физического качества гибкость [1].

Спортивная акробатика – это система физических упражнений, позволяющая поддержать необходимый уровень развития целого ряда двигательных качеств и способностей, связанных с выполнением прыжков, вращений, равновесий. Выполнение акробатических элементов способствует

совершенствованию вестибулярного аппарата, ориентировки в пространстве, укреплению мышц и связок суставов.

Разнообразие видов акробатики позволяет заниматься детям с различными физическими данными. Ученикам предлагаются занятия прыжковой акробатикой (прыжки на батуте, двойном минитрампе и акробатической дорожке) и парно-групповой акробатикой (мужские, женские, смешанные парные упражнения и женские, мужские групповые упражнения) наряду с освоением основ хореографии и танца.

Многими авторами подчеркивается, что на начальном этапе подготовки следует включать разнообразные упражнения на силу, гибкость, ловкость, быстроту и проводить их игровым или соревновательным методом. Рекомендуется, как можно шире использовать подвижные игры, эстафеты с элементами акробатики, с различными предметами [2; 3].

Однако, в научно – методической литературе недостаточно полно освещены вопросы, касающиеся некоторых аспектов обучения акробатическим упражнениям. В связи с этим актуальным является исследование особенностей применения игрового метода при обучении акробатическим упражнениям на начальном этапе подготовки.

Целью исследования является определить педагогические возможности игрового метода в системе начальной подготовки юных акробатов.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что применение разнообразных упражнений, проводимых игровым и соревновательным методом, не только повысит уровень физической подготовленности детей, занимающихся спортивной акробатикой, но и позволить эффективнее осваивать различные двигательные действия.

Цель была достижима при постановке следующих задач исследования:

1. Разработать комплексы упражнений игровой направленности для юных акробатов.
2. Разработать учебные карты – схемы для обучения различным двигательным действиям в спортивной акробатике.
3. Обосновать содержание учебного материала по обучению акробатическим упражнениям.
4. Выявить эффективность педагогических воздействий игрового метода в системе начальной подготовки акробатов.

Методы исследования:

1. Анализ и обобщение научно-методической литературы.
2. Метод изучения официальных документов.
3. Педагогический эксперимент.
4. Тестирование.
5. Педагогическое наблюдение.
6. Методы математической статистики.

Исследование проводили на базе Муниципального бюджетного учреждения «Центр технических и прикладных видов спорта

«Юность Самотлора», г. Нижневартовска, в котором приняли участие 20 детей в возрасте от 6 до 9 лет, занимающихся спортивной акробатикой на начальном этапе подготовки.

На основе теоретического анализа научно-методической литературы и изучения типовой программы по спортивной акробатике для ДЮСШ, рекомендованной Министерством образования Российской Федерации нами был разработан календарно – тематический план прохождения учебного материала по спортивной акробатике.

В данном тематическом планировании излагается учебный материал для групп начальной подготовки. Порядок построения учебно-тренировочных занятий по спортивной акробатике основывался на общих дидактических принципах обучения (сознательности, активности, наглядности, систематичности).

Для проведения учебно-тренировочных занятий по спортивной акробатике нами были разработаны комплексы игровых упражнений, исходя из содержания типовой программы, предназначенной для групп начальной подготовки, а также учебные карты – схемы для обучения различным двигательным действиям в спортивной акробатике.

В качестве основного принципа организации учебно-тренировочного процесса по акробатике на начальном этапе подготовки является спортивно-игровой принцип, предусматривающий широкое использование специализированных игровых комплексов и тренировочных заданий, позволя-

ющих одновременно с разносторонней физической подготовкой подвести учащихся к пониманию сути спортивной акробатики.

Выбирая методику обучения акробатическим упражнениям, мы учитывали возрастные особенности детей. При выполнении подготовительных и подводящих упражнений мы использовали подражательные и имитационные движения.

Применение разнообразных упражнений, проводимых игровым методом, не только повысило уровень физической подготовленности детей, но и позволило эффективнее осваивать различные двигательные действия, тем самым оптимизировать процесс обучения в спортивной акробатике.

Анализируя данные, полученные в ходе эксперимента, нами отмечено, что применение разнообразных упражнений, проводимых игровым и соревновательным методом, что не только повысило уровень физической подготовленности детей, но и позволило эффективнее осваивать различные двигательные действия, тем самым оптимизировать процесс обучения в спортивной акробатике.

Таким образом, игровой метод дает большие педагогические и дидактические возможности реализации эффективного обучения акробатическим упражнениям на начальном этапе подготовки юных акробатов.

Литература

1. Бойко В.В. Целенаправленное развитие двигательных способностей человека. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 208 с.
2. Коричко Ю.В., Гнатченко В.П., Устимова А.Р., Аксенова Л.В., Дятлова В.С. Особенности содержания учебного материала по спортивной аэробике в ДЮСШ // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма». – 2014. – С. 133–135.
3. Лях В.И. Двигательные способности // Физическая культура в школе. – 1996. – № 2. – С. 2.

УДК 331.54

А.Г. Переверзев, А.А. Павловская

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

О ПОТЕНЦИАЛЕ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ И ДИЗАЙНА В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ РЕГИОНА И ГОРОДА

Факультет искусств и дизайна был образован в 1991 г. как Художественно-графический факультет. Основатель факультета и первый декан факультета (до 2015 г.) – Переверзев Анатолий Георгиевич, профессор, кандидат педагогических наук, член Союза дизайнеров России, почетный работник высшего профессионального образования РФ (в настоящее время заведующий кафедрой изобразительного искусства факультета искусств и дизайна).

Факультет занимается подготовкой для района и города Нижневартовска дипломированных специалистов в области художественного образования, дизайна и декоративно-прикладного искусства. На факультете обучаются студенты из Нижневартовска и Нижневартовского района, других городов округа и России: Мегиона, Сургута, Тюмени, Перми, Кургана, Стрежевого, Муравленко и т.д. С первого выпуска (1996 г.) по настоящее время факультет подготовил более 700 специалистов, которые теперь успешно трудятся в различных учреждениях культуры, образования, и искусства.

Факультет тесно сотрудничает с управлением культуры г. Нижневартовска, обеспечивая выставочные залы и галереи высокохудожественными произведениями.

С момента открытия направлений декоративно-прикладное искусство, дизайн и архитектура факультет расширил диапазон своего влияния и тесно сотрудничает с управлением архитектуры и с управлением рекламы города. Декан факультета традиционно входит в состав художественно-градостроительного Совета при администрации города Нижневартовска.

Студенты факультета активно участвуют, в рамках прохождения практик, в разработке эскизов социальных объектов и в художественно-оформительских работах городской среды (памятников, парков, автобусных остановок, детских площадок и т.д.).

Ежегодно студенты факультета задействованы в различных культурных мероприятиях и социальных проектах города – организация мероприятий международного дня защиты детей, город-

ского фестиваля искусств, труда и спорта «Самотлорские ночи», строительстве снежных и ледяных фигур. Активно участвуют в реставрационных и оформительских работах по художественному облагораживанию объектов города (роспись парапета на набережной, бетонных ограждений и других объектов).

Традиционным для студентов факультета является участие в разного уровня выставках и конкурсах (международных, всероссийских, окружных и городских). Не редко участие приносит награды в различных творческих номинациях. В Нижневартовском государственном университете для студентов факультета искусств и дизайна учреждены две именные стипендии, назначаемые исключительно ярко проявившим себя в творчестве студентам. Это стипендия члена международной ассоциации изобразительного искусства – АЧАП, члена союза художников России, доцента Ливна А.В. и стипендия члена союза художников России, кандидата педагогических наук, доцента Хусаинова Е.С.

Студенты и профессорско-преподавательский состав факультета проводит художественно-просветительскую работу, участвуя в выставках своих творческих работ и участвуя в жюри конкурсов детского творчества.

Выпускники факультета искусств и дизайна всегда востребованы на рынке труда как района и города, так и за их пределами. Защита дипломных работ ежегодно проводится в открытом для всех желающих режиме. На это мероприятие приходят выпускники прошлых лет, родители защищающихся студентов и, конечно же, потенциальные работодатели.

Традиционным стало сотрудничество по трудоустройству выпускников с учреждениями города, которые предоставляют свою производственную площадку для прохождения производственных практик студентами факультета. Договор о сотрудничестве заключен со следующими учреждениями города: «Дворец Искусств», «Детская школа искусств № 2», «Центр детского творчества», Центр дополнительного образования «Спектр» (г.п.т. Излучинск), «Детская школа искусств» (г. Мегион), «Сибирские увалы», «Городской драматический театр», театр кукол «Барабашка», «Музейный комплекс им. Т.Д. Шуваева», «Нижневартовскстройдеталь» ...

Большой опыт наработан в прохождении пленэрных практик на базе Югорского заповедника «Сибирские увалы». Факультет входит в зону «Золотого кольца» по прохождению творческих практик – в г. Тобольске, располагающем самобытными условиями культурной и природной среды (комплексы старославянских храмов, соборов, церквей и Тобольский кремль).

С открытием специальностей прикладного характера на факультете расширился диапазон практического влияния на формирование молодых предрасположенных к творчеству горожан. Накопленный выпускниками факультета творческий потенциал заметно улучшили облик города. Выпускники факультета трудоустроены на ключевые художественные должности предприятий и учреждений города. На фабрике светового дизайна «Неон» трудится выпускник 2000 года Тренин К., в муниципальном учреждении «Дворец Искусств» в должности главного художника работает выпускник 1996 года Абрамов С., в Тюменском отделении Союза Художников РФ в должности главного художника трудится Новик А. (выпуск 2008 г.), рекламное агентство «МВ-принт» – директор Акимов Б. (выпуск 1996 г.). Выпускники факультета трудоустраиваются в культурно-значимых для города учреждениях – театр кукол «Барабашка», в драматической театре, в общеобразовательных школах и школах искусств, а так же на градообразующих предприятиях города – нефтяных месторождениях в качестве исполнителей шрифтовых и художественно-оформительских работ (Волынец Н., выпуск 1996 г.).

Город активно развивается во всех направлениях, выгодно отличаясь специализированной подготовкой в художественных школах и школах искусств, в которых возглавляют отделения по изобразительному искусству выпускники факультета: в детской школе искусств № 1 заведующий художественным отделением Федюшина Н. (выпуск 1999 г.); в детской школе искусств № 2 – Курач Н.Г., член союза дизайнеров РФ, кандидат премии правительства ХМАО (выпуск 2003 г.); в детской школе искусств № 3 – Нурулина Е.З. (выпуск 1997 г.). В детской школе искусств № 1 преподает заслуженный художник РФ Медведев С.Г. (выпуск 2013 г.). Центр дополнительного образования «Спектр» (г.п.т. Излучинск) возглавляет выпускница 2004 г. Эрик С.

Многие выпускники факультета, завершив обучение, остались работать в стенах факультета: Павловский О.В. (выпуск 1997 г.), доцент кафедры архитектуры, дизайна и декоративного искусства, кандидат педагогических наук, член союза художников РФ, член кузнечной академии им. Профессора Зимина А.И.; Краснобородкина А.Г. (выпуск 1998 г.), доцент кафедры изобразитель-

ного искусства, член союза художников РФ; Павловская А.А. (выпуск 1999 г.), доцент кафедры архитектуры, дизайна и декоративного искусства, кандидат философских наук, член союза дизайнеров РФ, с 2015 г. исполняющий обязанности декана факультета искусств и дизайна, Чорнопыская Д.М. (выпуск 2011 г.), заместитель декана по учебной работе, Кондратенко Д.Н. (выпуск 2010 г.), учебный мастер кафедры архитектуры, дизайна и декоративного искусства.

Выпускники 2011 года Сазоненко О. и Фомина О. работают в Нижневартовском государственном университете в отделе по связям с общественностью в должности редактора сайта и редактора-корреспондента. Усольцева А.Н. (выпуск 1997 г.) уже на протяжении семи лет успешно руководит театром моды «НИЛ» (основан в 1996 г.) в Нижневартовском государственном университете.

В городе Мегионе в Региональном историко-культурном и экологическом центре должности директора занимает выпускница 2003 г. Сова Р.Б.

Часть выпускников уехали из округа, и трудоустроились в других городах нашей страны, например, в г. Москве: частный предприниматель в области дизайна одежды – Скитёва Т., директор арт-галереи Просвиркина В. (выпуск 1999 г.). В г. Тюмень работает выдающийся художник и фотограф Родионов М. (выпуск 2005 г.). Выпускники факультета разъехались по стране, позволив факультету обмениваться опытом по подготовке специалистов с образовательными учреждениями далеко за пределами округа (Санкт-Петербург, Омск, Новосибирск, Димитровград, г. Костанай (Казахстан), г. Киев (Украина) и других городах стран СНГ).

В Нижневартовске факультет искусств и дизайна уже на протяжении двадцати четырех лет осуществляет подготовку дипломированных специалистов: художников, дизайнеров, художников-преподавателей и теперь ещё и архитекторов. Положительный опыт прошлых лет в подготовке специалистов, взаимодействие с предприятиями-партнерами, дающими возможность прохождения студентами практик и стабильная социальная потребность в качественной художественной продукции и услуге, дает возможность факультету стабильно предлагать городу и району (и даже стране) услуги в подготовке специалистов художественных профилей.

УДК 370.18

Г.А. Петрова, В.Б. Рондырев-Ильинский

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ К ЭФФЕКТИВНОМУ РЕШЕНИЮ ЗНАЧИМЫХ ПРОБЛЕМ КЛИЕНТОВ

Признание человека высшей ценностью современной цивилизации и современные научные представления о социальной работе как многоаспектной деятельности по социализации личности определяют сущность и особенности социальной работы как профессиональной деятельности, в которой определяющее значение имеют личностные качества специалиста.

Важной проблемой современного социального образования является формирование профессионализма будущих специалистов. В решении проблемы развития профессионализма специалиста по социальной работе важно использовать потенциальные возможности различных дисциплин профессионально-прикладной направленности. Изучение и учет потенциальных воспитательных возможностей различных учебных дисциплин позволит в комплексе содействовать гармоничному развитию личности будущего специалиста.

Результатом такой организации образовательного процесса является готовность социального работника к эффективному использованию знаний полученных из различных дисциплин профессионально-прикладной направленности для решения значимых жизненных проблем их клиентов.

Особенностью профессиональной деятельности специалиста по социальной работе является то, что она направлена на оказание помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации и не имеющих возможности выйти из неё самостоятельно. К этой категории относятся пожилые люди, инвалиды, люди с ограниченными возможностями здоровья, дети группы риска и другие.

В современных условиях особую значимость приобретает качество образования, качество подготовки специалистов, высокий уровень сформированности профессиональных компетенций,

позволяющий специалисту впоследствии эффективно работать с социально уязвимыми категориями граждан.

Основываясь на позиции А.В. Хуторского, под «компетенцией» мы понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, а под «компетентностью» владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [3].

В своем практическом опыте мы основываемся на определении профессиональной компетентности как «психического состояния, позволяющего действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека», котороё дает А.К. Маркова. Понятие «компетентность» А.К. Маркова связывает с формированием личности и обретением такого состояния, которое позволяет продуктивно действовать при выполнении трудовых функций и достигать ощутимых результатов [1].

Мы согласны с определением, что компетентность специалиста по социальной работе – интегративное личностно-деятельностное новообразование, которое представляет собой сбалансированное сочетание знаний, умений и сформированной профессиональной позиции, позволяющее самостоятельно и качественно выполнять задачи профессиональной деятельности [2].

Для эффективной профессиональной подготовки к работе с инвалидами и людьми с ограниченными возможностями здоровья важно реализовать личностно ориентированный подход к организации профессиональной подготовки, переосмыслить структуру и содержание сложившейся системы подготовки специалистов по социальной работе.

Так, например в профессиональной подготовке специалиста социальной работы следует выделить и актуализировать направление, обеспечивающее развитие профессиональной готовности к рекреационной деятельности, к обеспечению восстановления утраченного здоровья и формированию жизненно и профессионально значимых двигательных умений и навыков, необходимых в трудовой деятельности и самообслуживании. Это возможно на занятиях по дисциплине «Физическая культура», на которых будущих специалистов знакомили бы с эффективными средствами лечебной физической культуры, физической рекреации. В содержании занятий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» также заложен огромный потенциал для развития профессионализма специалиста по социальной работе.

