

SIGHT-DISABLED STUDENTS' INTEGRATION IN VOCATIONAL TRAINING

© 2014

L.A. Kolyvanova, Candidate of pedagogical sciences, manager of public relations
*State educational institution of secondary professional education «Kinel-Cherkassy medical College»,
S. Kinel-Cherkassy (Russia)*

T.M. Nosova, Doctor of pedagogical sciences, professor of Department of Zoology and Anatomy,
Physiology, Life Safety
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)

Annotation: The article dwells upon inclusive education in the process of sight-disabled students' professional training at the medical college. It is one of the most crucial points in their integration and job rehabilitation in the society.

Keywords: integration; vocational training; barrier-free environment; disabled students; social integration; rehabilitation; employment.

УДК 315.5

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ**

©2014

И.А. Кочеткова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
математики, естествознания и методики их преподавания

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)

Аннотация: В данной статье раскрываются методологические основы задачного подхода. Обосновывается необходимость построения задачной модели системы обучения. Относительно данной системы структурируется содержание деятельности учителя, разрабатываются новые способы организации и управления деятельностью учащихся посредством решения системы трех взаимосвязанных задач: предметной (математической), учебной, методической.

Ключевые слова: математическая задача; учебная задача; методическая задача; целевая методическая модель; задачная методическая модель; специфика-математические компетенции; общеинтеллектуальные компетенции.

Социальные преобразования, происходящие в современном обществе, выявили определенные противоречия, связанные с изменением социально-значимых критериев в рамках образовательной системы. Развитие теории и практики образования обусловило новые требования к характеру и содержанию педагогической деятельности и индикативно-факторной интерпретации педагогической практики. Они имеют принципиальное значение и обязывают рассматривать во взаимосвязи и взаимодействии деятельность педагога и деятельность учащихся. В рамках этих требований становится актуальным **задачный подход к процессу обучения**, выражающийся в переоценке роли ученика как субъекта этого процесса.

Смена парадигмы образования, инициированная созданием теории развивающего обучения, определила характер взаимодействия деятельностей учителя и учащихся в этом процессе. Направленность деятельностей (учителя и учащихся) на решение системы задач является концептуальной методической основой задачного подхода к процессу обучения. Таким образом, обучение можно рассматривать как процесс решения различного рода задач [1].

Рассмотрение задачи в структурном контексте как единство цели и условия (или цели в заданных условиях), позволит расставить акценты при ответе на вопрос о соотношении целевого и задачного подходов в обучении [2].

Таблица 1 – Сопоставительный анализ целевого и задачного подходов

Целевой подход	Задачный подход
1. Базируется на решении частных методических задач. Отсутствует обобщенная ориентировочная основа действий как средство решения математических задач.	1. Приоритетным выбирает решение учебных задач, результатом которых являются сформированные универсальные учебные действия, имеющие сложный операционный состав.
2. Не всегда объективно учитывает все необходимые условия для достижения цели.	2. Позволяет мотивировать и планировать учебную деятельность учащихся (цель – структурный компонент задачи).
3. Не ориентирует учащихся на выделение состава обобщенных умений.	3. Создает условия для выполнения учебной деятельности и достижения ее результата.
4. Не формирует операции, входящие в состав действия на обобщенном уровне.	4. Вносит четкость и системность в организацию процесса обучения.

Для полного отражения специфики традиционной модели образования остановимся на описании компонентов процесса с точки зрения их взаимосвязи в целе-

вой модели образования.