Необходимо в процессе реализации основной образовательной программы четко определить механизмы, которые обусловливают внешнее и внутреннее регулирование процесса становления и развития профессионализма, определяют направления, подходы и способы управления этими процессами.

Разработка технологии формирования готовности будущего специалиста по социальной работе должна строиться с учетом субъективных механизмов, определяющих направленность на развитие основных структурных компонентов готовности к профессиональной деятельности: когнитивного, мотивационно-ценностного, операционального и творческо-деятельностного.

Формирование когнитивного компонента готовности будущего социального работника средствами различных дисциплин профессионально-прикладной направленности осуществляется посредством организации поэтапного познавательного процесса, ориентированного на освоение широкого спектра общекультурных и специальных профессиональных знаний.

Мотивационно-ценностный компонент готовности будущего специалиста по социальной работе является центральным. Это связано с потенциальными возможностями мотивационной сферы, которые в виде интересов, потребностей и мотивов стимулируют проявление активности личности и развитие профессиональной направленности.

Сформированные ценности будут определять индивидуальные траектории в процессе профессионального становления.

Операциональный компонент готовности будущего специалиста по социальной работе составляет основание профессионального опыта будущего специалиста, в котором двигательная составляющая представлена совокупностью профессионально значимых качеств и способностей.

Формирование творческо-деятельностный компонента готовности будущего специалиста по социальной работе включает следующие этапы: этап репродуктивной деятельности, этап комбина-

торно-моделирующей деятельности, этап собственно творческой деятельности. Эти стадии преемственно связаны между собой и предполагают последовательное усложнение творческой деятельности.

В практической деятельности изложенные представления о сущности и структуре готовности будущего специалиста по социальной работе являются основанием для разработки педагогической технологии формирования профессионализма специалиста средствами различных дисциплин, что позволит улучшить качество профессиональной подготовки специалиста по социальной работе.

Литература

1. Маркова А.К.Психология профессионализма Москва, 1996. – 283 с.
2. Симен-Северская О.В. Формирование педагогической компетенции специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе. – Ставрополь, 2003. – 176 с. – С. 8.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования ской // Ученик в обновляющейся школе: сборник научных трудов / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.

УДК 378

В.Б. Рондырев-Ильинский, Г.А. Петрова

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ДЕЙСТВИЯМ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В последние годы в жизни людей все большее место занимают проблемы, связанные с увеличением количества чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, приводящих к значительным людским потерям и огромному материальному ущербу. В России эти тенденции, кроме того, усугубляются разным экономическим развитием регионов и муниципальных образований, а также сложными климатическими условиями их расположения. Все эти составляющие напрямую влияют на безопасность, как населенных пунктов, так и образовательных учреждений расположенных на их территории.

Под образовательными учреждениями мы будем понимать высшие и средние специальные учебные заведения, школы, детские сады, интернаты и учреждения дополнительного образования. В подавляющем большинстве все они относятся к объектам с массовым пребыванием людей, в которых пребывают дети. Отсюда и особое отношение, и повышенное внимание к обеспечению безопасности.

В России основное количество происходящих чрезвычайных ситуаций и происшествий приходится на пожары. Считаем, что именно они являются наиболее опасными для безопасности образовательных учреждений, так как имеют стремительное время своего развития и может охватывать большие площади.

При организации безопасности в образовательных учреждениях необходимо помнить, что они, в большинстве своем, относятся к объектам с массовым пребыванием людей, где основное количество – это дети.

По данным МЧС России ежегодно на пожарах погибает более 11000 жителей нашей страны. Особую тревогу всегда вызывают пожары, возникающие на социальных объектах: в дошкольных образовательных учреждениях, в школах, в интернатах и т.д. Безопасности образовательных учреждений в последнее время повсеместно уделяется все больше внимания. Устанавливаются современные системы автоматических пожарных сигнализаций и оповещения людей о чрезвычайных ситуаций. Однако, никакие технические новшества не смогут заменить педагогических работников и персонал учреждений на которых возложены обязанности по организации эвакуации и принятие мер по тушению пожаров в начальной стадии, до прибытия профессиональных подразделений пожарной охраны.

В целях повышения уровня защиты жизни и здоровья граждан от пожаров органами власти всех уровней и руководителями организаций принимаются соответствующие меры: разрабатыва-

ются и принимаются нормативно-правовые акты, организуются добровольные пожарные дружины, приобретается пожарно-техническое оборудование, проводится административно-общественный контроль за состоянием пожарной безопасности учреждения. При всем при этом, считаем, что одним наиболее важных показателей обеспечения безопасности, остается правильно организованный процесс подготовки работников образовательного учреждения к действиям при чрезвычайных ситуациях. Именно от правильности их действий в первые минуты, во многом зависит общий результат обеспечения безопасности. В связи с этим, полагаем, что руководитель учреждения обязан уделять данному направлению большее, нежели сейчас внимание, а именно: не мене 1 раза в квартал организовывать практические тренировки по эвакуации и 1–2 раза в год, совместные с пожарными подразделениями учения по действиям персонала и детей при возникновении пожара или других видов чрезвычайных ситуаций. На каждой тренировке необходимо отрабатывать поставленные цели и задачи. Причем, тактический замысел каждого занятия необходимо изменять. К каждой тренировке необходимо готовиться: разрабатывать план-конспект, определять наблюдателей, использовать средства имитации пожара и распространения опасных факторов по помещениям учреждения. После проводимой тренировки руководитель должен собрать персонал, провести разбор и указать на положительные и отрицательные моменты, которые заносятся в Акт и подлежат устранению [2].

Очень важно, чтобы данные занятия проводились подготовленными для этой цели специалистами, иначе это будет формальностью, что и происходит в настоящее время в большинстве своем во многих образовательных учреждениях.

В связи с этим встаёт вопрос о готовности принятия адекватных мер, направленных на выход из создавшейся ситуаций, и готовности персонала образовательных учреждения и детей к действиям, в случае возникновения реальной чрезвычайной ситуации. Как правило, ситуация принимает трагические последствия и выходит из под контроля вследствие отсутствия в образовательных заведениях слаженных действий всех звеньев цепи от руководства учреждения до детей, в том числе младшего возраста. Не редки случаи, когда работники оказываются психологически и морально не готовы к действиям во время чрезвычайной ситуации, ограничиваясь сообщением по телефону 01.

В соответствии с законодательством, время прибытия пожарных подразделений в городах не должна превышать 10 минут [5]. В городе Нижневартовске данный показатель в основном не превышается и это положительный момент. Тем не менее, этого времени достаточно, чтобы свободное развитие пожара приняло большие размеры. Интенсивное выделение продуктов горения являются одним из опасных факторов сопровождающих развитие пожара, может привести к тяжелым последствиям для людей.

Не секрет, что, не смотря на принимаемые меры, ежегодно в образовательных учреждениях все же происходят пожары. При этом отсутствие у работников готовности к действиям в сложных ситуациях, нередко приводят к трагическим последствиям. С 1965 года этот показатель вырос в 10 раз и достиг к 1995 году отметки в 16000 человек [3, с. 6; 1, с. 91].

Для достижения поставленных задач необходимо вести комплексную и целенаправленную работу. И первым её этапом должен быть совместный приказ МЧС и Минобразования и науки РФ «Об организации обучения мерам безопасности в образовательных учреждениях». Таким образом, были бы решены вопросы организации совместных учений и тренировок, а также закрепления сотрудников МЧС России за учреждениями для проведения обучения и агитационной работы в них.

В образовательном учреждении, в свою очередь, должен быть назначен один из учителей, на которого будут возложены обязанности по подготовке персонала учреждения и учащихся к действиям при чрезвычайных ситуациях [4]. Данный специалист должен обладать соответствующими знаниями, умениями и навыками. Мы считаем, что данные обязанности целесообразно возложить на учителя основ безопасности жизнедеятельности.

На сегодняшний день стоит признать, что в городе Нижневартовске существующая проблема частично решается за счет привлечения сотрудников Федеральной противопожарной службы МЧС России. В течение учебного года они организуют лекции, инструктажи и семинары. Также проводятся экскурсии в пожарные части города, практическая отработка планов эвакуаций и действий в случае возникновения условного пожара.

Данная работа хоть и не в полной мере, но имеет свои положительные результаты. Педагогические работники и учащиеся школ получают достоверную информацию о противопожарной об-

становке в городе из уст профессионалов, а также получают практические навыки действиям в случае возникновения пожара. Однако признать данную работу полностью удовлетворяющей потребностям сегодняшнего времени нельзя.

В связи с этим, встает актуальный вопрос, о необходимости в период подготовки студентов вузов по специальности «Безопасность жизнедеятельности» обучить их специальным знаниям и умениям по организации действий работников образовательного учреждения и детей при возникновении чрезвычайных ситуаций. Обучение студентов в данном направлении это сложный процесс и относиться к нему необходимо соответственно. Как было указано выше, положительный эффект будет достигнут при объединении усилий вузов и местных подразделений МЧС России. Таким образом, от подобного сотрудничества будет польза всему обществу.

В период повседневной деятельности образовательного учреждения вся полнота ответственности за жизнь и здоровье детей возлагается на её руководителя и педагогов.

Умению оказывать первую доврачебную помощь, ходя и без закрепления практических навыков, будущих педагогов обучают в вузе. Тем не менее, практика показывает правильность данного решения. Многие практикующие педагоги не раз самостоятельно оказывали доврачебную медицинскую помощь детям. Однако при возникновении чрезвычайных ситуаций педагогические работники нередко проявляют полную беспомощность, полностью полагаясь на случай и работников спецслужб.

Понимая всё возрастающие риски возникновения и возможные последствия от чрезвычайных ситуаций, необходимо сконцентрировать общее внимание на принятие мер, направленных на корректировку документов определяющих подготовки учителей по специальности «безопасность жизнедеятельности», включив в них специальный курс «Организация действий при возникновении чрезвычайных ситуаций».

По данным статистики в России происходит пожаров на 42% больше, чем в среднем на Земле [1; 2]. Исследования доказывают, что обучение персонала являются наиболее эффективными профилактическими средствами, которыми не стоит пренебрегать. Дальнейшая задержка в организации специального курса обучения будущих педагогов действиям при возникновении ЧС – недопустима.

Анализ крупных катастроф и пожаров показывает, что алгоритм развития подобных ситуаций находится в прямой зависимости от готовности персонала к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций. Потеря контроля над ситуацией приводит к возникновению паники, угрозе жизни людей и крупным материальным потерям. Решение проблемы невозможно без воспитания у работников учреждений специальных личных качеств руководства и действиям в чрезвычайных ситуациях. В экстремальной обстановке именно от правильности поведения персонала зависит здоровье детей и успешность выхода из сложившейся ситуации.

Основной контингент в образовательных заведениях России составляют женщины. Таким образом, при разработке специального курса, следует учитывать этот момент, не снижая при этом, основных требований, которыми должен обладать учитель ОБЖ. Чтобы знания у студентов были полными и не оторванными от жизни, необходимо планировать посещение проводимых в образовательных учреждениях практических занятий и учений, в том числе с привлечением профессиональных подразделений пожарной охраны.

Подводя итоги, отметим, что внедрение в систему высшего образования предлагаемого нами специального курса «Организация действий при возникновении чрезвычайных ситуаций», позволит образовательным учреждениям самостоятельно на более высоком уровне обучать свой персонал и детей к реагированию на чрезвычайные ситуации. Таким образом, повысится безопасность учреждения и снизится риск травматизма и гибели людей при чрезвычайных ситуациях.

Литература

1. Алехин Е.М. и др. Пожары в России и в мире. Статистика, анализ, прогнозы / Под ред. Н.Н. Брушлинского. – М.: Академия ГПС, 2002. – 158 с.
2. Методические рекомендации МЧС России по организации тренировок по эвакуации. – М.: МЧС России, 2007.
3. Обзор «О состоянии охраны труда в органах управления и подразделениях ГПС МЧС России за 2002 год». – М., 2003.
4. Федеральный закон от 21.12.1994 № 69-ФЗ «О пожарной безопасности».
5. Федеральный закон Российской Федерации от 22.07.2009 № 123-ФЗ «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности».

УДК 37.02

В.Б. Рондырев-Ильинский, А.М. Криволапова

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ И ИФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БЕЗОПАСНЫМ МЕТОДАМ И ПРИЕМАМ ТРУДА

Использование средств наглядности при обучении безопасным методам и приемам труда имеет огромное значение для повышения безопасности работников.

Проблема наглядности в обучении остается актуальной и в настоящее время.

В последние годы в связи с обращением особого внимания безопасности труда, применение наглядности в обучении стало более широко применяться.

За последние десятилетия мы наблюдаем более активное применение средств наглядности. За эти годы меняется используемый на занятиях инвентарь: от простейших плакатов, самодельных макетов, до профессиональных учебных видеофильмов и компьютерных программ, с помощью которых специалист по охране труда организации может моделировать фрагменты объективной профессиональной действительности работников той или иной профессии.

Известно, что эффективность проводимого обучения во многом зависит от того, на сколько, мы сумели задействовать к восприятию информации органы чувств каждого обучаемого.

Существует закономерность между прочностью усвоения учебного материала и разнообразием задействования чувств восприятия информации.

Наглядность обучения представляет собой комплекс средств, методов, приемов, которые позволяют более четко и ясно воспринимать учебные занятия, а также представлять взаимосвязи изучаемых явлений с реальной действительностью. Таким образом, любое обучение должно быть понятным и доступным, отвечать целям и содержанию занятий, соответствовать требованиям педагогической психологии. Этот принцип должен применяться творчески и методически правильно [1, с. 79]

В настоящее время одно из самых распространенных явлений в практике обучения в области охраны труда – сочетание слова и наглядности.

Практика и опыт профессиональной деятельности по обучению работников в области охраны труда, позволяют утверждать, что при равных условиях, наглядный материал будет запоминаться обучаемыми лучше, независимо от их образования, занимаемым должностям и возрастным показателям.

По нашему мнению, наглядность может являться той основой, на которой формируются и усваиваются знания в области безопасности труда, особенно новые.

Практика показывает, что использование средств наглядности обеспечивает воспроизведение в сознании связей от технических терминов к образам предметов и явлений.

Анализ педагогической и методической литературы позволяет утверждать, что эффективность обучения будет выше при грамотном применении методов обучения с использованием наглядных средств, которые влияют на понимание учебного материала.

В свою очередь, наглядные методы при обучении безопасным приёмам и методам труда являются неразделимым целым от словесных методов обучения, так как материал, изложенный в инструкциях и положениях, требует анализа и пояснения. Таким образом, наглядные средства будут являться источником дополнительной информации по изучаемому вопросу, дополнять словесные методы обучения [3].

Наглядные методы, применяемые при обучении работников безопасным методам и приемам труда, условно можно разделить на две группы:

- *метод иллюстраций* (показ зарисовок на доске, плакатов, фотографий, схем);
- *метод демонстраций* (демонстрация приборов, опытов, технических установок, показ диафильмов, кинофильмов, компьютерных презентаций).

Считаем, чтобы обеспечить успешное использование наглядных средств и достижение положительных результатов необходимо выполнить несколько методических условий:

- хорошее обозрение (применения соответствующих ярких красок плакатов, экранов подсвечивания, указателей и тому подобное);

– четкое выделение основной информации при показе;
– емкое и понятное для восприятия пояснение;
– приобщение обучаемых к самостоятельному нахождению необходимой информации.

Использование дидактических функций и имеющихся средств наглядности позволят решать вопросы их комплексного применения не только на занятиях по охране труда, но и при проведении инструктажей. При этих условиях, возможно, будет достичь максимальной эффективности в решении поставленных задач. Прежде всего, это связано с комплексным применением различных средств наглядности, что обеспечивает совместную работу различных анализаторов.

При проведении первичного и повторного инструктажа на рабочем месте применение наглядных методов повысит успешность обучения, в то время как нет необходимости в их использовании во время вводного инструктажа при устройстве на работу.

Следует также отметить, что в определенных условиях, избыток наглядных методов обучения может снижать эффективность образовательного процесса. Во всем нужна мера. Но там, где наглядные методы обучения нужны, они должны использоваться в полной мере [3, с. 4].

Как правило, в организациях с большой численностью работников, вопросы организации их обучения по охране труда возлагаются на сотрудников отдела охраны труда, а на малых предприятиях на ответственного сотрудника.

При этом следует отметить, что само обучение по безопасности труда можно представить в виде многоступенчатой структуры, в которую входят: все виды инструктажей, обучение с отрывом от производства, стажировка, обучение без отрыва от производства.

Вопросы безопасности работников являются общегосударственной проблемой. В связи с этим именно на руководителя университета возложена персональная ответственность за организацию обучения безопасным методам [2; 4].

Положительным моментом в обучении безопасности труда, проводимом в стенах университета, является то обстоятельство, когда специалисты, осуществляющие обучение, применяют не только специальный материал по охране труда, но и владеют основами педагогики и психологии.

Рассматриваемый нами наглядный метод обучения является, на наш взгляд, наиболее приемлемым и доступным практически для всех видов обучения. При этом мы не исключаем возможности применения и других методов обучения, которые могут применяться как совместно, так и самостоятельно. Одной из особенностей наглядного метода обучения является то, что он предполагает в той или иной мере сочетание со словесным методом.

Большие возможности содержатся в использовании компьютеров при обучении охране труда.

Нужно признать, что применение интерактивных средств обучения при проведении занятий по охране труда не вошло в обыденность, а скорее является исключением из правил. Это не только современные технические средства, при помощи которых можно успешно реализовывать процесс обучения, но и новые формы и методы преподавания, а также внедрение нового подхода к процессу обучения безопасным приемам и методам работы.

Отметим, что применение в обучении компьютеров и информационных технологий оказывает существенное влияние на содержание, методы и организацию учебного процесса по охране труда. С развитием современных технологий именно компьютер становится наиболее доступным и эффективным средством обучения, способным наглядно представлять самую различную информацию [6].

Современные информационные технологии оказывают влияние на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, средства обучения, что позволяет решать сложные и актуальные задачи педагогики, развивать интеллектуальный, творческий потенциал, аналитическое мышление и самостоятельность человека [6].

Стремительное развитие компьютерной техники и расширение её функциональных возможностей позволяет широко использовать компьютеры на всех этапах учебного процесса.

Считается, что принцип наглядности обучения является одним из самых понятных принципов обучения. Он вытекает из сущности процесса восприятия обучаемыми, а также воздействует на их эмоциональную сторону. Известно, что органы зрения обладают большей чувствительностью. Русская пословица гласит: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Способность органов зрения в овладении информацией в разы больше, чем органов слуха. Эта информация откладывается в памяти человека быстро и надолго [5].

Многочисленные исследования показали, что использование наглядных методов в сочетании со словом преподавателя способствует более прочному овладению учебным материалом, несмотря на его сложность [3].

Подводя итоги вышесказанному, мы приведем еще один аргумент в пользу целесообразности применения средств наглядности при обучении по охране труда – это формирования у обучаемых образов и представлений, которые при применении интерактивных средств обучения в ближайшем времени прочно войдут в нашу жизнь и позволят повысить эффективность проводимого обучения.

Литература

1. Абаскалова Н.П. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе: учебное пособие для студентов пед.вузов. / Н.П. Абаскалова, Л.А. Акимова, С.В. Петров. – Новосибирск-Москва: Издательство «АРТА» 2011. – 304 с.
2. ГОСТ 12.0.004-90 «ССБТ. Организация обучения безопасности труда. Общие положения».
3. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.М. Осмоловская. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
4. Постановление Минтруда РФ, Минобразования РФ от 13.01.2003 № 1/29 «Об утверждении Порядка обучения по охране труда и проверки знаний требований охраны труда работников организаций».
5. Фридман А. М. Наглядность и моделирование в обучении – М.: Знание, 1984. – 80 с.
6. Шахмаев Н. М. Технические средства обучения. – М.: Просвещение, 2001.

УДК 378.147

Н.И. Рыжова[1], В.В. Бух[2], Е.В. Низовцева[3], С.А. Ускова[4]

ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования, г. Москва[1],
ФГБОУ ВПО «Государственный университет морского и речного флота им. адм. С.О. Макарова», г. Санкт-Петербург[2],
ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», г. Мурманск[3],
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов», г. Санкт-Петербург[4]

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Современные условия глобальной информатизации в настоящее время выступают своего рода направлениями развития или требованиями к развитию существующих профессиональных сфер жизнедеятельности человека, в частности, и системы профессионального образования, которая призвана обеспечивать трансформированные профессиональные сферы специалистами [2]. Как следствие, происходит развитие систем профессиональной подготовки специалистов по ряду новых профессиональных направлений [3]. В частности, в условиях информатизации всех сфер современного общества актуализируется потребность социально-экономической сферы в специалистах, способных к постоянному профессиональному росту и социальной мобильности, обладающих высоким уровнем профессиональной готовности, в том числе и к проведению научных исследований и экспериментальной деятельности при решении профессиональных задач.

Заметим, что указанная здесь последней составляющая в требованиях к профессиональной готовности будущего специалиста, наделяется особой актуальностью в официальном документе «Модель образования – 2020» [1], и рассматривается она как одна из ведущих задач высшего профессионального образования на современном этапе. В документе указывается, что вовлечение студентов и преподавателей в фундаментальные исследования еще в рамках профессионального обучения в вузе, позволит не только сохранить известные в мире российские научные школы, но и вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний.

Таким образом, актуальной проблемой высшей профессиональной школы становится обучение студентов способам добывания и переработки научной информации путём самостоятельной исследовательской практики в рамках компетентностного подхода. Такая задача требует целенаправленного формирования исследовательской компетентности студентов и развития ее у педаго-

гов-исследователей. Ее решение будет способствовать высвобождению деятельностного начала в человеке, укреплению его потребности в познании [1].

В настоящее время имеется уже немало научно-методической литературы по обучению научно-исследовательской педагогической деятельности учителей, психологов и других специалистов в области организации и проведения научно-педагогических исследований, а также в области использования элементов математической статистики в профессионально-педагогической деятельности (Е.В. Сидоренко, А.А. Шаповалов, М.И. Грабарь, С.В. Сильченкова, Л.Б. Ительсон, Д.А. Новиков, В.В. Красильников, В.С. Тоискин и др.).

Кроме того, сегодня существует и немалое количество научно-методических работ (в том числе и диссертационных исследований) по проблемам формирования у будущих учителей и преподавателей научно-исследовательской компетентности (М.А. Данилов, А.Н. Журавлёв, Э.Ф. Зеер, Т.А. Смолина, П.И. Ставский, Н.Ф. Талызина, М.А. Чошанов, О.Н. Шахматова, Ю.А. Комарова, С.И. Брызгалова и др.). Согласно мнению большинства исследований исследовательскую компетентность следует рассматривать:

(а) как совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности (знаниево-операциональный подход);

(б) как способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффектные, но не эффективные решения, т.е. обладать критическим мышлением. Иными словами, педагог-исследователь как компетентный специалист должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решить ее практически, т.е. обладать методом решения;

(в) умение решать профессиональные педагогические исследовательские задачи, в которых в зависимости от конкретных условий решения проблемы должен уметь применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям. В связи с этим, исследовательская компетентность проявляется в теоретической грамотности, владении методами психолого-педагогического исследования, умении статистически обрабатывать эмпирические данные, формулировать выводы, представлять результаты исследования.

Обобщая сказанное и учитывая взгляд на профессиональную педагогическую компетентность (согласно В.А. Козыреву, А.П. Тряпицыной, Н.Ф. Радионовой [4]) на наш взгляд, будем определять понятие «исследовательская компетентность» как целостную, интегральную характеристику личности будущего учителя, проявляющаяся в его готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и умении решать определенные классы профессионально-педагогических задач исследовательского характера с применением математических методов и моделей.

Кроме этого, на наш взгляд, следует выделять три уровня проявления исследовательской компетентности: ключевой, базовый и специальный.

В результате овладения всеми этими тремя уровнями на выходе педагог-исследователь сможет решать профессионально педагогические задачи исследовательского характера не только используя готовые алгоритмы, но и сам выстраивать и комбинировать новые, базируясь на своем опыте.

Учитывая сказанное выше, приведем содержание обучения, освоение которого, на наш взгляд, будет способствовать формированию профессиональной готовности будущих учителей в области проведения научно-методического или педагогического исследования и в области использования математических методов и моделей на этапах планирования, разработки и проведения педагогического эксперимента.

На наш взгляд, содержание должно иметь модульную структуру и представлять собой совокупность следующих учебных модулей, учитывающих требования современных образовательных концепций к научно-исследовательской деятельности современных специалистов, указанных, например, в «Модели образования – 2020» [2], требования информатизации образования [3] и содержание ФГОС третьего поколения. Перечислим эти модули:

- Модуль № 0. Научно-исследовательская деятельности как базовая составляющая профессиональной компетентности современного специалиста и педагога.
- Модуль № 1. Модели педагогического исследования. Базовые понятия и методы моделирования как «инструмент» исследования объектов и процессов в образовании.

- Модуль № 2. Многопараметрические модели математической статистики. Параметрические методы математической статистики, используемые при решении задач педагогического исследования.
- Модуль № 3. Модели теории графов, используемые для структуризации содержания обучения. Топологическая сортировка по времени и по содержанию обучения.
- Модуль № 4. Методы проверки гипотез педагогического исследования и методы определения уровня знаний обучаемых.
- Модуль № 5. Математические модели педагогических измерений. Статистические методы, используемые при анализе результатов педагогических измерений в рамках выбранной модели.

После освоения указанного содержания обучения учитель или педагог-исследователь при проектировании педагогических и методических систем сможет каждый этап и его результативность подтверждать специальными математическими методами и моделями (уже известными в математической статистике!). Наша основная цель – не научить изобретать новые алгоритмы, а познакомить с алгоритмом выбора для использования уже из существующих в практике и научить как их правильно комбинировать, чтобы достигать требуемого результата.

Таким образом, предлагаемое нами содержания обучения позволит учителям и педагогам-исследователям, исходя из различных условий реализации учебного процесса [5], воспользоваться разработанной методологией использования конкретных математических методов и моделей для обоснования адекватности (или «доказательства правильности») построенной модели учебного процесса или ее отдельных компонентов. При этом для каждого этапа проектирования предлагаемой модели они смогут выбирать требуемый конкретный математический метод или модель, а их последовательное использование в рамках конкретного педагогического исследования позволит им, опираясь на конкретную методологию, обосновывать результаты проведенного исследования. Так, например: (а) на этапе обоснования актуальности и необходимости построения модели предлагается использовать *биномиальный критерий m*; (б) для структуризации содержания обучения – *топологическую сортировку* и различные варианты ее модификации (например, по времени или по содержанию); (в) для построения различного рода классификаций – *кластерный* и *факторный анализы*; (г) на этапе анализа результатов педагогического эксперимента по апробации и внедрении в педагогическую практику построенной модели учебного процесса – различные критерии: *t-критерий Стьюдента* или *критерий Фишера*, или *критерий Вилкоксона* и др. в зависимости от характеристики выборок.

При этом мы считаем, что у педагога-исследователя сформирована профессиональная готовность к научно-исследовательской деятельности (или исследовательская компетентность), если он, например, при проектировании и внедрении методической системы сможет обосновать это с помощью математических методов и моделей: *на ключевом уровне* – используя готовые алгоритмы в MS Excel; *на базовом уровне* – специальные математические пакеты, например: MathCAD, MathLab, Stadia, Statistics SPSS и др.; *на специальном уровне* – возможно комбинировать инструментарий – электронные таблицы и специальные математические пакеты, а также при необходимости *написать программу на специально выбранном языке программирования*, реализующую конкретный «особенный» алгоритм из математической статистики для проверки или подтверждения сформулированной гипотезы или разработанной методической концепции.

В заключение отметим, что в современных условиях глобальной информатизации системы профессиональной подготовки любого специалиста (в том числе и учителей) наиболее эффективным и актуальным средством обучения является цифровой образовательный ресурс, например, выполненный в ИОС (например, в Moodle). Основой его образовательного контента в нашем случае может стать интерпретация выше указанного содержания обучения, а так же подбор различных инструментальных (программных) средств для осуществления математической обработки данных педагогического эксперимента и библиотека методических ресурсов по данной проблематике.

Литература

1. Концепция – 2020: развитие образования [Электронный ресурс] // Учительская газета. URL: http://www.ug.ru/issues07/ (дата обращения: 09.01.2015).
2. Каракозов С.Д. Ключевые направления стратегии информатизации Российского образования как основа инноваций ИКТ-образования / Чрезвычайное законодательство и образование в условиях глобализации: Сб. Матер. Межд.

науч.-практич. конф. 28–29 мая 2014 г. / под ред. О.М. Латышева. – СПб.: Астерион, СПбУ ГПС МЧС России, 2014. – С. 39–41.
3. Рыжова Н.И., Литвиненко М.В. Направления развития системы подготовки специалиста в условиях информатизации образования // Информатика и образование. – 2007. – № 7. – С. 119–121.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2004. – 392 с.
5. Ускова С.А., Рыжова Н.И., Залялютдинова З.А. Характеристика показателей целостности образовательного процесса, обеспечивающих его результативность в условиях вызовов современности // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1 (50). – С. 115–119.

УДК 802.О

С.А. Сергина

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ФГОС ВО3+

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3+, приведенные в соответствие с требованиями Федерального закона об образовании в РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ, предполагают введение многоуровневой системы подготовки специалистов (бакалавриат, магистратура), а также характеризуются построением образовательного процесса на основе компетентностного подхода [2]. Соответственно, конечным результатом образовательного процесса студентов бакалавриата и магистратуры является определенный уровень сформированности общекультурных, общепрофессиональных, частично профессиональных компетенций.

Нововведения, описанные в образовательных стандартах, не могли не коснуться такой области как обучение иностранным языкам. Дисциплина «Иностранный язык» стала рассматриваться как одно из важнейших направлений высшего образования.

В основе обучения иностранному языку в вузе в соответствии с «Примерной программой по иностранному языку для неязыковых вузов и факультетов», лежат положения о том, что:

- Владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе.
- Курс иностранного языка является многоуровневым и разрабатывается в контексте непрерывного образования.
- Изучение иностранного языка строится на междисциплинарной интегративной основе.
- Обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов [1].

Данные положения являются универсальными и лежат в основе всех уровней подготовки студентов. Однако нужно отметить, что компетенции, развиваемые на занятиях по иностранному языку, на уровнях бакалавриата и магистратуры различаются. Отличия заключаются в наименовании развиваемых компетенций (их индексах), планируемых результатах, средствах обучения, а также технологиях их оценивания. Рассмотрим развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций на примере дисциплины «Иностранный язык» на уровнях бакалавриата и магистратуры в Омском Государственном университете им. Достоевского (ОмГУ).

Общекультурная компетенция (ОК) – это способность успешно действовать при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности. На ее развитие направлена не отдельная дисциплина, а вся образовательная программа бакалавриата. В качестве ОК, развиваемой на дисциплине «Иностранный язык» для всех направлений подготовки бакалавров, была выбрана ОК-5 – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Для описания уровней сформированности ОК-5 была составлена и утверждена карта компетенции, представленная ниже.