Известно, что одним из важных компонентов, определяющих стратегическую направленность любой дидактической системы, являются ее цели. Анализ педагогических средств вне контекста тех целей, на достижение которых они ориентированы, является методологически некорректным, ибо «средства без целей слепы». Однако, как ни парадоксально, но в психолого-педагогической теории начального образования проблема целеполагания в своей сущности является еще не достаточно разработанной. Цели традиционного начального образования, по существу, унаследованы от старой школы. Конкретные цели и содержание современного начального обучения фактически не изменились. Обучение по-прежнему ориентировано на знаниевую парадигму образования, хотя были провозглашены (но в полной мере не реализованы) задачи, связанные с развитием учащихся. Вклад Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова в решение проблемы развития учащихся привел к определенным сдвигам в понимании сущности начального образования. Однако эти исследования тормозились руководящими органами народного образования, которые долгое время занимали официальную позицию неприятия направленности обучения на формирование личностных качеств ребенка (новообразований, интеллектуальных умений). Только в связи с гуманизацией образования стала необходимой и возможной разработка целей обучения как исходного компонента методической системы обучения младших школьников, во многом определяющих не только содержание, но и методы, организационные формы и средства обучения. На первый план вместо традиционных целей – усвоения ЗУН – выходят цели развития ребенка в процессе формирования учебной деятельности. Однако, несмотря на попытку смены приоритетов, подобная формулировка целей, на наш взгляд, имеет некоторые методологические несовершенства. Во-первых, если развитие ребенка предполагается осуществлять на основе формирования учебной деятельности, то последняя выступает уже не как цель, а как средство. Во-вторых, термин «развитие» отражает процессуальную сторону деятельности

учителя и деятельности учащегося и поэтому не может служить инструментом для описания и характеристики его целей. Цели обучения должны описываться в тех понятиях, которые отражают результат этого процесса, то есть предполагаемые изменения в структуре когнитивных, личностных и других новообразований учащихся.

Новые целевые ориентиры, как в теоретическом, так и в практическом отношении пока еще слабо разработаны и требуют своей конкретизации. Задачный подход смещает вектор стратегической направленности самого процесса обучения и позволяет исключить названные недостатки в результате иной трактовки методической системы обучения младших школьников математики. Такой подход предполагает построение системы основополагающих задач для решения проблем, связанных с обучением и развитием младших школьников.

При системном (задачном) подходе происходит овладение учащимися составом обобщенного способа деятельности, который выполняет функцию метода учения и одновременно создает необходимые условия для его формирования. Таким образом, обучение рассматривается как процесс решения целостной системы взаимосвязанных и взаимозависимых задач: математической (предметной), учебной и методической. Такой подход к обучению (задачный подход) позволяет изучать и формировать особый вид деятельности, при котором появляется возможность описывать и проектировать деятельность ученика и деятельность учителя как систему процессов решения разных видов задач. Так ученик решает два вида задач – математическую и учебную, а учитель – методическую. В процессе обучения происходит взаимодействие двух видов деятельности учителя и ученика (то есть взаимодействие внешних и внутренних факторов), которые можно описать через постановку и механизм решения системы трех взаимосвязанных задач. Эта исходная система триединных задач выступает **эффективным средством** организации процесса обучения. Следовательно, возникает необходимость в модернизации образовательной системы, а значит и в построение новой методической модели системы обучения в рамках задачного подхода.

Построение методической модели как целостной системы задач обладающей свойствами полноты, целостности, структурности и взаимосвязанности является, на наш взгляд, актуальной проблемой современного школьного образования.

Дальнейшая детализация модели позволила определить основные функции модели: социокультурная, профессиональная, образовательная, воспитательная, развивающая и принципы: задачного подхода, проблемного подхода, вариативного подхода, оптимизации, конкретизации и средства ее реализации – триединные задачи. В качестве методико-процессуальных основ реализации выделены: теория обучения, деятельностный подход к обучению, психолого-дидактические закономерности как инвариантные характеристики процесса, методические принципы, методы и формы организации деятельности учащихся.

Полнота определяется охватом всех видов задач (МЗ, УЗ, МЕЗ); взаимосвязанность – зависимость каждого структурного компонента от его места и функций внутри системы; целостность системы определяется тем, что все компоненты обеспечивают решение единой учебной задачи как системообразующего компонента системы [3].

Механизм функционирования методической модели в учебном процессе как единое целое обеспечивает успешное овладение учащимися математическими понятиями, свойствами, способами действий, выполняющими функцию метода учения. Относительной данной методической системы задач формируются обобщенные умения, которые являются необходимым и очень важным компонентом, как деятельности учащихся, так и профессиональной подготовки учителя, особенно в

условиях развивающего обучения, которое реализуется в концепции учебной деятельности учащихся.