Таблица 1

Карта компетенций дисциплины «Иностранный язык» (уровень ВО – бакалавриат)

Перечень		**Средства обучения и технологии оценивания**
Наименование компетенции	**Перечень планируемых результатов обучения**	
ОК- 5	**Знать:** – языковые средства (лексические, грамматические, фонетические), на основе которых формируются и совершенствуются базовые умения говорения, аудирования, чтения и письма; – закономерности построения различных типов текстов; – подъязык специальности; – стратегии и тактики построения устного дискурса и письменного текста.	**Средства:** – УМК; – Письменные и устные (звучащие) тексты; – Видеофрагменты; – Подбор различных по формату упражнений и заданий (gap-filling, multiple choice, matching, paraphrasing, definitions, translations); – Интернет источники. **Технологии:** – Балльно-рейтинговая система; – Лексико-грамматические контрольные работы; – Тестирование; – Собеседование.
	Уметь: – организовать общение в соответствии с социальными нормами и правилами характерными для официального общения; – использовать формулы речевого общения для выражения различных коммуникативных намерений; – выделять специальную информацию в научных текстах; – работать с электронными специальными словарями, удаленными библиотечными каталогами университетов мира; – составлять глоссарии по специальной лексики на иностранном языке; – составлять реферат- аннотацию по материалам источников на иностранном языке.	**Средства:** – УМК; – Лексические минимумы по пройденным темам; – Глоссарий по специальной лексики; – Письменные и устные (звучащие) тексты; – Видеофрагменты; – Лексический минимум по формулам речевого общения; – Электронные специальные словари; – Интернет источники. **Технологии:** – Балльно-рейтинговая система; – Рефераты научных статей; – Составление аннотации к научных статьям; – Составление диалогов и ситуаций с использованием изученной лексики и формул речевого общения; – Контрольные работы; – Тестирование; – Собеседование.
	Владеть: – способностью соотносить языковые средства с конкретными ситуациями, условиями и задачами межкультурного речевого общения; – социальными нормами, влияющими на речевое общение между представителями разных культур.	**Средства:** – УМК; – Письменные и устные (звучащие) тексты; – Глоссарий слов и словосочетаний; – Электронные специальные словари; – Интернет источники. **Технологии:** – Балльно-рейтинговая система; – Деловые игры; – Дискуссии; – Защита проектов; – Презентации; – Доклады; – Написание эссе.

Материалы таблицы показывают, что развитие ОК-5 на занятиях по иностранному языку осуществляется по трем направлениям: «Знать», «Уметь», «Владеть». В совокупности данные

направления представляют собой планируемые результаты обучения бакалавров. Они могут быть достигнуты при использовании определенных средств обучения и оценены промежуточной или итоговой аттестацией по предложенным технологиям. Только такая цепочка на занятиях по иностранному языку как: заявленная для развития общекультурная компетенция – планируемые результаты обучения (с позиций «Знать», «Уметь», «Владеть») – средства обучения – технологии оценивания, – может привести к желаемому уровню развития компетенции.

Дальнейшее развитие и совершенствование знаний, умений и навыков активного владения иностранного языка, приобретенных на I–II курсе университета, осуществляется в магистратуре. Иностранный язык на этом уровне ВО носит профессионально-ориентированный прикладной характер. Это проявляется в самом наименовании дисциплины, которая звучит как «Иностранный язык в профессиональной сфере». Соответственно, наибольшее внимание на занятиях по иностранному языку уделяется развитию общепрофессиональной компетенции, а именно ОПК-1, которая рассматривается как готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности. Целью обучения является активное владение выпускниками английским языком как средством выражения мыслей в сфере письменной и устной профессиональной коммуникации.

В результате освоения дисциплины магистр должен:

Знать:

- профессионально-ориентированную лексику (объем не менее 6000 лексических единиц);
- деловой язык по специальности;
- структуры и функции языка, необходимые для овладения устными и письменными формами профессионального общения на иностранном языке в повседневных ситуациях;
- правила написания писем, факсов, электронных сообщений, заполнения документов, связанных с профессией, на английском языке;
- технику перевода профессионально- ориентированных текстов;

Уметь:

- читать литературу по специальности по заданию кафедр;
- переводить материалы по своей специализации с русского на английский и с английского на русский;
- составлять реферат – аннотацию по материалам источников на иностранном языке по профессиональной тематике.

Владеть:

- техникой аргументированного обсуждения материала профессиональной тематики;
- навыками оформления профессионально-значимых текстов (устных и письменных) включая деловую переписку с соблюдением речевого этикета.

Средства обучения в магистратуре остаются такими же, как на уровне бакалавриата, однако все материалы, используемые в процессе обучения, имеют ярко выраженную профессионально-ориентированную направленность.

В процессе освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» используются следующие образовательные технологии развития ОПК-1: балльно-рейтинговая система; лексико-грамматические контрольные работы; собеседование; ролевые и деловые игры; кейс-анализ; презентации; тестирование как метод контроля; конференции; аннотации, тезисы доклада; написание НИРС. Особенно хочется отметить важность использования кейсов проблемного, коммуникативного содержания. Коммуникативные задачи, представленные в кейсах, носят практический характер, помогают студентам представить себя в ситуации, максимально приближенной к реальной ситуации будущей профессиональной деятельности.

В заключении отметим: иностранный язык является одной из немногих дисциплин, которая представлена на всех уровнях обучения специалистов. На уровне бакалавриата приоритет отдается развитию ОК, в то время как обучение в магистратуре предполагает развитие ОПК студентов. ОК и ОПК на занятиях по иностранному языку (представленные направлениями «Знать», «Уметь», «Владеть») развиваются благодаря использованию определенных средств обучения и технологий оценивания. ОПК отличаются от ОК своей профессионально-ориентированной направленностью, что отражается в содержании учебного материала, представленного в магистратуре.

Литература

1. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: Примерная программа [Текст] / Л.Г. Кузьмина, Е.Н. Соловова, М.А. Стернина, М.В. Вербицкая / Под общ. ред. проф. С. Г. Тер-Минасовой. – М., 2009. – 24 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт ВО. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. (квалификации: академический бакалавр, прикладной бакалавр). [Электронны ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe new list.plx?substr=040400&st=2010.

УДК 37

Т.Н. Суворова

ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров, Кировская область

ТРЕБОВАНИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Системно-деятельностный подход в обучении базируется на ряде теорий, разработанных отечественными и зарубежными учеными. Среди них всемирно известная теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Согласно основным положениям данной теории, для обеспечения формирования нового действия в его высшей, умственной форме, необходимо проследить путь его становления с самого начала. Шкала поэтапного формирования представляет собой шесть этапов, включающих описание сложнейших поэтапных преобразований, происходящих как с ориентировочной, так и исполнительной частями действия в процессе его становления.

Первый этап – формирование мотивации действия. На этом этапе закладывается отношение субъекта к целям и задачам предстоящего действия, к содержанию материала, намеченного для усвоения.

Второй этап – формирование схемы ориентировочной основы действия, т.е. системы ориентиров и указаний, учет которых необходим для выполнения осваиваемого действия с требуемыми качествами и в заданном диапазоне. В ходе освоения действия эта схема постоянно уточняется.

Третий этап – формирование действия в его начальной, материальной или материализованной форме. Учащийся осуществляет ориентировку и исполнение осваиваемого действия с опорой на внешне представленные компоненты схемы.

Четвертый этап – формирование действия в громкой социализированной речи. Опора на внешне представленные средства сменяется опорой на представленные во внешней речи значения этих средств и действий. Необходимость использования карточки с изображенной на ней схемой отпадает, содержание схемы полностью отражено в речи.

Пятый этап – формирование действия во внешней речи «про себя». Основное содержание переносится во внутренний, умственный план. Внешняя, звуковая сторона речи остается лишь в незначительном количестве ключевых ориентировочных и исполнительных моментов, по которым осуществляется контроль (внутренний и внешний).

Шестой этап – формирование действия в скрытой речи, собственно умственного действия. Благодаря процессам автоматизации и симультанизации действие, прошедшее вышеперечисленные преобразования, приобретает вид непосредственного одномоментного усмотрения решения проблемной ситуации.

Действие представляет собой целостную систему взаимосвязанных элементов. В ходе выполнения действия эти элементы обеспечивают три основные функции: ориентировочную, исполнительную, контрольную.

Рассмотрим исполнительную часть действия. Н.Д. Гордеева определяет её следующим образом: «Если действие имеет отчетливо выраженную внешнюю форму, его называют исполнительным – предметным в широком смысле этого слова. Если действие не имеет отчетливо выраженной внешней формы, его называют психическим или когнитивным (перцептивным, мнемическим, умственным)» [4, с. 28]. Е.И. Машбиц, предварительно ссылаясь на П.Я. Гальперина, пишет: «Исполнительная часть непосредственно обеспечивает преобразование объекта (перевод его из одного состояния в другое, замещение одного объекта другим и т.д.). Характер этого преобразования задается тем отношением между объектами, которое соответствует определенному действию. По-

скольку это отношение всегда предметно, содержательно, то различают математические, грамматические, физические и другие отношения» [5, с. 65].

Ориентировочная часть является центральной, и именно она обеспечивает успех действия. Ее можно раскрыть как процесс использования ориентировочной основы действия. Обычно, когда говорят о действии, имеют в виду его исполнительную часть и забывают о том, что само исполнение в решающей степени зависит от ориентировки субъекта в условиях этого действия. Ориентировочная часть намечает пути и способы действия, а исполнительная часть их реализует. Как отмечал П.Я. Гальперин: «Поскольку характер и успешность исполнения непосредственно зависят от ориентировочной части, основную задачу формирования действия составляет формирование его ориентировочной части; изменения исполнительной части являются вторичными» [2; 5]. Однако в существующей педагогической практике часто недооценивается роль ориентировочной части действия, основное внимание в процессе обучения бывает приковано к исполнительной части, т.е. к преобразованию предмета действия, к получению результата.

Контрольная часть направлена на проверку правильности как результатов ориентировочной части, так и исполнительной, на слежение за ходом исполнения, на проверку соответствия его намеченному плану. В случае обнаружения ошибки, отклонения от правильного пути необходима коррекция, исправление. В контрольной части повторяется и момент ориентировки, и момент исполнения, и соотнесения того и другого.

В разных действиях ориентировочная, исполнительная и контрольная части представлены не в одинаковой степени – любая из них может превалировать или даже стать самостоятельным действием. В этом случае, например, может быть дано специальное задание на ориентировку: составление плана решения или выделение условий, которые необходимо учитывать при решении задачи; на контроль: ученик не получает нового результата, а лишь проверяет правильность выполненной работы; на исполнение: если учитель выполнит за ученика ориентировочную часть и проведет контроль.

Одним из важных требований системно-деятельностного подхода, вытекающим из всего вышесказанного, является следующее: *предметом обучения учащихся должны быть ориентировочная и контрольная часть действия, а чисто исполнительные функции должны быть по возможности исключены из учебного процесса, потому что они формируют механические навыки, не обеспечивают понимания.*

В зависимости от характера построения схемы ориентировочной основы действий можно выделить три типа учения. Обучение по первому типу характеризуется отсутствием значительной части условий, необходимых для правильного выполнения нового действия. При таком типе учения объяснение того или иного действия сводится к его однократной демонстрации, показу образца и к очень неполному словесному описанию по ходу показа. Дефицит начальных условий становится причиной большого числа характерных для данного типа учения проб и ошибок. И на тех участках действия, для которых у ученика нет нужных указаний и ориентиров, он действует вслепую, и лишь в результате многочисленных проб осваивает данное действие. Даже сформированное действие остается для ученика не полностью осознанным, перенос этого действия на новые объекты, решение новых задач с помощью этого действия весьма ограничены. «Первый тип учения у большинства детей в лучшем случае ведет к накоплению узких знаний и умений и не развивает ни мышление, ни тем более способностей» [1, с. 32].

Однако всю систему необходимых условий можно заранее изложить и в готовом виде предоставить учащимся. Вся ориентировочная сторона, которая, собственно, заключена в эту систему условий, дается сразу. На ней не останавливаются и переходят к исполнительному действию учащихся – это характеристика второго типа учения. Здесь каждое действие соотнесено со своими объективными условиями и в меру этого разумно. Здесь уже нет слепых проб, ошибки возникают лишь по «невнимательности», становятся случайными и несущественными. Четкие признаки объекта и ясная траектория действия освобождает ученика от влияния несущественных изменений обстановки и расширяют область применения знаний и умений. При формировании новых действий и понятий по второму типу устраняется самый длительный и трудный период выяснения существенных признаков и свойств объекта, с одной стороны, и становления нового действия – с другой. В результате по сравнению с учением по первому типу получается большая экономия времени, сил и материальных средств [3; 4].

Итак, учение по второму типу лишено таких недостатков первого типа, как большое количество ошибок, значительные затраты времени и сил учащихся. Но при систематическом общем обучении начинает выступать существенный недостаток второго типа: происходит опора на отличительные характеристики отдельных конкретных объектов, и перенос сформированного действия на новые объекты ограничен их внешним сходством. Поэтому для новых объектов систему необходимых условий приходится составлять заново и снова преподносить ее ребенку в «готовом виде». Еще более существенный недостаток второго типа учения состоит в том, что он имплицитно воспитывает определенное отношение к предмету и процессу учения. Так как система начальных условий уже содержит всю необходимую в данный момент информацию, то активность ученика направляется не на открытие неизвестного, а на усвоение «готового знания»; воспитание теоретического, познавательного интереса к знанию, к сожалению, не происходит.

И, наконец, третий тип учения характеризуется полной системой условий, которая не задается в готовом виде, а наоборот, строится самим учащимся, который исходит из проблем, возникающих при столкновении фактов. Двигаясь шаг за шагом под руководством учителя, он составляет схему ориентировочной основы действия, в которой ориентиры представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. В таком случае решение отдельной, частной задачи отступает на второй план. На первый план выходит все большее проникновение в предмет, что создает совершенно новую установку на само исследование. Такая установка на исследование объектов обеспечивает широкий перенос на другие области, связанные с подобными структурами. Кроме того, развивается и внутренняя, собственно познавательная мотивация учения. В третьем типе учения эффект общего развития мышления проявляется не только в самостоятельном распространении усвоенных приемов исследования на дальнейшие разделы того же учебного предмета и за его границы, но и различных формах интеллектуальной деятельности.

В соответствии с принципами системно-деятельностного подхода *главным содержанием обучения должны быть общие способы действий по решению широких классов задач, чтобы деятельность учащихся была направлена на овладение этими общими способами.* Все приобретения в процессе учения можно разделить на две неравные части: одну составляют новые общие схемы вещей, которые обуславливают новое их видение и новое мышление о них, другую – конкретные факты и законы изучаемой области, конкретный материал науки. По общей массе вторая часть намного превышает первую, но в такой же мере уступает ей в значении для развития мышления.

Литература

1. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. Материалы к курсу лекций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 118 с.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 51 с.
3. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Предисловие // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. – М., 1968.
4. Гордеева Н.Д. Экспериментальная психология исполнительного действия. – М.: Тривола, 1995. – 324 с.
5. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988 – 192 с.

УДК 14.25.09

И.С. Телегина

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА ПОСРЕДСТВОМ ЦВЕТА В РИСУНКАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Интерес к изучаемой нами проблеме обуславливается в настоящее время гуманистическими задачами более полного раскрытия индивидуальности личности, ее творческих потенций. Способности человека – продукт общественного развития. Их становление предполагает усвоение определенных форм деятельности, выработанных человечеством в процессе общественно-исторического развития. Изобразительная деятельность имеет неоценимое значение для целостного развития ребенка.

В.А. Сухомлинский считал, что детский рисунок, процесс рисования – это частица духовной жизни ребенка, дети не просто переносят на бумагу что-то из окружающего мира, а живут в этом мире, входят в него, как творцы красоты, наслаждаются этой красотой. Психологами и педагогами Л.С. Выготским, В.С. Мухиной, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной установлено, что для создания выразительного образа в рисунке необходимо наличие отчетливых представлений, знаний о тех объектах и явлениях, которые должны быть нарисованы. Все это требует знаний о способах и приемах создания выразительного образа при изображении, умений подчинять движение руки, активно использовать усвоенные изобразительные умения в соответствии с задачами изображения [1].

В искусстве использование цвета служит средством, с помощью которого художник выражает свои чувства, свои мироощущения и вызывает определенные эмоции у зрителя. Ряд педагогов и психологов (В.С. Мухина, Ю.А. Полуянов, Н.П. Сакулина и др.) подчеркивают, что в детском рисунке цвет играет особую роль, он нередко используется с целью украшения. Постепенно локальный цвет некоторых предметов усваивается детьми как обязательный признак. В 5–6 лет дети обычно реально окрашивают предметы, но без характерных оттенков. Наряду с этим сохраняется тенденция выбирать цвет независимо от реальной окраски изображаемого предмета или объекта. У детей проявляется двойственное отношение к использованию цвета в рисунке: цвет как передача окраски желаемого; цвет как украшение рисунка, независимо от реальной окраски предмета [1].

Одной из задач нашего исследования являлось выявление сформированности выразительного образа в рисунках старших дошкольников в собственной изобразительной деятельности.

Нами были выделены уровни сформированности выразительного образа в рисунках детей на основе критериев:

1. Содержание и раскрытие сюжета в рисунке.
2. Средства выразительности, которые ребенок использовал при создании художественного образа.
3. Проявление творчества и самостоятельности в рисунке.

На основании этих критериев при анализе детских работ мы выделили 4 уровня сформированности выразительного образа в рисовании. К 1 уровню мы отнесли одну работу. Она отвечала всем трем критериям. В ней передан выразительный образ Дюймовочки, умирающей ласточки. Сюжет эпизода сказки полностью освещен. Для рисунка характерна эмоциональная осмысленность сюжета. Работа выполнена акварелью с применением темных тонов; используется цвет как сигнальный признак: темный коридор раскрашивается в темный цвет, а источник света – желтой краской. Четко выделены плавные линии сюжета: беда, случившаяся с ласточкой, и оказание Дюймовочкой помощи ей. Самостоятельность и творчество проявились в выборе изобразительных материалов, в цветовом решении рисунка, в выборе стиля изображения.

Ко 2 уровню мы отнесли четыре работы. В них передан сюжет эпизода сказки, создан выразительный образ ласточки, но образ Дюймовочки в некоторых работах изображен отдаленно. Все рисунки выполнены акварелью. Самостоятельность и творчество проявились в цветовом решении рисунка, композиционном расположении персонажей.

К 3 уровню мы отнесли также четыре рисунка. В рисунках, отнесенных к этому уровню, слабо выражен образ, как Дюймовочки, так и ласточки. Беднота использования цветных красок при создании выразительных образов: большинство использовали коричневую и синюю краски, а некоторые совершенно не придали значения фону рисунка. Самостоятельность их проявилась только в композиционном построении рисунка.

К 4 уровню мы отнесли шестнадцать работ. Эти рисунки малосодержательны, выразительный образ Дюймовочки и ласточки в них не создан. Дети совершенно не использовали цвет для создания выразительного образа. В композиционном отношении рисунки бедны, однообразны, сюжет отсутствует. В рисунках этих детей нет элементов творчества и самостоятельности.

Используя методику Ю.А. Полуянова [2], с детьми старшего дошкольного возраста проводили опыты с загрязненными красками. Методика эксперимента заключалась в следующем: сначала дети рассказывали то, что будут рисовать, называя при этом краски, которые будут использовать. Затем детям давали специально загрязненные краски и дети, не смотря на загрязненные цвета, рисовали грязными красками, в результате чего у них получались противоположные по замыслу картины: не ясный солнечный весенний день, а хмурая осень, непогода. Дети не понимали причину такого несоответствия цветов, говорили: «Я брал желтую краску и рисовал ею, а почему-то получился такой цвет темный». Этот эксперимент показал, что к шестилетнему возрасту психологиче-

ская картина восприятия цвета становится еще сложнее. Дети используют уже сложившееся представление о системе цветовых тонов не прямо, а через слово-название, которое одинаково у цветового тона, окраски предмета и названия краски. Видимый же цвет и того и другого они часто не замечают. Если ребенку показать цветовой круг (изображение цветов спектра), объяснить систему его построения, переходы одного тона в другой, то заученные слова, он будет произносить правильно, но действовать с цветом, рисуя красками, станет также как и раньше. Ответы детей были типичны следующему: «Я буду использовать охру, светлую, когда буду рисовать деревья осенью» – говорила перед рисованием С. Настя. При рисовании она брала гуашь «крон желтый» и раскрашивала листья деревьев. Когда ее спросили, каким цветом она рисовала, она сказала, что «охрой». К тем же результатом привело знакомство детей с цветом «кобальт синий». Из этого понятия дети усвоили только термин «синий» и действовали соответствующей этому слову краской. Однако, слово помогает развивать у ребенка очень важную способность – различать многие оттенки одного цвета и систематизировать их, но только при восприятии каждого цвета отдельно, изолированно от других, а не в сочетании нескольких разных по тону. Дошкольник действует с красками следующим образом: каждый предмет и каждую фигуру раскрашивает отдельно. В итоге остаются полосы между небом и землей, ореолы вокруг всех изображенных предметов и т.д.

В результате проведенных экспериментов мы пришли к выводу о том, что дети дошкольного возраста не понимают значения цветной бумаги как дополнительного выразительного средства при создании рисунков. Этому необходимо учить детей: накладывая краску на цветную бумагу, ребенок получает возможность увидеть, как разные цвета взаимодействуют между собой, а это в свою очередь оказывает огромное влияние на развитие чувства цвета у детей.

Исходя из этого, в экспериментальной работе с детьми мы учитывали: особенности восприятия цвета детьми старшего дошкольного возраста: соотнесенность цвета со словесным его обозначением; фрагментарность и неустойчивость цветового образа, который складывается в воображении ребенка; хорошее запоминание локальных цветов предметов; предметность (закрепление за предметом его основного цвета); эмоциональное отношение детей к цвету. Особенности использования цвета в рисунках детьми старшего дошкольного возраста: реалистичное цветовое изображение предметов и объектов; использование цвета как сигнального признака объекта; применение цвета в качестве украшения сюжета рисунка и т.д.

Таким образом, в процессе целенаправленного обучения возможно воспитание у детей эстетических чувств, эмоциональной отзывчивости на цвет, развитие цветоощущений и цветовосприятия, обогащение художественного опыта детей знаниями о цветах спектра, их оттенках, свойствах и способах их применения, осознание выразительных средств и использование их в собственной изобразительной деятельности.

Литература

1. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. – М., 1999.
2. Полуянов Ю.А. Диагностика общего и художественного развития ребенка. – М., 2000.

УДК 378.1

А.Г. Трофимчук
г. Новочеркасск

ИДЕАЛЬНЫЙ СОВРЕМЕННИК (ВЫПУСКНИК) В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Процесс воспитания на основе общечеловеческих ценностей представляет собой обогащение индивидуальности (и личности) человека положительными эмоциями: альтруизмом, героизмом, гуманизмом, красотой, любовью, милосердием, патриотизмом, радостью, сочувствием, справедливостью, целомудрием, эмпатией; с одновременным изжитием противоположных отрицательных: *бюрократизма, волюнтаризма, конформизма, мести, нигилизма, предательства, ревности, сарказма, скептицизма, страха, тщеславия, ужасного* и знаниями, как он должен жить и что он должен и не должен в жизни делать, а также развитыми положительными моральными качествами общечеловеческого идеала современной этики (бережливости, благородства, вежливости, великодушия, верности, выдержки, духовности, идейности, искренности, мужества, правдивости, прин-

ципиальности, самоотверженности, скромности, смелости, терпимости, трудолюбия, человечности, честности, чувства нового, чуткости; с одновременным изжитием противоположных отрицательных: *вероломства, высокомерия, грубости, зазнайства, злорадства, злословия, карьеризма, корыстолюбия, косности, лицемерия, малодушия, мещанства, распутства, скупости, трусости, тунеядства, ханжества, цинизма, чванства, эгоизма* [2]), применёнными в повседневной жизнедеятельности [3, с. 66].

Основные элементы процесса воспитания:

1) Воспитательная процедура выработки положительных эмоций и изжития отрицательных.

Для развития эмоций (н.п.) патриотизма (включающем: любовь к Родине и мужество (смелость + выдержка + самоотверженность) по защите и отстаиванию ее интересов):

- прослушивание тематических музыкальных композиций, н.п. «Я люблю тебя Россия», музыка – Д. Тухманов, слова – М. Ножкин; «Что может быть лучше России», музыка – Е. Крылатов, слова – Л. Дербенёв и др.;
- использование тематических музыкально – литературных композиций, н.п. «С чего начинается Родина?»;
- просмотр тематических х.ф.: «Чрезвычайное происшествие», СССР, 1958, реж. В. Ивченко; «Журналист», СССР, 1967, реж. С. Герасимов; «На полпути в Париж», Россия, 2001, реж. Я. Лапшин и др.
- посещение тематических выставок произведений изобразительного искусства (живописи, фото).

2) Воспитательная процедура поиска ответов на вопросы, – что должен и не должен человек в жизни делать?

На примере анализа стихотворения В.С. Высоцкого, посвященного педагогу Е.Ф. Саричевой (1960 г.) [1], поясняем процедуру поиска ответов на вопросы, – что должен и не должен человек в жизни делать?:

«Вы обращались с нами строго Вы научили нас, молчащих,
Порою так, что не дыши, Хотя бы сносно говорить,
Но ведь за строгостью так много Но слов не хватит настоящих,
Большой и преданной души. Чтоб Вас за все благодарить!»

Вывод: Я должен (на) благодарить своих учителей и не быть равнодушным (ой) к их преданной профессии душе.

Свои поиски ответов на вопросы, – что я должен и не должен в жизни делать? – мы вписываем в таблицу 1, которую регулярно (ежедневно) пополняем.

Таблица 1

Что я должен(на) и не должен(на) в жизни делать

Должен(на)	Не должен(на)
– благодарить своих учителей	– быть равнодушным(ой) к душе учителя, преданной своей профессии

3) Поэтапная воспитательная процедура развития положительных моральных качеств и изжития противоположных отрицательных:

а) Анализ характеристики положительного качества.

б) Анализ характеристики отрицательного качества.

в) Общечеловеческие ценности о положительном качестве.

г) Анализ необходимости развития положительных качеств: Почему положительное моральное качество необходимо развивать? Что происходит с человеком при отсутствии его в сознании? Сможет ли помочь его развитие Вашей повседневной жизнедеятельности? Чему, по Вашему мнению, поможет его развитие Вашим знакомым, друзьям, родным, близким и всем людям?

д) Анализ необходимости изжития отрицательных качеств: Как проявляется отрицательное моральное качество в Вашей повседневной деятельности? Что способствует его проявлению? Почему это качество необходимо изживать?

е) Определение составляющих положительного морального качества, необходимых для повседневной жизнедеятельности.

ж) Ежедневный контроль проявления обоих качеств с записью в Дневник самовоспитания:

– Проявлялось ли изживаемое отрицательное моральное качество в течение дня, что этому способствовало, и можно ли было избежать его проявления.

– Проявляется ли развиваемое положительное моральное качество или что мешает его проявлению.

– Регулярная (по результатам наблюдения за развитием или в конце цикла развития конкретного положительного морального качества) самооценка количественного уровня развития и определение присутствия его антонима – отрицательного морального качества (см. табл. 2).

Таблица 2

Количественный контроль развития положительного морального качества – (н.п.) *смелость* и изжития противоположного – *трусость*

Дни	1	2	3	4	5	6	7	8	9	...	31	
смелость (примерно)	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	...	51%	и т.д.
трусость (примерно)	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	...	49%	и т.д.

На основе определения процесса воспитания разработана Система духовно-нравственного воспитания студентов, универсальная для всех вузов. Система включает следующие основные элементы:

1. Научно-педагогическое руководство (Проректор по ВР (методисты по ВР, курирующие один или несколько факультетов); зам. деканов по ВР: кураторы учебных групп (с 1-го по 5-ый курс).

2. Идеальный (современник (ца)) портрет выпускника(цы):

– Фундаментально подготовленный специалист отрасли;
– Уважает (любит) всех и все окружающее;
– Во всем стремится к красоте;
– Знает значение радости и умеет радоваться жизни;
– Живет абсолютно здоровым образом жизни (без: *грубости и ненормативной лексики, алкоголя, наркотиков, табака, грубой пищи, злословия, злорадства, карьеризма; мещанства, косности, скупости, вероломства, зазнайства, цинизма, лицемерия, малодушия, корыстолюбия, эгоизма, высокомерия, трусости, ханжества, тунеядства, косности, чванства, распутства*);
– Сгармонизирован (на) с жизнью общества;
– Знает смысл жизни – ежедневное духовное совершенствование;
– Знает, что труд есть жизнь. Имеет профессию, приносящую пользу окружающему миру;
– Знает смысл рождения и воспитания детей;
– Разносторонне подготовлен (на) (готовится) к семейной жизни (материально обеспечен (а), самостоятелен(ьна) в быту, знает критерии совместимости, знает основы дружбы и любви, знает основы рождения здорового и беспроблемного ребенка [ЗОЖ в течение 0,5 года и до конца жизни, здоровое зачатие, пренатальное воспитание]);
– Имеет домашний досуговый центр – книги, аудио и видео записи высокого духовно – нравственного содержания и аппаратура для их прослушивания и просмотра;
– Знает основы мировых религий: Буддизма, Иудаизма, Христианства, Ислама;
– Имеет и ведет дневник самовоспитания;
– Умеет заниматься самовоспитанием (семейным взаимовоспитанием) и воспитывать детей;
– Дисциплинированный(ая) (вежливый(ая) + выдержанный(ая) + терпимый(ая) + правдивый(ая)), обладает чувством долга (верный(ая) + идейный(ая) + принципиальный(ая) + самоотверженный(ая)), толерантный(ая) (выдержанный(ая) + терпимый(ая) + искренний(ая) + принципиальный(ая)) честный(ая) (верный(ая) + правдивый(ая) + идейный(ая) + принципиальный(ая) + искренний(яя)), чуткий(ая) (вежливый(ая) + скромный(ая) + великодушный(ая) + благородный(ая)), человечный(ая) (чуткий(ая) + честный(ая));
– Умеет себя вести гармонично во всех жизненных ситуациях;
– Добрый (Благородная) и честный (ая) (вдохновительница на все доброе и прекрасное по отношению к сильной половине человечества) рыцарь по отношению к прекрасной половине человечества;
– Имеет высоконравственное хобби;
– Строен (на);
– Всегда чистый (ая), опрятный (ая) и аккуратный (ая);

– Удобно и элегантно (без излишеств) одет (а) (без рисунков на коже и пирсинга);
– Умеет красиво и привлекательно принимать гостей.

3. Досуговый центр совершенствования духовного мира студентов и профессорско-преподавательского состава – фундамент системы воспитания, – синтез библиотеки, фонотеки, видеотеки со специально отобранными книгами, аудио и видеозаписями высокого духовно-нравственного содержания, в т.ч. настольная игра «Занимательная этика».

4. Комплексный план воспитательной работы со студентами на весь период обучения (с 1-го по 5-й курс).

5. Стенды, несущие воспитательный заряд для коридоров вуза и учебных кабинетов: «Процесс воспитания в вузе»; «Структура сложных нравственных качеств: дисциплинированности, чувства долга, патриотизма, мужества, доброты, человечности, чуткости, честности и др.»; «Общечеловеческий идеал»; «Цветные фотографии студента(ки)(во весь рост) в элегантной одежде с портфелем (папкой) в фойе вуза и др.

6. Анкеты самооценки (аудиторской оценки) уровня развития студентами моральных качеств (самооценка уровня развития положительных и уровня присутствия отрицательных).

7. Опросники по определению студентами уровня знаний общечеловеческих ценностей, полученных в учебном процессе на гуманитарном цикле дисциплин.

8. Комплекс ценностных воспитательных ориентиров становления индивидуальности (и личности) студентов ВУЗа.

9. Факультатив «Нравственные основы повседневной жизни", включающий воспитательные темы и вопросы, которых нет в ГОС: этика, этикет, самовоспитание; ЗОЖ; подготовка к семейной жизни, рождению и воспитанию ребёнка и мн. др.

10. Воспитательная процедура поиска педагогами, совместно со студентами, ответов на вопросы, – что должен человек в жизни делать, а чего не должен?

11. Поэтапная воспитательная процедура развития (н.п. вежливости) и изжития (грубости) у студентов.

12. Выделение педагогами на каждом занятии общечеловеческих ценностей, воспитательных элементов воспитательной функции обучения, запланированных в структуре основной части учебного занятия.

13. Информационный еженедельник в каждой учебной группе, с воспитательной информацией преподавателей и куратора, а так же Программой рекомендованных радио и ТВ передач на текущую неделю (н.п.»Гармония").

14. Домашний досуговый центр совершенствования духовного мира педагогов и студентов.

15. Дневник самовоспитания студентов.

16. Дневник самовоспитания педагога.

17. Элементы реферата, доклада, воспитательной направленности.

18. Дневник воспитательной работы куратора учебной группы.

19. Кодекс профессорско-преподавательского состава вуза.

20. Кодекс студента вуза.

21. НИР воспитательной направленности.

22. Оказание квалифицированной социально – педагогической помощи студентам, с отклонениями в процессе социализации, дипломированным социальным педагогом.