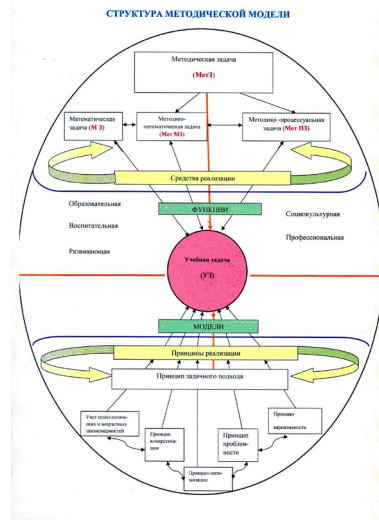


Рисунок 1. Модель методической системы обучения как системы задач

В рамках задачной методической модели происходит изменение структуры содержания деятельности учителя. Она выражается следующими компонентами: учет закономерностей процесса обучения и их ориентация на математическое содержание; опора на принципы реализации и функционирования задачного подхода к процессу обучения; прогнозирование процесса усвоения математического содержания; разработка способов и средств организации деятельности учащихся, их реализация в процессе обучения; разработка приемов контроля и оценки деятельности учащихся.

В процессе решения названных задач (МЗ, УЗ, МЕЗ) формируются обобщенные методические умения относительно этой системы. Овладение соответствующими умениями – важный компонент подготовки учителя.

В психолого-педагогической литературе существуют различные трактовки понятия «умение»: умение как освоенное действие; умение как способность использовать имеющиеся знания; умение как совокупность навыков; умение как не вполне заверченный навык или один из существенных этапов в выработке навыка; умение как характеристика овладения действием.

Целесообразно в рамках задачного подхода рассматривать умение исходя из структуры учебной деятельности. Учебная деятельность реализуется с помощью определенных учебно-познавательных действий: анализа, моделирования, кодирования, перекодирования, обобщения, конкретизации.

Таблица 2 – Обобщенные методические умения

№ п/п	Содержание умений		
	I группа специфико-математические умения	II группа общинтеллектуальные умения	III группа умения
1.	логико-математический анализ определений понятий, суждений, правил, алгоритмов и т. д.	мотивировать изучение конкретного материала, четко ставить учебную задачу и отбирать соответствующие ей учебные действия и операции	умение реферировать и рецензировать статьи психолого-педагогического и методического содержания
2.	логико-математический анализ конкретного содержания учебного материала	на основе поставленных учебных задач выполнять логико-дидактический анализ (выделять «ядро-инвариант» и «оболочку») в учебном материале	логико-дидактический анализ содержания учебного материала и реализации в нем определенной математической идеи, линии
3.	поиск способа решения математической задачи, доказательство математического утверждения	организовывать и управлять деятельностью учащихся в процессе решения учебных задач	умение определять иерархию учебных задач конкретной темы, раздела, предмета и конструировать систему ее реализации в условиях обучения
4.	умение работать с учебным материалом и обучать этой работе учащихся	анализировать урок с учетом поставленных учебных задач	создание интегрированной методики обучения в рамках целостной системы взаимосвязанных задач математических, учебных, методических
5.	умение составлять систему вопросов для проверки усвоения определенного конкретного знания (понятия, отношения, правила)	умение оценивать, анализировать, планировать свою деятельность и прогнозировать ее результаты	

В соответствии с названными обобщенными умениями методическими умениями следует выделить уровни их сформированности.

Таблица 3 – Уровни сформированности обобщенных методических умений

Первый уровень	Второй уровень	Третий уровень
Сводится к осознанию цели выполнения того или иного специфико-математического и общеинтеллектуального действия, осмыслению его операционного состава, поиску способов выполнения действия на основе образца, предложенного в инструкции.	Перенос отдельных сформированных методических умений на новое содержание материала, иногда и на более крупные блоки учебного материала. Перенос этот чаще всего осуществляется на основе осознания цели и путем использования общих рекомендаций.	Обобщенные методические умения, которые определяются осознанием не только цели, но и выбором способов деятельности. Этому уровню характерно использование различных средств и методических умений в соответствии с конкретной педагогической ситуацией.