Литература

1. Высоцкий В.С. Педагогу Е.Ф. Саричевой (1960) [Электронный ресурс]. URL: http://forum.siberianet.ru/showthread.php?t=27884#post 697363 (дата обращения: 20.09.2013).
2. Словарь по этике / Под. ред. А.А. Гусейнова и И.С.Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
3. Трофимчук А.Г. Воспитание на основе общечеловеческих ценностей. Монография / Новочерк. гос. мелиор. акад. – Новочеркасск, 2009. – Деп. в ИНИОН РАН 3.6.2009. № 60749.

УДК 376

Л.Н. Трушкова
КУ НОСШ, г. Нижневартовск

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛЕПЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС НОО.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья представляется делом очень трудным и ответственным, но необходимым и своевременным, обеспечивающим реализацию прав каждого ребенка на получение доступного качественного образования вне зависимости от степени выражения ограничений его здоровья.

В нашем образовательном учреждении обучаются разные категории детей с ОВЗ, в том числе и слепые дети. Организация такого обучения процесс сложный, требующий серьезной подготовки нормативных документов, обеспечения кадровыми ресурсами, создания специальных условий, материально – технической базы. Т.к. это было новое направление в образовании, нам пришлось искать ответы на множество вопросов. Как правильно организовать обучение ребенка, имеющего особенности в развитии? Чему обучать? Как проверить и оценить достижения обучающегося? И если на два первых вопроса ответы были очевидны, т.е. обучение в учреждении осуществляется на основании заключения ТПМПК, определяющего вид программы для каждого такого обучающегося и в соответствии с ним, взятая за основу рекомендованная программа адаптируется учителем с учетом дефицитарной специфики, возрастными и психофизическими особенностями обучающегося, что позволяет индивидуализировать образовательный процесс и создает оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей обучающегося. Вопрос же оценки результатов учебной деятельности обучающегося с особыми образовательными потребностями для учителя продолжал оставаться открытым, т.к. предполагал также «особую» систему оценивания, несколько отличную от общепринятых критериев и норм оценки знаний и умений младшего школьника. ФГОС НОО утвержденный приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. устанавливал требования к результатам обучающихся, осваивающих основную образовательную программу начального общего образования, но не учитывал специфику обучающихся с ОВЗ. Вместе с тем, проверка и оценка достижений обучающегося с ОВЗ, также как и для остальных обучающихся, весьма существенная составляющая процесса обучения младшего школьника и одна из важных задач педагогической деятельности учителя.

Оценка – это определение качества достигнутых школьником результатов обучения.

При оценивании учитель учитывает следующие параметры:

- качество усвоения предметных знаний, умений и навыков, их соответствие требованиям государственного стандарта начального образования;
- степень сформированности учебной деятельности младшего школьника (коммуникативной, читательской, трудовой, художественной);
- степень сформированности основных качеств умственной деятельности (умения наблюдать, анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, творчески решать учебную задачу и др.);
- уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к учебной деятельности;
- степень прилежания и старания.

При этом отметкой за результат обучения оценивается только первый параметр, остальные параметры оцениваются словесными суждениями (характеристиками обучающегося) [3, с. 3].

Оценивая результаты учебной деятельности обучающихся с ОВЗ, мы в первую очередь руководствуемся требованиями программы, взятой за основу для адаптированной образовательной программы обучающегося.

Так, например, содержание специальных (коррекционных) программ III–IV вида, направлено на освоение обучающимися знаний, умений и навыков на базовом уровне, что соответствует Образовательной программе массовой школы.

Следовательно, оценивание данных обучающихся осуществляется в соответствии с Письмом Министерства общего и профессионального образования РФ от 19.11.98., регламентирующего де-

ятельность учителя начальных классов в четырехлетней начальной школе по контролю и оценке обучения, а также с учетом требований, предъявляемых к знаниям, умениям и навыкам обучающихся к концу учебного года, прописанных в Программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида, под редакцией Л.И. Плаксиной.

Упомянутое выше письмо Министерства образования в своем содержании раскрывает сущность контроля и оценки результатов обучения в начальной школе, а именно:

- функции оценок;
- виды контроля и результатов обучения;
- методы и формы организации контроля;
- оценки результатов (требования к оцениванию, характеристики цифровой отметки и словесной оценки);
- особенности контроля и оценки по отдельным учебным предметам.

Учитывая данные рекомендации, учитель оценивает обучающегося в соответствии с требованиями, предъявляемыми к его знаниям, умениям и навыкам, прописанным в адаптированной образовательной программе. Так, например, нормы оценок по технике чтения для обучающихся по системе Брайля (программа III вида) отличаются от нормы оценок общеобразовательной массовой школы. Следовательно, обучающийся, прочитавший меньше слов по Брайлю, чем его одноклассник в аналогичном тексте, написанном печатным шрифтом, получит такую же оценку, как и его товарищ т.к. данное количество слов соответствует норме той программы, по которой он обучается.

К сожалению, в последнее время все чаще встречаются обучающиеся с глубокими нарушениями зрения, имеющими наряду со слепотой дополнительные дефекты, н-р, умственную отсталость. Для обучения таких детей мы адаптируем Программу специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида, под редакцией Л.И. Плаксиной и Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1–4 классы / Под ред. В.В. Воронковой.

А при оценивании данной категории обучающихся используем методические рекомендации «Критерии оценки ЗУН учащихся по программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида», которые разработаны на основе методического письма Министерства просвещения РСФСР «О единых требованиях к устной и письменной речи учащихся вспомогательных школ» № 241-м от 13.08.1981 г., письма Министерства просвещения РСФСР «Об оценке знаний, умений и навыков учащихся I–VIII (IX) классов вспомогательных школ по русскому языку и математике» № 263-м от 14.10.1983 г., а также рекомендации кандидата психологических наук, профессора Ирины Магомедовны Бгажноковой.

Таким образом, оценивание результатов учебной деятельности слепого обучающегося осуществляется в нашем учреждении в зависимости от реализуемой программы, рекомендованной для него ТПМПК и адаптируемой в соответствии с его психофизическими особенностями и возможностями.

Еще более индивидуализирует образовательный процесс и создает оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося утвержденный Министерством образования и науки Российской Федерации 19 декабря 2014 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Он регулирует отношения в сфере образования различных групп обучающихся, в том числе и слепых.

Стандарт для слепых предусматривает 4 варианта получения образования в соответствии с которыми устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися разных вариантов АООП НОО, указанных в приложении № 3 к настоящему Стандарту. Их содержание выстроено согласно принципиально новой логике, в которой каждая область образования включает 2 взаимодополняющих компонента – академической и «жизненной компетенции». Это позволяет учитывать особенности каждого обучающегося.

Так, если первый вариант (цензовый уровень) предполагает, что слепой обучающийся получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья и в те же сроки обучения (1–4 классы), то и требования предъявляемые Стандартом к результатам освоения АООП НОО (личностные, метапредметные и предметные) соответствуют ФГОС НОО. Но

эти требования позволяют учитывать индивидуальные возможности и особые образовательные потребности слепых обучающихся.

В отличие от первого варианта четвертый вариант (индивидуальный уровень образования) предназначен для образования слепых обучающихся, имеющих, помимо слепоты, другие тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР): умственную отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая может сочетаться с нарушениями слуха или, например, опорно-двигательного аппарата. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: пять лет (1–5 классы). На его основе разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР), которая учитывает индивидуальные образовательные потребности обучающегося. Соответственно, и требования предъявляемые Стандартом к результатам освоения АООП НОО для данной категории обучающихся иные, чем в 3 других вариантах и здесь мы говорим уже о безотметочной системе.

Таким образом, принятие ФГОС для обучающихся с ОВЗ гарантирует каждому ребенку реализацию права на образование, соответствующего его потребностям и возможностям, дифференцируя при этом не только сами уровни образования, но и оценивание результатов обучения.

Литература

1. Методическое письмо «О единых требованиях к устной и письменной речи учащихся вспомогательных школ» от 13 августа 1981 года № 241-М//Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. – 1982. – № 4. – С. 17–23.
2. Методическое письмо «Об оценке знаний, умений и навыков учащихся I – VIII (IX) классов вспомогательных школ по русскому языку и математике» от 14 октября 1983 года № 263-М//Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. – 1983. – № 31. – С. 14–31.
3. Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 19.11.98 г. № 1561/14-15 «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе».
4. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/© КонсультантПлюс, 1992–2015.
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 4 вида / Под редакцией Л.И. Плаксиной. – М.: Город, 1997.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 0–4 классы. – СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2007.

УДК 373.2

Г.Г. Тюстина

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Современные условия социально-экономического развития страны, значительное увеличение скорости обновления системы научных знаний, возрастание информационного объема выдвигают новые требования к организации образования детей дошкольного возраста, ориентируют на воспитание у детей новых качеств. Дошкольное образование уже не то, каким оно было еще пять лет назад: совершенно поменялись ценности, возросли требования к организации содержания, питания, образования детей в дошкольной образовательной организации, к обновлению педагогических технологий и развитию информационных, кадровых и материально-технических ресурсов.

В настоящее время в системе образования происходит смена нормативно-правовой базы. Дошкольное образование стало первым уровнем системы общего образования в Российской Федерации. Это, в свою очередь, означает, что, как и другие уровни образования, дошкольное образование должно отвечать определенным требованиям стандартизации, т.е. иметь ФГОС дошкольного образования, примерные основные общеобразовательные программы, а далее (на основе выбора примерной программы) – образовательную программу дошкольного образования дошкольной образовательной организации.

ФГОС дошкольного образования представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию, направленных на обеспечение государством равенства возможно-

стей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования, а также обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования, сохранение единого образовательного пространства в Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования.

Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования [2].

В ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, *образовательная деятельность* – это деятельность по реализации образовательных программ.

Образовательная организация – некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана [1].

Образовательными организациями теперь следует называть детские сады, школы, гимназии, лицеи, вузы, колледжи, внешкольные и др. учебные заведения. Кроме того, выделяются организации, осуществляющие обучение, индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность. Общее название всех, занимающихся образовательной деятельностью организаций,– это *организации, осуществляющие образовательную деятельность.*

Дошкольная образовательная организация является типом образовательной организации, осуществляющая образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования.

Основной целью функционирования дошкольных образовательных организаций является формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Дошкольная образовательная организация обеспечивает получение дошкольного образования в соответствии со ст. 67 настоящего закона по достижении детьми возраста двух месяцев и может продолжаться до достижения ребенком возраста восьми лет или прекращения образовательных отношений.

Образовательная деятельность по образовательным программам дошкольного образования в дошкольной образовательной организации осуществляется в группах.

Согласно Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» № 1014, группы могут иметь разную направленность: общеразвивающую, компенсирующую, оздоровительную или комбинированную.

В *группах общеразвивающей направленности* осуществляется реализация образовательной программы дошкольного образования.

В *группах компенсирующей направленности* осуществляется реализация адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Группы оздоровительной направленности создаются для детей с туберкулезной интоксикацией, часто болеющих детей и других категорий детей, нуждающихся в длительном лечении и проведении для них необходимого комплекса специальных лечебно-оздоровительных мероприятий. В группах оздоровительной направленности осуществляется реализация образовательной программы дошкольного образования, а также комплекс санитарно-гигиенических, лечебно-оздоровительных и профилактических мероприятий и процедур.

В *группах комбинированной направленности* осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с образовательной программой дошкольного образования, адаптированной для детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, могут быть созданы *семейные дошкольные группы* с целью удовлетворения потребности населения в услугах дошкольного образования в семьях. Семейные дошкольные группы могут иметь общеразвивающую направленность или осуществлять присмотр и уход за детьми без реализации образовательной программы дошкольного образования.

В группы могут включаться как воспитанники одного возраста, так и воспитанники разных возрастов (разновозрастные группы).

В дошкольной образовательной организации могут быть организованы также *группы детей раннего возраста* без реализации образовательной программы дошкольного образования, обеспечивающие развитие, присмотр, уход и оздоровление воспитанников в возрасте от 2 месяцев до 3 лет; а также *группы по присмотру и уходу* без реализации образовательной программы дошкольного образования для воспитанников в возрасте от 2 месяцев до 7 лет. Другими словами, получение дошкольного уровня образования в дошкольной образовательной организации отделено от присмотра и ухода за детьми. В группах по присмотру и уходу обеспечивается комплекс мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня. Присмотр и уход за детьми могут осуществлять не только дошкольные образовательные организации, но и иные организации, осуществляющие образовательную деятельность по реализации образовательных программ дошкольного образования. Присмотр и уход за детьми становится платным [3].

За присмотр и уход за детьми-инвалидами, детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, а также за детьми с туберкулезной интоксикацией, обучающимися в государственных и муниципальных образовательных организациях, реализующих образовательную программу дошкольного образования, родительская плата не взимается.

Дошкольное образование может осуществляться как в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (дошкольных образовательных организациях), так и вне этих организаций в форме семейного образования. Причем, родители имеют право на получение бесплатной методической, психолого-педагогической, диагностической или консультативной помощи в дошкольной образовательной организации.

Образовательная организация может использовать сетевую форму реализации образовательной программы дошкольного образования, обеспечивающую возможность ее освоения воспитанниками с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. Использование сетевой формы реализации образовательных программ дошкольного образования осуществляется на основании договора между указанными организациями.

Дошкольные образовательные организации помимо реализации образовательных программ дошкольного образования, являющихся основной целью их деятельности, имеют право реализовывать дополнительные общеразвивающие программы.

Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учетом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности.

Освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся. «Федеральные государственные образовательные стандарты, за исключением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, образовательные стандарты являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся, освоивших образовательные программы соответствующего уровня и соответствующей направленности, независимо от формы получения образования и формы обучения» [1]. Другими словами, какие-либо экзамены в дошкольной образовательной организации не проводятся.

Литература

1. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ: текст с изменениями и дополнениями на 2013 г. – М.: Эксмо, 2013. – 144 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» № 1155. (зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30 384), вступил в силу с 1 января 2014 г. // Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» № 1014. – Волгоград: Учитель, 2015. – 301 с.

УДК 37.02

О.Ю. Шахова

ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ПРОБЛЕМА ПРОВЕДЕНИЯ ВХОДНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕПРОФЕССИНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА I КУРСЕ БАКАЛАВРИАТА (на примере дисциплины «Сервисная деятельность в туризме»)

Образовательный процесс в высших учебных заведениях предполагает применение разных видов контроля знаний студентов (например, текущий, промежуточный, итоговый). Особое место среди них отводится входному контролю, называемому также «вводный», «предварительный». Он проводится для выявления общей эрудиции студентов, оценки исходного уровня их знаний, степени обученности при переходе от одного уровня или этапа обучения к другому или перед изучением новой дисциплины, а также для определения наиболее эффективной организации образовательного процесса и индивидуализации обучения. Как любой вид контроля, входной имеет содержание, средства, методы и формы.

Выбор средств, методов и форм входного контроля обычно осуществляется с учетом его характера экспресс-диагностики [См.: 1, с. 9] и не вызывает особых затруднений. В педагогической практике для его осуществления чаще всего используются анкетирование, тестирование в письменной форме или с применением информационных технологий.

Содержание, в свою очередь, обусловлено, прежде всего, указанными выше целями входного контроля и определяется, например, исходя из содержания знаний, умений, владений (или компетенций в целом и их компонентов), которые являются базовыми для обучения на данном этапе или для освоения новой дисциплины либо представляют собой планируемый результат обучения.

В связи с этим проведение входного контроля при переходе от общего образования к профессиональному (в среднеспециальном или высшем учебном заведении) связано с определенными трудностями. Действительно, учебные планы подготовки бакалавров или специалистов предполагают освоение студентами первого курса учебных дисциплин, одна часть которых связана с содержанием основного или среднего общего образования (например, «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык», «Математика» и др.), другая – профессионального. В первом случае возможно осуществление входного контроля как прямой диагностики непосредственных результатов обучения на предшествующем этапе; во втором становится очевидным, что диагностика не может носить прямой и непосредственный характер (особенно в первом семестре). Это, однако, не означает невозможность осуществления входного контроля.

Поясним данное утверждение на примере организации, проведения и анализа результатов входного контроля знаний при изучении дисциплины «Сервисная деятельность в туризме». Она является учебной дисциплиной вариативной части профессионального цикла учебного плана направления подготовки 100400.62 – Туризм (квалификация выпускника – бакалавр) и изучается в первом семестре.

Освоение ее содержания предполагает в том числе овладение соответствующим понятийным аппаратом. Он представляет собой совокупность взаимосвязанных понятий и имеет два уровня: общий и частный. Основу первого составляют понятия «сервис», «сервисная деятельность», «потребитель», «исполнитель», «услуга», «сервисный продукт», «обслуживание», второго – «сервис-

ная деятельность в туризме», «турист», «организаторы туризма», «туристская услуга», «туристский продукт». Одна из особенностей перечисленных понятий – использование большинства из них не только в профессиональной среде в качестве специальных терминов, но и в публикациях и репортажах в СМИ, в ситуациях, складывающихся в повседневной жизни. Это дает возможность определить цель и содержание входного контроля.

В данном случае он проводился с целью выявления уровня общей эрудиции первокурсников, уровня сформированности умений и навыков учебной деятельности при построении последовательных рассуждений, установлении связи теории и практики, формулировании выводов и т.д. Для достижения данной цели была разработаны 10 вопросов, содержание и последовательность которых определил понятийный аппарат дисциплины.

1. Вспомните и напишите известные Вам словосочетания со словом «сервис».
2. Попытайтесь дать определение: «Сервис – это …».
3. Термин «сервисная деятельность» состоит из двух слов: существительного «деятельность» и прилагательного «сервисная», образованного от существительного «сервис». Попытайтесь дать определение: «Сервисная деятельность – это …».
4. Опишите (кратко) ситуации, в которых используется слово «услуга».
5. Попытайтесь дать определение: «Услуга – это …».
6. Опишите (кратко) ситуации, в которых используется слово «обслуживание».
7. Попытайтесь дать определение: «Обслуживание – это …».
8. На Ваш взгляд, есть ли связь между сервисной деятельностью и услугой (услугами)? Если есть, то как они взаимосвязаны?
9. На Ваш взгляд, есть ли связь между обслуживанием и услугой (услугами)? Если есть, то как они взаимосвязаны?
10. На Ваш взгляд, есть ли связь между сервисной деятельностью и обслуживанием? Если есть, то как они взаимосвязаны?

Входной контроль проводился на первом аудиторном занятии по дисциплине «Сервисная деятельность в туризме» в форме фронтальной письменной работы без использования опорных материалов с девятью студентами (из десяти) первого курса факультета культуры и сервиса, обучающихся по направлению подготовки 100400.62 – Туризм (квалификация выпускника – бакалавр). Анализ результатов позволил сделать следующие заключения.

1. Студенты способны устанавливать связь теории и практики – это отразилось в ответах на вопросы 1, 4, 6. Наиболее популярные ответы, действительно, давались на основе ситуаций из повседневной жизни: в качестве примеров были приведены словосочетания «гостиничный сервис», «автосервис», «хороший/плохой сервис», «сервис-центр», «факультет культуры и сервиса», «медицинские услуги», «туристические услуги», «Данная услуга на Вашем телефоне невозможна», «Помоги мне донести учебники – окажи услугу», «Поход в ресторан удался: обслуживание нам очень понравилось», «Обслуживание в этой гостинице не изменилось с прошлого года» и др.

2. Студенты способны строить последовательные рассуждения и делать выводы. На выявление уровня данных умений и навыков были направлены вопросы, связанные с формулировкой определений (2, 5, 7), и вопросы на установление связи между описываемыми явлениями (8, 9, 10). Наиболее удачными следует признать, например, следующие определения: «Сервисная деятельность – это область отношений, в которой осуществляется процесс предоставления услуг», «Сервисная деятельность – это деятельность, которую осуществляет группа людей в плане сервиса», «Услуга – это то, что предлагается человеку для удовлетворения потребностей», «Услуга – результат действия при взаимоотношении потребителя и поставщика», «Обслуживание – это непосредственно действия, направленные на оказание услуг», «Обслуживание – само действие, направленное на человека (обслуживаемого) при оказании ему необходимой услуги», «Обслуживание – это предоставление услуг потребителям» и др. Заслуживающими внимания рассуждениями, раскрывающими связи между сервисной деятельностью, услугами, обслуживанием являются, в частности, следующие: «Сервисная деятельность – это и есть оказание услуг», «Сервисная деятельность предполагает какие-либо услуги, которые необходимо оказывать путем обслуживания», «Сервисная деятельность включает в себя обслуживание», «И сервисная деятельность, и услуги направлены на удовлетворение потребностей потребителя», «Сервисная деятельность заключается в предоставлении услуг», «Само выполнение услуги – это обслуживание», «Когда ты предоставляешь услугу, в этот момент ты обслуживаешь потребителя».

3. В целом ответы студентов дали основание сделать заключение о достаточно высоком уровне их общей эрудиции, умения правильно и связно излагать свои мысли, умения следовать предложенному плану-инструкции.

Анализ результатов входного контроля позволил также сделать предварительные заключения о возможности и эффективности проведения аудиторных занятий в активной и интерактивной формах в данной академической группе; применения методов обучения, предполагающих высокую степень познавательной активности студентов (частичнопоискового, проблемного и др.); приемлемом уровне сложности заданий для самостоятельной работы.

Результаты входного контроля были подтверждены в процессе освоения содержания дисциплины «Сервисная деятельность в туризме» в течение первого семестра в форме аудиторной работы на лекционных, практических, лабораторных занятий и самостоятельной работы студентов. Это отразилось, в т.ч. в показателях их успеваемости: качественная и количественная успеваемость составили 100% (из них «отлично» – 44%, «хорошо» – 56%).

Литература

1. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.

УДК 372.47

О.Б. Шелыгина, Н.С. Жуйкова, Е.О.Метелева

ВятГГУ, г. Киров

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТОВ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Начало обучения в школе – это сложный и ответственный период в жизни детей. Первоклассникам, у которых ведущей деятельностью долгое время была игра, приходится перестраиваться на учебную деятельность. Именно в учебной деятельности на разных дисциплинах происходит формирование знаний, умений и навыков, которые необходимы как в жизни, так и для дальнейшего обучения. Кроме этого, необходимо формировать универсальные учебные действия в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Как известно, универсальные учебные действия представляют собой четыре блока: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Личностные УУД призваны обеспечивать ценностную ориентацию учащихся (знание морально-этических норм, руководство ими в деятельности, установление связи между учением и той целью, ради которой учебная деятельность осуществляется). Регулятивные УУД включают целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку, саморегуляцию. Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а так же постановку и решение проблемы. Коммуникативные УУД обеспечивают социальную коммуникацию и умение учитывать позиции других людей в своей деятельности. Соответственно, при разработке уроков необходимо учитывать и планируемые предметные результаты (знания, умения и навыки по предмету), и метапредметные (универсальные учебные действия). Кроме этого, при подготовке уроков для первого класса обязательно основываться на личном опыте ребенка, на темах, которые ему интересны, чтобы формировать мотивацию к обучению. На начальной ступени образования младшие школьники встречаются с одним из самых сложных предметов – математикой. Поэтому проблемой является определение особенностей уроков математики в первом классе, которые бы поддерживали постоянный интерес к учебному предмету, основывались на личном опыте ребенка, способствовали бы активному усвоению знаний и математическому развитию первоклассников, формированию всех видов универсальных учебных действий в соответствии с новым федеральным стандартом. Для решения данной проблемы одной из особенностей урока математики может являться использование сюжетов русских народных сказок. Данная особенность предполагает создание математических заданий для детей на основе сюжетов русских народных сказок, построение уроков в форме путешествия по сказке, использование героев сказок во время проведения урока.

Приведем примеры математических заданий.

1. Соедини ячейки правого и левого столбика (каждой строке из левого столбика соответствует только одна строка из правого столбика).

Рост Аленушки	12 кг
Масса Колобка	22 дм
Высота яблони с молодильными яблочками	5 л
Рост Мальчика-с-пальчика	150 см
Емкость чугунка, в котором солдат варил кашу из топора	1 кг
Масса богатырского меча	7 см
Рост Ивана-богатыря	6 м

Данное задание лучше выполнять в групповой форме работы, чтобы дети могли совместно обсудить последовательность работы и разные варианты выполнения задания.

2. Пример задания по вятской сказке «Волчья песенка».

«Жили-были в избушке старик со старухой. Жили с ними парнечок да девушка, пять овечушек, собачечка-пустолаечка, кошечка-беломоечка, петушок да курочка. Избёнка у них стояла на пригорке, и вот повадился ходить к ним из глухого оврага волчок-серый бочок».

– Сколько всего жителей было в избушке?

– Сколько всего животных?

– Сколько людей?

– Какие еще вопросы можно задать?

Выполнение данного задания нужно обсудить, так как возможны затруднения у детей (например, нужно ли считать волка при ответе на первый вопрос или на второй). Кроме этого, необходимо поощрять разные варианты составленных детьми вопросов (4 задание), а главное, ответы на эти вопросы. Так дети учатся анализировать информацию, высказывать свою точку зрения, прислушиваться к мнению других учеников

Обратим ваше внимание на то, что подобные задания можно использовать при изучении всех тем математики первого класса на любом этапе их изучения.

Приведем пример построения урока в форме путешествия по сказке (данный урок можно проводить при обучении в любой традиционной системе обучения).

Тема: «Сложение и вычитание чисел в пределах 20 с переходом через разряд» (урок-закрепление).

Основная дидактическая цель: закрепить знания изученных приёмов сложения и вычитания чисел в пределах 20 с переходом через разряд.

Планируемые результаты: 1) предметные: формирование вычислительных навыков, развитие умения сравнивать выражения и решать задачи; 2) метапредметные: развитие познавательных, коммуникативных, регулятивных и личностных УУД, концентрации и распределения внимания, абстрактного мышления, кратковременной и долговременной памяти;

1. Организационный момент.

Прозвенел уже звонок. Начинается урок.

В путешествие пойдём. В страну сказок попадём.

Слушай, думай, наблюдай, Сказку нашу отгадай.

Ребята, когда я шла к вам на урок, я встретила Аленушку. Из какой русской народной сказки эта героиня? (ученики дают разные ответы, учитель их поощряет).

Ребята, вы все говорите правильно, но сегодня к нам на урок пришла Аленушка – героиня русской народной сказки «Гуси-лебеди» (учитель вывешивает на доску изображение Аленушки). Она обратилась ко мне с просьбой помочь ей спасти братца Иванушку. А скажите мне, пожалуйста, кто похитил братца Иванушку? (Гуси-лебеди). Поможем Аленушке спасти ее братца?

2. Актуализация знаний.

Чтобы спасти братца Иванушку мы начнем с устных упражнений. Если мы их выполним правильно, то узнаем, в каком направлении нам бежать. Откройте тетради, возьмите ручки, отступите от верхнего края 2 клетки и от левого края 2 клетки, поставьте точку. Слушаем задания и записываем только ответы. 1. Пять это три и ….2. Самое маленькое двузначное число.3. Увеличьте первое полученное число на два. 4. Запишите число, в котором ноль единиц и 2 десятка. 5. От второго полученного числа вычесть третье полученное число. 6. Запишите число, в котором три десятка и ноль единиц.

Проверим полученный ряд чисел. (Ряд появляется на доске).

2, 10, 4, 20, 6, 30

В Т О О С К

У кого получился такой числовой ряд – поднимите правую руку, у кого ошибки – исправьте их. Теперь поработаем с данным числовым рядом. Мысленно расставьте числа в порядке возрастания, соотнесите их с буквами и определите направление, в котором двигаться Аленушке.

Еще раз посмотрите на свой числовой ряд и определите закономерность. Давайте продолжим данный числовой ряд еще на 3 числа. Запишите эти числа (8, 40, 10).

3. Формулирование темы и цели урока.

Мы дополнили числовой ряд и оказались вместе с Аленушкой у избушки Бабы Яги (на доске – картинка, на которой избушка на курьих ножках, а на ней большой замок). Чтобы открыть этот замок, надо выполнить задание.

□–5=5, □+8=10, □+4=12

Посмотрите, что изображено на доске и сформулируйте задание.Какое число мы подберем к первому равенству? Ко второму? К третьему? Посмотрите на последнее равенство и сформулируйте тему урока (на доске открывается тема: «Сложение и вычитание чисел в пределах 20 с переходом через разряд»). Какую мы поставим цель? (открывается цель: закрепить тему сложение и вычитание чисел в пределах 20 с переходом через разряд).

4. Работа над темой урока.

Мы правильно подобрали числа, узнали тему и цель, поэтому замок открылся, и Аленушка с Иванушкой уже бегут домой (появляется изображение Иванушки, учитель берет картинки с детьми и двигает их в противоположную от избушки Бабы-Яги сторону). В какую сторону? (На запад).

Спустя некоторое время, возвращается к избушке Баба-Яга (картинка), видит, что нет мальчика. Кликнула гусей-лебедей (картинка), требует догнать детей.

Бегут брат с сестрой, а гуси-лебеди совсем близко. Видят: впереди молочная речка с кисельными берегами (картинка). А вдоль берегов числа: 6, 10, 2, 30, 4, 8, 12. Просят дети: «Речка, речка, спрячь нас». «Укрыться вы сможете только под бережком, на который поставите четыре числа из данной группы, эти числа на другие не похожи» (это числа однозначные).

Укрылись дети под бережком, гуси-лебеди их не увидали, пролетели мимо. Но надо переправиться на другой берег, а мостика нет. Что делать? Давайте построим мостик из равенств! Составьте с данными числами такие выражения, которые подходили бы к теме нашего урока, и найдите их значение. Какое первое выражение составим? (8+4) Найдите письменно значение выражения. Составьте еще одно выражение (8+6), запишите, найдите значение. Составьте устно равенства на вычитание по нашей теме (дети пользуются равенствами на сложение, повторяют взаимосвязь между результатом и компонентами сложения).

Бегут наши герои дальше. Видят, еще чуть-чуть и схватят их гуси-лебеди. Впереди стоит яблоня (картинка). Просят дети: «Яблонька, укрой нас». «Не могу, тяжело мне, много яблочек на моих веточках». «Давай мы тебе поможем!» «Яблочки упадут, если решите примеры на них записанные».

11 – 5 + 6, 12 – 5 + 7, 13 – 5 + 8

Давайте найдем значение первого выражения (один у доски выполняет и комментирует, остальные – в тетради). Самостоятельно найдите значения других выражений (разобрать разные способы нахождения значений выражений: 1) традиционный – по действиям, 2) найдя закономерность в примерах можно догадаться, что ответы увеличиваются на два). Соблюдая данную закономерность, составьте еще 2 выражения, запишите, найдите их значения.

Полегче стало яблоньке, укрыла она своими ветвями детей, гуси-лебеди их не увидали, пролетели мимо.

Но посмотрите: гуси-лебеди снова нас догоняют. А вот и печка (картинка). «Печка, печка спрячь нас». «С радостью бы спрятала, но не могу. Коварная Баба-Яга сделала так, что заслонка у печи не открывается! А что нужно сделать Баба-Яга не сказала, лишь надписи какие-то оставила!»

Ребята, посмотрите на доску. Догадайтесь, какое же задание придумала Баба-Яга.

12-3	15-7
17-9	17+5
6+6	13-0
9+4	16-7

Чем можно заменить стрелочки? (знаком «равно»). Пропустите одну клеточку вниз и запишите получившиеся равенства в тетрадь.

Открылась заслонка, спрятала печка детей гуси-лебеди, гуси-лебеди их не увидали, пролетели мимо. Печка решила дать детям пирожков в дорогу: «Угощайтесь, дети, вот только помогите мне решить задачу».

Печка помнит, что первыми она испекла 12 пирожков с грибами. Их было на 6 больше, чем пирожков с капустой, но на 2 меньше, чем с мясом. Определи количество пирожков с мясом и с капустой, которые испекла.

Какие мы молодцы! Вот и родители вернулись из города (картинка) и привезли нашим героям подарки.

Родители купили детям 4 глазированных пряника, 8 наливных яблочек, 3 сладких петушка, 4 сахарные груши и по одному деревянному коники. Сколько всего фруктов купили родители детям? (можно предложить решить задачу самостоятельно, если текст задачи перед глазами детей, например, записан на доске или на листочках). Давайте проверим нашу работу.