Таким образом, модель методической системы позволяет рассмотреть все содержание начального курса математики как систему задач, каждая из которых выполняет определенные функции на этапах обучения. Задачный подход к обучению позволяет, учитывая психологические и возрастные особенности детей младшего школьного возраста, мотивировать их деятельность, создавать условия для решения задач «в зоне ближайшего развития», овладевать новыми понятиями, открывать новые способы действий, контролировать и оценивать свои действия, то есть формировать учебную

деятельность младшего школьника поэтапно, в соответствии с ее структурными компонентами. В рамках этой системы создаются широкие возможности для формирования специфико-математических и общеинтеллектуальных компетентностей учителя и универсальных учебных действий учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению знаний, умений и навыков. Задачный подход как обучение через решение системы задач, можно использовать на любом содержательном материале, как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин в системе образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М. : Новая школа, 1990. 184 с.
2. Артемов А.К. Учебные задачи в обучении математике // Начальная школа. 1994. № 9. С. 17–23.
3. Кочеткова И.А. Задачный подход к обучению младших школьников математике : монография. Ч.1. Самара : СГПУ, 2008. 96 с.

METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF THE PROBLEM APPROACH IN TEACHING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL

©2014

I.A. Kochetkova, Candidate of pedagogical sciences, associate professor of Department of Mathematics, Science and Their Teaching Methodology
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)

Annotation: The article deals with the methodological framework of the problem approach. It justifies the importance of developing the problem model in teaching. In this aspect it is necessary to arrange teaching in a more structural way, to develop new ways of students' activity organization and management by solving three interrelated problems: mathematical, educational, methodological.

Keywords: mathematical problem; educational problem; methodological problem; target methodological model; problem methodological model; specific-mathematical competences; general intellectual competences.

УДК 37.013.42

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОПАСНЫХ СИТУАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

© 2014

Е.В. Лизунова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и анатомии, физиологии, безопасности жизнедеятельности человека
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)

Аннотация: Данная статья посвящена особенностям поведения младших школьников в опасных ситуациях социального характера. Особое внимание автор уделяет индивидуальным способам поведения учащихся начальной школы в критической ситуации и факторам, от которых оно зависит.

Ключевые слова: здоровье; здоровый образ жизни; опасная ситуация; поведение; младшие школьники.

Практически ежедневно в различных уголках нашей планеты возникают критические и экстремальные ситуации, в средствах массовой информации появляются сообщения о катастрофах, стихийных бедствиях, очередной аварии, военном конфликте или акте терроризма. Их количество растет лавинообразно. Растет число жертв, увеличивается материальный ущерб в промышленности, на транспорте, в быту, в армии и т. д. Именно поэтому очень важным является проблема защиты населения в данных ситуациях.

Наибольшую опасность представляют крупные аварии, катастрофы, сбои технических систем на промышленных объектах и на транспорте, а также стихийные и экологические бедствия. Вызываемые ими социально-экологические последствия сопоставимы с крупномасштабными военными конфликтами. Аварии и катастрофы не имеют национальных границ, они создают социально-политическую напряженность. Для успешного решения задач по обеспечению безопасности жизнедеятельности в условиях критических и экстремальных ситуаций необходимо знать причины их возникновения, а также характер воздействия на человека и среду обитания.

В XXI веке человечество вошло в период значительных социальных, технических и культурных перемен. В то же время деятельность человека привела к усилению проблем в области безопасности. Постоянно возрастает угроза экономического кризиса, международного терроризма, в том числе с применением компонентов оружия массового поражения. В последнее время в России очевидна тенденция к снижению численности населения и ухудшению состояния его здоровья, особенно среди подрастающего поколения.

Во многом этому способствует недостаточная подготовка человека к соблюдению мер безопасности в окружающей среде – природной, техногенной и социальной, а также отрицательное влияние «человеческого фактора» на безопасность жизнедеятельности личности, общества и государства [1, с. 43–44].

В условиях опасных ситуаций общество, движимое естественным стремлением к самосохранению, предпринимает осознанные, заранее предусмотренные меры, направленные на обеспечение безопасности жизнедеятельности. Проблема защиты включает в себя множество аспектов, которые необходимо учитывать при