5. Итог работы и рефлексия.

Подведем итог нашему путешествию. Кому на уроке было все понятно, интересно, нетрудно выполнять задания, кто закрепил тему «сложение и вычитание чисел в пределах 20 с переходом через разряд – встаньте. С теми, кто испытывает трудности, встаньте тоже, мы продолжим работу на следующем уроке. Давайте похлопаем друг другу. Все молодцы. Спасибо за работу. Урок окончен.

Задания по сюжетам русских народных сказок, уроки-путешествия по сказкам были нами апробированы при обучении первоклассников математике в школах города Кирова. Эта работа убедительно показывает, что дети, даже самые пассивные, неорганизованные и «проблемные», активно включаются в работу, стараются сделать все задания без ошибок. Темп работы на уроке возрастает, повышается у детей интерес к урокам математики, дети начинают сами придумывать интересные задания по сюжетам известных им сказок. Результаты проверочных работ по математике, диагностик по сформированности УУД после проведения таких уроков высокие. Все это позволяет нам говорить об эффективности использования сюжетов русских народных сказок при обучении математике в 1 классе.

УДК 37.04

Н.Н. Вишнякова, Н.И. Пенкина, Е.Н. Шишаева

КГБОУ «Алтайский краевой педагогический лицей-интернат», краевой центр дистанционного образования детей-инвалидов, г. Барнаул

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ЧЕРЕЗ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Распознав свои таланты, дети с их особыми нуждами, независимо от тех проблем и ограничений, с которыми они сталкиваются, всегда могут внести в общество свой собственный вклад.

Стефани Дезибур

Дистанционное образование детей-инвалидов становится распространенным в нашей стране. Не секрет, что существует много проблем в данном процессе обучения особой категории детей – от построения учебного процесса до оценивания. Среди всех проблем хочется выделить особенную проблему, чрезвычайно актуальную для современного российского общества, проблему работы с одаренными учащимися из числа детей-инвалидов, которых не так мало, как может показаться на первый взгляд. Интерес к диагностике и развитию детской одаренности в настоящее время очень высок, что объясняется общественными потребностями в неординарной творческой личности, с одной стороны, и проблемами социальной самореализации и профессионального самоопределения одаренных детей, с другой.

Современная окружающая среда требует высокой активности человека, его умений, способности нестандартного мышления и поведения. И именно одаренные люди способны внести свой

наибольший вклад в развитие общества. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей, в том числе детей-инвалидов, составляет одну их главных проблем совершенствования системы образования.

В разделе «Развитие системы поддержки талантливых детей» Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» говорится следующее: «В ближайшие годы в России будет выстроена разветвленная система поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей. Необходимо развивать творческую среду для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе. Старшеклассникам нужно предоставить возможность обучения в заочных, очно-заочных и дистанционных школах, позволяющих им независимо от места проживания осваивать программы профильной подготовки. Требуется развивать систему олимпиад и конкурсов школьников, практику дополнительного образования, отработать механизмы учета индивидуальных достижений школьников при приеме в вузы.

Одновременно следует развивать систему поддержки сформировавшихся талантливых детей. Для ребят, проявивших свои таланты в различных областях деятельности, будут организованы слеты, летние и зимние школы, конференции, семинары и другие мероприятия, поддерживающие сформировавшуюся одаренность» (Приказ № 271от 04.02.2010 г.).

В данной статье мы представим опыт работы педагогов центра дистанционного образования детей-инвалидов Алтайского края с талантливыми детьми-инвалидами, обучающимися по общеобразовательной программе дистанционно. Целью построения работы с талантливыми детьми-инвалидами является создание условий для их выявления, поддержки и развития. Поступив в центр, зачастую ребята не имеют опыта участия в олимпиадах, конкурсах, так как до зачисления в центр обучались на надомном обучении в школе по месту жительства. Известно, что учебный план надомного обучения имеет усеченное количество часов по всем учебным дисциплинам. В связи с этим наблюдается отсутствие адресной поддержки одаренных детей-инвалидов в различных областях интеллектуальной, исследовательской и творческой деятельности, в школах, как правило, отсутствует методическое и информационное сопровождение одаренных детей-инвалидов, обучающихся на дому. Категория детей, обучающихся в центре, часто испытывает такие проблемы, как заниженная самооценка своих возможностей, недостаток социального опыта, проблемы в формулировании своих творческих потребностей, трудности с вхождением в профессиональные виды деятельности. Поэтому отдельным блоком реализации учебного процесса в центре можно выделить участие детей (под руководством учителя) в конкурсах, олимпиадах, семинарах, конференциях и т.д., проводимых в дистанционном режиме. Так ребёнок получает возможность без усилий в передвижении, временных затрат, психологического дискомфорта привыкания к окружающей обстановке принимать участие в конкурсах и олимпиадах различного уровня, что позволяет расширить кругозор, попробовать свои силы. Для любого ребенка важен результат его деятельности. Как показывает опыт, для ребенка-инвалида он важен вдвойне, ведь эмоциональный комфорт служит для него показателем оптимального состояния в системе «Я – мир» и является необходимым условием его дальнейшего развития.

Проявления детской одарённости и талантливости зачастую трудно отличить от обученности (или шире – степени социализации), являющейся результатом условий жизни ребенка.

Американский психолог Б. Карне, кроме достоинств, отмечает проблемы одаренных детей:

- неприязнь к школе;
- игровые интересы;
- конформность (отрицание стандартных требований);
- погружение в философские проблемы;
- несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием;
- стремление к совершенству;
- ощущение неудовлетворенности;
- нереалистические цели;
- сверхчувствительность;
- потребность во внимании взрослых;
- нетерпимость;
- низкая продолжительность сна.

Так, к проблемам «особых» детей добавляются и вышеперечисленные. Психологи центра проводят консультации с обучающимися и их родителями, оказывают необходимую коррекцию в поведении ребенка и психологическую поддержку.

Педагоги центра оказывают помощь учащимся в самореализации их творческого потенциала по следующим направлениям:

- создание для ученика ситуации успеха и уверенности через индивидуальное обучение и воспитание;
- организация научно-исследовательской деятельности;
- организация и участие в интеллектуальных играх, творческих конкурсах, предметных олимпиадах, научно-практических конференциях разного уровня.

Педагоги-предметники, классные руководители диагностируют образовательную ситуацию, анализируют историю предыдущих учебно-творческих разысканий, рисуют перспективы обучения, обсуждают ресурсы и источники планируемого пути, что особенно важно для детей-инвалидов, их социализации, ощущения себя полноценным членом общества. Также педагоги в своей работе опираются на определенные принципы: индивидуализация и дифференциация обучения, развивающее и воспитывающее обучение, учет возрастных особенностей,– и стратегии обучения интеллектуально одаренных учащихся: ускорение, углубление, обогащение, проблематизация обучения. Результатом работы считаем победы обучающихся в международных и всероссийских конкурсах, огромную мотивацию и интерес воспитанников к творческой работе, счастливые глаза ребят. Центр поддерживает любые начинания ученика, создавая ситуацию успеха каждого ребенка. Все работы и достижения учащихся педагоги центра предают широкой огласке в центре, както:

- публикация в лицейской газете ЛиК;
- публикация достижений сайте лицея ЦДО и сайтах учителей;
- сообщение результатов в чате учащихся центра;
- вручение дипломов и грамот на мероприятиях лицея;
- стенд с грамотами и дипломами победителей и иллюстрациями творческих работ учащихся;
- выставки работ учеников.

Статистические данные свидетельствуют, что за последнее время происходит увеличение количества учащихся центра, принимающих участие в олимпиадах, конкурсах и викторинах различного уровня, а также есть рост результативности участия.

Вовлечение учащихся в презентации своих знаний, умений способствует формированию коммуникативной компетентности, развитию познавательной активности и творческих способностей, социализации детей-инвалидов в обществе и развитию личностного роста. А это и есть главная задача краевого центра дистанционного образования детей-инвалидов.

Литература

1. Авдеева Н.И., Шумакова Н.Б. и др. Одаренный ребенок в массовой школе – М.: Просвещение, 2006.
2. Больных Е.М., Икрин Г.В., Пиянзина О.П. Личностно-ориентированное образование и развитие одаренности: Научно-методическое пособие. – Екатеринбург: Объединение «Дворец молодежи», 2002.
3. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М, 1991.
4. Джумагулова Т.Н. Соловьева И.В. Одаренный ребенок: дар или наказание. Книга для педагогов и родителей. – СПб., 2009.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С Лейтеса. – М., 2000.

Содержание

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ 3

Каракозов С.Д., Дрижанова О.В.
СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ И ФОРМАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ 3

Гребенюков В.И.
МОДЕРНИЗАЦИЯ ФГОС ВПО В СВЯЗИ С УТВЕРЖДЕНИЕМ ФГОС ВО 5

Ряхов Д.Г.
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 7

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ 10

Бондаренко Е.Б.
СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ 10

Бутова О.В., Горлова С.Н., Худжина М.В.
О ТРЕБОВАНИЯХ К РАЗРАБОТКЕ ФОНДОВ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО 12

Геллерт Е.В.
ЗАДАНИЯ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 10 КЛАССА НА УРОКАХ АЛГЕБРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ: «ПОКАЗАТЕЛЬНАЯ И ЛОГАРИФМИЧЕСКИЯ ФУНКЦИИ» 15

Громова О.Н.
ВИКТИМОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСОБЫЙ ВИД СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АКТУАЛЬНЫЙ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ 20

Далингер В.А.
МЕТОД КЕЙСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ 24

Дмитриев Н.П., Дмитриева И.Н.
КАКАЯ МАТЕМАТИКА НУЖНА СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ 29

Загитова Г.А.
ПОДГОТОВКА К ОГЭ ПО МОДУЛЮ «АЛГЕБРА» УЧАЩИХСЯ 8–9 КЛАССОВ 31

Зайнуллин М.Н.
КОНСТРУИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ 34

Захарова Д.В., Егменова К.А.
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ 37

Казиахмедов А.Т.
АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ТЕХНИКОВ ПРОГРАММИСТОВ 39

Казиахмедов Т.Б.
ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 41

Казиахмедов Ф.Т.
ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ 44

Каракозов С.Д., Жданов С.А., Дрижанова О.В.
РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ 45

Кеся Н.П.
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ 49

Колесниченко Т.С.
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ 51

Коричко Ю.В.
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ВИДОВ ГИМНАСТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ 53

Кузнецова Э.А., Кузнецов В.А.
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 55

Куксова А.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ISPRING SUITE ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ «ОПЕРАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ» 57

Мироненко В.П.
ФАНТАЗИИ НА ТЕМУ «ФИЛОСОФИЯ ДОКТОРА ЭДВАРДСА ДЕМИНГА И УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ» 59

Никонова Е.З., Матющенко И.А.
ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ 62

Панченко С.Е., Сергиенко Н.А., Левашева И.И.
ПРОЕКТ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И «КРОХА» 66

Пащенко О.И., Пащенко А.Ю.
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ 68

Полушкина Л.Н.
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ФФКИС СРЕДСТВАМИ ГИМНАСТИКИ 71

Родиков А.С.
ОБЩЕСТВО ЗНАНИЙ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА ТЕНДЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ 74

Королева Н.Ю., Рыжова Н.И., Залялютдинова З.А.
ИНФОРМАЦИОННАЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ 77

Садыкова О.В.
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ 79

Сергеева Ю.Ю.
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ» 82

Слива Е.А.
ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ КАК ТЕХНИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ 85

Слива М.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ JAVAFX В КАЧЕСТВЕ ОСНОВЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЯ НА ЯЗЫКЕ JAVA 88

Тельнюк И.В.
АКТУАЛЬНОСТЬ И ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-МЕДИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ 89

Тихомирова Е.Л.
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ГЕТЕРОГЕННЫМИ ГРУППАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 92

Фархиуллин Р.Д.
ЛЕКЦИЯ ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС МЕТОДА ПО ТЕМЕ: «ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЕ ИСЧИСЛЕНИЕ ФУНКЦИИ НЕСКОЛЬКИХ ПЕРЕМЕННЫХ»....94

Садыкова О.В., Чебыкина Н.Л.
АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ....97

Шитиков Ю.А.
ЭКРАННО-ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА: ОБЩИЙ ВЗГЛЯД....99

Ялаева М.М.
СИСТЕМА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ ХИМИИ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....100

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ: «КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»; «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НА ВСЕХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ»; «ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»....104

Абрамов А.В.
О ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ....104

Акимова Е.В.
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ....106

Аксюченко В.Н.
ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИАЗЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ....109

Арпентьева М.Р.
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ....112

Баликаева М.Б.
К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ....115

Башмакова Н.И.
АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ....117

Белоусова Е.В.
АПРОБАЦИЯ ФГОС В УСЛОВИЯХ КУ НОСШ: АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ СПОСОБЫ КОММУНИКАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С РАС....120

Бирлова Т.Л.
ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ....123

Левашева И.И., Бухтиярова С.А.
СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОЛОРОЛЕВОМ ПОВЕДЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....125

Власова Н.А.
ЗАДАЧИ ФГОС: ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....128

Горелова Е.В.
ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ЧТЕНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ....129

Гребенюков В.И.
РЕФОРМЫ РОССИЙСКОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ… КУДА ИДЕМ?....131

Гулиева Э.Н.
КОМБИНАТОРИКА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 133

Дашкина Е.В.
ПРОГРАММА ТРЕНИНГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ ПЕДАГОГОВ «СПОСОБЫ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ» 135

Желновач М.В.
ИЗМЕНЕНИЯ В ХАРАКТЕРЕ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПОД ВЛИЯНИЕМ НОТИЦИАЦИИ 138

Коломиец В.И.
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ. 140

Коричко Н.А.
ФОРМИРОВАНИЕ БЕСКОНФЛИКТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 142

Балова Н.С., Кудакова К.С.
ДИСТАНТНЫЕ И КОНТАКТНЫЕ СПОСОБЫ ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 146

Лепихин С.А.
ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБЪЕКТИВИЗИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ..... 149

Лисина А.В., Мингазов А.Р.
ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ 152

Маликова А.А., Поддубная А.С.
СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС 155

Малышева О.К.
ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ..... 157

Матвеев С.Н., Никонова Е.З.
ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖКХ 159

Медянова П.В.
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИНДУСТРИИ: АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА 161

Никишина С.А.
ОРФОГРАФИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА 164

Оленева М.А.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВОГО МЕТОДА В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ АКРОБАТОВ..... 166

Переверзев А.Г., Павловская А.А.
О ПОТЕНЦИАЛЕ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ И ДИЗАЙНА В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ РЕГИОНА И ГОРОДА..... 168

Петрова Г.А., Рондырев-Ильинский В.Б.
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ К ЭФФЕКТИВНОМУ РЕШЕНИЮ ЗНАЧИМЫХ ПРОБЛЕМ КЛИЕНТОВ..... 170

Рондырев-Ильинский В.Б., Петрова Г.А.
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ДЕЙСТВИЯМ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»..... 172

Рондырев-Ильинский В.Б., Криволапова А.М.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ И ИФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БЕЗОПАСНЫМ МЕТОДАМ И ПРИЕМАМ ТРУДА 175

Рыжова Н.И., Бух В.В., Низовцева Е.В., Ускова С.А.
СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 177

Сергина С.А.
РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ФГОС ВО3+ 180

Суворова Т.Н.
ТРЕБОВАНИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ 183

Телегина И.С.
ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА ПОСРЕДСТВОМ ЦВЕТА В РИСУНКАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 185

Трофимчук А.Г.
ИДЕАЛЬНЫЙ СОВРЕМЕННИК (ВЫПУСКНИК) В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА 187

Трушкова Л.Н.
СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛЕПЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС НОО. 191

Тюстина Г.Г.
ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО 193

Шахова О.Ю.
ПРОБЛЕМА ПРОВЕДЕНИЯ ВХОДНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕПРОФЕССИНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА I КУРСЕ БАКАЛАВРИАТА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «СЕРВИСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ТУРИЗМЕ»)..... 196

Шелыгина О.Б., Жуйкова Н.С., Метелева Е.О.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТОВ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ 198

Вишнякова Н.Н., Пенкина Н.И., Шишаева Е.Н.
РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ЧЕРЕЗ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ..... 201

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 07.07.2015
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 26
Тираж 300 экз. Заказ 1715

Отпечатано в Издательстве
Нижневартовского государственного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru