

Министерство науки и высшего образования РФ
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

**ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД
В ОБЕСПЕЧЕНИИ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**Материалы XV Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием
«Образование на грани тысячелетий»**

г. Нижневартовск, 7 ноября 2019 года

Нижневартовск
2020

ББК 72.я43
П 78

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Редакционная коллегия:

кандидат педагогических наук, доцент *Л.И. Колесник* (ответственный редактор);
доктор педагогических наук, профессор *Е.В. Ковалевская*

П 78 **Проблемно-информационный подход в обеспечении условий реализации современного образования: вопросы теории и практики :** материалы XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 7 ноября 2019 года) / отв. ред. Л.И. Колесник. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2020. – 109 с.

ISBN 978–5–00047–559–7

Сборник содержит материалы докладов ученых, преподавателей и учителей, которые посвящены рассмотрению особенностей проблемно-информационного подхода в обеспечении условий реализации современного образования, обобщению и распространению теоретико-методологического и практического опыта, результатов психолого-педагогических, лингвопедагогических и методических исследований в этой области.

Для преподавателей, аспирантов, учителей и студентов высших учебных заведений.

ББК 74.0я43

ISBN 978–5–00047–559–7

© НВГУ, 2020

В авторской редакции
Ответственность за содержание статей несут авторы

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 22.04.2020
Формат 60×84/8. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 13,75 Заказ 2138
Электронная версия

628615, Тюменская область, г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, 4
Отдел издательской политики и сопровождения публикационной деятельности
Тел./факс: (3466) 24-50-51, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru

Содержание

I. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

<i>Ковалевская Е.В.</i> УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	5
<i>Колесник Л.И., Осипова Н.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТИПОЛОГИИ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	8
<i>Махутова Г.М.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ.....	11
<i>Трофименко М.П., Комарова Е.Л.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА).....	14

II. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

<i>Кучменко А.Н.</i> ПРОБЛЕМНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СРЕДСТВО УСИЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ.....	18
<i>Донскова Г.А., Турегалиева С.Г.</i> ТЮРКСКИЕ И СЛАВЯНСКИЕ ОСНОВЫ ТОПОНИМОВ ЗАПАДНО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ (РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН): ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ.....	21
<i>Панищева О.А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ.....	25
<i>Султанов А.Ш.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ.....	28
<i>Шульгин О.В.</i> ПРОВЕДЕНИЕ ВВОДНОГО ЗАНЯТИЯ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	31

III. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Войцеховская О.Ю.</i> ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В АСПЕКТЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ	37
<i>Кулешова Н.В.</i> АКТИВИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	40
<i>Платонова Н.А., Петрунина А.А.</i> НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА В СПО.....	45

<i>Слива М.В.</i> ИНТЕГРИРОВАННАЯ СРЕДА ПРОГРАММИРОВАНИЯ СО ВСТРОЕННОЙ СИСТЕМОЙ ОБУЧЕНИЯ.....	48
<i>Черивханова А.В., Красавина И.В.</i> ВНЕДРЕНИЕ 1С В СПО.....	51
<i>Vukessova R.M., Bissaliyeva N.S.</i> MULTILINGUALISM IS A KEY FOR SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF SCIENCE AND CULTURE.....	54

IV. ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Алексеева Л.В.</i> НОВЫЕ ВЫЗОВЫ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	57
<i>Абугалиева Г.С.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	60
<i>Жукова Э.Д.</i> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	62
<i>Ибраева Р.А.</i> РОЛЬ МУНИЦИПАЛЬНОГО АВТОНОМНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ «РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИСТОРИКО- КУЛЬТУРНЫЙ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	67
<i>Киселева О.Ю.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ.....	70
<i>Кислицына Н.Г.</i> ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ.....	74
<i>Козелкова Е.Н., Бурангулов Р.Р.</i> ПОДГОТОВКА К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ ЧЕРЕЗ ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ.....	77
<i>Кузнецова Э.А., Чернова Е.Ю.</i> ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА.....	81
<i>Мартюшева Ю.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ ВЗРОСЛЫХ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ.....	84
<i>Масленникова С.А., Дергунова Т.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ.....	87
<i>Мовсарова Х.Х.</i> ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДЛИНЕ И ЕЕ ИЗМЕРЕНИИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ.....	91
<i>Mogilko M.L.</i> APPROACHES FOR PERSONNEL ATTRACTION AND THEIR CLASSIFICATIONS	95
<i>Салаватова А.М.</i> ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	99
<i>Суханова Н.П.</i> АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МОДЕЛИ, АНТИПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС	102
<i>Усанова К.И., Дергунова Т.А.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭКОНОМИКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	105
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	108

I. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

УДК 37.02; ВАК 13.00.01

Е.В. Ковалевская

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНО- ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Современное образование, развивающееся в наполненном проблемами информационном обществе, должно иметь характеристики этого общества; а чтобы не вступать с ним в противоречие, быть проблемно-информационным, основанным на проблемно-информационном подходе. Проблемно-информационный подход трактуется нами на основании данного И.А. Зимней определения в двух аспектах: во-первых, подход – это основа стратегии обучения; во-вторых, подход включает цель, содержание, методы обучения. Условия реализации проблемно-информационного подхода в современном образовании раскрываются нами через определение проблемно-информационного подхода как основы стратегии современного образования, с которым соотносятся цель, содержание, методы, средства, формы, не противоречащие этой стратегии.

Ключевые слова: особенность современного образования; проблемно-информационный подход; условия реализации проблемно-информационного подхода.

Для раскрытия содержания данной статьи постараемся ответить на несколько вопросов: 1. Что значит «образование» и в чем особенность «современного образования»? 2. Как определяется проблемно-информационный подход в современном образовании? 3. Каковы условия реализации проблемно-информационного подхода в современном образовании?

Рассмотрим *первый вопрос*: Что значит «образование» и в чем особенность «современного образования»? Для ответа на этот вопрос необходимо: *во-первых*, дать определение понятия «образование»; *во-вторых*, предложить трактовку понятия «современное образование».

В соответствии со словарным определением, *образование* трактуется многопланово. *Во-первых*, образование – это обучение, просвещение, совокупность полученных в результате обучения знаний [8]. *Во-вторых*, образование – это процесс формирования облика человека, где главным является не столько сам объем знаний, сколько соединение этих знаний с личными качествами [10, с. 311]. *В-третьих*, образование – результат и процесс усвоения системы знаний, умений и навыков, а также «опыта познавательной (курсив наш. – Е.К.) и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений» [9, с. 16].

Соответственно, *современное образование*, развивающееся в современном информационном обществе, должно быть, как «информационным», сообщаящим информацию, так и «проблемным», моделирующим процесс познания на основе решения проблем при работе с информацией. Как ранее отмечалось: «Во-первых, современное образование направлено на формирование творческой личности, умеющей решать проблемы в нестандартных ситуациях; во-вторых, современное образование может быть рассмотрено как продукт функционирования современного информационного общества, продуцирующего нестандартные проблемы в социальной и профессиональной сферах. Поэтому современное образование, развивающееся в современном обществе, должно иметь характеристики этого общества, чтобы не вступать с ним в противоречие, то есть быть проблемно-информационным, что и определяет его направленность и особенность» [3, с. 37]. Но если современное образование должно быть «проблемно-информационным», то и подход, на котором оно основано, может быть также «проблемно-информационным».

Обратимся теперь ко *второму вопросу*: «Как определяется проблемно-информационный подход в современном образовании?». Для ответа на этот вопрос нужно: *во-первых*, дать трактовку понятия «подход»; *во-вторых*, сформулировать определение понятия «проблемно-информационный подход».

При определении *подхода* И.А. Зимняя пишет: «Подход как категория шире понятия “стратегия обучения” – он включает ее в себя, определяя содержание, методы, формы. ... Подход – это то, что, по словарному определению В.И. Даля, обозначает “идти под низ чего-то”, т. е. находиться в основе чего-то. Подход, таким образом, есть первоначальное звено, это то, что лежит в основе стратегии» [1, с. 465]. Поскольку обучение включается в образование, подход может определяться не только как основа стратегии обучения, но и как основа стратегии современного образования.

При определении *проблемно-информационного подхода* как основы стратегии современного образования нам следует: *с одной стороны*, основываться на ранее сформулированном нами определении проблемного подхода; *с другой стороны*, опираться на словарное определение информации.

Ранее *проблемный подход* был нами определен как стратегия современного образования, нацеленная «на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по постановке и решению проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности. ...» [2, с. 4]. В отношении понимания *информации* в словаре отмечается следующее: «Первоначальное понимание информации как сведений сохранилось вплоть до сер. XX в. ... Содержательный (смысл) и аксиологический (ценность) аспекты информации исследуются. ...» [10, с. 186].

Соответственно, *проблемно-информационный* подход может быть определен как основа стратегии современного образования, которая нацелена на развитие творческого мышления при анализе информации, творческих межличностных отношений при обмене информацией, творческой личности при создании новой информации в процессе совместной творческой деятельности субъектов проблемного взаимодействия – педагога и обучающихся – при формулировке, решении, контроле решения проблемы в образовательной и далее социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности, зависящих как от сложности объекта – проблемы, так и от творческой активности субъектов проблемного взаимодействия в этом процессе.

Поскольку, исходя из словарного определения, нужно учитывать и содержательный (смысл), и аксиологический (ценности) аспекты информации, постольку необходимо применять именно проблемно-информационный подход, который позволяет субъектам проблемного взаимодействия раскрывать смыслы и ценности информации в процессе современного образования. Если, основываясь на традиционном информационном подходе, педагог в основном *сообщает* обучающимся ценностно-смысловую информацию, которую обучающиеся и не всегда запоминают, то применяя проблемно-информационный подход, педагог вместе с обучающимися *присваивают* ценностно-смысловую информацию, раскрывая ее через постановку проблем, формулировку проблемных задач и разрешение на этой основе проблемных ситуаций, но при определенных условиях.

В заключение проанализируем *третий вопрос*: «Каковы условия реализации проблемно-информационного подхода в современном образовании?». Для ответа на этот вопрос имеет смысл: *во-первых*, найти в сформулированном И.А. Зимней определении понятия «подход» то, что может представлять для нас интерес; *во-вторых*, раскрыть на этой основе условия реализации проблемно-информационного подхода в современном образовании; *в-третьих*, привести примеры исследований в этой области.

Действительно, определение *подхода*, данного И.А. Зимней, позволяет нам найти ответ и на третий вопрос. И если, по мнению И.А. Зимней, подход как основа стратегии обучения включает в себя содержание, методы, формы этого обучения, то с нашей точки зрения, проблемно-информационный подход, являясь основой стратегии современного образования, включает цель, содержание, методы, а также средства и формы этого образования.

Вместе с тем важно, чтобы вышеназванные цель, содержание, методы, средства, формы *не противоречили* вышеназванной стратегии, так как именно они являются ее основой, контекстом, т. е. *условиями реализации проблемно-информационного подхода в современном образовании*. Иными словами, если цель направлена на творческое развитие личности, то содержание должно включать проблемы, проблемные задачи, проблемные ситуации, методом должен быть метод проблематизации, средствами должны служить проблемные задания, организационными формами должны выступать проблемные уроки и проблемные лекции.

Приведем примеры исследований условий реализации проблемно-информационного подхода в современном образовании, которые с 2000 г. успешно проводятся в Нижневарттовском государственном

ном университете на кафедре иностранных языков, в научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогике и проблемного обучения, на Всероссийских научно-практических конференциях с международным участием под общим названием «Образование на грани тысячелетий».

Так, несколько наших последних конференций были проведены по следующим темам: «Проблемно-информационный подход к реализации *целей* современного образования» [7]; «Проблемно-информационный подход к организации *содержания* современного образования» [5]; «Проблемно-информационный подход к реализации *методов* современного образования» [6]; «Проблемно-информационный подход в использовании *средств* современного образования» [4]. А поскольку формы применения проблемно-информационного подхода в современном образовании нами еще не рассматривались, мы можем сформулировать тему следующей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием под общим названием «Образование на грани тысячелетий»: «Проблемно-информационный подход к построению организационных форм современного образования: вопросы теории и практики». Мы приглашаем вас к участию в нашей конференции, проведение которой планируется на ноябрь 2020 г.

На всех наших конференциях отмечалось, что проблемно-информационный подход может быть успешно реализован как стратегия современного образования, если основы этой стратегии – цель, содержание, методы, средства, формы – не будут вступать в противоречие с самой стратегией.

Литература

1. Зимняя И.А. Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы М.: Издательский сервис, 2004. С. 465–474.
2. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: Экспериментальная учебная авторская программа для слушателей курсов повышения квалификации – учителей и преподавателей иностранных языков. М.: Спутник +, 2008. 43 с.
3. Ковалевская Е.В. Становление и развитие проблемно-информационного подхода в современном образовании // Лингво-педагогические модели проблемного обучения. Нижневартовск, 2019. 310 с.
4. Проблемно-информационный подход в использовании средств современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: «Образование на грани тысячелетий» (Нижневартовск, 25 октября 2018 года) / Отв. ред. Л.И. Колесник. Нижневартовск: НВГУ, 2019. 96 с.
5. Проблемно-информационный подход к организации современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 4 ноября 2016 г.) / Отв. ред. Л.И. Колесник. Нижневартовск: НВГУ, 2017. 177 с.
6. Проблемно-информационный подход к реализации методов современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 9 ноября 2017 г.) / Отв. ред. Л.И. Колесник. Нижневартовск: НВГУ, 2018. 201 с.
7. Проблемно-информационный подход к реализации целей современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 5 ноября 2015 г.) / Отв. ред. Л.И. Колесник. Нижневартовск: НВГУ, 2016. 306 с.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Ин-т рус. языка им. В.В.Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковик, 1999. 944 с.
9. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М.: Педагогическое общество России, 2000. 416 с.
10. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. М.: ИНФРА-М, 1999. 576 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТИПОЛОГИИ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования и развития иноязычной *коммуникативной компетенции* в процессе профессиональной подготовки студентов нелингвистических специальностей. Вопрос формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции у будущих специалистов в таких видах речевой деятельности как аудирование и чтение обусловлен необходимостью умения работать с иноязычной информацией как социального, культурного, так и профессионального характера. С целью развития иноязычной коммуникативной компетенции авторами рассмотрены возможности использования типологии проблемных заданий в обучении иноязычному чтению и аудированию. В статье рассматриваются следующие вопросы: 1) определение понятия «коммуникативная компетентность»; 2) компоненты психологического содержания рецептивных видов речевой деятельности; 3) использование типологии проблемных заданий в обучении иноязычному чтению и аудированию.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; компоненты психологического содержания рецептивных видов речевой деятельности (аудирование, чтение); проблематизация; проблемное задание; проблемная ситуация; типология проблемных заданий.

Социально-экономические изменения, происходящие в современном мире, развитие информационных технологий, расширение межкультурных и деловых контактов требуют подготовки специалистов, не только владеющих знаниями и умениями, но и способных решать жизненно и профессионально значимые проблемы в социальной и профессиональной сферах общения, как на родном, так и на иностранных языках. Вышесказанное, в свою очередь, определило необходимость пересмотра целей, содержания и методов общего и профессионального образования.

Конечной *целью* изучения дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере», в соответствии с требованиями ФГОС ВО и других современных документов по модернизации высшего профессионального образования, является формирование способности и готовности к межкультурному общению, что определяет коммуникативную направленность курса и подразумевает достижение определенного уровня *иноязычной коммуникативной компетенции* для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия в различных областях жизнедеятельности человека. Под *иноязычной коммуникативной компетенцией* нами понимается умение соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями и задачами речевого общения, позволяющее будущим специалистам владеть коммуникативной компетентностью [11, с. 103–108].

Поскольку студент, как будущий специалист, должен уметь работать с иноязычной информацией как социального, культурного, так и профессионального характера, вопрос формирования и развития иноязычной коммуникативной компетентности в таких видах речевой деятельности как аудирование и чтение потребовал анализа компонентов психологического (предметного) содержания данных видов речевой деятельности [1, с. 51–63]. К компонентам предметного содержания относятся: предмет, средство, способ, результат, продукт, механизм реализации данного вида речевой деятельности и единица.

В соответствии с концепцией И.А. Зимней, представим компоненты психологического содержания чтения и аудирования (рецептивных видов речевой деятельности) в виде таблицы.

Исходя из таблицы, сопоставительный анализ компонентов психологического содержания чтения и аудирования показал, что *предметом* чтения и аудирования выступает чужая речь, *целью* является восприятие чужой заданной мысли, *продуктом* – умозаключение, к которому человек приходит в процессе чтения или слушания. *Результат* этих видов деятельности выражается в понимании или непонимании речевого сообщения. Механизм – это смысловое восприятие: для чтения – зрительное, для аудирования – слуховое. Под единицей чтения и аудирования понимается смысловое решение.

Компоненты психологического содержания рецептивных видов речевой деятельности (РД)

Компоненты РД	Компоненты чтения как вида речевой деятельности	Компоненты аудирования как вида речевой деятельности
Предмет	Чужая мысль	Чужая мысль
Цель	Воссоздание чужой мысли/ Восприятие мысли	Восстановление, понимание чужой мысли
Средство	Язык	Язык
Способ	Речь	Речь
Результат	Понимание/непонимание	Внутренний: понимание/непонимание Внешний: ответное высказывание слушателя или его реакция согласия–несогласия
Продукт	Умозаключение	Умозаключение/цепь умозаключений
Механизм	Смысловое восприятие	Смысловое восприятие
Единица	Смысловое решение	Смысловое решение

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что обучение иноязычному чтению и аудированию, которые характеризуются практически одним и тем же компонентным составом психологического содержания, с учетом программных требований и требований ФГОС ВО можно осуществлять с использованием проблематизации, которая может трактоваться как механизм, способ, метод «... усмотрения или вскрытия очевидной или неочевидной проблемы в объекте субъектами проблемного взаимодействия – преподавателем и студентом» [3; 5; 10] в ходе совместной творческой деятельности в социальной, профессиональной, деловой сферах общения.

По нашему мнению, проблематизация может использоваться при обучении всем видам речевой деятельности и аспектам языка и реализовываться на трех уровнях: *содержание обучения*, где единицей является проблема; *процесс обучения*, где единицей выступает проблемная задача; *одновременно содержание и процесс обучения*, где единица – проблемная ситуация. На этом основании может быть построена совокупная модель проблематизации, которая имеет трехкомпонентный состав [4, с. 12].

Основываясь на идее проблематизации учебного содержания, проблематизации учебного процесса, одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса, теоретически разработанной Е.В. Ковалевской, Н.Н. Осиповой, построена лингво-педагогическая модель проблематизации, основанная на *типологии проблемных заданий* в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза как будущих профессионалов [12, с. 43–46], где под *типологией*, согласно словарной статье, мы понимаем «классификацию, представляющую соотношение между разными типами предметов, явлений внутри их системы» [8]. Проблемное задание, вслед за Е.В. Ковалевской, рассматривается нами как средство создания проблемной ситуации как психического состояния субъекта, при котором, по А.М. Матюшкину, у него возникает потребность «найти новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия ...» [9].

Проблемную ситуацию А.М. Матюшкин характеризует как «определенное психическое состояние субъекта, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания» [7, с. 147]. Понятие «проблемная ситуация», согласно автору, является центральным в проблемном обучении и важным для современной психологии мышления. В психологии мышления им выделены *четыре основные модели проблемной ситуации*: поведенческая модель (главное условие, вызывающее проблему, – препятствие на пути к цели; способ решения проблемы – преодоление препятствия, обходной путь); гештальт-модель (главное условие, вызывающее проблему, – деструктурированность предмета мышления; способ решения проблемы – создание «хорошей структуры», понимания); вероятностная модель (главное условие, вызывающее проблему, – препятствие, выраженное в альтернативе; способ решения проблемы – выбор адекватного действия); информационная модель (главное условие, вызывающее проблему, – несоответствие наличных и требуемых знаний; способ решения проблемы – достижение новых знаний, необходимой информации) [6]. Данная классификация лежит в основе модели *проблематизации содержания обучения*.

Признавая существование 4 моделей проблемной ситуации, можно говорить о 4 *типах проблемных заданий*, являющихся средством создания проблемных ситуаций, где каждой модели проблемной ситуации должен соответствовать определенный тип проблемного задания» [3, с. 55–58].

Типология проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию студентов строится на проблематизации учебного содержания и определяется как классификация типов проблемных заданий. Данная типология состоит из трех оснований: 1) основание содержательных блоков (Общий

английский, Академический английский, Профессиональный английский, Деловой английский); 2) основание уровней понимания устного речевого сообщения (о чем говорится, что говорится, как говорится, зачем говорится); 3) основание проблемных ситуаций (поведенческая модель, гештальт-модель, вероятностная модель, информационная модель). Вышепредставленная типология позволяет создавать проблемные задания, которые соотносятся с четырьмя содержательными блоками четырех уровней понимания устного речевого сообщения и ориентированы на четыре модели проблемных ситуаций. Данная типология является содержательной основой для построения лингво-педагогической модели проблематизации, основанной на типологии проблемных заданий, в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза [6] и, исходя из анализа компонентов психологического содержания рецептивных видов речевой деятельности (аудирование и чтение), может быть применена и к обучению иноязычному чтению.

Примеры проблемных заданий для обучения студентов иноязычному аудированию и чтению согласно *четырем основным моделям проблемных ситуаций: поведенческая модель; гештальт-модель; вероятностная модель; информационная модель* и *модель смешанного типа* содержательного блока “Professional English” и иноязычному аудированию на примерах содержательного блока “Business English” подробно представлены в статье авторов «Проблематизации как современная технология профессионального образования при развитии коммуникативной компетенции студентов».

Таким образом, типология проблемных заданий, применяемая в обучении иноязычному аудированию и чтению, способствует формированию *иноязычной коммуникативной компетенции* для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия в различных областях жизнедеятельности.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2006. 384 с.
2. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 36 с.
3. Ковалевская Е.В. Модели проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку // Материалы VI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». М.: Спутник+, Лингвастарт, 2006. С. 55–58.
4. Ковалевская Е.В., Колесник Л.И., Осипова Н.Н. Проблематизация в обучении иностранным языкам (на материале обучения чтению и аудированию) // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 1. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/34PDMN116.pdf> (доступ свободный).
5. Колесник Л.И. Проблематизация как способ создания проблемности в обучении иностранному языку // Выявление условий реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера современного образования: Вопросы теории и практики: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции-семинара «Образование на грани тысячелетий» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. 2014. С. 16–20.
6. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: Учебное пособие / Под ред. канд. психол. наук А.А. Матюшкиной. М.: КДУ, 2009. 190 с.
7. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1998. С. 798.
9. Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1968. С. 193.
10. Осипова Н.Н. Проблематизация в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 260 с.
11. Осипова Н.Н. Проблемное обучение аудированию в контексте общеевропейских компетенций владения иностранным языком // Выявление условий реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера современного образования: Вопросы теории и практики: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции-семинара «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 7 ноября 2013 г.). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. С. 103–108.
12. Осипова Н.Н. Реализация лингво-педагогической модели проблематизации в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза // Проблемно-информационный подход к реализации целей современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XI международной научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 5 ноября 2015 г.). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2016. С. 43–46.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения проблемного подхода при обучении иностранному языку и развития умения иноязычного общения у студентов неязыковых специальностей на основе проблемных ситуаций. Проблемная ситуация должна состоять из цепи проблемных задач, решение которых стимулирует три вида мышления (индивидуальное, диалогическое, групповое), которые в свою очередь стимулируют три вида общения (монолог, диалог, полилог).

Ключевые слова: проблемный подход; проблемные ситуации; иноязычное общение; познавательная активность.

В соответствии с концепцией образования Дж. Дьюи, мир рассматривается как пространство проблем, преодолевая которые, человек приобретает опыт. Проблемность как противоречие присуща каждому индивиду в выраженном или скрытом виде. Для решения возникающих проблем человеку необходимо находить нужную информацию, анализировать и синтезировать ее, делать логические выводы, т. е. активизировать мыслительную деятельность и получать новые знания и опыт.

Важным условием для развития навыков мышления является проблемное обучение, которое предполагает переработку учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов, порождающих у обучающихся стремление к самостоятельному поиску решения проблемной задачи путем анализа условий, актуализации имеющихся знаний, творческого мышления.

Источником мыслительной деятельности, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, является проблемная ситуация, определяемая Т.В. Кудрявцевым как некоторое психическое состояние человека, который испытывает трудность в познании нового [4, с. 67].

Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей как неотъемлемому компоненту профессиональной подготовки будущих специалистов должно быть направлено на достижение уровня, достаточного для практического использования в будущей профессиональной деятельности, и должно носить коммуникативно ориентированный и профессионально направленный характер.

В практике обучения иноязычному общению свое развитие получила практика воссоздания стандартных ситуаций общения – коммуникативных ситуаций [7, с. 36]. Для того, чтобы стандартная учебная ситуация общения приняла профессионально направленный характер, необходимо включить проблему (задачу), связанную с профессиональной деятельностью будущих специалистов, в ходе совместного решения которой студенты активно усваивают новые знания, приобретают навыки и умения в самостоятельном формировании и решении проблемной задачи исходя из реальных условий.

Проблемная задача определяется Е.В. Ковалевской как средство создания проблемной ситуации, которая имеет оболочку, материализованную в ее формулировке, и может ориентироваться на потребности и возможности субъекта [3, с. 19–20].

Разрешение проблемной ситуации, по мнению ученых (Г. Пойа, А.А. Леонтьев, Т.В. Кудрявцев), необходимо реализовать в форме решения цепи проблемных задач, вытекающих одна из другой. Следуя данному утверждению, Е.В. Ковалевская предлагает применить в обучении иностранному языку «ступенчатые» проблемные ситуации, в которых «цель осложнена не одним, а серией последовательно предлагаемых препятствий» [1, с. 73–74].

На основе вышеизложенных положений нами были разработаны многоуровневые многомерные проблемные ситуации (см. рисунок), содержащие одномерные одноуровневые проблемные ситуации, которые стимулируют индивидуальное мышление и монологическое общение; двухмерные двухуровневые проблемные ситуации, которые развивают диалогическое мышление и умение вести диалогическое общение; многоуровневые многомерные проблемные ситуации, способствующие развитию группового мышления и умению общаться во взаимодействии с группой (полилогическое общение).

Обучение иностранному языку в условиях проблемного обучения предполагает не только обучение речевой деятельности, но и развитие творческих коммуникативных способностей учащихся, ко-

Основываясь на идее А.М. Матюшкина о единстве языка и мышления, Е.В. Ковалевская подчеркивает, что мышление и речь взаимосвязаны, для стимулирования речи нужно стимулировать мышление. Соответственно, выделенные А.М. Матюшкиным три вида мышления – индивидуальное, диалогическое, групповое – должны стимулировать три вида общения – монолог, диалог, полилог [1, с. 41–42].

Процесс решения проблемы в проблемной ситуации должен стимулировать студентов сначала к внутреннему рассуждению в монологическом высказывании для выявления собственных взглядов на проблемную задачу; затем следует выявлять мнения участников диалога; если точки зрения собеседников не совпадут, то данное взаимодействие должно перейти в полилог. Таким образом, решение проблемной задачи в форме монолога способствует развитию индивидуального мышления, а взаимодействие партнеров в решении проблемы способствует развитию диалогического и группового мышления.

В основе проблемного обучения лежит система вопросов (проблем), решение которых осуществляется в процессе межличностного взаимодействия, общения. Общение как вид деятельности в проблемном обучении является необходимым условием для развития не только коммуникативных умений, но и самостоятельных исследовательских навыков студентов. Для реализации общения необходимо включить противоречия в процесс обучения и подвести студентов к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса поиска и нахождения путей решения проблем, стимулируя познавательную активность студентов в самостоятельном поиске ответов.

Проблемное обучение представляет собой творческий процесс, требующий моделирования дидактического содержания материала, представленного в виде цепи проблемных ситуаций.

Диалогическое изложение учебного материала при помощи постановки проблемных задач и их решение в процессе взаимодействия может повысить эффективность обучения общению, как на родном, так и на иностранном языках.

Литература

1. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы. Кн. 1. М.: МНПИ, 1999. 120 с.
2. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. Кн. 2. М.: МНПИ, 2000. 245 с.
3. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дис... д-ра пед. наук. М., 2000. 36 с.
4. Кудрявцев Т.В. Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения // Советская педагогика. 1967. № 8. С. 61–72.
5. Матюшкин А.М. Психологическая структура и развитие познавательной активности (в индивидуальном, диалогическом и групповом мышлении) // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5–17.
6. Махутова Г.М., Трофименко М.П. Формирование коммуникативной компетентности как основной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов на основе проблемных ситуаций в процессе обучения иноязычному общению. Интернет-журнал «Мир науки», 2018 № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/67PDMN318.pdf>
7. Пассов Е.И.: Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение. 1991. 223 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА)

Аннотация. Обучение иностранному языку в вузе предполагает развитие иноязычной коммуникативной компетенции, которая является не только целью и результатом процесса обучения, но и важной составляющей профессиональной компетентности, формируемой и развиваемой в процессе подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Автором были проанализированы требования ФГОС ВО 3+ и 3++, предъявляемые к студентам неязыковых специальностей современного вуза (двух первых уровней) с целью выявления характеристик профессиональных компетенций, формируемых средствами иностранного языка как дисциплины. Подчеркивается роль дисциплины как основного фактора повышения профессиональной мобильности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Автор приходит к выводу, что отражение стратегической цели языкового образования в вузе (нелингвистические специальности) заключается в 1-2 компетенциях, успешного освоения которых вполне достаточно для включения будущих специалистов в иноязычное профессиональное общество.

Ключевые слова: профессиональная компетентность/компетенция; студенты/обучающиеся неязыковых/нелингвистических специальностей; процесс профессиональной подготовки.

Одной из важнейших задач современной высшей школы является подготовка квалифицированных компетентных кадров, востребованных на мировом рынке труда и владеющих своей профессией на уровне мировых стандартов. Компетентные специалисты являются интеллектуальным потенциалом любой страны. Обществу нужны творчески развитые личности, готовые к самообразованию, а также к самостоятельной постановке и решению поставленных задач не только на родном, но и на иностранных языках [3, с. 102]. Для подготовки таких специалистов необходимо создать соответствующее образовательное пространство и условия для его успешной реализации.

В современной психолого-педагогической, социологической и философской литературе компетентностный подход определяется ведущим ориентиром развития современного образования. Перед современным обществом стоит задача обновления профессионального образования на компетентностной основе путем усиления его практической направленности, при этом сохраняя его фундаментальность. По мнению А.А. Деркач, А.И. Донцовой, Н.В. Кузьминой, А.Л. Никифорова и др. проблема эффективности профессиональной деятельности и оптимизации совместной деятельности в любой сфере человеческой деятельности является актуальной [4; 5].

Новые Федеральные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО) ориентированы на реализацию компетентностной парадигмы образования. Требования, предъявляемые к результату высшего профессионального образования, формулируются в категории «компетентность/компетенция». Основные требования к будущему специалисту предъявляются в виде сформированных компетентностей/компетенций. Одной из ключевых универсальных компетентностей будущего специалиста, независимо от направления его профессиональной подготовки, является *коммуникативная компетентность*, для формирования которой требуется владение хотя бы одним иностранным языком. Следовательно, формирование и развитие *иноязычной коммуникативной компетенции* считается одним из необходимых условий конкурентоспособности специалиста на современном рынке труда.

В настоящее время у специалиста любой отрасли есть неограниченный доступ к информационным ресурсам на иностранном (в основном английском) языке, которые могут быть использованы как в профессиональной деятельности, так и в образовательных целях при прохождении курсов повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки дипломированных специалистов. Студенты-бакалавры, владеющие иностранным языком на определенном уровне в соответствии со шкалой, принятой Советом Европы [2], могут сдать международные экзамены, подтверждающие их уровень владения одним из иностранных языков; использовать литературу зарубежных авторов при

написании выпускных квалификационных работ и диплома. Также следует отметить, что большая часть передовой профессиональной литературы издается на английском языке, который также является рабочим языком международных симпозиумов, конференций и других мероприятий международного уровня.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, отметим, что в условиях глобализации современного общества требуется переосмысление отношения к изучению дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной деятельности» на неязыковых факультетах. В соответствии с требованиями ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++ , предъявляемыми к современному выпускнику лингвистических специальностей, ведущей (единственной) компетенцией при изучении иностранного языка является общекультурная (универсальная) компетенция ОК-5 (УК-4) (уровень бакалавриата) и ОПК-4 (УК-4) (уровень магистратуры). Содержание данных компетенций заключается в способности обучающихся к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия и способности осуществления деловой коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (уровень бакалавриата); а также способности свободно пользоваться государственным языком Российской Федерации и иностранным языком как средством делового общения и применять современные коммуникативные технологии на иностранном(ых) языке(ах) для академического и профессионального взаимодействия (уровень магистратуры).

Анализ содержания компетенций, согласно ФГОС ВО, предъявляемых к будущим выпускникам, показал, что владение иностранным языком является необходимым условием становления современного специалиста как профессионала в своей области, которое позволит работать с информацией, касающейся профессиональной деятельности, на иностранном языке, а также будет способствовать общению с зарубежными коллегами не только на бытовые темы, но и в рамках профессиональных тем [5, с. 77].

В Нижневартовском государственном университете дисциплина «Иностранный язык» изучается на лингвистических специальностях на первом курсе бакалавриата, дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности/сфере» – на первом курсе магистратуры.

При организации учебного процесса по изучению иностранного языка студентами-бакалаврами и студентами-магистрантами факультета физической культуры и спорта основным является учебник «Английский язык для физкультурных специальностей: English for Students of Physical Education», подготовленный преподавателями Санкт-Петербургского государственного университета физической культуры им. П.Ф. Лесгафта. Данный учебник составлен в соответствии с требованиями программы по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. Учебник построен на грамматико-тематической основе, а не основе поурочной организации, что позволяет преподавателю творчески планировать процесс обучения, использовать аутентичные тексты из разных новостных источников. Данный учебник составлен в соответствии с Примерной программой по иностранному языку под руководством С.Г. Тер-Минасовой и направлен на практическое овладение обучающимися иностранным языком [1].

В настоящей книге представлены в основном адаптированные тексты с лексико-грамматическими заданиями, не представляющими особой сложности для студентов с хорошей лингвистической подготовкой. Логическая последовательность расположения грамматического материала выстроена по принципу нарастания трудностей. Все темы сопровождаются достаточным количеством упражнений, способствующих развитию коммуникативных навыков. Часть упражнений предполагают творческую работу. Большое количество упражнений дает возможность преподавателю отобрать материал для работы с определенной группой в зависимости от уровня подготовки, а также организовать самостоятельную работу обучающихся, не прибегая к дополнительным источникам. Тематика текстов предполагает не только рассмотрение проблем, связанных с будущей профессией студентов данного направления, но и работу с художественными текстами и текстами страноведческого характера. Цель текстов заключается в том, чтобы вызвать интерес у студентов к спорту, Олимпийскому движению (Древним Олимпийским играм и предстоящим, символике, церемониям открытия и закрытия игр, проблемам допинга). Учебник снабжен таблицей основных форм неправильных глаголов и англо-русским словарем спортивных терминов. Следует отметить, что обучающиеся со слабой языковой подготовкой испытывают следующие затруднения на занятиях: запоминание лексики профессиональной тематики (несмотря на большое количество спортивных терминов интернационального происхождения); построенные предложения и связного высказывания для передачи содержания прочитанного или услышанного.

Во втором семестре для организации работы с обучающимися уровня бакалавриата и магистрантами первого года обучения используются материалы сайта <https://breakingnewsenglish.com/>. На данном портале всегда можно найти новостные статьи, посвященные последним событиям, происходящим во всем мире. Каждые два дня публикуют новую актуальную статью. Например, студенты направления подготовки «Педагогическое образование. Физкультурное образование» работают со статьями таких тематических разделов, как Lifestyle, Health, Issues, World News и Education. В зависимости от уровня подготовки группы используются аутентичные тексты от уровня Intermediate до уровня Advanced. Каждую статью можно прослушать в аудиоформате (диапазон скорости от slow до fast, а также варианты British English или American English), что позволяет обучающимся слышать речь носителей языка. Все статьи снабжены тренировочными упражнениями на правописание, пунктуацию, понимание и обсуждение прочитанного (прослушанного) материала. Каждая статья представлена в двух форматах: сокращенном (двухстраничном) и полном (двадцатисемистраничном) вариантах урока.

Итак, на занятиях по иностранному языку решаются следующие дидактические задачи: пополнение словарного запаса (в т. ч. профессионального); совершенствование навыков чтения, аудирования, письма; формирование и поддержание устойчивой мотивации к изучению языка. Следует также отметить, что работа с аутентичными текстами способствует формированию и развитию межкультурной компетенции, подразумевающей знакомство с различными культурами, их традициями и обычаями; расширению кругозора; способности анализировать и давать свою оценку событиям, происходящим в мире спорта.

Основными «проблемными полями», по нашему мнению, с которыми сталкиваются преподаватели дисциплины «Иностранный язык» на нелингвистических направлениях подготовки, являются следующие:

– дисциплина «Иностранный язык» – не профилирующая; а значит: 1) студенты не сдавали ЕГЭ по иностранному языку и уровень владения дисциплиной разный; 2) слабая мотивация к изучению дисциплины, студенты не видят перспективу применения иностранного языка в будущем; 3) недостаточное количество часов аудиторной работы (ранее было отмечено, что такое количество часов недостаточно для достижения поставленных целей и задач);

– зачастую студенты-иностранцы, обучающиеся в вузе по квоте, вообще не владеют никаким иностранным языком, т. к. изучали русский язык в качестве иностранного, поэтому им приходится изучать язык «с нуля».

Что касается магистрантов, особое внимание на занятиях уделяется работе с текстами, представляющими интерес обучающихся с профессиональной точки зрения, а именно развитию навыков чтения и перевода литературы по специальности со словарем для извлечения нужной информации. Обычно это изучающее чтение, целью которого является полное понимание главных и второстепенных фактов и явлений, присутствующих в тексте, и их критическое осмысление. На занятиях студенты-магистранты также формируют и развивают навыки реферирования, аннотирования и перевода текстов профессиональной направленности, необходимых в дальнейшем при составлении аннотации научной статьи и подготовке к участию в международной конференции.

К сожалению, императивы высшего профессионального образования последних десятилетий и уровень иноязычной подготовки современного специалиста/обучающегося не соответствуют. Обучение иностранному языку предполагает необходимость внедрения различных методов, приемов, а также технологий обучения. Содержание, технологическая составляющая и методическое обеспечение учебных программ по иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки современного вуза должны отражать специфику дальнейшей профессиональной деятельности, а значит, сама дисциплина призвана быть и средством, и целью в процессе профессиональной подготовки обучающихся.

Следует отметить, что работа с учебником, составленным специально для студентов факультетов физической культуры и спорта, а также работа с аутентичными новостными статьями по специальности способствует повышению интереса и мотивации у обучающихся данного направления подготовки.

Безусловно, в настоящее время знание иностранного языка в системе высшего образования приобретает все большую актуальность. Обучение студентов неязыковых специальностей вузов профессиональному иноязычному общению способствует формированию профессиональной компетентности специалистов в той или иной сфере деятельности.

Литература

1. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа / Под ред. С.Г. Тер-Минасовой. М., 2009. URL: <http://ed.dgu.ru>.

2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург. Московский государственный лингвистический университет (русская версия). 2003.
3. Осипова Н.Н., Колесник Л.И., Трофименко М.П. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях современного вуза (на примере аудирования) // Проблемы современного педагогического образования: Сб. научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 63. Ч. 4. С. 101–104.
4. Трофименко М.П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей вуза в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
5. Трофименко М.П. Возможности курса «Английский язык для академической мобильности» в формировании коммуникативной компетентности студентов вуза // Вестник Нижневартковского государственного университета. Педагогические науки. № 2 / Отв.ред. Л.А.Ибрагимова. Нижневартовск: НВГУ, 2018. С. 74–80.
6. <https://breakingnewsenglish.com/>.

II. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

УДК 37.091.3:53

А.Н. Кучменко

ПРОБЛЕМНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СРЕДСТВО УСИЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ

Аннотация. В современных условиях обучение физике зависит не только и не столько от уровня преподавания, но и непосредственно от заинтересованности учеников в изучении этого достаточно трудного предмета. В работе рассмотрено влияние одного из методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся, – проблемно-информационного подхода – на усиление мотивации изучения физики. Обращено внимание на то, что наличие положительной мотивации способствует развитию способностей к обучению, но не наоборот. С целью раскрытия темы работы автором приведены определения проблемно-информационного подхода и проблемной ситуации; требования, предъявляемые к проблемным ситуациям. Приведены типы проблемных ситуаций, источником создания которых могут быть демонстрационные физические эксперименты. На примере конкретного демонстрационного эксперимента показано создание проблемной ситуации, решение которой способствует формированию положительных мотивов, способствующих активному изучению новой темы. Кроме того в работе описана программа, способствующая оптимальному изучению физических процессов, что также приводит к усилению мотивации изучения физики учениками.

Ключевые слова: проблемный эксперимент; проблемно-информационный подход; мотивация; проблемная ситуация; проблемное обучение; виды противоречий между знанием и незнанием; демонстрационный физический эксперимент; познавательная деятельность учащихся.

В наше время обучение физике в учебном заведении будет эффективным только в случае личной заинтересованности обучаемого. Актуальным является не только подбор и оптимальное использование методов, форм и средств обучения физике, но и усиление мотивации изучения физики обучаемыми.

Именно поэтому в работе рассмотрено влияние проблемно-информационного подхода на усиление мотивации изучения физики. Суть проблемно-информационного подхода отображена в определении, сформулированном Е.В. Ковалевской. Проблемно-информационный подход – это интеграция двух известных в образовании подходов: проблемного и информационного. Он нацелен «на развитие творческого мышления в процессе анализа информации, творческих межличностных отношений в процессе обмена информацией, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по созданию новой информации, нового информационного продукта при постановке и решении проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности» [2].

Личный многолетний опыт работы в педагогическом университете и школе, а также опыт учителей позволяет утверждать, что не всегда уровень интеллекта обучаемых способствует успешному изучению предмета. Высокая положительная мотивация становится компенсаторным фактором в случае недостаточно высоких способностей к обучению, но никакой высокий уровень интеллекта не компенсирует низкую мотивацию [1].

Теоретическое осмысление передового опыта работы учителей выявило в учебном процессе общую закономерность активизации познавательной деятельности учащихся. Она заключается в напряжении умственных сил ученика, вызываемом главным образом постановкой перед ним в процессе обучения проблемных вопросов и познавательных задач. Это напряжение возникает в результате столкновения с трудностью понимания и осмысления новой информации и характеризуется наличием проблемной ситуации.

Осознание и самостоятельное или под руководством учителя преодоление ситуации затруднения является важным элементом в развитии познавательной деятельности учащихся.

Создание проблемной ситуации лежит в основе процесса проблемного обучения. Процесс проблемного обучения есть не что иное, как движение и развитие этой проблемной ситуации. Он может быть выражен схемой: проблемная ситуация → проблема → познавательная деятельность, связанная с решением проблемы → система знаний [3, с. 4].

Проблемная ситуация – это объективное противоречие, принявшее форму, наиболее отвечающую задачам обучения. Преломляясь через сознание, оно выступает для ученика в качестве затруднения, барьера, преодоление которого требует интенсивной мыслительной деятельности. Выступая как затруднение, проблема не только выявляет потребность в новых недостающих знаниях, но и вызывает необходимость актуализации старого, известного знания [3, с. 5].

Включение учащихся в познавательный процесс будет успешным в том случае, если проблемные ситуации будут отвечать определенным требованиям.

I. Проблемная ситуация должна быть такой, чтобы уже первоначальный анализ ее вызывал у учащихся одновременно и чувство затруднения, и чувство предстоящего успеха, т. е. чтобы возникало не только противоречие, но и потенциальная возможность снятия его.

II. Проблемная ситуация должна содержать в себе элемент нового, интересного для учащихся; это способствует включению школьника в активный познавательный поиск.

III. При создании проблемных ситуаций иногда необходимо учитывать разные виды мотивов обучения. В школьных условиях проблемная ситуация специально организуется учителем, но от этого ее объективность не исчезает.

При создании проблемных ситуаций необходимо придерживаться общих закономерностей их возникновения. В литературе по проблемному обучению эти закономерности формулируются в виде типов проблемных ситуаций, исходя из наличия в их основе различных видов противоречий между знанием и незнанием. Формулировка типов проблемных ситуаций раскрывает условия их возникновения.

Применительно к нашей работе мы остановимся на некоторых типах проблемных ситуаций из типологии проблемных ситуаций, разработанной Т.В. Кудрявцевым [3, с. 7].

1. Проблемные ситуации возникают в тех случаях, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся с теми требованиями, которые предъявляются к ним при решении новых учебных задач. Это несоответствие (доходящее в ряде случаев до противоречия) может возникать: а) между усвоенными учащимися знаниями и новыми фактами, обнаруживающимися в ходе решения задач; б) между одними и теми же по характеру знаниями, но более низкого и более высокого уровня; в) между научными знаниями и знаниями донаучными, житейскими, практическими.

2. Возможность создания проблемных ситуаций возникает также тогда, когда учащийся сталкивается с новыми практическими условиями использования имеющихся знаний.

Источником создания проблемной ситуации может служить и демонстрационный физический эксперимент. Приведем пример.

Несоответствие между усвоенными учащимися знаниями и новыми фактами. Перед изучением явления конвекции с помощью опытов можно создать проблемную ситуацию.

Первый опыт. Прогревают сверху воду, налитую в пробирку. На дне пробирки с помощью груза укрепляют кусочек льда. Верхний слой воды закипает, а нижний остается холодным (лед не тает). Учащиеся свободно объясняют результаты опыта, так как им известна плохая теплопроводность воды.

Второй опыт. Нагревают пробирку снизу, а кусочек льда помещают на поверхность воды. Вода в пробирке закипает. Лед тает. Создается проблемная ситуация. Начинается анализ ее структуры. Вычленяются основные ее элементы: известное и неизвестное.

На основании знаний, полученных учащимися при изучении явления теплопроводности (вычленяется известное), вода не должна прогреваться, так как она плохой проводник теплоты. Показанный опыт и жизненная практика свидетельствуют об обратном. Возникает проблема, которая формулируется с помощью учащихся: почему при подогревании пробирки снизу закипает вся масса воды, а при нагревании сверху – ее верхний слой?

Школьникам понятен результат нагревания пробирки с водой сверху, но совершенно непонятен результат опыта с нагреванием ее снизу, так как они еще не изучили явления конвекции. Таким образом, в самом начале урока создается проблемно-поисковая ситуация. Она заставляет учащихся понять, что ранее приобретенных знаний недостаточно для объяснения наблюдаемого явления и что необходимо изучить новые явления и их закономерности, которые рассматриваются в новой теме «Конвекция».

Если тема просто объявляется, то часто ее название ни о чем не говорит учащимся. Тема оказывается совершенно незнакомой, и преподавателю при дальнейшем изложении нового материала длительное время не удается создать у школьников активного отношения к нему. Выдвижение проблемы

с помощью демонстрационного эксперимента при постановке темы урока сразу же возбуждает познавательный интерес учащихся. Это способствует формированию системы внутренних мотивов учения и позволяет начать урок с познавательного любопытства. Проблема поставлена, и ее решение проводится в дальнейшем ходе урока при активном и сознательном участии слушателей.

Также усилению мотивации изучения физики учениками способствует использование современных информационных технологий.

Так, например, использование программы Tracker дает возможность исследовать физические процессы, происходящие во времени, анализировать демонстрационные эксперименты. Достаточно снять видеоролик реального физического эксперимента и с помощью программы измерить числовые значения избранных параметров, исследовать их изменение в течении заданных интервалов времени, проанализировать их взаимосвязь. Выявленные и исследованные зависимости можно представить в виде графиков, параметры которых задаются самим исследователем. Программа понятна и удобна в использовании. Она может быть использована не только учителем во время урока, но и учениками, желающими углубить физические знания.

Таким образом, грамотное применение проблемного подхода и соответствующих компьютерных программ способствует не только формированию системы внутренних мотивов учения, но и усилению уже сформированных мотивов.

Литература

1. Гойда Н.В. Мотивація та формування стійкого інтересу учнів до вивчення хімії. 2017. URL: <http://geddiscovery.net/en/narodnyi-spiker/anotatsii-na-konkurs-2017-2018/220-motyvatsiia-ta-formuvannia-stiikoho-interesu-uchniv-do-vyvchennia-khimii>.
2. Ковалевская Е.В. Проблемно-информационный подход в современном образовании // Реализация проблемного и информационного подходов к обучению в условиях модернизации российского образования: Материалы XI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (18-19 марта 2011 г.): Сб. ст. / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. М.: Спутник +, 2013. С. 60–62.
3. Терентьев М.М. Демонстрационный эксперимент по физике в проблемном обучении. М.: Просвещение, 1978. 104 с.

ТЮРКСКИЕ И СЛАВЯНСКИЕ ОСНОВЫ ТОПОНИМОВ ЗАПАДНО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ (РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН): ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируются особенности славянской и тюркской топонимики Западно-Казахстанской области Казахстана, рассматриваются приемы использования ономастического материала в практике преподавания лингвистических дисциплин в вузе.

Ключевые слова: антропоним; гидроним; ойконим.

Тюркские и славянские основы топонимов Западно-Казахстанской области Республики Казахстан представляют материал, изучение которого открывает большие возможности как для академической науки, так и для методики изучения топонимов в школе и вузе.

В Западно-Казахстанском государственном университете им. М. Утемисова хранится уникальный материал – архив «Словаря говоров уральских (яицких) казаков» Нестора Михайловича Малечи, лингвиста, собирателя диалектологического и фольклорного материала. «Словарь говоров уральских (яицких) казаков» был опубликован еще в 2003 г. [11], но богатейший материал его архива только начинает исследоваться и вводиться в научный оборот. На кафедре русской филологии проводится оцифровывание картотеки и диалектологических записей, которые делались Н.М. Малечей и его сподвижниками в течение 25 лет, начиная с 1946 г. Материал собирался на территории бывших Земель Уральского казачьего войска (сейчас это Западно-Казахстанская и Атырауская (быв. Гурьевская) области РК и Оренбургская область РФ). Записи велись в 180 населенных пунктах. Картотека словаря составляет более 200 тысяч словарных карточек.

Диалектологические записи доносят до нас ценный языковой и исторический материал, который помогает исследовать историю заселения края, особенности хозяйствования и культуры уральских казаков, казахов, калмыков и других народов, чьи языки составили в дальнейшем многоцветную ономастическую картину.

Нами была проанализирована лишь малая часть из рассказов 850 жителей ЗКО области, записанных Н.М. Малечей за четверть века работы над словарем.

Очень интересен ономастический материал, отражающий особенности советского периода, когда группы ойконимов входили в состав эргонимов – названий новых экономических структур – ТО-Зов, колхозов и совхозов: «Посёлок Редут (Редутский), Сельсовет Редутский, р-он Баксайский, обл. Гурьевская, Казахская ССР. Население посёлка Редут – 871 чел. В Редутском сельсовете имеется три колхоза: «Вперёд», «Кзыл-ту», «Жана-Турмыс» [3].

Наиболее подробно в материалах архива отражена история заселения края, в которой описываются гидронимы, большие и малые населенные пункты, основание которых связываются с представителями различных этнических групп:

1) казахами:

– «Казинский – речка. Жил Казис – казах. Бикет-гора – жил лесник Бикет. Барбастау-река. Бар – есть. Бас – голова. Голова степных рек. Кочубайкина котлубань – жил казах Кочубай [10];

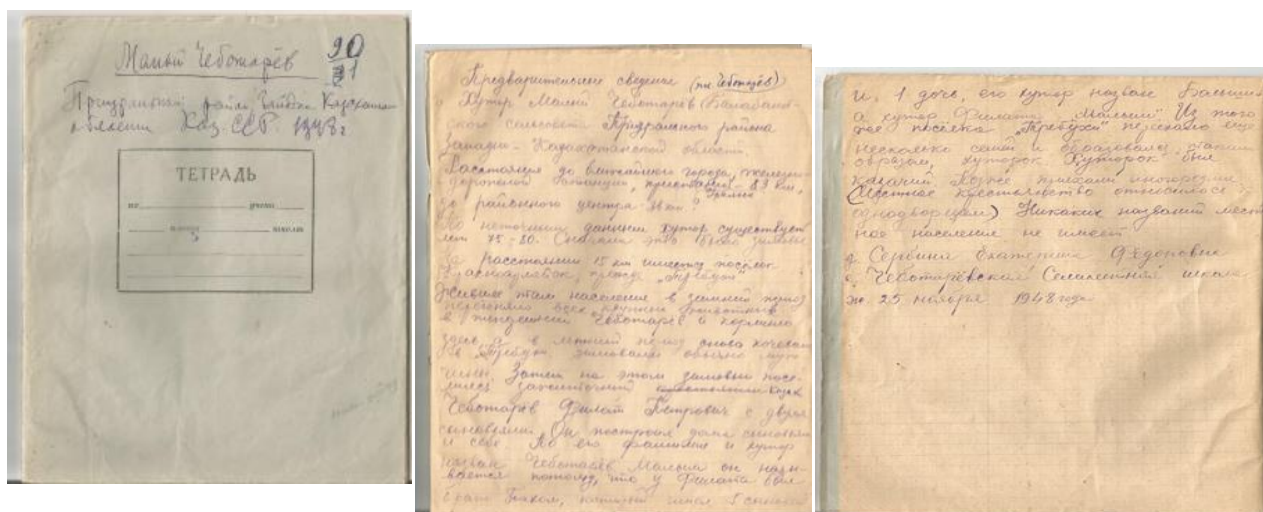
– «Таловский мясо-молочный совхоз Таловского сельского совета Джаныбекского района ЗКО. Таловский совхоз образовался при советской власти в 1931 году. Раньше это был хутор Маштаков, небольшой по величине – всего из нескольких саманных домиков, вросших в землю. Это было владение богатого помещика – казаха Маштака. Жили казахи-животноводы и 2 семьи русских, бравших землю у Маштака для посева под пшеницу и бахчи. Как только стал организовываться совхоз, пришли русские и поселились. Они были из соседних областей: Саратовской, Сталинградской, Астраханской и др. До Великой Отечественной войны на центральной усадьбе совхоза жили русские, украинцы и 8 семей немцев, казахи жили по фермам (отделениям) совхоза. В данное время население совхоза состоит из русских, украинцев, целинников, немцев, казахов, татар и есть семья грека» [1].

Материалы архива, таким образом, отражают динамику национального состава поселений, связанную с историей страны – образованием русских и украинских поселений в ходе реформ Столыпина, миграций населения во время гражданской и Великой Отечественной войн, коллективизации и освоения целины.

Во время изучения местной топонимики студенты-филологи заново знакомятся с названиями поселков. Они узнают, что привычное местное название ивы – «тал» – является тюркизмом, а само название имеет народную этимологическую историю. «Место, на котором сейчас расположен посёлок Казталовка, раньше была заросшая густыми талами (лозой) низменность. Население селилось по берегу реки Малый Узень, главным образом казахи. О происхождении названия существует наивная легенда. Однажды один богатый казах поехал на охоту и стал выслеживать гуся. Гусь стал уходить в чащу талов и скрывался. Раздосадованный казах воскликнул «наз талга кетти», что на русском языке означает «гусь в талы ушёл». С этого времени это место стало называться Казталовка. Вскоре сюда стало приходить население с берегов Малого Узеня. Посёлок Казталовка стал строиться примерно в 1860–1870 гг.» [7];

2) уральскими казаками:

– Малый Чеботарёв: «По неточным данным хутор существует лет 75-80. Сначала это было зимовье. На расстоянии 15 км имеется посёлок Требухи. Жившее там население в зимний период перегоняло всех крупных животных в теперешний Чеботарёв и кормило здесь, а в летний период снова кочевало в Требухи. Зимовали обычно мужчины. Потом на этом зимовье поселился зажиточный казак Чеботарёв Филат Петрович с двумя сыновьями. Он построил дома сыновьям и себе. По его фамилии и хутор назван Чеботарёв. Малым он называется потому, что у Филата был брат Пахом, который имел 5 сыновей и дочь, его хутор называли Большим, а хутор Филата – Малый. Из этого же посёлка Требухи переехало еще несколько семей и образовался таким образом хуторок. Хуторок был казачий. Позже приехали иногородние [Архив СГУЯК, папка 68, Красные Яры, т. 90 – 1, Малый Чеботарёв, 1948 г.];



– Посёлок Ермольчев Ернарзарского сельсовета, Каменского р-на, ЗКО 1949 г. «Первым поселенцем был казак-богач Ермольчев, по его фамилии и назван посёлок» [4];

– Посёлок Серебряково. Посёлок Серебряково Серебряковский с/совет, Зелёновский район, Западно-Казахстанская область, КазССР. «Место, на котором стоит посёлок, называлось “басками”. “Баски” – место высокое. Посёлка не было. Местное население жило в 7-ми км от этого места в лугах. Это место называлось “старые зимовья”. Население зимой жило на “старых зимовьях”, а летом переезжали на “баски” (зачёркнуто: ввиду навигации). Старые зимовья находились на реке Урале. В одно время русский казак построил сосновый домик на “басках”, и около него стало строиться население. Фамилия его была Серебряков. По его фамилии и произошло название посёлка. “Старые зимовья” перестали существовать» [6];

3) Часть ойконимов связана с калмыками, значительная часть которых жила в этом регионе до XIX в. Калмыки входили в Оренбургское, Астраханское и Уральское казачье войско.

Работая с архивом, студенты получают задания сравнить данные диалектологического словаря и других исторических источников, например, многотомного издания «Россия. Полное географическое описание нашего Отечества. Т. 18. Киргизский край» В.П. Семенова:

– Мергенёво «Мергень –тюрк., – стрелок, рыбак (бьёт рыбу острогой) –Дядя – мергень-стрелок, умелый мастер этого дела. Нукус, 1943. У местных называют мергень человека, который колет острогой .Нукус, 1945» [11, с. 420];

– Мергенёв – «Название своё посёлок получил от имени калмыка Мергеня, который до основания форпоста имел здесь свою стоянку» [12, с. 315];

– Калмыков – «Название своё эта станица получила от калмыков, которые, по преданию, переправлялись здесь через Урал во время бегства из европейской России (в XVI в.) [12, с. 316].

В архивных записях встречаются и другие упоминания об этом народе, теперь исчезнувшие с карты края:

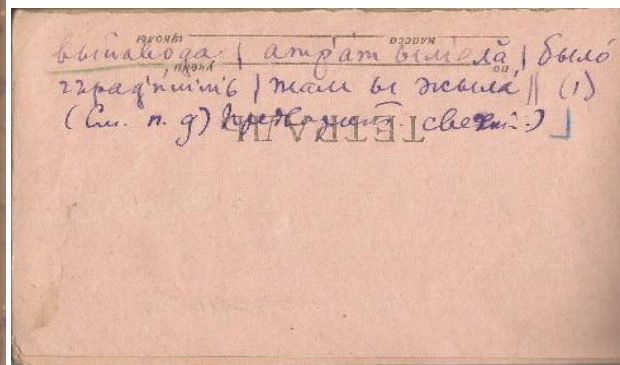
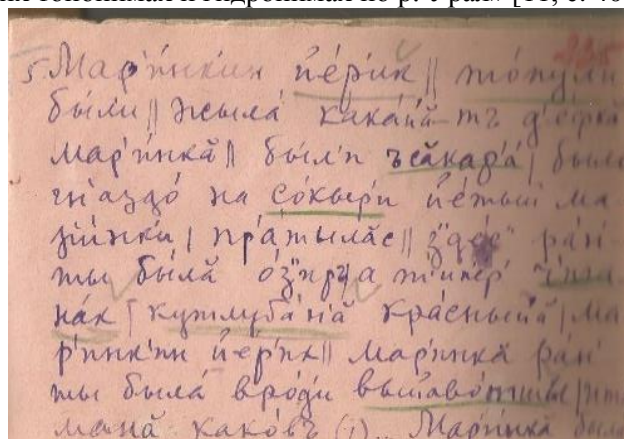
– «посёлок Чижа -2-я (Калмык-Чижин) Чижинского сельсовета, Каменского района, Западно-Казахстанской области КазССР в пос.2-я Чижа находится в 140 км. от города Уральска, областного центра, и в 40 км. от ст. Озинки Рязано-Уральской Ж.Д. в 55 км от районного центра Каменки» [8];

– «посёлок Котельный, Калмыковский совхоз, Тайпакского р-на, Западно-Казахстанской области Казахской ССР. Возникновение посёлка относится к 1-й половине XVIII в. В документах этого времени, относящихся к устройству нижнеяицкой укрепленной линии, упоминается форпост Котельный, создание которого приурочено к 1743 г. Коренная, древнейшая часть населения Котельного состояла из казаков, ранее населивших Яик. Затем к ней присоединилась масса выходцев из среднерусских губерний России. Рядом с русским населением здесь с древнейших времён уживались татары и калмыки. Особенно многочисленны были последние. Старожилы называют «Калмыцкий переулоч», известный уже в 1-е годы существования форпоста Котельного. Позднее к ним присоединились казахи. Вследствие их тесных связей и многочисленных скрещиваний с русскими, язык местного населения носит следы сильного влияния тюркизмов, особенно в области лексики» [2].

Так, в процессе исследования студенты формируют новые ценностные ориентиры, которые помогут им в дальнейшем изучении истории края.

Систематизируя собранный ономастический материал, делаем выводы о доминирующих тенденциях в истории ономастики Западно-Казахстанской области. Так, рассматривая ойконимы области, чаще всего отмечаем их антропонимические основы. Это фамилии, прозвища, иногда имена первых поселенцев. Здесь наблюдается определенное гендерное неравенство, так как подавляющее большинство ойконимов имеет отсылку к именам мужчин.

Гораздо реже основами топонимов становились женские имена, но такие примеры также есть. Так, материалы архива сохранили предания о Марине Мнишек, которая скрывалась и была схвачена в этих краях в 1614 г. «Посёлок Янайкин, Зелёновского района. Маринкин ярник. Тополи были. Жила какая-то девка-Маринка. Были осокоря. Было гнездо на сокыри етой Маринки, пряталась. Здесь раньше была озера, а теперь чиганах, котлубаня красныя. Маринкин ярник. Маринка раньше была вроде воеводши, итамана какова. Маринка была выевода, отряд имела, было городище. Там и жила» [9]. В «Словаре говоров уральских (яицких) казаков» читаем: «Маринка – персонаж, часто упоминаемый в уральских былинах. Маринка – жена Григория Отрепьева, Лже-Дмитрия и др., арестована на “Маринкином острове” возле Гребенщикова, Испульского р-она, Гурьевской области. Это имя сохранилось во многих топонимах и гидронимах по р. Урал» [11, с. 400].



При анализе гидронимов края студенты получают задание обратиться к данным Государственного водного реестра, рассмотреть особенности названия малых рек, среди которых реки Мал. Ембулатовка, Манты-Сай, Буренин, река Россошь и даже река без названия. Студенты устанавливают, что топооснова «сай» (в переводе на русский язык «овраг; ложбина») (сухое русло временного водостока);

«балка») встречается в Казахстане, на юге России и Украины очень часто, а корень «Ман» имеет значения: 1. окрестность; вблизи; около; вокруг; 2. спокойно; осторожно; медленно; тихо. Следовательно, наиболее близким переводом можно считать «тихая балка».

Интересную работу студенты провели, исследуя историю реки Барбастау (в диалекте существует вариант Барбашова «...речка Барбастау, впадающая в р. Урал с левой стороны ниже Уральска в 20 км. Во время половодья Барбашова кажется страшной; вошла в поговорку. – Едет на поезде (во время войны), а над нём самолёт немецкий летит; он хоть и не бомбит, а всё-таки страшит она, Барбашовато. Ил. Не страшна нам Барбашова: штаны снимем – перейдём. Ур. Страшна она Барбашовато, а? То-то и есть! Не страшна нам Барбашова, – до сих пор говорят казаки (смысл: трусишь)» [11, с. 102]. Они узнали о сражениях, которые происходили на этой речке несколько веков назад, соотнесли с названием реки наименования нескольких курганов сарматского времени, вновь обратившись к страницам истории страны.

Таким образом, осуществляя проблемно-информационный подход в обучении студентов в рамках курсов «Современный русский литературный язык: лексикология», «Диалектология русского языка» и при прохождении диалектологической практики организуется работа с материалами архива и формируются навыки:

- транскрибирования и ретранскрибирования диалектных записей (создания полуорфографической записи);
- создания электронного каталога архива «Словаря говоров уральских (яицких) казаков» Н.М. Малечи;
- использования баз разнообразных словарей русского, казахского и других языков (топонимических, диалектных, толковых и др.);
- анализа и интерпретации лингвистического и лингвокультурологического материала;
- работы с научной литературой нескольких отраслей знания: историей, географией, лингвистикой.

Работа выполнена в рамках плана научно-исследовательской работы по проекту «Тюркские доминанты в русских диалектах позднего образования (синхрония и диахрония языковых контактов)» (утвержденного решением ученого совета ЗКГУ им.М. Утемисова от 25 февраля 2019 г., протокол № 6).

Литература

1. Архив СГУЯК. Папка 443–460. Тетрадь 452.
2. Архив СГУЯК. Папка 62. Котельный. F-4. 598; Тетрадь 1. Посёлок Котельный, 1949.
3. Архив СГУЯК. Папка 63. Цыганов п. Редут, 1946.
4. Архив СГУЯК. Папка 9. Тетрадь У-2-727.
5. Архив СГУЯК. Папка 68. Красные Яры. Тетрадь 90–1. Малый Чеботарёв, 1948 .
6. Архив СГУЯК. Папка 8. Пос. Серебряково.
7. Архив СГУЯК. Папка 86. Тетрадь F-2/739. Казахская Таловка, 1949.
8. Архив СГУЯК. Папка Чижа 2 53. Каменский р-он, 1949. Тетрадь 1.
9. Архив СГУЯК. Папка Янайкино 82. Блокнот 82 Д-4 423. 1947 г.
10. Архив СГУЯК. Тетрадь № 680 Скворкин. Антонов. Рассказывает Канашкин Георгий Прокофьевич с 1896 г.р.
11. Малеча Н.М. Словарь говоров уральских (яицких) казаков: В 4 т. Оренбург: Оренбургское книжное изд-во, 2002–2003.
12. Семенов В.П. Россия. Полное географическое описание нашего Отечества. Т. 18. Киргизский край. СПб., 1903. С. 315.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается необходимость и актуальность применения информационно-коммуникационных технологий, даны некоторые технологии, которые можно применить в преподавании. Выявлены преимущества дистанционного обучения и достоинства применения информационно-коммуникационных технологий. Приведены подходы внедрения информационно-коммуникационных технологий в образование, а также определены понятия «информационно-коммуникационная технология», «дистанционное обучение».

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; презентация; метод проектов; дистанционное обучение.

Развитие на современном этапе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) требует своевременных изменений в системе их использования при оценивании знаний, что обуславливает изменения способов обучения, методик и технологий. К примеру, в Великобритании современные молодые люди, избравшие преподавательскую профессию, так же, как их будущие ученики школ, сегодня обладают достаточной цифровой грамотностью, поскольку они относятся к поколению, регулярно взаимодействующему с цифровыми технологиями, используя все их возможности в различных аспектах жизненных ситуаций. ИКТ являются значимым инструментом, помогающим учителям в преподавании, позволяя им облегчить объяснение и обеспечить понимание учащимися научных понятий. Следовательно, очень важно, чтобы учителя тщательно обдумывали использование ИКТ в преподавании. Представленная в данной статье информация может оказать помощь учителям по использованию новых цифровых технологий в целях совершенствования обучения, использования научных достижений в процессе преподавания и обучения [3].

Для поддержки традиционного обучения к наиболее эффективным можно отнести следующие информационно-коммуникационные технологии.

– Технология презентаций: данная технология используется как средство предъявления учащимся учебного материала (иллюстраций, фотографий, видео, дидактических материалов и т. п.) и, с одной стороны, обеспечивает гораздо большую наглядность этого материала, а с другой – облегчает преподавателям как создание этих материалов, так и процесс их использования.

Предварительные эксперименты показывают, что применение технологии презентаций повышает мотивацию, обеспечивает интенсификацию урока, сокращает время подготовки к урокам (в ситуации, когда презентационная поддержка урока подготовлена ранее либо самим учителем, либо кем-то другим) и, наконец, приобщает учителей к применению современных информационных и коммуникационных технологий. Кроме того, наличие локальной школьной сети и подключение этой сети к Интернету позволяют организовать распределенную совместную работу учителей над созданием обеспечения уроков и сделать подобную технологию весьма привлекательной для самих учителей [3, с. 745].

– Диагностика школьной успеваемости и коррекция знаний обучаемых: использование компьютерных технологий для решения этой задачи позволяет, во-первых, снизить трудозатраты преподавателя, оставив ему больше времени на организацию коррекции результатов обучения, во-вторых, обеспечить возможность проведения объективного и столь угодно детального контроля и, в-третьих, внести в технологию контроля элементы научности и передаваемости, что позволяет говорить о реальных инструментах стандартизации (хотя бы минимальной) уровня знаний и умений, получаемых в образовательных учреждениях.

К сожалению, эксперименты показали, что использование ИКТ только для контроля никаких принципиальных изменений в традиционный процесс обучения не вносит, поскольку сам контроль – лишь первый шаг для организации обратной связи. Как выяснилось, для получения значимого результата необходимо автоматизировать процесс коррекции результатов обучения, основываясь на детальной диагностике пробелов в знаниях учащихся [5].

– Дополнительные занятия: существующая резкая дифференциация уровней обученности может быть сглажена при условии, если с учащимися будут организованы различные типы дополнительных занятий по предмету: для «слабых» – группы коррекции, для остальных – кружки и факультативы.

Как показывает зарубежный опыт, передача компьютерам решение части задач коррекции – весьма результативная идея. Высокая степень наглядности, безграничное «терпение», «неодушевленность» позволяют самым самолюбивым учащимся спокойно принимать помощь компьютера.

Здесь весьма высок коэффициент полезного действия, однако существуют достаточно серьезные препятствия:

а) сложность приобретения хороших корректирующих программ, ориентированных на активное управление познавательной деятельностью учащихся;

б) организационные проблемы, связанные с высоким уровнем трудозатрат преподавателя для подготовки и проведения подобных занятий и с системой оплаты, не предусматривающей выплат за их проведение [5, с. 9].

– Технология проектов: данное направление ориентировано на организацию групповой учебной деятельности, как в области информационных технологий, так и в предметных областях, компьютер выступает здесь как инструмент и как средство связи.

– Дистанционное обучение: это форма получения образования (очного, заочного, экстерната), основанная на применении средств ИКТ (компьютеров, телекоммуникаций, средств мультимедиа) и научно обоснованных методов обучения. На сегодняшний день эта технология крайне популярна и выступает как альтернатива или, точнее, дополнение к существующей в мире системе заочного обучения.

Преимущество дистанционного обучения заключается в том, что:

а) компьютерные телекоммуникации позволяют существенно быстрее доставлять учебные материалы обучаемым;

б) появилась возможность создания виртуального класса, позволяющего организовать общение студентов с преподавателем в режиме реального времени с помощью телеконференций;

в) появилась возможность использования всей мощи ИКТ как для проведения обучения, так и для реализации обратной связи (включая контроль и коррекцию результатов обученности) [4].

При внедрении информационно-коммуникационных технологий в образование можно выделить два подхода. *Первый подход* предполагает широкое использование новых информационных средств, являющихся неотъемлемой частью учебного процесса. В рамках данного подхода предполагается преимущественно два типа занятий: урок и лабораторный практикум, проводимый по итогам проведенных предварительно уроков. Несомненным достоинством такого подхода является упор на исследовательский и творческий компоненты деятельности учащихся. При этом обеспечивается, во-первых, применение полученных знаний на практике, во-вторых, ориентировка на преимущественно интеллектуальное развитие учащихся.

Второй подход предполагает переход к учебному процессу, в котором ИКТ используются в рамках образовательной технологии и «модели полного усвоения» (Б. Блум и др.). Разделение учебного материала на фактологическую и прикладную части, сочетание модульности, индивидуализации и дифференциации обучения, элементов само- и взаимообучения, использование ИКТ в качестве неотъемлемой части обеспечения дисциплины позволяют построить образовательную систему, в рамках которой могут крайне эффективно достигаться как учебные, так и развивающие цели.

К достоинствам данного подхода можно отнести:

а) высокую результативность обучения;

б) большую гибкость и адаптивность системы для различных образовательных учреждений;

в) легкую настраиваемость и модифицируемость системы (тесты модифицируются, задания в файлах легко редактируются, web-учебники просто дополняются и изменяются, в качестве относительного «ограничителя» выступают лишь специализированные пособия);

г) универсальность применения (достаточная эффективность как для самостоятельной работы, так и для образовательного процесса) [4, с. 1032].

Использование ИКТ на уроках будет способствовать развитию творческих способностей, функциональной грамотности и навыков самообразования учащихся, использующих мультимедийные и цифровые образовательные ресурсы обучения [1].

К тому же информационно-коммуникационные технологии и компьютерная сеть Интернет стали современными эффективными средствами обучения. Ежедневно в Интернете появляются обновленные веб-сервисы и программы для успешной организации образовательного процесса. В условиях интенсивного развития возможностей smart техники современному учителю необходимо быть мобильным и максимально использовать их в обучении. Главное для современного учителя – научиться успешно применять их. ИКТ позволяют оперативно управлять образовательным процессом, положительно влияют на мотивацию к учению и способствуют профессиональному развитию педагогов и обучающихся [2].

Важнейшим преимуществом ИКТ является гибкость. Поскольку можно использовать один и тот же материал как на занятиях объяснения нового материала, на повторительно-обобщающих занятиях, так и на групповых занятиях. Благодаря этому на уроке усвоения новых знаний можно использовать презентацию в виде слайда или же видеофрагмент; на уроках закрепления – организовать работу с тренажерами, электронными дидактическими материалами, тестовыми программами; в среднем звене (5-7 классах) – виртуальные сказочные приключенческие путешествия по «странам грамматики, морфологии, лексики» и т. д.; в старшем звене (8–11 классах) – проектное моделирование, решение интерактивных задач, творческие задания. Следовательно, при организации такой работы учащиеся обучаются поиску новой информации и практическим способам работы с ней, овладевают компьютерной грамотностью, в результате чего повышается мотивация усвоения знаний в учебном процессе, учащийся становится активным субъектом учебной деятельности, появляется огромная возможность для реализации своих способностей [2, с. 22].

Поэтому урок с использованием ИКТ – это наглядно, красочно, информативно, интерактивно, он экономит время учителя и ученика, позволяет ученику работать в своем темпе, а у учителя есть больше возможностей работать и со «слабым» учеником дифференцированно и индивидуально (и такие учащиеся работают более активно), и давать более сложные задания «сильным» учащимся, а также оперативно контролировать и оценивать результаты обучения [2, с. 24].

Мы считаем, что пора решать вопрос переноса акцента с процесса обучения на его результат. На самом деле до тех пор, пока результат обучения не станет во главу угла, доказать преимущества любой другой технологии и современных средств обучения – дело неблагодарное и практически безнадежное. Так, возникает некий идеологический тупик, суть которого в использовании новых средств ради использования новых средств, и тогда складываются ситуации, в которых преподаватель показывает и рассказывает о широком использовании ИКТ в учебном процессе (включая Интернет и мультимедиа приложения), но на вопрос о результативности обучения наиболее популярен ответ: «Детям нравится». Выход здесь понятен и уже в целом определен: должны быть объективные средства контроля результатов обучения, причем они должны носить внутренний и внешний характер.

Литература

1. Дворецкая А.В. Основные типы компьютерных средств обучения // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 25–40.
2. Зенкина С.В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования // Педагогика. 2008. № 6. С. 22–28.
3. Koehler M.J., Mishra P., Yahya K. Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology // Computers & Education. 2007. № 49(3). P. 740–762.
4. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. 2006. № 108(6). P. 1017–1054.
5. Shulman L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching // Educational Researcher. 1986. № 15(2). P. 4–14.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. В статье освещены базовые элементы преподавания математических дисциплин в технических вузах. Приведен пример на основе аналогии формулы Грина, Стокса и Остроградского с формулой Ньютона–Лейбница.

Ключевые слова: математика; курс; формула.

Математика играет важную роль в естественнонаучных, инженерно-технических и гуманитарных исследованиях. Она стала для многих отраслей знаний не только инструментом количественного расчета, но также методом точного исследования и средством предельно четкой формулировки понятий и проблем. Без современной математики с ее развитым логическим и вычислительным аппаратом был бы невозможен прогресс в различных областях человеческой деятельности.

Математика является не только мощным средством решения прикладных задач и универсальным языком науки, но также и элементом общей мировой культуры. Поэтому математическое образование следует рассматривать как важнейшую составляющую в системе фундаментальной подготовки современного инженерно-технического специалиста, а также специалиста гуманитарного направления.

Однако преподавание курса математики в технических вузах имеет свои особенности по сравнению с ее преподаванием в вузах с гуманитарным уклоном. Эти особенности обусловлены тем, что все профилирующие специальные курсы инженерно-технического образования опираются на математический аппарат различного уровня сложности: начиная с простых вычислительных операций с применением дифференциального и интегрального исчисления, кончая применением современных математических методов при составлении практических моделей. Для решения конкретных технических задач такое использование математики способствовало появлению новых математических дисциплин, необходимых для инженерно-технического образования (математическое моделирование, теория оптимизации и т. д.) Основой математической подготовки бакалавров и инженеров технических направлений является общий курс математики, включающий в себя следующие разделы: Линейная и векторная алгебра; Аналитическая геометрия; Введение в математический анализ и функциональный анализ; Дифференциальное исчисление функции одной переменной; Дифференциальное исчисление функции многих переменных; Неопределенные и определенные интегралы; Кратные и криволинейные интегралы; Элементы теории поля; Ряды; Дифференциальные уравнения; Элементы теории функций комплексной переменной; Операционное исчисление; Вариационное исчисление и оптимальное управление; Уравнения математической физики; Дискретная математика; Теория вероятностей и математическая статистика.

Общий курс высшей математики является фундаментом математического образования бакалавров и инженеров технических направлений и имеет целью:

- 1) формирование их мировоззрения в соответствии с требованиями научно-технического прогресса;
- 2) развитие их интеллекта и способностей к логическому и алгоритмическому мышлению;
- 3) обучение основным математическим методам исследования, анализа и моделирования процессов и явлений, и выбора наилучших способов их реализации;
- 4) выработку у студентов умения систематизировать полученные результаты;
- 5) привитие навыков самостоятельного изучения математической литературы.

Новые требования, предъявляемые к математическому образованию в технических вузах, в соответствии с Государственным образовательным стандартом РФ, выдвигает на первый план задачу повышения уровня фундаментальной математической подготовки, усиление прикладной направленности курса математики, ориентацию на обучение студентов использованию математических методов при решении прикладных задач.

Выполнение данной программы призвано осуществлять основные требования, предъявляемые к бакалаврам и инженерам технических направлений в области математики. После изучения курса математики бакалавр и инженер:

а) должен иметь представление:

- о математике как особом способе познания мира, общности ее понятий и представлений;
- о математическом моделировании;
- о методах решения задач дискретной математики;
- о математических основах теории вероятностей и о вероятностных моделях;

б) знать и уметь использовать:

– основные понятия и методы математического анализа, аналитической геометрии, линейной и векторной алгебры, теории функций комплексного переменного, операционного исчисления, вариационного исчисления, дискретной математики, теории вероятностей и математической статистики;

в) иметь навыки:

- употребления математической символики для выражения количественных и качественных отношений объектов;
- использования основных приемов обработки экспериментальных данных;
- аналитического и численного решения алгебраических уравнений;
- исследования аналитического и численного решения обыкновенных дифференциальных уравнений;
- аналитического и численного решения основных уравнений математической физики, а также задач вариационного исчисления;
- построения вероятностных моделей, статистической обработки экспериментальных данных.

Преподавание общего курса математики в технических вузах тесно связано с преподаванием других естественнонаучных дисциплин (физики, механики и т. д.), т. к. математика является аппаратом для их строгого, обоснованного изложения и усвоения материала студентами.

Поэтому последовательность преподавания вышеуказанных разделов общего курса математики может быть различной, разумеется, не нарушающей внутренних зависимостей между разделами самого общего курса математики.

Например, если курс физики [4] требует от студентов более раннего владения теорией дифференцирования и интегрирования, с использованием ее идей, то общий курс математики можно начинать с введения в математический анализ, заканчивая теорией интегрирования функций одной переменной.

При конкретной реализации рабочей программы преподавания также возможны различные последовательности изучения тем, например, теорию числовых последовательностей можно излагать совместно с теорией числовых рядов, сокращая общее время на их изучение.

Также необходимо постоянно подчеркивать аналогии и связи между различными темами и разделами рабочей программы, особенно указать на те аналогии, которые, как правило, не упоминаются в учебниках.

Например, при доказательстве формул Грина, Стокса и Остроградского необходимо указать их аналогию с обычной формулой Ньютона–Лейбница для вычисления определенного интеграла, подчеркивая при этом, что формулы Грина и Стокса отличаются только тем, что они применяются в областях двумерного (формула Грина) и трехмерного (формула Стокса) пространств, а формулы Грина и Остроградского – для двойных и тройных интегралов, сводящих их к вычислению криволинейных и поверхностных интегралов по границе области интегрирования в \mathbb{R}^2 и \mathbb{R}^3 соответственно [1; 2].

Формула Ньютона–Лейбница

$$\int_a^b f(x)dx = F(b) - F(a)$$

– «суммирование» (интегрирование) по границе отрезка $[a, b]$ в \mathbb{R}^2 [3].

Формула Грина

$$\iint_D \left(\frac{\partial Q}{\partial x} - \frac{\partial P}{\partial y} \right) dx dy = \oint_{(C)} P dx + Q dy$$

– «интегрирование» (суммирование) по границе (C) плоской области (D) в \mathbb{R}^2 .

Формула Стокса

$$\iiint_{(V)} \begin{vmatrix} \cos\alpha & \cos\beta & \cos\gamma \\ \frac{\partial}{\partial x} & \frac{\partial}{\partial y} & \frac{\partial}{\partial z} \\ P & Q & R \end{vmatrix} ds = \oint_{(C)} P dx + Q dy + R dz$$

– интегрирование по границе (С) поверхности (S) в \mathbb{R}^3 .

Формула Остроградского

$$\iiint_{(V)} \left(\frac{\partial P}{\partial x} + \frac{\partial Q}{\partial y} + \frac{\partial R}{\partial z} \right) dx dy dz = \iint_{(S)} (P \cos \alpha + Q \cos \beta + R \cos \gamma) ds$$

– интегрирование по границе (S) трехмерной области (V) в \mathbb{R}^3 .

Выделение таких аналогий при изложении курса математики позволяет систематизировать полученные знания и способствует более глубокому пониманию методов и идей математики.

Литература

1. Демидович Б.П. Сборник задач и упражнений по математическому анализу. М.: Наука, 1995. С. 452.
2. Зорич В.А. Математический анализ. Т. 1. М.: Наука, 2002. С. 421.
3. Султанов А.Ш. О плоско-радиальном потоке жидкости к скважине в пласте // Научно-технический вестник Поволжья. 2017. № 5. С. 24.
4. Шакирова М.Г., Ахмадуллин М.Л., Баланюк Н.А. Инновации в области технологического и художественного образования в современных условиях реформирования высшей школы: Коллективная монография. Уфа: Нефтяное дело, 2014.

ПРОВЕДЕНИЕ ВВОДНОГО ЗАНЯТИЯ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНО- ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье описан опыт проведения вводного занятия в рамках педагогического эксперимента по внедрению проблемно-информационного подхода к изучению математических дисциплин. Приведен один из вариантов постановки задач и организации их решения с использованием проектного подхода.

Ключевые слова: проблемно-информационный подход; проектный подход; системно-деятельностный подход; научно-исследовательские компетенции; профессиональные компетенции.

При организации учебного процесса по изучению определенной дисциплины в рамках проблемно-информационного подхода (а также в рамках связанных с ним подходов: проектного, системно-деятельностного и других, ориентированных на активные формы освоения дисциплины, инициирование самостоятельного и творческого подхода обучающихся к изучению предмета) помимо предварительно разработанной базы учебно-методических материалов вариативного характера особое значение имеет вводное занятие. Именно в рамках вводного занятия формируются ключевые установки, мотивирующие обучающихся к самостоятельной работе; определяются формы организации и критерии оценки работы. От того, как будет проведено вводное занятие, во многом зависит ход обучения в рамках всего предметного курса.

Теоретико-методологические и методические аспекты реализации подходов, ориентированных на стимулирование творческого, исследовательского начала у обучающихся при освоении определенной образовательной программы, отражены в работах таких авторов, как А.Г. Асмолов [1]; С.Г. Варламова [4]; В.В. Давыдов [5]; А.В. Завражин, И.В. Шубина [6; 7]; И.А. Зимняя [8]; А.М. Каплуненко [10]; Н.А. Кудренко [11]; Т.В. Кудрявцев [12]; В.М. Лопаткин, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова [13]; А.М. Матюшкин [14]; М.И. Махмутов [15]; Н.М. Мельник [16; 17]; А.С. Сиденко [18]; А.Е. Войскунский, А.Н. Ждан, О.К. Тихомиров [19] и др.

Специфика данных подходов к изучению математических дисциплин исследована в работах таких авторов, как И.А. Байгужева, Н.О. Ермилов [2]; Э.К. Брейтигам [3]; Г.М. Ильмушкин [9] и др. Проблемы, связанные с реализацией проектного и проблемного подходов, исследовались и автором данной работы [22; 23].

Цель настоящей работы – охарактеризовать опыт проведения вводного занятия по дисциплине «Математические методы планирования и прогнозирования» в рамках педагогического эксперимента по реализации проектного подхода (как разновидности проблемно-информационного подхода) к изучению математических дисциплин, проведенного в Нижневарттовском государственном университете в 2018 г.

Цель педагогического эксперимента по внедрению проектного подхода к изучению математических дисциплин – подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что в условиях сокращения времени контактной работы преподавателя со студентами повышение качества формирующихся профессиональных компетенций возможно преимущественно за счет активного развития их исследовательских компонент.

Для проведения эксперимента были задействованы две группы студентов, обучающихся по образовательной программе 01.03.02 «Прикладная математика и информатика». В качестве экспериментальной группы была выбрана группа студентов Нижневарттовского государственного университета. В качестве контрольной группы была выбрана группа студентов другого вуза, расположенного в г. Нижневарттовске. Рабочие программы изучаемой дисциплины в данных вузах сопоставимы. Сопоставимо в данных вузах и распределение учебных часов, запланированных на изучение данной дисциплины.

Весь процесс обучения в экспериментальной группе проводился в рамках проектного подхода.

В соответствии с данным подходом процесс обучения представлял собой единый проект, связывающий между собой не только отдельные темы какой-либо дисциплины, но и отдельные дисциплины,

изучаемые студентами в вузе в рамках определенного направления подготовки. Проблемные ситуации, сформулированные в рамках изучаемой дисциплины, рассматривались как звенья одной цепи проблемных ситуаций, рассматриваемых в рамках других дисциплин. В этом случае процесс обучения в целом представлял собой череду последовательно решаемых проблемных ситуаций, или своеобразный «исследовательский проект».

В контрольной группе процесс обучения проводился в соответствии с «традиционным» подходом, в рамках которого преподаватель выполнял функцию передачи знаний, а также контролировал выполнение студентами типовых заданий.

Первое (вводное) занятие по форме и содержанию отличалось в экспериментальной и контрольной группах.

В контрольной группе была использована форма традиционного (классического) лекционного занятия. Содержание лекции традиционно включало определение предмета дисциплины, характеристику ее места и роли в системе наук, определение ее цели и задач, краткое описание методологической базы. Студенты были ознакомлены с тематической структурой курса, формами промежуточного и итогового контроля (тесты, задание для лабораторных работ, перечень вопросов к зачету), системой оценки по 100-балльной шкале. Приведен список учебно-методической литературы, рекомендованной Учебно-методическим объединением по данному направлению подготовки или Министерством образования и науки РФ. Было заявлено, что студенты, участвующие в научно-исследовательской работе по проблематике дисциплины, получают дополнительные баллы к баллам текущей успеваемости.

В экспериментальной группе вводное занятие проводилось в форме беседы. Цель беседы – познакомить студентов с результатами исследований, проводимых преподавателем в области планирования и прогнозирования с использованием математических методов, а также выяснить, какие вопросы, относительно будущего, лично интересуют студентов.

Отметим, что выявление личного интереса студентов к определенной проблематике планирования и прогнозирования необходимо для повышения их уровня мотивации к изучению дисциплины «Математические методы планирования и прогнозирования». Последующая индивидуальная работа со студентами в рамках данной дисциплины прямо или косвенно связана с интересующей их проблематикой.

В таблице 1 приведен перечень вопросов, вызвавших наибольший интерес у подавляющего числа студентов экспериментальной группы (у более 50% студентов от численности группы). Вопросы разбиты на четыре группы в зависимости от уровня (масштаба) объекта прогнозирования (глобальный, национальный, региональный, местный). Не без участия преподавателя вопросы были сформулированы таким образом, чтобы в них присутствовали количественные показатели, характеризующие состояние объекта прогнозирования.

Преподавателем было предложено распределить сформулированные вопросы между студентами, которые к следующему занятию должны подготовить краткое сообщение о том, опубликованы ли в открытых источниках результаты исследований по данным вопросам; можно ли доверять данным публикациям; насколько опубликованные результаты научно обоснованы (представлено ли описание метода прогнозирования). При этом преподаватель намеренно отстранился от рекомендаций соответствующей литературы и тематических сайтов сети Интернет. Студентам рекомендовалось попробовать самостоятельно провести поиск необходимых источников информации.

Таблица 1

Перечень вопросов, вызвавших наибольший интерес у студентов экспериментальной группы

№ п/п	Вопрос	Число студентов, чел. (доля студентов группы, проявивших интерес к данному вопросу, %)
1	2	3
1.	<i>Вопросы глобального масштаба</i>	
1.1	В каком году люди полетят на Марс?	14 (93)
1.2	В каком году люди найдут лекарство от СПИДа и рака?	14 (93)
1.3	В каком году будет впервые клонирован человек?	14 (93)
1.4	В каком году будет создан искусственный интеллект?	12 (80)
1.5	В каком году истощатся природные запасы нефти и газа?	12 (80)
1.6	Каким будет население Земли к середине XXI века?	12 (80)
1.7	Что будет выступать в качестве денег к середине XXI века?	9 (60)
2.	<i>Вопросы национального масштаба</i>	
2.1	Какой будет продолжительность жизни населения России через 10 лет?	15 (100)

1	2	3
2.2	Каким будет уровень доходов населения России через 10 лет?	15 (100)
2.3	К какому году все жители России будут обеспечены благоустроенным жильем?	14 (93)
2.4	К какому году все автодороги России будут соответствовать дорогам I класса?	13 (89)
2.5	К какому году вся территория России будет охвачена зоной мобильной связи?	13 (89)
2.6	К какому году экономика России перестанет полностью зависеть от экспорта нефти и газа?	12 (80)
2.7	К какому году в России станут выпускать автомобили, конкурентоспособные на мировом рынке?	11 (73)
2.8	К какому году качество медицинского обслуживания в России достигнет уровня ведущих стран мира?	9 (60)
3.	<i>Вопросы регионального масштаба</i>	
3.1	Какова вероятность, что для ХМАО – Югры в ближайшие 10 лет отменят «северные» льготы?	15 (100)
3.2	Какими должны быть объемы добычи нефти и газа в ХМАО – Югре, чтобы экономика региона продолжала развиваться?	15 (100)
3.3	К какому году в регионе все переправы заменят мостами?	12 (80)
3.4	К какому году будет полностью газифицирована сфера ЖКХ?	9 (60)
3.5	К какому году все жители региона будут обеспечены благоустроенным жильем?	9 (60)
4.	<i>Вопросы местного (муниципального) масштаба</i>	
4.1	Существует ли предел численности населения г. Нижневартовска?	15 (100)
4.2	Какова вероятность, что к 2030 году Нижневартовск перестанет быть конечным железнодорожным пунктом?	15 (100)
4.3	Каким будет уровень цен на жилье в Нижневартовске в течение ближайших 10 лет?	15 (100)
4.4	Какими должны быть условия жизни в Нижневартовске, чтобы молодежь не уезжала из города?	14 (93)
4.5	Какие отрасли, помимо нефтегазодобычи, могут обеспечить развитие Нижневартовска?	14 (93)
4.6	Как можно решить проблему автодорожных «пробок» в Нижневартовске и в течение какого периода?	12 (80)
4.7	К какому году все жители города будут обеспечены благоустроенным жильем?	12 (80)

Из представленного в таблице 1 списка между студентами группы были распределены 15 вопросов (табл. 2). В таблице 2 представлены также характеристики сообщений, подготовленных студентами по каждому виду источника.

В графе «Место нахождения источника» указывается тип базы данных: Интернет, библиотека, телевизионный канал и т. п.

В графе «Вид публикации» указывается конкретная форма источника: монография, научная статья, информационное сообщение на сайте, информационное сообщение в телевизионной передаче, статья в СМИ, государственная программа, правительственный документ и т. п. Студентам было предложено из всех источников, содержащих информацию по исследуемому вопросу, выбрать не более трех, наиболее надежных, на их взгляд.

В графе «Степень доверия» указываются уровни доверия: «высокий», «средний», «низкий». При этом студент должен был при выступлении со своим сообщением самостоятельно дать обоснование присвоенной оценке.

В графе «Обоснованность» указываются две характеристики: «обосновано», если информация по вопросу сопровождается описанием метода получения результата прогнозирования; «не обосновано», если описание метода прогнозирования отсутствует.

Вопросы, выбранные студентами для подготовки сообщения

№ п/п	Вопрос	№ источника	Место нахождения источника	Вид публикации	Степень доверия	Обоснованность
1	2	3	4	5	6	7
<i>Вопросы глобального масштаба</i>						
1	В каком году будет создан искусственный интеллект?	1	Интернет	Сообщение	Низкая	Не обосновано
		2	Интернет	Статья	Средняя	Не обосновано
		3	Интернет	Статья	Средняя	Не обосновано
2	В каком году истощатся природные запасы нефти и газа?	1	Интернет	Статья	Средняя	Обосновано
		2	Библиотека	Статья	Средняя	Обосновано
3	Каким будет население Земли к середине XXI века?	1	Интернет	Сообщение	Низкая	Не обосновано
		2	Интернет	Сообщение	Низкая	Не обосновано
		3	Интернет	Статья	Высокая	Обосновано
4	Что будет выступать в качестве денег к середине XXI века?	1	Интернет	Статья	Низкая	Не обосновано
		2	Интернет	Статья	Высокая	Обосновано
		3	Интернет	Монография	Высокая	Обосновано
<i>Вопросы национального масштаба</i>						
5	Какой будет продолжительность жизни населения России через 10 лет?	1	Интернет	Гос. программа	Высокая	Не обосновано
		2	Интернет	Правит. док-т	Высокая	Не обосновано
6	К какому году в России станут выпускать автомобили, конкурентоспособные на мировом рынке?	1	Интернет	Статья	Средняя	Обосновано
		2	Интернет	Сообщение	Средняя	Обосновано
		3	Интернет	Сообщение	Средняя	Не обосновано
<i>Вопросы регионального масштаба</i>						
7	Какова вероятность, что для ХМАО – Югры в ближайшие 10 лет отменят «северные» льготы?	1	Интернет	Статья	Средняя	Не обосновано
		2	Интернет	Сообщение	Средняя	Не обосновано
8	Какими должны быть объемы добычи нефти и газа в ХМАО – Югре, чтобы экономика региона продолжала развиваться?	1	Интернет	Статья	Средняя	Обосновано
		2	Интернет	Сообщение	Средняя	Обосновано
		3	Интернет	Сообщение	Средняя	Не обосновано
<i>Вопросы местного (муниципального) масштаба</i>						
9	Существует ли предел численности населения г. Нижневартовска?	1	Интернет	Сообщение	Низкая	Не обосновано
10	Какова вероятность, что к 2030 году Нижневартовск перестанет быть конечным железнодорожным пунктом?	–	–	–	–	–
11	Каким будет уровень цен на жилье в Нижневартовске в течение ближайших 10 лет?	–	–	–	–	–
12	Какими должны быть условия жизни в Нижневартовске, чтобы молодежь не уезжала из города?	1	Интернет	Муниц. программа	Средняя	Не обосновано
13	Какие отрасли, помимо нефтегазодобычи, могут обеспечить развитие Нижневартовска?	1	Интернет	Муниц. программа	Средняя	Не обосновано
		2	Интернет	Сообщение	Низкая	Не обосновано
14	Как можно решить проблему автодорожных «пробок» в Нижневартовске и в течение какого периода?	1	Интернет	Сообщение	Низкая	Не обосновано

1	2	3	4	5	6	7
15	К какому году все жители города будут обеспечены благоустроенным жильем?	1	Интернет	Муниц. программа	Средняя	Обосновано

Занятие, на котором студенты выступали со своими сообщениями, проводилось в форме конференции. Было установлено, что в открытых источниках практически отсутствует информация о прогнозах развития г. Нижневартовска по интересующим студентов направлениям. Преподавателем было предложено организовать дальнейшие занятия по дисциплине следующим образом. Каждый студент будет разрабатывать прогноз развития какой-то сферы города или хозяйствующего субъекта, значимого для развития города. Преподаватель при этом будет выступать в качестве консультанта и эксперта. В его задачи будет входить, во-первых, ознакомление студентов с математическими методами прогнозирования и планирования, необходимыми для достижения поставленной цели; во-вторых, оценка качества достигнутых студентами результатов.

Студенты предложили сформировать исследовательские группы, каждая из которых будет ориентирована на направление исследований, объединяющее близкие по содержанию индивидуальные направления исследований.

В результате были сформированы четыре исследовательские группы по следующим направлениям (табл. 3).

Таблица 3

Направления исследований (исследовательские группы) по проблемам прогнозирования развития г. Нижневартовска

№ п/п	Направление исследований	Количество студентов
1	Прогнозирование численности и структуры населения г. Нижневартовска	3
2	Прогнозирование и планирование развития предприятий г. Нижневартовска	7
3	Оптимизация автомобильного движения в г. Нижневартовске	3
4	Прогнозирование развития системы высшего образования в г. Нижневартовске	2

На этом же занятии преподавателем была предложена студентам технологическая карта дисциплины и описание системы оценки знаний по 100-балльной шкале.

Последующие занятия и самостоятельная работа студентов были организованы преимущественно в соответствии с принципами активного обучения (принципами деятельностного и проблемного подходов). Отметим, что полностью отказаться от элементов пассивного обучения в ходе проводимого эксперимента не удалось. На наш взгляд, для того, чтобы процесс обучения в рамках одной дисциплины был полностью организован в соответствии с принципами активного обучения, необходима подобная организация процесса обучения в рамках всех дисциплин, изучаемых студентами данного направления подготовки. В сознании студентов, участвующих в эксперименте, как показали результаты бесед и интервью, достаточно прочно закрепился стандарт пассивного обучения. Поэтому в ходе педагогического эксперимента мы были вынуждены использовать и методы пассивного обучения (некритическое восприятие информации от преподавателя, решение типовых задач стандартными методами, анализ условных примеров и т. п.). Однако ни в одном из случаев использования методов пассивного обучения преподаватель не делал это специально. Они использовались только тогда, когда было понятно, что именно данные методы в настоящий момент востребованы самими студентами.

В заключение отметим, что проведенное вводное занятие позволило в дальнейшем выстраивать ход обучения, который определялся логикой самостоятельных исследований сформированных изначально групп. Большинство принципов активного обучения было успешно реализовано. Вне зависимости от индивидуальных различий тем самостоятельного исследования все студенты последовательно выполняли следующие типичные этапы исследования, а также осваивали типичные методы прогнозирования и планирования развития определенного социально-экономического процесса:

- этап подготовки данных: методы факторного анализа;
- этап построения аналитической модели: факторный анализ; регрессионный и дисперсионный анализ; эконометрическое моделирование;
- этап прогнозирования: экстраполяция временных рядов; оценка прогнозных рисков; разработка сценариев развития и анализ их вероятностей;
- этап планирования: линейное программирование; исследование операций.

Литература

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
2. Байгушева И.А., Ермилов Н.О. Организация проектной деятельности студентов как фактор повышения качества математической подготовки в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 10. С. 79-83. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36832>.
3. Брейтигам Э.К. Деятельностно-смысловой подход при обучении математике в школе и вузе // Ползуновский вестник. 2004. № 3. С. 261–264.
4. Варламова С.Г. Использование проектной деятельности как метода обучения студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 25. С. 199–201. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770553.htm>.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
6. Завражин А.В., Шубина И.В. Научно-исследовательская компетентность студента как основа профессиональной деятельности специалиста // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2011. № 5. С. 14–19.
7. Завражин А.В., Шубина И.В. Роль вуза в стимулировании научно-исследовательской деятельности студентов // Право и образование. 2012. № 3. С. 23–34.
8. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): Коллективная монография: В 2 кн. Кн. 1 / Под общ. Ред. И.А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 244–252.
9. Ильмушкин Г.М. Специфика организации самообразования и самостоятельной работы студентов по математическим дисциплинам // Математические методы и модели: теория, приложения и роль в образовании: Международная научно-техническая конференция: Сб. науч. тр. (г. Ульяновск, 28-30 апреля 2014 г.). Ульяновск: УлГТУ, 2014. С. 264–267.
10. Каплуненко А.М. О преимуществах системно-деятельностного подхода к педагогическому дискурсу // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 4. С. 201–205.
11. Кудренко Н.А. Реализация деятельностного подхода в организации научно-исследовательской деятельности студентов – участников инновационных процессов высшей школы // Молодой ученый. 2016. № 7.6. С. 146–148. URL: <https://moluch.ru/archive/111/28131/>.
12. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 2011. 80 с.
13. Лопаткин В.М., Калачев Г.А., Куликова Л.Г. Формирование научно-исследовательских компетенций у студентов и аспирантов в системе научно-педагогического комплекса // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6 (31). С. 248–251.
14. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Директмедиа, 2010. 392 с.
15. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 258 с.
16. Мельник Н.М. Эволюционно-деятельностный подход к профессиональной подготовке выпускника вуза в условиях инновационного развития экономики // Вектор науки ТГУ. 2012. № 3 (21). С. 244–249.
17. Мельник Н.М., Нестеренко В.М. Концепция эволюционно-деятельностного профессионального образования. М.: ВЛАДОС, 2007. 270 с.
18. Сиденко А.С. Метод проектов: история и практика применения // Завуч. 2003. № 6. С. 96–111.
19. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: Школа А.Н. Леонтьева / Под. ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. 429 с.
20. Шубина И.В. Деятельностный подход в формировании специалиста высшей школы // Право и образование. 2012. № 10. С. 45–50.
21. Шубина И.В. Инновационно-педагогическая деятельность в высшем образовании // Право и образование. 2014. № 12. С. 78–85.
22. Шульгин О.В. Метод группового проектирования в процессе изучения методов математического моделирования // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО – Югры и НВГУ: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 22 марта 2016 г.) / Отв. ред. В.Б. Иванов, А.Ф. Васинова. Нижневартовск: НВГУ, 2016. С. 206–212.
23. Шульгин О.В. Опыт реализации проблемного подхода к освоению первоначальных математических понятий // Проблемно-информационный подход к реализации методов современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 9 ноября 2017 г.) / Отв. ред. Л.И. Колесник. Нижневартовск: НВГУ, 2018. С. 48–52.

III. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.111.1

О.Ю. Войцеховская

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В АСПЕКТЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается применение метода проектов в обучении иностранному языку, в частности, как одного из способов развития и формирования креативного мышления учащихся. Приводится описание разработанных заданий, целью которых являлось формирование навыков креативного высказывания с использованием метода проектов.

Ключевые слова: метод проектов; креативное мышление; креативность; креативное высказывание.

На современном этапе развития лингводидактики актуальным вопросом является использование методик, способствующих всестороннему развитию учащихся. В частности, развитию творческого мышления. Это связано с тем, что иностранный язык не только играет ведущую роль в межкультурном общении, но и становится толчком для научно-технического и социально-экономического прогресса. Поэтому задача преподавателя заключается в том, чтобы не только научить учащихся использовать полученные знания на уровне базы, но и ориентироваться в нестандартных ситуациях речевого общения. Для успешного решения поставленной задачи необходимо развивать личность учащихся; их самостоятельность и готовность нести ответственность за то, что они сделали; формировать творческое мышление.

Использование творческих возможностей учащегося, способность творчески мыслить часто называют «креативностью». Понятие «креативность» было впервые применено Д. Симпсоном еще в 1922 г. и приобрело особую популярность во второй половине XX в. Изучением креативности занимались в разные годы Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, Д.Б. Богдавленская, С.Л. Буковский, Ю.Н. Лапыгин, К.А. Торшина и другие.

По мнению К.А. Торшиной, «креативность – это совокупность тех особенностей психики, которые обеспечивают продуктивные преобразования в деятельности личности» [8, с. 125].

Ю.Н. Лапыгин утверждает, что «... креативность обычно связывают с такими категориями как способность к творческой деятельности, умение нестандартно подходить к решению сложных проблем» [5, с. 9].

На современном этапе использование устоявшихся методов решения проблем создают иллюзию правильности и запланированности действий, тем самым не приводя к цели. Таким образом, «креативность» можно назвать способностью к творчеству, которую можно охарактеризовать как мышление, при котором приобретается опыт креативного поведения, позволяющий найти неординарное решение проблемы, поставленной на занятии по иностранному языку [2, с. 133–140]. Однако креативность рассматривается не только с точки зрения способностей к творчеству, но и через призму творческого подхода к самой учебной деятельности. Так, по мнению С.Л. Буковского, «... креативность любого ученика на уроках иностранного языка будет складываться из взаимосвязанных компонентов: коммуникативной компетенции и умения творчески мыслить» [1, с. 85].

Применительно к учебному процессу для развития креативного мышления нами был рассмотрен метод проектов. Данный метод стал предметом изучения следующих ученых: И.А. Зимняя, М.В. Моисеева, Е.С. Полат, Т.Е. Сахарова, В.В. Сафонова и др. На основе их работ нами было выявлено, что метод проектов при обучении иностранному языку ориентирован на личностно-деятельный подход. Это означает, что преподавателю необходимо рассматривать ученика как некий творческий субъект, который способен интегрировать знания из различных сфер для решения поставленной задачи.

Основателем метода проектов принято считать американского педагога У.Х. Кильпатрика, который опирался на практическую реализацию концепции инструментализма Дж. Дьюи. У.Х. Кильпатрик

считал, что психология учащегося и его желания должны учитываться и играть важную роль в процессе обучения. Исходя из этого ученый понимал под методом проектов от души выполняемый замысел [3].

Е.С. Полат рассматривала метод проектов как «совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта» [7, с. 67].

И.Г. Лукина определяет метод проектов, как педагогическую технологию, ориентированную не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых [6].

Главные принципы метода проектов основаны на:

- личностном учете способностей учащихся;
- создании проекта, связанного с реальной жизнью;
- изменении учебного процесса, которое предполагает равноправное взаимодействие с преподавателем;
- повышении самостоятельности учащихся при выполнении задания;
- повышении уровня внутренней мотивации учащихся к овладению ИЯ.

Таким образом, мы можем сказать, что проектная методика является комплексным методом обучения, активизирующим креативное и критическое мышление учащихся, ориентированное на самостоятельную организацию учебного процесса.

В ходе практической работы нами было выявлено, что большинство учащихся испытывают трудности в выполнении заданий по аспекту *говорение*, а именно:

- неэмоциональное представление информации;
- отсутствие лексических и грамматических структур по теме урока;
- малый объем высказывания;
- скованность и стеснение при ответе на вопрос преподавателя.

Для решения выявленных проблем нами были разработаны методические рекомендации, способствующие развитию креативного мышления с использованием метода проектов.

Апробация разработанных заданий была проведена с учениками 10 класса общеобразовательной школы.

Задание 1. *Проведите дискуссию по теме «Advertisement in our life».*

После приветствия нами была проведена пятиминутная дискуссия на тему рекламы в современном обществе. Учащимся были заданы следующие вопросы:

1. Where can you see ads? (On TV, in the Internet, in the streets etc.)
2. Do you buy things only because they were mentioned in ads? (It depends. If advertisement is bright and catches my attention, I buy them)
3. What does good advertisement mean to you? (Well-filmed, short, contains main information about goods)
4. What does advertising consist of? (Music, action, tagline, text)

После дискуссии нами было предложено следующее задание.

Задание 2. *Придумайте и представьте рекламное сообщение.*

Учащиеся были разделены нами на 4 группы по 5 человек. Далее им было предложено задание: «Make your own advertisement of giving means of transport». После этого учащимся были выданы художественные принадлежности, которые способствовали созданию рекламного плаката. В конце занятия учащиеся представили свое рекламное сообщение, а также созданный группой плакат с использованием раздаточного материала и оформленный в соответствии с личностными желаниями учащихся.

Пример ответа группы 1 (Monte toboggans):

Do you want to be in competition with wind? In place like Madeira it is a splendid opportunity to use monte toboggans. They are indispensable if you want to see all monuments from Monte to Funchal. Do not forget to take a photo with drivers dressed in traditional clothes for a small fee. We are open daily! Monday to Saturday from 9 a.m. until 6 p.m. On Sunday from 9 a.m. until 1 p.m.

Пример ответа группы 2 (Jeepney):

In small Asia there is mammoth vehicle known as Jeepney – king of the road. But what is it? It is actually a surplus American gift. Costing about 50 cent for one-end ticket. Jeepney is the cheapest public transport in the Philippines. Only in our Tour Agency “10B” you may create your own unique design! And the locals may like it so much that the next trip will be free for you! Jeepney is a giant machine with kind and friendly Asians inside! Do not miss the chance to use it!

Пример ответа группы 3 (Longtail boat):

In Sunny Thai, there is no chance to miss Longtail boats. Because of their maneuverability and speed, they are used to transport both people and goods. Today they are symbols of Thai. Do not be afraid to use it! Its shape is absolutely safe to negotiate heavy waves. Our professional drivers will take care of you and your children. And only today we have limited period offer. The Longtail driving lesson for small extra fee.

Пример ответа группы 4 (Husky Sledge):

Our means of transport is called Husky Sledge. In a world full of stress and anxiety, could it be a way to escape? Our answer is Husky Sledge! A trained team of Alaskan dogs running fast is a symbol of freedom. Do not be scared to take your children with you. For them we have 100% safe sledge and the cutest dogs! We are waiting for you in Alaska January until March. The price is 50 dollars. At summer time, we may offer you special wheeled sledge. The price is 70 dollars.

Проведенная практическая работа показала, что учащиеся в условиях ограниченного времени способны самостоятельно организовать учебную деятельность. Разработанные задания позволили нам предположить, что применение метода проектов обладает возможностями для формирования навыка креативного высказывания, поскольку учащиеся успешно справились с заданиями. В процессе проектной работы учащиеся выбрали оформление иллюстрации и его иноязычное содержание. Учитывая приведенные выше выводы, мы можем утверждать, что применение метода проектов способствует комплексному развитию навыков и умений учащихся в процессе изучения иностранного языка, а также вовлекает в процесс, что является основой для формирования креативного мышления.

Литература

1. Буковский С.Л. Креативно ориентированная методика обучения устному профессиональному общению на занятиях по иностранным языкам в неязыковом вузе: экономический профиль: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 260 с.
2. Войцеховская О.Ю., Иванова Е.А. Реклама как креативное средство обучения иностранному языку в старших классах // The 6th International conference «Science and society-methods and problems of practical application» (November 15, 2018). Accent Graphics Communications & Publishing, Vancouver, Canada. 2018. 160 p.
3. Кильпатрик В. Основы метода. М.–Л., 1928.
4. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. М., 2003.
5. Лапыгин Ю.Н. Креативные решения. М.: Инфра-М; Znanium.com, 2016. 191 с.
6. Лукина И.Г. Организация проектной деятельности на уроке как способ раскрытия творческого потенциала учащихся // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 43-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-na-uroke-kak-sposob-raskrytiya-tvorcheskogo-potentsiala-uchaschihsya>
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2003.
8. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 125.

АКТИВИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье представлен практический опыт учителя-логопеда дошкольной образовательной организации по активизации психических процессов у детей с нарушениями речи посредством использования нетрадиционных здоровьесберегающих технологий во всех видах непосредственно образовательной деятельности в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта ДО.

Ключевые слова: здоровьесбережение; нетрадиционные технологии; логопедия; дефектология; дошкольный возраст.

Коррекционная практика в ДОО показывает, что с каждым годом увеличивается количество детей с дизартрией, моторной алалией, заиканием. Среди воспитанников с проблемами в речевом и психическом развитии высок процент тех, у кого имеются проблемы с развитием общей и мелкой моторики, памяти, внимания, а зачастую и мышления, другими словами, проблемы в развитии всей интеллектуальной сферы ребенка.

В соответствии с законом РФ «Об образовании» государственная политика в области образования основывается на принципах гуманистического характера, приоритете общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности [4].

Одной из основных задач дошкольного образования в условиях его модернизации, с утверждением Федерального государственного образовательного стандарта ДО, становится создание условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников [11].

В этой связи актуальным становится вопрос о внедрении в практику педагогов ДОО здоровьесберегающих технологий, т. е. такой организации образовательного процесса на всех его уровнях, при которой качественное обучение, развитие и воспитание проходят без ущерба их здоровью, а наоборот, способствуют его укреплению [8].

Оздоровительные технологии, применяемые в образовательном процессе нашей ДОО, внедряются в условиях здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей среды, обеспечивающей благоприятную гигиеническую, психологическую и педагогическую обстановку. Включение в коррекционно-развивающую работу (к уже имеющимся технологиям сохранения и укрепления здоровья воспитанников) нетрадиционных здоровьесберегающих технологий, ранее не применяемых в практике учителя-логопеда, дефектолога, дает возможность компенсировать задержку психического и речевого развития, предупредить вторичные отклонения, тем самым обеспечить равные стартовые возможности при поступлении дошкольников в общеобразовательные учреждения. Кроме того, альтернативные методы и приемы помогают организовать занятия интереснее и разнообразнее. Данные технологии не требуют использования дорогостоящей аппаратуры, материалов, органично вписываются в режим дня, не сложны в выполнении и исходят из основного вида деятельности дошкольников – игры.

Здоровьесберегающие технологии в коррекционной практике ДОО включены в адаптированную рабочую программу учителя-логопеда, дефектолога, введены в структуру индивидуальных и подгрупповых занятий и используются комплексно профильными специалистами. Дети выполняют упражнения и дома с родителями. Для этого разработано перспективное планирование, методическое пособие «Здоровье – здорово!», содержащее нетрадиционные здоровьесберегающие технологии по всем лексическим темам, картотека упражнений с использованием нетрадиционных методов коррекционного воздействия, создан альбом с комплексом артикуляционной гимнастики с музыкальным сопровождением, подобраны консультации и стенды для родителей.

В практической деятельности применяются следующие здоровьесберегающие технологии.

Дыхательная гимнастика

Неотъемлемая часть оздоровительного режима – дыхательная гимнастика, способствующая развитию и укреплению грудной клетки. Существует несколько авторских методик по ее организации (А.Н. Стрельниковой, В.И. Петрушина, М.Л. Лазарева, К.П. Бутейко) [8].

Из каждой методики нами выбраны наиболее приемлемые для работы элементы. Проводится дыхательная гимнастика ежедневно, во всех режимных моментах. Инструктаж по правильному её применению воспитатели получают от дефектолога в индивидуальном порядке. В каждое занятие включается несколько упражнений. Положительный эффект оздоровления присутствует при совокупности дыхательной гимнастики с ароматерапией.



Рис. 1. Артикуляционное упражнение «Изобрази героя»



Рис. 2. Дыхательное упражнение «Подуй на перышко»

Ароматерапия

Ароматерапия – это метод профилактики, основанный на вдыхании воздушной среды, насыщенной летучими компонентами эфирных масел. Это прекрасный способ укрепить детский иммунитет [3]. Все эфирные масла положительно влияют на нервную систему и психическое здоровье.

Сильной стороной ароматерапии является отсутствие противопоказаний и побочных действий. Фактически, единственным противопоказанием является возраст (до одного года) и заболевания нервной системы. Данная здоровьесберегающая технология используется ежедневно с октября по апрель. В силу того, что детский организм находится еще в состоянии развития, технология ароматерапии для дошкольников используется в минимальных дозировках. Масла наносятся в аромамедальоны по 1 капле.



Рис. 3. Аромамедальон

Таким образом, использование эфирных масел в педагогической практике очень обосновано: в непосредственно образовательной деятельности и в повседневной жизни детского сада технология ароматерапии позволяет организовать коррекционно-развивающую работу с большей пользой и дополнительно с оздоровительным эффектом.

Су-джок терапия

Одной из нетрадиционных коррекционных технологий является Су-джок терапия («Су» – кисть, «Джок» – стопа). В исследованиях южно-корейского профессора Пак Дже Ву, разработавшего Су-джок терапию, обосновывается взаимовлияние отдельных участков нашего тела по принципу подобия (сходство формы уха с эмбрионом человека, руки и ноги с телом человека и т. д.) [8].

Наряду с пальчиковыми играми, штриховкой, рисованием в коррекционных целях Су-джок терапия активизирует умственное и речевое развитие ребенка.

Достоинствами Су-джок терапии являются:

- высокая эффективность (при правильном применении наступает выраженный эффект);
- абсолютная безопасность (неправильное применение не наносит вреда, а становится неэффективным);

- универсальность (Су-джок терапию могут использовать и педагоги в своей работе, и родители в домашних условиях);
- простота применения (Су-джок шарики свободно продаются в аптеках и не требуют больших затрат).



Рис. 4. Пальчиковая игра с эластичным кольцом

Таким образом, сочетание таких упражнений, как пальчиковая гимнастика, самомассаж с упражнениями по коррекции звукопроизношения позволяет значительно повысить эффективность логопедической коррекции в условиях детского сада, оптимизировать выполнение речевых упражнений в домашних условиях.

Использование ипликатора Кузнецова, аппликатора Ляпко

Процесс коррекции звукопроизношения наилучшим образом происходит под воздействием раздражителей, в частности, ипликатора Кузнецова, который вызывает расслабление мышц, активизирует кровообращение, в связи с чем улучшается деятельность центральной нервной системы.

На коррекционных занятиях дефектолога ипликатор Кузнецова способствует развитию познавательной деятельности ребенка, его сенсомоторной сферы. В практику работы введено одновременное произношение звуков с прижиманием на ипликаторе пальцев обеих рук.

Коврик, разработанный врачом рефлексотерапевтом Н.Г. Ляпко, – это эластичная резиновая пластина с укрепленными на ней иглами, состоящими из нужных организму металлов: железа, цинка, меди, серебра и никеля [7]. В работе дефектолога коврик используется как средство профилактики сохранения и укрепления здоровья, которое повышает общий жизненный тонус, работоспособность, нормализует настроение, сон и обмен веществ.



Рис. 5. Массаж ладоней ипликатором Кузнецова



Рис. 6. Аппликатор Ляпко

Ручной массаж кистей и пальцев рук различными предметами

Очень полезен и эффективен массаж пальцев и ногтевых пластин рук. Эти участки соответствуют отделам головного мозга. Во время коррекционной деятельности происходит стимулирование активных точек, расположенных на пальцах рук при помощи различных приспособлений (шарики, массажные мячи, грецкие орехи, колючие валики). Эта работа проводится перед выполнением заданий, связанных с рисованием и письмом, в течение 1 минуты.



Рис. 7. Оборудование уголка для массажа в группе

Игры с кинетическим песком

Кинетический песок – сыпучий материал, частички которого как бы прилипают друг к другу, поэтому работать с ним очень удобно и приятно. Это намного интереснее, чем играть с песком, пластилином. При использовании кинетического песка в коррекционных целях у детей развивается тактильная чувствительность, творческое воображение, повышается концентрация внимания.

Кинезиотерапия

Развитие межполушарного взаимодействия является основой развития интеллекта. Использование в коррекционной практике дефектолога кинезиологических упражнений способствует улучшению у детей с ЗПР памяти и внимания, облегчает процессы чтения и письма. У ребенка реализуется внутренняя потребность отражать речь в движении, дополнять эмоциональное состояние движением руки, тела, взглядом [9].



Рис. 8. Сочетание кинезиологических и дыхательных упражнений

В ходе работы по внедрению здоровьесберегающих технологий мы активно сотрудничаем с семьями воспитанников через формы работы:

- анкетирование, беседы с родителями о применении нетрадиционных здоровьесберегающих технологий с целью интеллектуального развития ребенка;
- семинары-практикумы, выступления на родительских собраниях;
- совместное изготовление игровых пособий, оборудования для игр.

Имеющийся опыт нашего образовательного учреждения свидетельствует о том, что система методического обеспечения позволила достичь значимых результатов:

- значительно повысилась мотивация родителей к использованию инновационных подходов к здоровьесбережению воспитанников дома;
- увеличилось количество педагогов, имеющих достаточный уровень теоретических знаний и практических умений в организации здоровьесберегающей среды и проведении здоровьесберегающих мероприятий;
- появилась возможность обобщать и транслировать свой опыт на разных уровнях;
- усовершенствована предметно-развивающая среда.

Кроме того, комплексная, содержательная коррекционно-оздоровительная работа с применением нетрадиционных здоровьесберегающих технологий эффективна и способствует:

- повышению индекса здоровья;
- повышению речевой активности воспитанников;
- совершенствованию общей и мелкой моторики;

Таким образом, использование вышеперечисленных здоровьесберегающих технологий в практике учителя-дефектолога более результативно и в короткие сроки способствует решению задач гармоничного развития дошкольников, активизирует познавательные процессы, формирует личность ребенка в целом, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта ДО.

Литература

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии: Учебно-методическое пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2009.
2. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход. М.: Школа здоровья, 2000.
3. Браун Д.В. Ароматерапия / Пер. с англ. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000.
4. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ». П. 1.3. С. 3.
5. Маркова Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с ЗПР. М., 2005.
6. Ляпко Н.Г. Аппликаторы Ляпко: Методические рекомендации. Донецк: ООО «Ляпко».
7. Пак Чжэ Ву. Вопросы теории и практики Су-Джок терапии: Серия книг по Су-Джок терапии. Чжэ Ву Пак: Су Джок Академия, 2009.
8. Подольская Е.И. Формы оздоровления детей 4–7 лет: кинезиологическая и дыхательная гимнастики, комплексы утренних зарядок. Волгоград: Учитель, 2009.
9. Смирнов Н.К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. М.: АРКТИ, 2008.
10. Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб.: Лань, 2002.
11. Чистякова М.И. Психогимнастика. М., 1995.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. П. 1. 6. С. 4.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА В СПО

Аннотация. В статье рассматриваются современные технологии, которые позволят преподавателям выявить сильных обучающихся, а слабых заинтересовать предметом. В статье мы рассмотрим современные технологии, которые подходят и для уроков математики, и для уроков русского языка и литературы. Каждому преподавателю сегодня необходимо находить подходы к современному обучающемуся. А подход может быть один – найти общий язык, а его найти сегодня возможно только через современные технологии. Они позволяют не только вовлечь современных студентов в образовательный процесс, но и сохранить их интерес. Интерес – это ключевое значение любого урока, если он есть, значит будет результат. Ведь он убивает страх «я не справлюсь, не знаю, как это делать». Поэтому современные технологии побуждают нас, преподавателей, к снятию барьера между обучающимися и предметом.

Ключевые слова: современные технологии; интегрированные уроки; ребусы; кластеры; схемы.

Что такое современные технологии? Каждый преподаватель перечислит технологии, которые использует на своих уроках. К счастью, количество этих технологий на сегодня достаточно большое, нам остается только подобрать их под себя и своих обучающихся. В одной группе можно использовать одни, в другой необходимы другие современные технологии. Наш главный критерий успешности пройденного урока – это обучающиеся.

Мы выбираем такие методы, при которых обучающиеся меняют пассивное восприятие материала на активное, это возможно только тогда, когда преподаватель вовлекает обучающихся в учебный процесс.

1. Использование ИКТ подразумевает «добычу» информации самостоятельно, а роль преподавателя заключается не в контроле и проверке выполнения задания, а в роли наблюдателя и ориентира. Данная технология переходит в проектно-исследовательскую деятельность. На наш взгляд, основная задача проектно-исследовательской деятельности – переход от традиционного, классического образования к инновационному для реализации общих принципов развития человека как личности [2].

2. Личностно-ориентированные технологии позволяют обучающимся усваивать общеобразовательную программу в соответствии с их возможностями. Данную технологию мы реализуем через разноуровневые задания и работу обучающихся в группах. Работа в группах позволяет задействовать всех обучающихся, у каждого есть своя задача, все вовлечены в процесс, значит каждый понимает свою значимость для работы.

3. Интегрированные уроки – это очень интересный способ вовлечения обучающихся в образовательный процесс. Интерес заключается в том, что многие из них не могут определить для себя связь между двумя совершенно разными дисциплинами. Первые несколько минут мы можем увидеть реакцию шока. Затем у каждого сформируется свое мнение о таком опыте, после уроков эмоций будет масса. Цель преподавателей в этом эксперименте состоит в том, чтобы привлечь интерес к одному предмету через другой [1].

У нашего урока была одна цель и несколько задач, которые нам удалось решить. Цель – воспитать интерес обучающихся к предметам, доказать связь предметов.

Задачи:

- вспомнить о числительных как о части речи;
- закрепить навыки вычислений;
- сформировать логическое переключение с одного вида работы на другой.

Мы проводили интегрированный урок математики и русского языка. Конечно, было затрачено много времени на подготовку, нужно равномерно распределить время проведения урока, роли каждого преподавателя. Связь и общий знаменатель можно найти между любыми предметами, главное для нас – заинтересовать обучающихся. Урок мы начали с цитат Леонардо да Винчи и Александра Сергеевича Пушкина. Затем мы провели фронтальный опрос обучающихся с целью выяснить, кто и как понимает эти цитаты.

Леонардо да Винчи сказал: «Никакое человеческое исследование не может называться настоящим знанием, если оно не прошло через математическое доказательство». А.С. Пушкину принадлежит

цитата: «Вдохновение нужно в поэзии, как в математике». Обучающиеся находились в недоумении, как «солнце русской поэзии» связан с математикой.

На протяжении всего урока нам удалось сохранить темп и интерес к дисциплинам и показать их взаимосвязь.

На самом деле связь двух дисциплин, таких как русский язык и математика, настолько тесная, что это легко заметить. Например, в русском языке есть часть речи, которая изучает числа – это числительные. Весь урок строился на нахождении взаимосвязанных линий, которые связывают две дисциплины.

Для нас как преподавателей было важно одно: обучающиеся ушли с урока довольные, удивленные и узнали новое.

4. Работа с раздаточным материалом (кластеры, схемы). На своих уроках мы используем работу с кластерами и схемами – именно они позволяют систематизировать полученный материал. В конце урока обучающимся предлагается заполнить данный кластер (рис. 1), он позволяет выявить уровень усвоения материала. Работу выполняют в мини-группах, тем самым каждый будет задействован в процессе, на работу выделяется не более 5 минут.

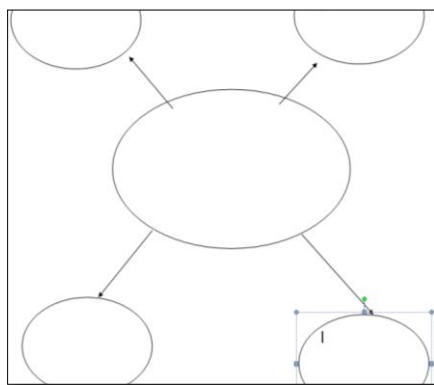


Рис. 1. Кластер

Если на своих уроках мы используем такое задание, как написание конспекта, то настаиваем не на переписывании текста, а на переработке прочитанного материала и изложении его в виде таблицы. Делим группу обучающихся на три мини-группы, каждая получает свою таблицу (рис. 2) и заполняет ее, затем происходит обмен информацией. Тем самым мы применяем технологию ИКТ, решается задача добывать информацию самостоятельно, а обучающиеся меняют пассивное времяпрепровождение на уроке на активное.

Правило	Пример

Рис. 2. Таблица

Для того чтобы отвлечь обучающихся, проводим небольшие минутки отдыха, используя ребусы. Ребусы любят все, независимо от уровня знаний по тому или иному предмету, достаточно их показать обучающимся, и все подключатся к работе по отгадыванию. Данный вид деятельности позволяет не только активизировать обучающихся, но и подарить им возможности поверить в свои силы и иногда пробудить интерес к тому или иному предмету.

Использовать ребусы можно на любом этапе урока. Можно использовать их перед озвучиванием темы урока. Отгадав слово, зашифрованное в ребусе (рис. 3), нужно определить часть речи, которая станет темой нашего урока.



Рис. 3. Ребус (Рядом)

Также на уроках можно выделить время не только на отгадывание ребусов, но и на кроссворды. Конечно, вопросы должны соответствовать уровню знаний обучающихся и темам урока. Кроссворды можно предлагать в качестве самостоятельной работы, в качестве проверки знаний. Таким образом мы не только выявляем уровень усвоения материала, но и заинтересовываем обучающихся предметом.

Литература

1. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление. Технология развития. СПб.: Альянс «Дельта». 2003. 284 с.
2. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПб ГУПМ, 2003. 48 с.

ИНТЕГРИРОВАННАЯ СРЕДА ПРОГРАММИРОВАНИЯ СО ВСТРОЕННОЙ СИСТЕМОЙ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности современных интегрированных сред программирования для встраивания в них средств обучения на примере IntelliJ IDEA от компании JetBrains и современных онлайн-систем обучения программированию.

Ключевые слова: IntelliJ IDEA; веб-программирование; Java; Kotlin.

Программирование постоянно развивается, причем не только за счет развития именно языков программирования, но и за счет совершенствования инструментов разработки, одним из которых является интегрированная среда программирования. Современная среда программирования может в несколько раз ускорить процесс разработки программного обеспечения и сделать этот процесс проще, удобнее и надежнее. Соответственно, для профессионального программиста знание данного инструмента является неотъемлемым условием качественной работы.

Исходя из этого, необходимо встраивать знания и навыки работы с интегрированной средой программирования в лекции и лабораторные работы по изучаемому языку. Но идеальный вариант – это когда сама интегрированная среда содержит лекции и лабораторные и позволяет автоматизировать процесс проверки правильности выполнения заданий. Тогда можно объединить процесс освоения нового языка и постепенное освоение инструментарием разработки.

Проще всего это сделать для веб-программирования, так как основные инструменты веб-разработчика – текстовый редактор, желательно с подсветкой кода и автодополнением, и веб-браузер. В настоящее время существует много примеров обучающих сайтов [1; 3], в которых встроены средства обучения с запуском написанного кода в виде веб-страницы, т. е. обучающийся пишет код и тут же видит результат, причем задания, проверка и примеры кода встроены сразу в ход обучения в саму среду (рис. 1).

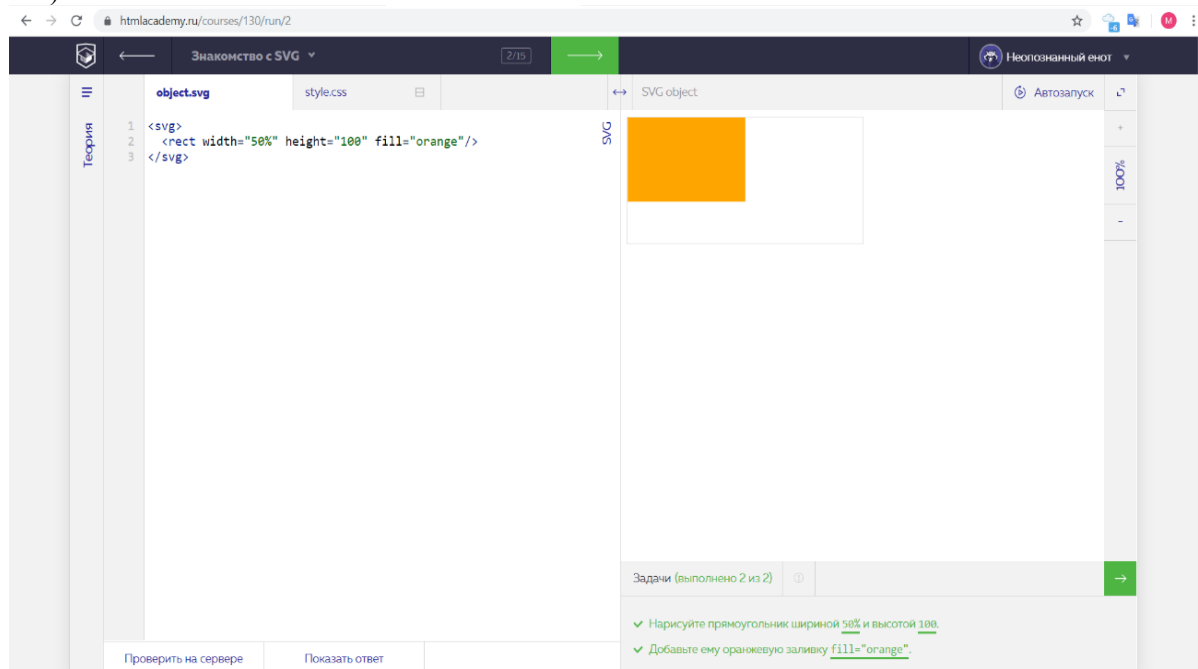


Рис. 1. Пример обучающего сайта

С десктоп-программированием, программированием для мобильных устройств и программированием в робототехнике это сделать немного сложнее.

Можно использовать шаблонные файлы с комментариями для каждой лабораторной работы и модульное тестирование для автоматической проверки созданного студентом кода.

Например, для языков Java и Kotlin можно использовать библиотеку JUnit, которая позволяет создать тесты, покрывающие необходимый код и проверяющие корректность его работы с точки зрения возвращаемых значений, исключений и т. д. То есть для каждой лабораторной работы можно создать шаблон проекта, который студент запускает в среде программирования. В проекте будут необходимые файлы, в которые студент должен вставить нужный код, и набор тестов, который проверяет правильность вставленного кода. Необходимую теорию можно вставить в проект либо в виде комментариев в исходных файлах, либо в виде отдельных файлов, в нужном формате (html/pdf, как самые платформо-независимые).

В таком случае, параллельно с освоением знаний по изучаемому языку программирования, студент сможет изучить возможности автоматического тестирования кода, т. к. для сдачи лабораторной работы все встроенные в проект тесты должны будут подтверждать правильность кода, а для этого студент сможет их просмотреть, изучить структуру тестов и т. д. Но с другой стороны, на начальном этапе он просто может запускать тесты без погружения в их функционирование.

Более удобным вариантом для автоматизации процесса изучения языка программирования является поддержка средой программирования специальных учебных проектов как развитие вышеописанного подхода.

Например, в среде программирования IntelliJ IDEA от компании JetBrains есть специальный плагин EduTools для создания полноценных обучающих курсов, которые запускаются внутри этой среды программирования [2].

С этим плагином можно работать как в режиме студента для прохождения уже готовых курсов, так и в режиме преподавателя для создания своих учебных курсов.

В режиме студента загружаются разделы, по которым предстоит пройти обучение, сами задания в виде небольших проектов с шаблонным кодом, который нужно дописать, и небольшие теоретические вставки для освоения необходимого минимума материала (рис. 2). Для проверки правильности используются модульные тесты, реализованные средствами библиотеки JUnit.

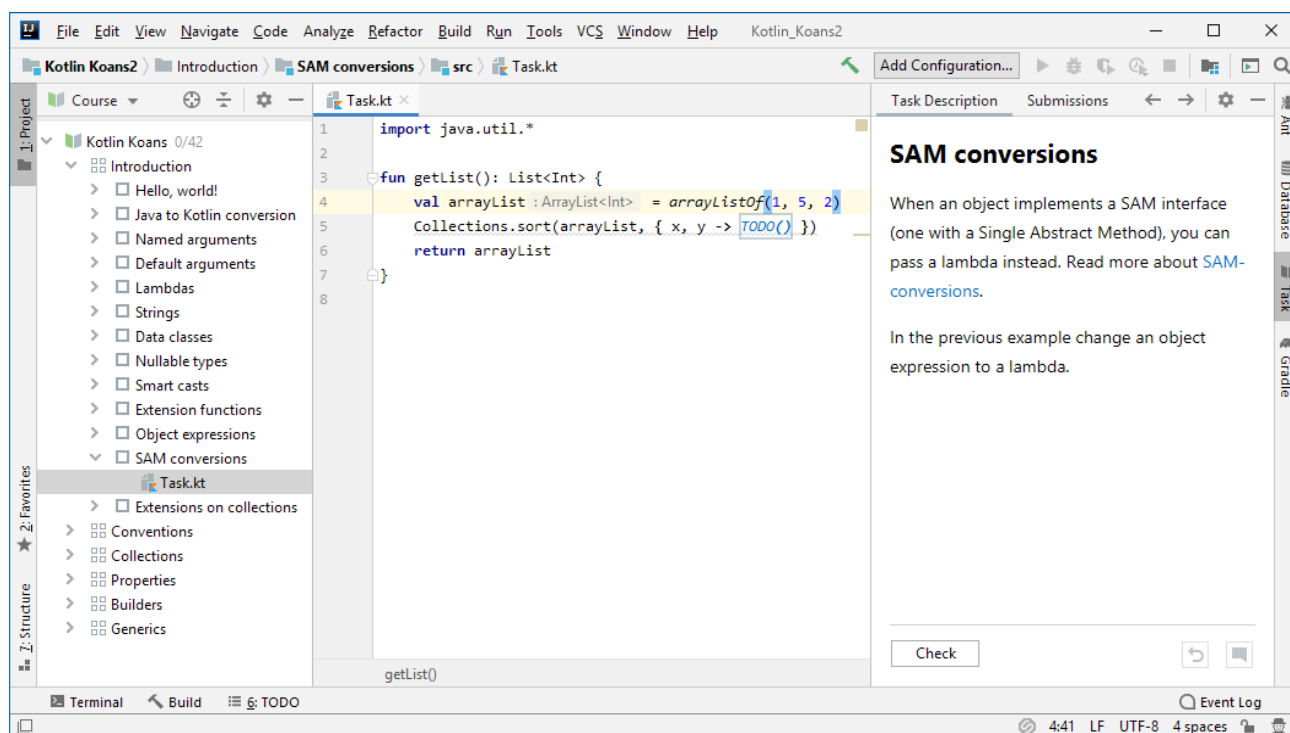


Рис. 2. Обучающий курс внутри IntelliJ IDEA

В режиме преподавателя можно разработать свой собственный учебный курс, разбив его на разделы с нужным количеством уроков, создав необходимые шаблоны кода с заданиями и теоретическим материалом. Теоретический материал создается в виде html-файлов с вставками специальных тегов, которые нужны для совмещения с IntelliJ IDEA, например, для отображения подсказок для студента. Таким образом, можно в теоретическом материале сделать ссылки на внешние источники для освоения полного объема знаний в рамках изучаемого урока.

Данный подход подразумевает возможность синхронизации прогресса обучения, если студент выполняет работу на разных устройствах (например, в университете и дома) через регистрацию на стороннем ресурсе и дальнейшую авторизацию.

Используя данный плагин, можно сразу знакомить обучающегося и с основами языка, и с использованием среды программирования, он позволяет автоматизировать процесс проверки лабораторных работ и сделать сам процесс обучения проще за счет шаблонных вставок кода. Можно дифференцировать задания для разноуровневых групп обучающихся по предполагаемому объему необходимых вставок кода. Также за счет того, что среда программирования IntelliJ IDEA доступна и для MS Windows, и для Linux, и для macOS, данный плагин и основанный на нем способ реализации лабораторных работ хорошо стыкуется с кроссплатформенным подходом к обучению программированию [4].

Литература

1. Codecademy. URL: <https://www.codecademy.com>
2. EduTolos. URL: <https://plugins.jetbrains.com/plugin/10081-edutolos>
3. HTML Academy. URL: <https://htmlacademy.ru>
4. Слива М.В. Кроссплатформенный подход как средство унификации обучения программированию в различных операционных системах // Прикладная информатика. 2012. № 2 (38). С. 38.

ВНЕДРЕНИЕ 1С В СПО

Аннотация. В статье рассматривается работа с программой 1С: Колледж ПРОФ. Подчеркиваются возможности и плюсы работы в программе, а также учитываются затраты на реализацию данного продукта в учебной организации. Внедрение 1С – это новый путь развития образования. Время идет, технологии меняются, а главная мечта всех преподавателей – избежать бумажной волокиты. Программа поможет всего этого избежать. Главное, что 1С позволяет сохранять и иметь под рукой всё необходимое. В данной статье хотелось раскрыть актуальность программы 1С в сфере образования. Подчеркнуты плюсы баз программы, с которыми работают преподаватели СПО. В нашем колледже 1С проникло во все уровни управленческой деятельности – это бухгалтерия, отдел кадров, библиотека, произошла автоматизация электронного обучения.

Ключевые слова: 1С: Колледж ПРОФ; ДГУ; Корпоративный университет; корпоративная почта.

При упоминании названия 1С у всех в голове возникает мысль о программе, которая помогает автоматизировать ведение бухгалтерских и управленческих учетов. Но на сегодняшний день 1С используют не только на предприятиях, но и в образовании.

Современный мир призывает систему образования вступить в условия непрерывного развития, которое имеет непосредственную связь с использованием новшеств информационных технологий. Все эти требования подтверждаются Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

Впервые услышав «1С: Колледж ПРОФ», мы удивились. У нас возникло несколько вопросов:

1. Как с этим работать, мы же преподаватели, а не делопроизводители или экономисты?

2. Может ли это нам помочь или это ещё одна деятельность, на которую мы будем тратить своё время? А для преподавателя время – это очень весомый аргумент в педагогической деятельности.

Сейчас все наши сомнения развеяны, мы работаем с данной программой уже не первый год. Поэтому нами уже выявлены плюсы работы с 1С: Колледж ПРОФ.

Изначально мы бы даже не обнаружили разницы между 1С: Колледж и 1С: Колледж ПРОФ. Но сейчас мы не только найдем отличия, но и обнаружим совершенствование последнего продукта. Он охватывает все подразделения учебной организации и будет удобен в использовании абсолютно для всех.

Данный программный продукт очень удобен и прост в использовании, он позволяет нам:

1. Полностью автоматизировать учебную часть (это касается не только приемной комиссии), реализовывать управление учебно-методическим процессом, а также работать со студенческим контингентом. Немаловажен тот факт, что программа удовлетворяет требованиям 152-ФЗ «О защите персональных данных» [1].

2. Реализовывать дополнительные информационные сервисы, что улучшает положение нашей учебной организации в конкурентной среде.

Программа 1С позволяет автоматизировать рабочее место каждого сотрудника организации, тем самым не только упрощает работу, но и минимизирует время на решение тех или иных вопросов (см. рис. 1). Каждый современный преподаватель думает только об одном – уменьшить время на работу с документооборотом, и 1С: Колледж нам в этом может помочь.

Мы как преподаватели работаем с такими информационными базами (см. рис. 2), как:

1) 1С: Колледж ПРОФ;

2) 1С: ДГУ;

3) 1С: Корпоративный университет.

1С: Колледж ПРОФ позволяет нам вести электронный журнал, там мы не только выставляем оценки, но и заполняем тематическое планирование, конспекты уроков. Также удобно работать с программой кураторам групп, поскольку там можно составить отчет о пропуске занятий (по уважительной причине и нет), текущую ведомость оценок, создавать и обновлять характеристики, вести учет родительских собраний. Также предусматривается методическая работа в данной программе. Программа позволяет председателям предметно-цикловых комиссий вести учет заседаний, загружать материалы выступлений и создавать протоколы.

Автоматизированные рабочие места (АРМ)

- Директор
- Председатель приемной комиссии
- Секретарь приемной комиссии
- Заведующий отделением и его секретарь
- Заведующий учебной частью и его секретарь
- Методист
- Заведующий кафедрой (ПЦК, ЦМК)
- Куратор (мастер)
- Зам. директора по воспитательной работе
- Секретарь зам. директора по воспитательной работе
- Специалист отдела кадров
- Зам. директора по производственному обучению
- Секретарь зам. директора по производственному обучению
- Заместитель директора по методической работе
- Социальный педагог
- Председатель стипендиальной комиссии
- Бухгалтер по расчетам со студентами
- Ответственный за качество
- Преподаватель
- Комендант общежития
- Информационный киоск
- Секретарь директора
- Ответственный за охрану труда
- Руководитель ПО
- Менеджер ПО
- Преподаватель ПО



Рис. 1. Рабочие места согласно программе 1С: Колледж ПРОФ

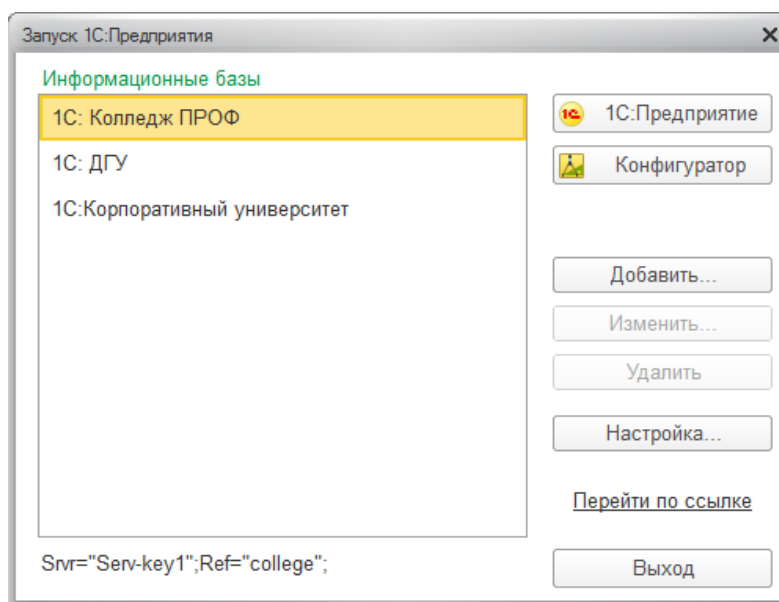


Рис. 2. Запуск 1С: Предприятия

1С: Корпоративный университет предоставляет нам возможность осуществлять электронное обучение не только студентов очного обучения, но и студентов-заочников. С помощью данной программы есть возможность не только загружать материал. Материал может иметь разный вид: лекции, практические работы, презентации и тесты (вопросы могут быть разные: открытые, с вариантами ответов и даже на соответствие). Также есть возможность отслеживать активность выполнения заданий, закрывать или открывать курс у того или иного обучающегося, выставлять оценки.

1С: ДГУ помогает нам с коллегами обмениваться информацией (корпоративная почта), фиксировать календарь запланированных мероприятий (см. рис. 3). День преподавателя расписан по минутам и очень важно ничего не забыть. Вспомнить про совещание, необходимость расписаться в приказах, получить расписание и даже просто обменяться информацией с коллегами, когда у вас уроки – во всем этом нам помогает *1С: ДГУ*, там не просто содержится вся необходимая для нас информация, но и

напоминания. Всё очень просто: зайти утром в 1С:ДГУ – и в течение всего дня ты в курсе всей информации, которая необходима для работы. 1С ДГУ состоит из:

- почты и календаря;
- списка мероприятий, в которых необходимо принять участие;
- задач, где можно увидеть приказы, с которыми нужно ознакомиться.

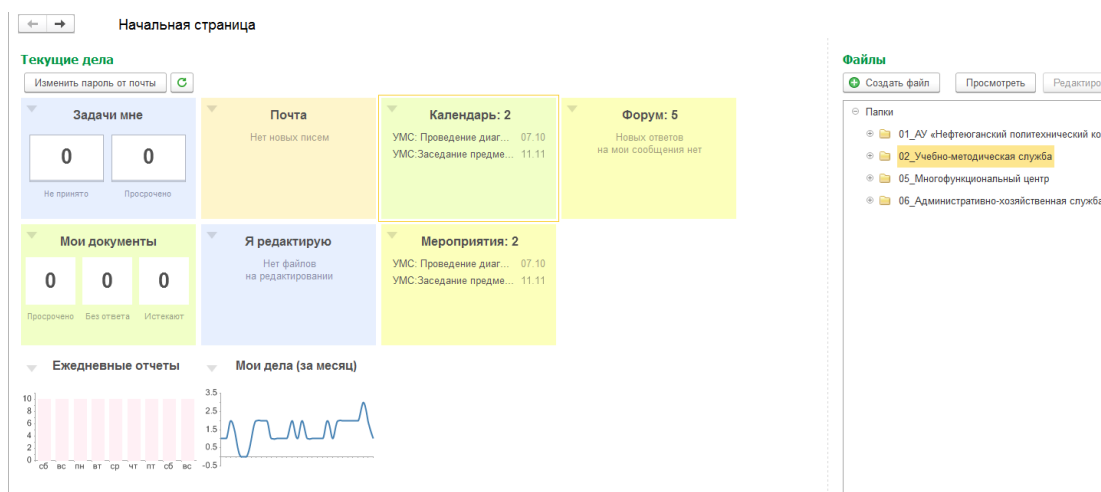


Рис. 3. 1С: ДГУ

К сожалению, не все учебные заведения могут похвалиться новым программным обеспечением, так как для него необходимо обновление ИТ-инфраструктуры. Программа 1С: Колледж ПРОФ охватывает все уровни управленческой деятельности учебной организации и интегрируется с 1С для бухгалтерии, отдела кадров, библиотеки, автоматизации электронного обучения.

Литература

1. 1С Отраслевые и специализированные решения. 1С: Предприятие. 1С: Колледж ПРОФ. URL: <https://solutions.1c.ru/catalog/college-prof/features>

MULTILINGUALISM IS A KEY FOR SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF SCIENCE AND CULTURE

Abstract. Knowledge of native language and state language, learning foreign language widen students' outlook, contribute polyhedral development, form tolerance and view of the world. This definition gives us an idea of what should a new generation be. The experience of languages functioning in multinational countries proves bilingualism and multilingualism to be necessary and practically the only way of solving the problem of overcoming language barrier and ensuring easy communication of citizens of one and the same state formation speaking different languages.

Keywords: multilingualism; globalization; socio cultural phenomenon; opportunity; knowledge; multicultural society; scientific communication.

Language is a key notion that reflects the culture. It is a tool that explains the origin of the nation and how it has built its social structure. Multilingualism is the usage of several languages within a certain social community; the use by an individual (group of people) of several languages, each of which gets out according to a concrete communicative situation. Multilingualism is a basis of formation of the poly cultural personality. Today it is impossible to imagine that somewhere else there are countries which people would know only one language. And in reality there are no civilized states where the nation would live alone only. Formation of bilingualism and multilingualism is very essential to normal functioning of any multinational state. About 70 % of population of all over the world possesses knowledge of two and more languages and this is the most peculiar to the regions in the territory inhabited by people of different nationalities. Knowledge of native language and state language, learning foreign language widen students' outlook, contribute polyhedral development, form tolerance and form view of the world. This definition gives us an idea of what should be a new generation. The experience of languages functioning in multinational countries proves bilingualism and multilingualism to be necessary and practically the only way of solving the problem of overcoming language barrier and ensuring easy communication of citizen state formation speaking different languages [2].

The terms "multilingualism", "polylingualism", "globalization" have become the most common in the approach to learning a foreign language. In the countries of the European Union, the principle of polylingualism became widespread. Europeans adhere to this rule: "Each of us speaks his own language, but we understand each other." As an example, the following countries can be mentioned: Finland, where 6% of the population of the whole country answers the questions; South Tyrol, here on an equal footing there are three languages: German, Italian and state French.

The processes of globalization, active integration processes taking place in the modern world, affected not only the socio-economic, socio-political, but also the socio-cultural spheres of human activity. The globalization of the world in the sphere of culture and science, at present, is of one and the same characterized by an intensive rapprochement of countries and peoples, the intensification of their interaction and mutual influence. In these conditions, the problem of modernization of education, including the problem of language education, is being updated [4].

The phenomenon of multilingualism is a phenomenon of the century. It is inherent in all regions of the world in different forms and in different ways. Mastering languages, which are means of communication and information exchange with the peoples of other countries, is becoming increasingly important. Languages of interethnic communication fulfill an international mission, bringing together people of different nationalities spiritually and morally.

Multilingualism is a socio cultural phenomenon, because about 75% of the world's population owns, to varying degrees, two or more languages (multilingualism, polyglotism) About one fourth of the countries on the Earth officially recognize two languages on their territory, and only a few countries have three or more languages, although the actual number of coexisting languages in many countries is substantially larger.

Multilingualism has always been and remains to this day a phenomenon necessary for the coexistence of various ethnic groups and cultures, however, carrying a multitude of contradictions and provoking sometimes quite polar opinions: from alarmist greetings to furious resistance and prejudice. It seems to undermine the very possibility of a monolingual culture, and in this sense raises fear for its preservation, but at the same

time expands the cultural range by familiarizing with the experience of foreign-speaking communities, “accumulates” the potential for mastering universal human values. In today's world, which seeks to find ways to achieve “global humanism”, which creates the possibility of establishing a humanistic society with different national models, at least it seems odd to ignore the role of multilingualism in the emergence of social heterogeneity and to evaluate it as a positive factor of intercultural interaction [3].

Multilingualism as a socio cultural phenomenon puts before the formation the complex tasks of preparing young people for life in a multinational and multicultural environment, the formation of skills to communicate and cooperate with people of different nationalities, races, faiths. Integration of the world community, development of the planetary worldview presupposes the incorporation of national traditions in the education of students; creation of conditions for the formation of cultural identity of children; the formation of a diverse and complex cultural environment for the development of the individual. Thus, the social essence of modern multilingual education consists in the formation not just of linguistic, but of broad socio-cultural competence and authenticity of the contextual interpretation of the meanings of inter subject communication of representatives of different cultures. It solves the tasks of de-archarization of ethnic statuses, a critical awareness of the world with the development of communicative opportunities and a deeply reflective attitude to one's own culture and language which makes the process of socio-cultural transmission of ethnic values more stable, protected and manageable, contributes to the conscious preservation of the national culture by native speakers and socio cultural experience of a particular society.

The phenomenon of multilingualism in its social essence does not cause loss, but the expansion of cultural identity, an increase in the reflective and value attitude to the achievements of one's own culture, the increase of cultural wealth and the possibilities of the individual to enter into intercultural dialogue.

Currently, the study of English is accompanied by global information and innovations. If you know English well you have the opportunity to study in the best and most prestigious universities in the world. Even after graduation this is a great opportunity to stay abroad. The main thing to know English is business relations and a compulsory requirement for doing business anywhere in the world [3].

Knowledge of the English language makes it possible to study abroad according to President's Bolashak program. The purpose of the program is to train specialists and specialists in high colleges abroad for the priority sectors of our economy. The program includes both the receipt of a scientific degree of higher education institutions and scientific and derivative internships in leading companies and universities in the world. This governmental action of giving the opportunity for talented young people to study abroad is done for the first time in the history of the post-Soviet states.

In Zhangir Khan West Kazakhstan agrarian-technical university polylinguism introduced a program under which students of all faculties have the opportunity to receive higher education not only in the state and Russian languages but in English as well. The university has created all the necessary conditions for learning a foreign language, and therefore created as multilingual groups in all faculties who study special disciplines in English. Our university students have the opportunity to study for academic mobility program at university not only of our country but also in prestigious universities abroad such as Poland, Hungary, Lithuania, Serbia, the Czechs, Russia, Croatia and many others. Thus, they have a great opportunity to the practical application of language skills that will help them to overcome the psychological barrier and significantly improve their skills. After such experience they can be employed in foreign firms very well.

English plays an important role in the world of economics. This is a very important factor in the development of the global economy. Scientific progress in this area serves the interests of society, helps to increase the well-being of people. English in computer technology is basic. Everybody knows that science would not go ahead without computer technology. After all, computers have the ability to solve a huge number of mathematical problems more efficiently and much faster than a person can do. Computer science is a new field in research and development. Most of the advanced trends simply can not exist without using the English language. In recent years, scientists of the world have achieved tremendous success in physics, chemistry, biology, psychology and so on. English here also played an important role, because the development of science requires constant communication and cooperation between scientists around the world. Especially when it comes to solving global problems of society, which require the organization of international medical, environmental, economic and other conferences and round tables [6].

Throughout history mankind has striven to acquire knowledge. As Aristotle stated in his introduction to *Metaphysics* «Man by his nature needs to know». This quest for knowledge has naturally led mankind to contact and communication with foreign cultures and the need for a *lingua franca*. At different times and places this need was fulfilled by languages such as Arabic, Chinese, French, German, Greek, Latin and Persian. Today this necessity is mostly filled by English.

Multilingualism is a fact of real language existence for the overwhelming majority of the population of the whole world, due to the growing interaction of economic, scientific, cultural and political interests.

The relevance of multilingualism as a socio-cultural phenomenon is that operating in several languages is a necessary condition for the successful life of people and communities in the era of globalization, since globalization assumes as its element the interpenetration of the material and spiritual components of various social cultures. Therefore, the most important condition for mastering a foreign culture is the mastery of its forms, and, above all, languages.

The relevance of multilingualism is determined by universal world integration in the economy and in political spheres. Polylingualism is a purposeful process of becoming familiar with the world culture by means of foreign languages, where languages contribute to the acquisition of special knowledge.

Knowledge of English will give youth a key to world markets, science and new technologies, create conditions for the formation of a world outlook for constructive cooperation based on familiarization with ethnic and world cultures.

References

1. Aristotle. *Metaphysics*. L.: Penguin Classics, 2004.
2. Gal'skova N.D. *Modern methods of teaching a foreign language*. M.: ARCTI, 2004.
3. On the question of the formation of a multicultural identity through polylingual education / *Scientific World*. 2012. 24 p.
4. State program of functioning and development of languages for 2011–2020 years.
5. The journal "Kazakhstan school".
6. Warshauer M. The changing Global Economy and the Future of English Teaching // *TESOL Quarterly*. 2000. № 34. P. 511–535.

IV. ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 930:37.016

Л.В. Алексеева

НОВЫЕ ВЫЗОВЫ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В тезисах доклада представлена точка зрения автора на положение в современном школьном историческом образовании. На основе эмпирических данных фокусируется внимание на основных, по мнению автора, проблемах (вызовах), с которыми сталкиваются учителя и учащиеся в образовательном процессе.

Ключевые слова: историческое образование; история; результаты; ФГОС; ЕГЭ; ИКС; учитель; ученик; ресурсы.

Мир переживает глобальные трансформации. Они касаются в первую очередь средств коммуникации, которые меняют образ жизни людей, общения, мышления, а также методы достижения благополучия. Как мы и наши дети будем трудиться в этом цифровом мире, зарабатывать себе на жизнь и получать или не получать от нее максимальную радость? И будет ли вообще это все у нас? Мы видим, что новые технологии не только облегчили бытовые стороны жизни, но и кардинально усложнили нашу жизнь. Чтобы выжить, иметь конкурентные преимущества, требуется освоение новой информации, которая стремительно увеличивается. Необходимость обучения в течение всей жизни понятна многим, но далеко не всеми. Быстро растущее деление на бедных и богатых превратится в пропасть – пропасть нищеты, отчаяния и терроризма. Этому должно противостоять образование.

Дискуссии последних десятилетий вокруг школьного исторического образования в России, переживающего череду нескончаемых реформ, педагогические наблюдения автора данной статьи и анализ образовательных результатов школьников по истории свидетельствуют, что реформы привели если не к падению, то к существенному снижению качества исторических знаний школьников [1, с. 48].

За последние несколько лет в российском образовании произошло принятие ряда новых документов, призванных способствовать изменению ситуации к лучшему, а именно – повышению качества образования. В 2012 г. был принят новый закон «Об образовании в Российской Федерации» [6], начался процесс внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов (и в 2020 г. этот переход завершается). Для предмета «история» в 2015 г. была разработана Концепция нового учебно-методического комплекса (УМК) по отечественной истории [3], вызвавшая возвращение к линейной системе исторического образования, а также издание новых учебников по истории, где курсы всеобщей и российской истории синхронизированы. В Концепции нового УМК был представлен раздел под названием «Историко-культурный стандарт», ставший ориентиром в конструировании содержания школьного курса отечественной истории.

В начале 2019/20 учебного года нами был проведен опрос учителей Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов в рамках исследования современной образовательной среды по истории. Результаты опроса выявили наиболее актуальные проблемы в современном образовательном процессе по истории. Ниже мы их рассматриваем.

Вопрос содержания исторического образования в связи с переходом на новую структуру (с концентрической – на линейную) – главный вызов системы школьного образования. 50% опрошенных учителей высказали озабоченность этим процессом, поскольку он влечет за собой существенное изменение содержания курса истории. Действительно, содержание становится все более «неуловимым» в условиях огромного потока информации, доступности и школьникам, и учителям разнообразных информационных ресурсов, весьма отличающихся по качеству и оказывающих многофакторное влияние на подготовку школьников по истории [2, с. 25].

В 2019/20 учебном году почти все школы России получили новые учебники, содержание которых подготовлено в соответствии с Историко-культурным стандартом (ИКС). Государством сформирован Федеральный перечень учебников [7]. Книги, не отмеченные в нем, не могут использоваться в учебном процессе. С появлением школьных учебников, подготовленных в соответствии с ИКС, учебный материал сократился, а количество параграфов в учебниках даже меньше числа часов, отведенных на курс истории. Это оставляет учителю возможность для проведения вводных уроков, а также повторения, обобщения, систематизации знаний, проведения уроков тренинговой и практической направленности.

Одним из вызовов в условиях цифровизации школы является эффективное использование электронных образовательных ресурсов. Увеличивающийся объем текстов по историческим наукам требует от учителя информационной компетентности. Она выражается в знании современной историографии, баз сосредоточения качественных ресурсов, методики организации эффективной работы с ними. Наши исследования показывают, что в учебном процессе нередко используются низкопробные ресурсы, учителя порой не владеют информацией о базах сосредоточения качественных ресурсов по истории [8]. Педагог должен обладать информационной грамотностью, чтобы понимать, какой ресурс перед ним, нужно ли его использовать в образовательном процессе. Речь идет в широком смысле о медийной грамотности. Она предполагает умение работать с любыми источниками информации (устными, письменными, аналоговыми и электронными/цифровыми), а также со всеми видами и типами информационных ресурсов. На современном уроке 60% учебного времени занимает работа с цифровыми ресурсами (как следует из опросов учителей).

Не исчезает и проблема методической компетентности учителя. Этот вызов, родившийся в начале 1990-х гг. в связи с изменением методологии истории, обновлением содержания, не преодолен до сих пор. Наш педагогический опыт позволяет нам сделать вывод, что основой академического обучения истории является освоение различных видов текстов (неважно, в каком формате они представлены), изучение источников. Однако в педагогической практике сегодня все большую популярность приобретает работа учителя с презентациями. По опросам, проведенным нами в последние два года, 60% учебного времени на уроке в 5–9 классах занимает работа с презентациями! А в 10–11 классах преимущественно идет тренировочная работа по подготовке к Единому государственному экзамену. Весь учебный процесс подчинен решению этой задачи [1, с. 49]. Работа с текстами сведена к минимуму. Результаты осеннего опроса 2019/20 учебного года подтверждают данный вывод. Работа с текстом учебника, документами, трудами историков составляет 25% учебного времени.

Серьезным вызовом остается активизация учебной деятельности школьников, которая может быть решена при продуктивном, а не формальном обучении, что должно приблизить и педагогов, и школьников к повышению эффективности школьного образования, повышению его качества. Данная проблема (вызов) является актуальной не только для России. Совет Европы регулярно обращается к данной теме и выступает за качественное образование для подготовки молодежи к жизни в демократическом обществе в качестве активных граждан, для обеспечения их личностного развития [4, с. 5]. В современной российской школе ответственность обучающихся находится не на должном уровне. Результаты опроса учителей свидетельствуют, что можно отнести к эффективно работающим на уроке лишь 30% учеников. При этом возможность выбора содержания предоставляют учащимся лишь 5% опрошенных, возможность выбора методов – 7%, возможность выбора заданий – 30%. Все опрошенные учителя назвали проблему плохого отношения к занятиям учеников как наиболее острую.

Наряду с перечисленными, *актуальными для школьного исторического образования остаются проблемы выполнения требований Федеральных государственных стандартов* (в части требований к результатам образования школьников) [5], наличия многочисленных поручений и обязанностей у учителя, не являющихся его трудовыми функциями, встречается и непонимание администрацией школы значения исторического образования в воспитании гражданина России. Подавляющее большинство учителей, несмотря на трудности, добросовестно относятся к своим обязанностям. Однако, с учетом новых вызовов, по нашему убеждению, нужно серьезное переобучение работающих учителей и улучшение подготовки будущих учителей в педагогических вузах и университетах. Общество в целом весьма критично оценивает подготовку учителей в вузах России, предъявляет высокие требования к квалификации учителя.

Литература

1. Алексеева Л.В., Зверева Г.Ю. К вопросу об оценивании и способах диагностики предметных результатов школьников по истории (теоретико-методический аспект) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2017. № 5. С. 48–51.

2. Алексеева Л.В. Электронная образовательная среда и проблема качества знаний по истории // Преподавание истории и обществознания. 2019. № 5. С. 24–30.
3. Концепция нового Учебно-методического комплекса по отечественной истории. URL: <https://historyrus-sia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf>
4. Образование в Совете Европы. Навыки и квалификации для жизни в демократии. URL: www.com.int/education
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897. URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
7. Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования. URL: <http://www.fpu.edu.ru/fpu>
8. Lubov Alekseeva, Inna Svyatchenko, Galina Zvereva. Educational Media resources as a means of forming a new content of regional history in the light of the problem of teachers' readiness to teach it to high school students // Media Education (Mediaobrazovanie). 2019. 59(2). P. 194–206.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов в условиях полиязычного образования. Даются определения понятий «полиязычие», «полиязычное образование», «полиязычная коммуникативная компетентность». Приведены результаты анкетирования студентов.

Ключевые слова: полиязычие; полиязычная компетентность; образование; педагог.

Система высшего образования находится в постоянном развитии, реагируя на изменения в экономике и обществе, адаптируясь к меняющимся потребностям потребителей образования и работодателей. Профессиональное высшее образование Казахстана развивается, как звено в системе обучения на протяжении всей жизни, и призвано удовлетворять потребности личности и общества в получении гражданами образования, высокой профессиональной квалификации и компетенции. Возможности удовлетворения потребности личности и спроса рынков труда компетентными специалистами наиболее полно реализуются в вузах.

В настоящее время в Казахстане происходит процесс активного внедрения полиязычия с целью подготовки конкурентоспособных кадров, обладающих высокой языковой и межкультурной компетенцией. Согласно Государственной программе развития и функционирования языков в РК на 2011–2020 годы полиязычное образование призвано способствовать повышению конкурентоспособности государственного языка в сфере получения специально-профессиональной, социально-политической, культурной информации; укреплению статуса русского языка и осуществлению межгосударственных отношений с постсоветскими странами; продвижению английского языка как доминантного иностранного языка до уровня казахско-русского двуязычия [1]. Языковая политика нашей страны способствует развитию языков всех национальностей и сохранению их духовных ценностей.

Внедрение полиязычного образования в общеобразовательных школах Республики Казахстан требует подготовки учителей, способных к эффективной реализации полиязычного и поликультурного образования и воспитания. Подготовка специалистов с полиязычным образованием способствует повышению престижа педагогической профессии, конкурентоспособности специалиста, нацеливает на профессиональную деятельность в образовательных организациях, обеспечивает функциональную грамотность будущего специалиста. Школе нужны педагоги, овладевшие профессиональными знаниями на государственном, русском и английском языках, готовые к межкультурному общению, самостоятельному решению проблем, обладающие критическим и креативным мышлением, национальной и иноязычной культурой.

Полиязычие – «употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [2, с. 43].

Содержание полиязычного образования должно включать систематизированные знания, умения и навыки в области родного и государственного языков, а также в области одного или нескольких иностранных языков в соответствии с межкультурной парадигмой современного образования [4, с. 58]. Чтобы создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности, будущий педагог должен, употребляя несколько языков, формироваться как поликультурная личность.

В ходе внедрения полиязычного образования в вузе мы уделяем внимание формированию полиязычной компетентности у студентов. М.В. Москалева понятие «полиязычная коммуникативная компетентность» рассматривает как способность к реализации специалистом собственного интеллектуального потенциала, накопленного в билингвистическом (или полилингвистическом) сознании конкретного индивидуума, в виде совокупности знаний и практических (вербальных и невербальных) умений устанавливать продуктивное общение в рамках своей профессиональной деятельности с носителями иностранного языка» [3, с. 16].

По данным Министерства образования и науки РК, в вузах страны введение полиязычия начато в 2008 г. Изучение иностранного языка еще не говорит о получении полиязычного образования. О

полиязычном образовании можно говорить в тех случаях, когда на изучаемом иностранном языке преподаются базовые и профильные дисциплины. Поэтому обучение студентов в вузах ведется в полиязычных группах. Так, в Западно-Казахстанском государственном университете им. М. Утемисова полиязычные группы образованы с 2014 г. Иностраный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы.

Трудностями при внедрении полиязычия в вузе являются: разный уровень знания иностранного языка студентами, слабая подготовка учащихся по иностранному языку в общеобразовательных школах, трудности психологического и лингво-педагогического характера, связанные с индивидуальными особенностями субъектов образовательного процесса. Недостаточное количество учебников и литературы на английском языке по профилирующим дисциплинам также отрицательно сказывается на осуществлении полиязычного образования. Следует также отметить проблему с кадровыми ресурсами: существует проблема недостаточной языковой подготовки преподавателей.

Мы провели анкетирование студентов 1 курса педагогического факультета. Использовали ценностно-ориентированную методику П.А. Шеварева, суть которой состоит в выявлении ценностной направленности студентов, осознании ими аксиологической ценности иностранного языка, его важности в последующей профессиональной деятельности. 30 человек – это студенты, которые осознают значимость изучения английского языка для дальнейшей профессиональной деятельности; 35 человек – это группа студентов, которые не придают значимости языковой рефлексии, аналитическим рефлексивным способностям, не считают их значимыми в будущей профессиональной деятельности; 35 человек – это тип студентов, которые активно формируют у себя полиязычную компетентность, демонстрируют когнитивную направленность в обучении, приобретают речевые умения, стремятся к углублению изучения казахского языка, русского языка и иностранного языка, хотят иметь высокий уровень общения.

Данные анкетирования свидетельствуют о недостаточном осознании студентами сути и содержания будущей профессиональной деятельности, а также о низком оценивании студентами формирования у себя речевых умений, знаний казахского, русского и иностранного языка в составе профессионально значимых качеств личности. Студентами изучение иностранного языка рассматривается не как средство получения профессиональных знаний, а как средство удовлетворения личных потребностей.

Несмотря на проблемы и трудности с внедрением полиязычия, можно отметить и положительные моменты. Так, с целью эффективной реализации полиязычного образования в ЗКГУ им. М. Утемисова ведется сотрудничество по обмену опытом с Назарбаев Интеллектуальными школами, зарубежными и национальными полиязычными вузами и школами по преподаванию профильных дисциплин и подготовке полиязычных кадров. Организуются языковые курсы для увеличения количества полиязычных преподавателей и обучающихся, языковые курсы по подготовке к международным экзаменам (IELTS) для полиязычных преподавателей и студентов. Проводятся курсы по методике интегрированного обучения для полиязычных преподавателей. Привлекаются ученые дальнего и ближнего зарубежья для чтения лекций и проведения практических занятий, семинаров, тренингов в целях развития полиязычия. Проводятся мероприятия со студентами по воспитанию разносторонней, полиязычной личности. Ежегодно пополняется библиотечный фонд учебной, учебно-методической и научной литературой на трех языках. Ведется анализ книгообеспеченности студентов литературой по профильным дисциплинам.

Таким образом, распространение полиязычия – закономерный процесс, обусловленный коренными изменениями в экономике, политике, культуре и образовании. Полиязычное образование – это действенный инструмент подготовки будущего педагога, полиязычной личности, уровень сформированности которой обуславливает позитивный характер самореализации человека, конкурентоспособность, социальную мобильность.

Литература

1. Государственная программа развития и функционирования языков в РК на 2011–2020 годы. Официальное издание. Астана, 2011.
2. Жетписбаева Б.А. Полиязычное образование: теория и методология. Алматы: Білім, 2011. 343 с.
3. Москалева М.В. Педагогическое прогнозирование как инструментарий управления образовательной средой в процессе повышения квалификации специалистов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2010. 22 с.
4. Нуркеева Б.А. Полиязычное образование студентов как фактор эффективности межкультурного общения // Вестник КарГУ. 2015. № 2. С. 56–68.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы развития познавательного интереса дошкольников средствами компьютерных технологий в специально созданных педагогических условиях. Статья предназначена для педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: познавательный интерес; компьютерные технологии; мультимедийные технологии.

Важность формирования познавательного интереса развивающейся личности заключается в том, что именно в ней содержатся истоки многих проблем: развитие самостоятельности, умственных способностей, привитие умения учиться, воспитание инициативности, целенаправленности, творчества. Познавательный интерес, имея мощные побудительные и регулятивные возможности, способствует эффективному становлению ребенка как субъекта познавательной деятельности. До недавнего времени в дошкольной педагогике развитию познавательных интересов не уделялось особого внимания, между тем ФГОС ДО акцентирует внимание педагогов на данном аспекте детского развития.

В «Концепции содержания непрерывного образования» говорится о необходимости формирования познавательного интереса у дошкольников с опорой на природную детскую любознательность, на такие виды познавательной активности, как наблюдение, экспериментирование, познавательное общение; поощрения познавательной инициативы ребенка; организации образовательной среды, стимулирующей познавательную активность детей.

Познавательный интерес рассматривается как избирательная направленность ребенка на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующая психические процессы, деятельность ребенка, его познавательные возможности [1].

Развитие познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста возможно в разнообразных видах деятельности, с использованием различных методов, способов, средств обучения. Учитывая тот факт, что компьютер играет всё большую роль в современном образовании, эффективным средством познавательного развития дошкольников могут стать новые информационные (компьютерные) технологии, и этот выбор не случаен. В условиях быстро меняющейся жизни от человека требуется не только владение знаниями, но и в первую очередь умение добывать эти знания самому и оперировать ими, мыслить самостоятельно и творчески. Поисковая деятельность играет решающую роль в формировании познавательного интереса детей, их интеллектуальных способностей.

Информационные технологии – это совокупность методов и программно-технических средств получения, преобразования, передачи, хранения и использования информации [2].

Информационными технологиями в педагогике называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства. Среди них компьютеры занимают особое место. Они стали широко использоваться в образовании, появился термин «компьютерная технология обучения».

Компьютерные (новые информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому посредством компьютера [3].

Целесообразность использования информационных технологий в развитии детей подтверждают работы зарубежных и отечественных исследователей (С. Пейперт, Б. Хантер, Е.Н. Иванова, Н.П. Чудова и др.). Педагоги Г.А. Репина, Л.А. Парамонова высказывают мнение, что применение компьютерных средств в дошкольном образовании позволяет развивать психофизиологические функции, обеспечивающие готовность ребенка к обучению в школе (мелкая моторика, оптико-пространственная ориентация, зрительно-моторная координация). Происходит обогащение кругозора, помощь в освоении социальной роли; формирование учебной мотивации, развитие личностных компонентов познавательной деятельности (познавательная активность, самостоятельность, произвольность); формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений (сериация, классификация); организация благоприятной для развития предметной и социальной среды [4].

В теории разработаны положения Л.И. Божович, Г.И. Щукиной о развитии познавательного интереса, Н.Н. Поддяковым определены виды познавательного интереса дошкольников, Э.Л. Барановой сформулированы критерии и показатели сформированности познавательного интереса детей. При этом важным средством формирования познавательного интереса являются современные компьютерные технологии. Теоретические основы и методики применения ИКТ в ДОУ разработаны Л.А. Парамоновой, Т.С. Комаровой.

Учеными, под руководством Л.А. Парамоновой, Л.С. Новоселовой, Л.Д. Чайновой, разработаны теоретические основы применения информационных технологий в воспитательно-образовательной работе ДОУ, созданы обучающие, развивающие программы для дошкольников [2].

А.В. Дворецкой выделено 8 типов компьютерных средств обучения на основании их функционального назначения: презентации, обучающие игры и развивающие программы, дидактические материалы, программы-тренажеры, системы виртуального эксперимента, электронные учебники, электронные энциклопедии [3]. В дошкольном образовании используются преимущественно мультимедийные презентации, интерактивные развивающие игры и обучающие программы. Существуют 3 типа занятий с использованием ИКТ:

- занятие с мультимедийной поддержкой;
- занятие с компьютерной поддержкой;
- диагностическое занятие.

Также выделяются **виды интерактивных игр для дошкольников.**

1. Развивающие: развивают познавательные способности, воображение, математические представления («Баба Яга учится считать», «Остров Арифметики», «Лунтик. Математика для малышей») и др.

2. Обучающие: формируют у детей представления об окружающем, начальные математические представления и другое (серия игр «Мир природы»: «Лето растений», «Урожай»; серия игр «Живая математика», «Войди в замок», «Архитектор» – сложение и вычитание, прямой и обратный счет, состав числа, простейшие арифметические действия, «Ориентация в пространстве», «Построй дом», «Лиса и цыплята»; игры серии «Закономерности движения» – знакомят с понятиями скорость, время, вес.

3. Логические игры: развивают логическое мышление (игры-головоломки).

4. Игры-забавы: для полезного времяпрепровождения в развлекательной форме.

5. Игры-упражнения: совершенствуют познавательные способности, способствуют закреплению познавательного материала, развивают умение применять его в новых условиях (кроссворды, ребусы, викторины).

6. Игры-путешествия: способствуют осмыслению и закреплению предложенного материала («Путешествия в прошлое, настоящее и будущее», «Путешествия по следам новых открытий»).

7. Игры-соревнования: включают все виды дидактических игр.

Главное в организации интерактивной игры с дошкольниками – **создание условий для обретения значимого для них опыта социального поведения.**

Применение в образовательном процессе мультимедийных презентаций и интерактивных игр в сочетании с традиционными методами обучения значительно увеличивает скорость передачи информации воспитанникам, повышает уровень ее понимания, эффективность обучения, происходит качественное усиление результативности работы по всем направлениям образовательной деятельности и, в частности, развитие познавательных интересов и познавательной активности старших дошкольников.

Однако в педагогических исследованиях не отражена в полной мере сущность организационно-методического инструментария педагогического процесса по развитию познавательного интереса дошкольников средствами компьютерных технологий. Это затрудняет реализацию потенциальных возможностей, которые они в себе несут в практике ДОУ. Возникает противоречие между педагогическими возможностями применения компьютерных технологий в работе по развитию познавательного интереса дошкольников и недостаточностью их применения в практике работы с детьми. Это противоречие приводит к необходимости разработки программы, направленной на развитие познавательного интереса детей средствами компьютерных технологий.

Реализация проблемы по развитию познавательного интереса у старших дошкольников отражена в разработанной и реализованной на практике в ОУ программы «Мультиигры для дошкольников». В пояснительной записке дается аннотация к программе, где раскрывается актуальность использования компьютерных игр в познавательном развитии старших дошкольников.

В паспорте программы отражены: участники программы, вид и тип, сроки реализации, цель и задачи программы, ее концептуальная основа и принципы построения. Планируемые и ожидаемые результаты программы, а также методы и особенности осуществления образовательной деятельности.

Средства реализации программы, формы работы с детьми, диагностический инструментарий и методическое обеспечение программы.

Целевой модуль программы определяет цель и задачи программы. Цель программы – развитие познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста средствами мультимедийных технологий.

Задачи:

1. Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;
2. Формирование познавательных действий, становление сознания;
3. Развитие воображения и творческой активности.

В ходе реализации программы используются различные методы и приемы работы с детьми:

- 1) Словесные (вопросы, утверждения, занимательные и проблемные ситуации, задачи);
- 2) Наглядные: наблюдение, рассматривание;
- 3) Игровые: игры-упражнения, соревнования, путешествия;
- 4) Практические: выполнение практических заданий.

Содержание работы программы реализуется в три этапа:

I этап – мотивационно-ориентировочный, направлен на знакомство старших дошкольников направлен на знакомство дошкольников с современными средствами ИКТ;

II этап – содержательно-деятельностный (основной), направлен на развитие познавательного интереса детей средствами ИКТ;

III этап – инициативно-творческий, направлен на совместный исследовательский поиск в ходе реализации программы.

На первом этапе работы по реализации программы нами разработано перспективное планирование, подготовлена развивающая среда, происходит знакомство детей с мультимедийным оборудованием, правилами пользования современными средствами ИКТ, играми Мерсибо.

На втором этапе работа с детьми строится по четырем циклам и соответствует реализуемой в ДОО образовательной программе «От рождения до школы».

1. Формирование элементарных математических представлений;
2. Ознакомление с окружающим социальным миром;
3. Ознакомление с предметным окружением;
4. Ознакомление с миром природы;

В работе используются специфические формы работы с детьми в ходе образовательной деятельности, такие как:

1. Беседы о безопасном использовании компьютера;
2. Виртуальные экскурсии (презентации по теме ООД);
3. Интерактивные игры в совместной с педагогом деятельности (Мерсибо, игры-тренажеры).

Обучение происходит в специально организованной деятельности (ООД), в совместной деятельности (развивающие игры, упражнения, чтение познавательной литературы, наблюдения и др.). Формы работы с детьми: групповые, подгрупповые, индивидуальные.

Кроме этого проводится индивидуальная работа с детьми в свободное от занятий время (отработка умений, полученных на занятии). Создаются условия для самостоятельной познавательной деятельности детей, с учетом интереса каждого ребенка, в соответствии с его возрастными особенностями, индивидуальными возможностями и потребностями.

По каждому направлению разработаны циклы образовательной деятельности с использованием различных средств компьютерных технологий. А также серия дидактических игр, игр-упражнений, направленных на развитие у детей интереса к познанию, любознательности, познавательной мотивации и познавательной деятельности. Содержание работы представлено по разделам.

Одной из наиболее удобных и эффективных форм использования ИКТ-технологий в цикле образовательной деятельности по познавательному развитию являются мультимедийные презентации. Они сочетают в себе динамику, звук и изображение, те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка. Использование мультимедийной презентации развивает внимание и память, воображение и мышление, что так необходимо для развития познавательного интереса, выполняют функции демонстрационного материала. Они заменяют множество дидактических пособий и картинок, используемых в ООД, но в отличие от обычных картинок они могут ожить и заговорить с ребенком.

Благодаря презентациям дети, которые обычно не отличались высокой активностью на занятиях, стали активно высказывать свое мнение, рассуждать.

Мультимедийные презентации дают возможность:

1. Обеспечить наглядность в доступной, яркой, образной форме, понятной дошкольникам;

2. Привлечь внимание детей движением, звуком, мультипликацией;
3. Сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными;
4. Оптимизировать педагогический процесс;
5. Индивидуализировать обучение детей с разным уровнем познавательного развития;
6. Привлекать пассивных слушателей к активной деятельности;
7. Показать те моменты из окружающего мира, наблюдение которых вызывает затруднения (рост цветка, жизнь животных, птиц, вращение планет вокруг Солнца, движение волн, воспроизведение звуков природы и др.);
8. Моделировать различные жизненные ситуации, которые нельзя или сложно показать на занятии либо увидеть в повседневной жизни (полет ракеты, работу транспорта, знакомство с профессиями и т. д.);
9. Совершать виртуальные экскурсии, путешествия;
10. Поощрять детей при решении проблемных задач и преодолении трудностей.

Вышеперечисленные преимущества презентаций способствуют значительному повышению интереса детей к изучаемому материалу, уровня познавательных возможностей, эффективному усвоению материала; развитию внимания и памяти, воображения и мышления, что так необходимо для формирования познавательного интереса и познавательной активности дошкольников.

Интерактивная доска – это один из эффективных способов мотивации и индивидуализации обучения. На занятиях дети становятся интерактивными участниками процесса «живого» обучения: используют крупные яркие изображения, передвигают различные объекты, цифры, оперируют геометрическими фигурами просто пальцами. Работа с интерактивной доской позволяет по-новому использовать в образовательной деятельности дидактические игры и упражнения, проблемные ситуации, творческие задания.

Включение в образовательный процесс интерактивных игр имеет огромные возможности для всестороннего развития детей. Игры-тренажеры программного комплекса «Мерсибо» прекрасно справляются с этой задачей. Они позволяют в привлекательной, игровой форме совершенствовать навыки счета; изучать и закреплять цифры; проводить работу с геометрическими фигурами; решать простейшие арифметические задачи; развивать умение ориентироваться на плоскости; закреплять представления о величине предметов. Веселая анимация, движение, звук, мультипликация дают возможность создать положительный фон во время занятия, надолго привлечь внимание детей; способствуют возникновению эмоционального заряда и познавательного интереса, желания действовать, рассматривать, играть и возвращаться к игре вновь.

В ходе реализации программы происходит вовлечение педагогов и родителей в образовательный процесс через разнообразные формы сотрудничества:

Работа с педагогами в рамках реализации программы предполагает консультации, изучение интерактивных игр, семинар-практикум. Семинар-практикум в ДОУ:

1. «Изучаем Microsoft Office»;
2. «Создание слайдов в программе Power Point»;

Консультации:

1. «Изучаем игры Мерсибо»;
2. «Использование ИКТ при планировании ООД».

Родительские собрания (в знакомстве с новой темой):

1. Подборка рекомендаций по работе с детьми дома (предложен дидактический материал по теме);
2. Тренинги по обучению родителей играм Мерсибо;
3. Выпуск информационных памяток для родителей, где расписана подробная деятельность детей в группе по образовательным областям;
4. Создание мультимедийных презентаций по заданной тематике;
5. Электронные портфолио детей;
6. Совместная образовательная деятельность.

III этап – инициативно-творческий, предусматривает самостоятельную и совместную образовательную деятельность с воспитанниками, включение родителей в образовательный процесс. Дети включаются в самостоятельную игровую деятельность с применением интерактивных игр-тренажеров, игр Мерсибо, использованием интерактивной доски. Детям предлагается комплекс дидактических игр, направленных на развитие познавательного интереса на различную тематику, в свободном доступе у детей оборудование для экспериментирования и элементарных опытов, что также способствует развитию познавательного интереса воспитанников.

Разработанная и реализованная в практике работы ОУ программа способствует активизации познавательных процессов у дошкольников, эффективному развитию их познавательных интересов. У них наблюдается устойчивая заинтересованность в познавательной деятельности, яркое проявление положительных эмоций в связи с процессом и результатом познавательной деятельности, сосредоточенность и поглощенность ею, инициативность и самостоятельность.

Использование средств компьютерных технологий является эффективным фактором развития познавательных интересов детей в процессе их дошкольной подготовки.

Применение в образовательном процессе мультимедийных презентаций и интерактивных игр в сочетании с традиционными методами обучения значительно увеличивает скорость передачи информации воспитанникам, повышает уровень ее понимания, эффективность обучения, происходит качественное усиление результативности работы по всем направлениям образовательной деятельности и, в частности, развитие познавательных интересов и познавательной активности старших дошкольников.

Таким образом, в условиях дошкольного учреждения возможно, необходимо и целесообразно использовать компьютерные технологии в различных видах образовательной деятельности. Они позволяют сделать процесс обучения и развития ребенка достаточно эффективным, открывают новые возможности образования не только для самого ребенка, но и для педагога.

Литература

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И. Шукиной. М.: Просвещение, 2004.
2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: МОДЭК, 2012.
3. Дворецкая А.В. Основные типы компьютерных средств обучения // Народное образование. 2006. № 2. С. 157–159.
4. Жуйкова Т.П. Компьютерные технологии как средство формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста // Педагогика: традиции и инновации (II): Материалы междунар. заоч. науч. конф. Челябинск, 2012.
5. Комарова Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании: Учеб.-метод. пособие. М., 2011 44 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Стандарты второго поколения. М.: Сфера ТЦ, 2014. 96 с.

РОЛЬ МУНИЦИПАЛЬНОГО АВТОНОМНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ «РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье раскрывается роль муниципального автономного учреждения «Региональный историко-культурный и экологический центр» в образовательно-просветительском направлении. Говорится о возможности учреждения предоставлять музейные предметы для использования в исследовательской и проектной деятельности учащихся общеобразовательных школ, сузов и вузов.

Ключевые слова: экоцентр; музей; музейные фонды; краеведение; образование; музейный предмет; экспонаты; экспозиции; выставки; сотрудничество.

Муниципальное автономное учреждение «Региональный историко-культурный и экологический центр» (далее – Экоцентр) является учреждением музейного типа и включает в себя три подразделения: Музейно-этнографический и экологический парк «Югра», в состав которого входит музей-стойбище рода Казамкиных; Краеведческий музей; Центр народных художественных промыслов и ремесел (ЦНХПиР).

Экоцентр берет свое начало со школьного музея, созданного Викторией Ивановной Сподиной, работавшей учителем истории в МБОУ «СОШ № 5», где она на общественных началах организовала этнографический музей, который 29 декабря 1989 г. по решению Мегионского Городского совета народных депутатов получил статус городского историко-этнографического музея.

В течение 30 лет Экоцентр сотрудничает с образовательными учреждениями, предоставляет воспитанникам и учащимся для просвещения и исследования богатый краеведческий материал, включающий около 19 тыс. музейных предметов из разных коллекций.

В последние годы в систему и методику образования активно включается краеведение. Законом Российской Федерации «Об образовании» предусматривается введение национально-регионального компонента государственных образовательных стандартов [1, ст. 7–1]. Это говорит о том, что преподавание любого предмета в учреждении образования складывается из теоретического и прикладного курса, общего для всех учащихся страны (федерального компонента), и национального или регионального курса, специфического для данной территории или этнической группы. Естественно, что национально-региональный компонент эффективнее всего будет реализован средствами краеведения, которые в основном представляют музейные фонды.

Основной фонд музейных предметов Экоцентра составляет 13079 ед., научно вспомогательный фонд включает 5911 ед. Музейные фонды при этом продолжают регулярно пополняться.

Известно, что главная функция музейного предмета – служить источником информации о процессах, событиях и явлениях, с которыми был связан экспонируемый предмет в прошлом. Такой предмет во много раз ценнее предмета без истории, без легенды. Через архивные документы и литературные источники возможно найти информацию, но это долгий и трудоемкий процесс.

Выставляемые же для всеобщего обозрения в музейных экспозициях или на выставках предметы – экспонаты (от лат. *exponatus* – выставленный напоказ) несут обширную информацию, имеющую отношение к предмету, к его владельцам, мастерам и людям, знающим подробности о времени бытования предмета. Ценность предмета не только в его сохранности, эстетическом виде, но и в информационном материале, в котором хранится время, история.

В г. Мегионе с исторически ценными предметами возможно ознакомиться на временных и постоянных экспозиционных площадках Экоцентра, а также через тематические занятия и культурно-массовые мероприятия, которые проводятся с использованием экспонатов.

Экспонаты играют большую роль в изучении учащимися истории родной страны, края, города, семьи и т. п. И ни для кого не секрет, что школа является одним из источников формирования и развития гражданской позиции человека. В большинстве случаев это решается на уроках истории, окружающего мира и краеведения. Ведь история является учителем жизни. Зная прошлое, человек способен понять настоящее и способен предвидеть будущее.

Разносторонность музейных коллекций позволяет вести исследовательскую деятельность в разных направлениях, начиная с прикладного искусства, живописи и заканчивая историей края, отраслей производства, промышленности и т. д.

Произведения искусства, документы, артефакты, модели технических изделий, иллюстрации, фрагменты каменных, бронзовых и железных орудий промыслов, глиняной, медной посуды и другие источники и предметы исторических событий, также найденные в результате поисковой работы и раскопок, предметы периода Великой Отечественной и Афганской войн являются не только дидактическим материалом на тематических занятиях, простым предметом созерцания на выставках, но и предметом самостоятельного исследования детей.

Коллекции	Основной фонд музейных предметов, единиц	Научно-вспомогательный фонд, единиц
Археология	1 777	1 755
Аудиовизуальный	318	
Геология	284	4
ДПИ	530	68
Документы	999	1 363
Зоология, ботаника	346	147
Игрушки	154	9
ИЗО	333	17
ИБК	2 084	525
Нумизматика	1 506	179
Палеонтология	22	7
Плакаты, афиши, открытки	1 336	626
Редкие книги	88	25
Филателия	80	20
Фотографии и негативы	1 237	995
Этнография	1 010	32

В музейных фондах Экоцентра хранятся и редкие предметы, это: шумящие подвески (2 ед.) в коллекции археологии; радио «Родина», патефоны в историко-бытовой коллекции; предметы коновала М.В. Жильцова (рашпиль, щипцы для кастрации, рог для пускания крови); свадебный костюм Белгородской области середины XIX в.; маслобойки начала XX в.

В этнографической коллекции особого внимания заслуживают мешок из налимьей кожи, бубны, колотушки, священные мансийские покрывала, предметы шаманского культа, сах¹ из беличьих шкур, женские и детские нырики², кумганы³, подносы, ковры табасаранские, бурка с папахой в дагестанской коллекции, а также белорусский национальный костюм;

В коллекции ИЗО есть картины В.А. Игошева (4 ед.), Г.С. Райшева (10 ед.); Икона «Иверской Божьей матери» конца XIX в.

Имеются и редкие книги второй половины XVII в.; документы В.А.Абазарова; фотографии геологов-первопроходцев; орден «Октябрьской революции».

Проектная деятельность учащихся, выстроенная по исследовательским работам с применением музейных предметов, получает положительные результаты в разных конкурсах и в научно-практических конференциях.

Например, учащаяся МОУ «СОШ № 2» Перфильеву Алину Игоревну в музейных экспозициях заинтересовала берестяная посуда. В 2017 г. она выбрала тему «Образ березы в фольклоре коренных малочисленных народов севера» для своего исследовательского проекта. Первый результат своей исследовательской деятельности представила 3-4 апреля 2018 г. на XX Всероссийской студенческой научно-практической конференции Нижневартковского государственного университета, получила сертификат участника. Дальнейшую работу выстраивала с учетом рекомендаций, полученных на данной конференции. Результат следующего этапа работы она представила на VII Региональной учебно-практической конференции под девизом «Мы в ответе за Землю», где среди учащихся получила самую высокую оценку в номинации «Этнография» и диплом I степени.

¹ Традиционная верхняя женская одежда ханты и манси.

² Традиционная хантыйская обувь.

³ Восточный узкогорлый сосуд, кувшин для воды с длинным изогнутым носиком, ручкой и крышкой.

Алина Перфильева расширила проект и теперь продолжает исследования по использованию березы в традиционной культуре коренных малочисленных народов севера в рамках музейного проекта «Вторая жизнь дерева»

А. Перфильева по рекомендациям жюри VII Региональной учебно-практической конференции «Мы в ответе за Землю» внесла дополнения в свой проект «Берёза. Вторая жизнь дерева» и с переработанным материалом приняла участие 18 мая на XX Межрегиональной научно-практической конференции «Сохраним нашу Землю голубой и зеленой» в г. Нижневартовске, где ее проект признан лучшей исследовательской работой, представленной на секции «Экология человека». Кроме того она представила проект в окружном этапе Международного молодежного экологического форума в г. Ханты-Мансийске, котрый был удостоен диплома победителя и стал лучшим проектом окружного конкурса социально значимых экологических проектов. К сожалению, в связи с ограничением возрастной категории на Всероссийском этапе участие Алины отложено до достижения ее четырнадцатилетия.

Эти результаты – лишь один пример первых лет исследовательской работы учащейся, связанной с музейными предметами. Таковых в 2019 г. более десяти.

Кроме того музейно-этнографический и экологический парк «Югра» позволяет вести натуралистические наблюдения и мониторинг различных природных экосистем и отдельных природных объектов на 36 га своей территории.

Результаты VII Региональной учебно-практической конференции «Мы в ответе за Землю» подтверждают значимость тех работ, которые ведутся в парке «Югра».

Из представленных на конференции 45 докладов в естественнонаучном направлении, краеведении и этнографии, методическом направлении лучшие результаты показали участники, проекты которых выполнены на основе изучения музейных предметов Экоцентра и по результатам полевых наблюдений в природной среде музейно-этнографического и экологического парка «Югра».

Так, победителями в секции «Естественнонаучное направление» стали: студенты Кучумов Михаил (диплом I степени), Норемян Анна (диплом II степени), Чалей Полина (диплом III степени), ФГОУ БУ «Нижневартовский государственный университет»; в возрастной категории от 11 до 14 лет 2 место заняла Животок Ксения (диплом II степени), МАУ «Экоцентр», г. Мегион; в возрастной категории от 15 до 18 лет Корюк Илона (диплом II степени), МАУ «Экоцентр», г. Мегион.

Победителями возрастной категории от 11 до 14 лет секции «Краеведение и этнография» стала, как указано выше, Перфильева Алина. Среди студентов 2 место занял Сахратов Айрат, ФГОУ БУ «Нижневартовский государственный университет», 3 место Сидорова Виктория, ФГОУ БУ «Нижневартовский государственный университет».

Результаты данной конференции показывают эффективность практических исследований, проводимых на основе подлинных исторических документов, предметов и природных объектов.

Каждый учащийся и студент, заинтересованный в расширении своих знаний по истории страны, края, а также по узким направлениям, таким как краеведение, экология, искусство и т. п., может воспользоваться услугами, предоставляемыми Экоцентром, для предварительного знакомства с музейными предметами с целью выбора исследовательских тем и определить график работ по реализации своих проектов.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». Принят 10 июля 1992 г. Ст. 7–1.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность социального дизайна в контексте общественного развития. Для реализации социального дизайна требуется формирование нового типа проектирования. Дизайн-мышление становится эффективным методом, в результате реализации которого у будущих дизайнеров формируются социально ориентированный тип мышления и навыки научно-исследовательской работы, необходимые для самореализации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социально ориентированный дизайн; метод дизайн-мышления; профессиональное обучение; содержание образования; научно-исследовательская деятельность.

Термин «дизайн» – уникальный феномен культуры, является гибкой и открытой системой, поэтому нельзя однозначно обозначить область его исследования, она постоянно трансформируется и расширяется, отражая культурно-исторический, экономико-политический, информационно-технологический контексты. Специфика дизайна основана на проблемно-поисковом методе, имеющем бесконечное количество вариантов решений проблемы, требующем интеграции областей знаний за счет постоянной новизны задач [6, с. 12–14].

Современная концепция отечественного дизайн-образования должна предвосхищать потребности общества, выстраивать содержание образования, отвечающее не только финансово-экономическим стратегиям развития общества, но и социально-гуманитарным. Основания обновления содержания образования связаны со сменой сущностных характеристик современного человека в рамках концепции гуманизации экономики. Одним из положений концепции выступает тенденция метаморфозы «человека экономического» с его беспощадно потребительским отношением к окружающей среде, чистым рационализмом в стремлении к экономической выгоде в «человечного человека», нацеленного на «устойчивое развитие» и эстетическое мировосприятия, социально-культурное благополучие общества [3, с. 69].

Девиз «дизайн является хорошим в той степени, в какой способствует сбыту» постепенно теряет влияние на сознание дизайнера с финансово-экономических установок проектной деятельности в сторону социально-культурных. Становясь средством гуманизации техногенного мира, дизайн расширяет спектр профессиональных задач дизайнера, формируя новый концептуальный подход к проектированию предметно-пространственного окружения, основанный на социально-экологической направленности. В этой связи направления деятельности современного дизайнера расширяются до поиска решений таких глобальных проблем как: топливно-сервевая, преодоление бедности и отсталости развивающихся стран, доступная среда для всех членов общества, загрязнение окружающей среды, проблемы мегаполисов [3, с. 75–82].

Влияние идей западных дизайнеров К. Гарланда (манифест “First Things First”, 1964 г. и 2000 г.), а также В. Папанека (книга «Дизайн для реального мира», 1971 г.) поставило вопрос о социальной ответственности профессии дизайнера, его профессиональной этике, о направленности проектной деятельности на улучшение мира и достижение социального благополучия.

Социальный (или социально ответственный) дизайн – тип проектирования, направленный на социальное конструирование, преобразование социальной реальности, которое базируется на гуманистических и демократических идеях повышения социальной стабильности, создания благ общества, поддержки социально-незащищенных категорий населения, нуждающихся, людей, оказавшихся в кризисной ситуации [7, с. 288–289; 5].

Социальный дизайн является актуальной общемировой тенденцией развития общества. Востребованность социальных дизайнеров настолько велика, что в вузах стали открывать новые направления профессиональной подготовки. Программа магистратуры «Искусство социального дизайна как городская инновация» появились в Венском университете прикладных искусств, «Социальный дизайн» – в Колледже искусств Мэриленда, они накапливают научно-методологическую и экспериментальную базу нового направления дизайна. Современными сторонниками социально ориентированного дизайна

являются западные дизайнеры: К. Гарланд, Г. Думбар, Дж. Барнбрук, Т. Кальман, А. Фалькейс, Л. Файрайс и др. [5].

По мнению В. Марголина, социальный дизайн – это профессиональная возможность дизайнера создать форму материального, но несущественного объекта действительности, который может изменить социальную реальность к лучшему в широком масштабе. На первый взгляд социальный дизайн напоминает благотворительность, но в действительности это профессиональная работа, имеющая значение и в экономическом развитии регионов использования продукта [10].

Принципы социального дизайна, сформулированные В. Папанеком, до сих пор остаются актуальными: максимальная польза изделий для нуждающихся и общества в целом; простота конструкции, удобство использования; низкая стоимость производства; ресурсосберегающее производство; возможность изготовления в регионе конечного использования.

В. Папанек и К. Гарланд предложили переосмыслить содержание и структуру образовательного процесса профессиональной подготовки дизайнеров. Согласно их идеям, социокультурная ответственность должна прививаться будущим дизайнерам с начала образовательного процесса различными способами:

- включение новой дисциплины «Искусство социального дизайна» в учебный план по аналогии с Венским университетом прикладных искусств; разработка ее структуры и содержания [2];

- интеграция в структуру и содержание таких дисциплин как «Проектирование», «Психология дизайнерской деятельности», «Введение в специальность», «Основы теории и методологии проектирования среды», «Психология дизайнерской деятельности», «Научно-исследовательская деятельность в дизайне» и др. разделов, отражающих профессиональную этику дизайнера, помогающих осознать социальную роль профессии [6, с. 63–71];

- организация практико-ориентированной научно-исследовательской деятельности будущих дизайнеров посредством работы над реальными гуманитарными проектами, направленными на разработку социально значимых решений. Учебно-профессиональное проектирование должно включать социальные тематики. Например, не дизайн-проект фирменного стиля преуспевающей корпорации, а дизайн-проект системы международных опознавательных знаков и символов для зон стихийных бедствий [1];

- использование современных методов проектирования продуктов и услуг (новое смыслообразование в дизайне) [4, с. 34–8].

Примером социального дизайна является изобретение голландского студента Б. Слат. В 2018 г. совместно с компанией “Ocean Cleanup” он спроектировал боновое заграждение радиусом около двух километров. Система осуществляет сбор пластикового мусора, загрязняющего Мировой океан. Воздействие морских течений, волн и ветра помогает собирать плавающий в океане мусор. Эта программа по данным “Ocean Cleanup” планирует очистить 50% океана данной системой водяного барьера, что делает проект крупнейшим и поистине социально ответственным [8].

Новый тип проектирования нуждается в новом типе склада ума: адаптивное, междисциплинарное, синтетическое, системное, аналитическое мышление, которое развивается в результате научно-исследовательской деятельности дизайнера.

Обучение социальному дизайну подразумевает использование новых методов и технологий в образовательном процессе будущих дизайнеров. В современном дизайн-образовании актуальным считается стэнфордский подход, разработанный в 1980-х гг. XX в. Д.Келли и Х. Платтнером. Методологический подход компании IDEO и дизайн-школы Hasso Plattner Institute of Design объединил в себе традиционную инженерную высшую школу и бизнес-менеджмент. Д. Келли сформулировал доступную методику дизайн-мышления. Следование каждой стадии метода, без подгонки результатов позволяет дизайнеру генерировать и отбирать идеи для изобретения инновационного продукта или услуги [9].

Дизайн-мышление (Design thinking) – это метод проектирования изделий, сервисов, предметно-пространственных сред, услуг, ориентированных на пользователя. Структура и содержание метода представлены шестью взаимосвязанными стадиями творческого процесса:

1. *Исследовательский* – определение проблемы, фокусирование на потребностях пользователя. Этап базируется на приеме эмпатического моделирования. Основой дизайн-мышления Д. Келли определил такое качество как эмпатия, т. е. способность дизайнера понять чувства, опыт, желания и нужды людей, для которых разрабатывается продукт. Погружение в жизненную ситуацию пользователя, чтобы понять, каким он видит мир, какие у него ценности, узнать физические и эмоциональные потребности и др. Глубокое понимание потребностей человека может стать источником инноваций. Для проведения исследования используются методы: наблюдение, этнография, автоэтнография; глубинное

и экспертное интервью; исследование статистической информации, источников СМИ, аналогов продукции или услуги; коллективные обсуждения; дневники, анкеты; создание карты пользователей (участников) [4, с. 32–38].

2. *Структуризация результатов* (промежуточный итог исследования) – перенесение исследовательских результатов на шаблоны для фокусировки внимания на важных деталях и выявления значимых итогов. В итоге данного этапа должна быть сформулирована значимая и реализуемая концепция проблемы. Этап сопровождается обязательной визуализацией результатов: ключевые фразы; создание кластеров; мапирование; портрет пользователя; формулировка точки зрения и др. [4, с. 41–56].

3. *Построение гипотез*. «Как мы можем помочь»? Результатом данной стадии должно стать множество вариантов решения проблемы. Гипотезы должны быть не тривиальными и иметь инновационный потенциал. Новизна достигается за счет коллективной работы междисциплинарной команды, а также качества и количества предложенных идей. Самым эффективным и распространенным приемом считается мозговой штурм.

4. *Отбор идей*. Данный этап характеризуется выбором наиболее жизнеспособных идей с точки зрения технической, экономической реализации, полезность для пользователя или общества в целом. Выбор идей подразумевает стратегическое исследование продукта по трем направлениям: минимально-жизнеспособный продукт (элементарные функции продукта, делающие его полезным); эволюция в продукт, отвечающий основным способам применения; конечное видение продукта, раскрытие его потенциальных возможностей во временной перспективе. Идеи должны пройти тест на устойчивость с помощью диаграммы «устойчивых решений» и схемы эволюционных волн продукта [2].

5. *Прототипирование*. Создание рабочих макетов и моделей самых успешных и жизнеспособных идей. Стадия практической проверки, которая необходима для создания обратной связи с пользователем, выявления сильных, слабых сторон потенциального продукта. Должно произойти макетирование (бумажное, 3D-печать и т. д.) или визуализация (видео, 3D-модель и др.), а также апробация прототипа группой пользователей [7, с. 293].

6. *Тестирование*. Этап будет успешен только при взаимодействии с прямой целевой аудиторией продукта. Результаты тестирования помогают на практике увидеть причины неработоспособности прототипа из-за неправильного решения, неточной формулировки проблемы, а также лучше узнать потребности пользователя. На данном этапе применяются методы: наблюдение, тестирование эргономичности, проверка прототипа по критериям оценки пользователя. На основе новых данных следует усовершенствовать гипотезу и прототип [9].

Процедуру дизайн-мышления нельзя считать стандартным эталоном, потому что метод находится в постоянном развитии и может дополняться новыми приемами по мере необходимости. Метод дизайн-мышления через наблюдение, саморефлексию, документирование и интервью, проводимые студентами, способствует развитию навыков научно-исследовательской деятельности; активизации эвристических способностей будущих дизайнеров; помогает разрабатывать полезные практико-ориентированные учебно-профессиональные проекты. Проектирование стэнфордского метода дизайн-мышления помогает формировать социально ориентированный склад ума и навыки проектирования, которые позволят будущим дизайнерам проектировать и реализовывать социально значимые и полезные для общества продукты.

Формирование социально ответственного дизайна является реакцией толерантного общества на достижение критических значений некоторых глобальных проблем: нищета, исчерпаемость ресурсов планеты и обеспечение благополучия. Современные задачи дизайн-проектирования направлены на изменение мира к лучшему, что демонстрирует высокое предназначение дизайнера и осмысление серьезности и гуманитарной направленности профессии дизайнера.

Литература

1. Дизайн, преобразивший повседневность // Вокруг света. 2007. Апрель. № 4 (2799). URL: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/3124/>
2. Кафедра Социального Дизайна – искусство как городская инновация / Венский университет прикладного искусства. URL: <http://socialdesign.ac.at/publications/the-social-design-public-action-reader>
3. Малашиха Г.М. Тенденции гуманизации и дегуманизации экономики // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира: Сб. философ. ст. Вып. 1 / Под ред. Б.В. Маркова, Ю.Н. Солонина, В.В.. СПб.: Петрополис, 2001. С. 157.
4. Михеева М.М. Дизайн-исследования: Методическое указание по курсу «Дизайн-исследования». М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2015. 85 с.
5. От социальных тем в дизайне к социальному дизайну. URL: <https://pandia.ru/text/77/506/9901.php>

6. Папанек В. Дизайн для реального мира / Пер. с англ. Г. Северской. Ред. группа: Л. Монахова, Д. Аронов, Е. Рабкина, А. Григорьев. М.: Издатель Д. Аронов, ОАО «Типография “Новости”», 2004. ил.
7. Судиловская А.В. Социальный дизайн на стыке XX и XXI веков / А.В. Судиловская, Л.А. Кинева // Культурологические чтения – 2018. Межкультурный плюрализм в поликультурном и полиязычном мире: Сб. материалов международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 14–15 марта 2018 г.). Екатеринбург: УрФУ, 2018. С. 288–295.
8. Экотехника. URL: <https://ecotechnica.com.ua/ekologiya/202-ocean-cleanup-krupnejshij-proekt-po-ochistke-mirovogo-okeana-ot-plastikovogo-musora.html>
9. Lumiknows. URL: <http://edu.lumiknows.com/eureka>
10. So What is Social Design? // Ingrid Burkett. 2016. January 21. URL: <http://www.design4socialinnovation.com.au/news/so-what-social-designingrid-burkett>

ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ

Аннотация. В статье рассматривается изучение сформированности представлений связной диалогической речи у детей 3–4 лет. Раскрываются критерии и показатели связной диалогической речи, диагностические задания.

Ключевые слова: младший дошкольный возраст; диалог; связная диалогическая речь.

В формировании личности индивида родной язык играет первостепенную роль. В философии, психологии, педагогике язык и речь рассматриваются как узел, в котором сходятся линии психологического развития – мышление, воображение, память, эмоции [2, с. 83].

Овладение связной диалогической речью – одна из главных задач речевого развития дошкольников. Диалогическая речь для дошкольников является школой освоения родной речи, школой общения с окружающими людьми. Она сопровождает и пронизывает всю жизнь детей, все отношения, которые у них возникают в течение жизни, и является основой развития детской личности [2, с. 98].

Диалог – это форма речи, которая характеризуется сменой высказываний двух или нескольких говорящих и непосредственной связью с ситуацией.

Успешное решение задачи развития диалогической речи зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т. п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – ФГОС), социально-коммуникативное развитие направлено на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; речевое развитие предполагает владение детьми речью как средством общения [3].

Речь ребенка младшего дошкольного возраста характеризуется ситуативностью, отрывочностью и экспрессией. Такая речь, помимо слов, содержит звукоподражания, жесты, мимику и понятна только в конкретной ситуации. Постепенно речь становится контекстной. Появление этой формы речи объясняется задачами и характером общения ребенка с окружающими.

Складывающаяся функция сообщения, усложнение познавательной деятельности ребенка требуют развернутой речи, и средства ситуативной речи не обеспечивают понятности и ясности его высказываний. А.М. Леушина отмечала, что «содержание контекстной речи раскрывается в самом контексте речи и благодаря этому становится понятным для слушателя из сочетания слов, предложений, т. е. из самой конструкции звуковой речи» [1, с. 358–369].

«Связная диалогическая речь», по мнению А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, В.П. Глухова, является первичной по происхождению формой речи, возникающей при непосредственном общении двух или нескольких собеседников и состоит в основном обмене репликами.

Психологическая природа связной диалогической речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают сложную организацию речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания.

Основы технологий развития связной диалогической речи дошкольников определены в работах М.М. Кониной, А.М. Леушиной, Л.А. Пеньевской, О.И. Соловьевой, Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, Е.А. Флериной, Ф.А. Сохина и многих др.

Однако нельзя не признать, что развитие связной диалогической речи зачастую не имеет системы необходимых упражнений, а также нужных для этой работы пособий.

Цель экспериментального исследования – изучить уровни развития связной диалогической речи у детей 3–4 лет.

Задачи:

1. Определить критерии и показатели для выявления уровней развития связной диалогической речи у детей 3–4 лет.

2. Выявить уровни развития связной диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста (3–4-го года жизни).

Анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить критерии и показатели развития связной диалогической речи у младших дошкольников

Таблица

Критерии и показатели развития связной диалогической речи у детей 3–4 лет (О.С. Ушакова)

Критерии	Показатели
Развитие связной диалогической речи	Умеют слушать и понимать обращенную к ним речь
	Владеют речевыми оборотами для вступления в общение
	Понятно отвечают на вопросы
	Выражает свои просьбы словами
	Делятся впечатлениями, рассказывают, что сделали, как играли

Для изучения уровней развития связной диалогической речи у детей, прежде всего, применялось наблюдение, в ходе которого особое внимание уделяли выявлению умений слушать и понимать обращенную речь, овладению речевыми оборотами для вступления в общение, умению понятно отвечать на вопросы, выражать свои просьбы словами, делиться впечатлениями, рассказывать, что сделал, как играл.

Кроме наблюдения были использованы:

- 1) методика, рекомендованная М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной;
- 2) методы первой части диагностики развития связной диалогической речи детей младшего дошкольного возраста, разработанные коллективом кафедры дошкольной педагогики Института детства РГПУ им. А.И. Герцена, а также метод экспресс-анализа речи.

Проводились индивидуальные беседы с детьми на тему: «Моя любимая игрушка» с целью изучить особенности диалогического общения в специально организованных беседах.

Перед началом беседы устанавливали контакт с ребенком, доверительные отношения и на этом фоне создавали ситуацию разговора.

Задавали вопросы: Какие игрушки у тебя есть дома? Какая самая любимая? Расскажи, какая она? Какие игрушки нравятся в детском саду?

Следующий метод был направлен на выявление у ребенка умений задавать вопросы в ходе разговора. Ребенку показывали сюжетную картинку и задавали вопросы по ее содержанию: Посмотри, какая у меня есть картинка. Хочешь, я расскажу тебе, что здесь нарисовано? Только ты задавай мне вопросы, спрашивай меня.

При этом не вступали в беседу с ребенком, а только отвечали на его вопросы.

Если умения детей отвечать на вопросы и задавать вопросы были достаточно выражены, то они оценивались в 3 балла, если показатель проявлялся недостаточно ярко – 2 балла, слабое проявление показателя или его отсутствие – 1 балл.

На основе собранных данных, их количественного и качественного анализа проявления выделенных показателей и суммарной количественной оценки были охарактеризованы уровни развития связной диалогической речи у детей 3–4 лет.

Высокий уровень развития связной диалогической речи характеризовался тем, что ребенок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт с детьми и педагогом, умеет пользоваться формами речевого этикета; выражает свои просьбы словами, понятно отвечает на вопросы взрослых. Количественная оценка – 26–36 баллов.

Для *среднего уровня* развития связной диалогической речи типичным было то, что ребенок слушает и понимает речь, вступает в общение с детьми и взрослыми, но общение затруднено недостаточной развитостью речевых форм; на вопросы отвечает простыми, чаще всего нераспространенными предложениями. Количественная оценка – 13–25 баллов.

Низкий уровень развития связной диалогической речи проявлялся в том, что дети малоактивны и малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, невнимательны к высказываниям других людей, редко пользуются формами речевого этикета. Количественная оценка – 12 и менее баллов.

Экспериментальной базой исследования явилось МАДОУ ДС № 31 «Медвежонок» г. Нижневартовска.

Дети, продемонстрировавшие высокий уровень развития связной диалогической речи (Тимофей Л., Аскар Т., Саша Г., Лиза А., Маша П.) умеют слушать и понимать обращенную к ним речь, владеют речевыми оборотами для вступления в общение, понятно отвечают на вопросы, выражают свои просьбы словами. Например, Тимофей Л. при ответе на вопрос об игрушке «Какие игрушки у тебя

есть дома?» отвечал: «У меня дома много игрушек, всякие герои в масках, много машинок и игрушек брата, мы вместе играем». А самая любимая его игрушка – это пожарная машина, он рассказал про нее, что она бело-красная, большая, красивая и с ней интересно играть. В садике ему нравятся разные игрушки, такие как машинки, конструктор, различные инструменты, еще ему нравится играть в игрушки из больнички и угощать всех, приходящих к нему в гости. Аскар Т., Саша Г., Лиза А., Маша П. отвечали на все вопросы, используя распространенные предложения.

Дети, чей уровень развития связной диалогической речи был оценен как средний (Меседа П., Соня Д., Марсель Э., Дарина Р.) умеют слушать и понимать речь, вступают в общение с детьми и взрослыми, но общение затруднено недостаточной развитостью речевых форм; на вопросы отвечают простыми, чаще всего нераспространенными предложениями.

Соня Д., Марсель Э. внимательно слушали и понимали обращенную к ним речь, но общение затруднено, так как недостаточно развиты речевые формы общения.

Дети, связная диалогическая речь которых была отнесена к низкому уровню развития (Анечка О., Данил Ж., Хадижа Х.), малоактивны и малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, невнимательны к высказываниям других людей, редко пользуются формами речевого этикета.

На основе анализа полученных данных все дети были распределены по трем условным группам. Высокий уровень развития связной диалогической речи был зафиксирован у 30% детей, низкий уровень – у 25%. И преобладающим является средний уровень развития связной диалогической речи, его продемонстрировали 45%.

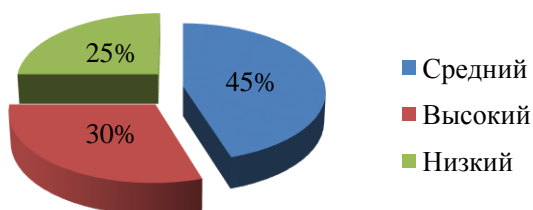


Рис. Уровни развития связной диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста

Таким образом, нами было установлено, что у младших дошкольников преобладает низкий и средний уровень развития связной диалогической речи (в сумме 70% детей). Среди испытуемых были такие, которые выполняли диагностические задания с удовольствием, без особых затруднений, были и такие, которым часто требовалась помощь педагога. Были дети, которые не справились с заданиями даже при помощи педагога. Все это подтвердило необходимость разработки проекта педагогической технологии, направленной на повышение эффективности педагогического процесса по развитию связной диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста.

Литература

1. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Авт.-сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М., 2000. С. 358–369.
2. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. 288 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155. М., 2013.
4. Экспресс-анализ и оценка детской деятельности / Под ред. О.А. Сафоновой. Н. Новгород, 1995. С. 38–44.

ПОДГОТОВКА К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ ЧЕРЕЗ ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Анализ основных социальных потребностей молодежи имеет важное значение для повышения эффективности военно-патриотического воспитания. Потребности в творческом, интересном, приносящем моральное и материальное удовлетворение высококвалифицированном труде, например, создает благоприятные условия для формирования интересов молодежи в сфере ратного труда, характер которого изменился под влиянием преобразований в военном деле.

Ключевые слова: патриотическое воспитание; военная служба; творческий потенциал учащихся.

Актуальность нашего исследования обусловлена сравнительно невысоким уровнем патриотического воспитания и гражданского образования учащихся допризывного возраста.

Наше государство нуждается в грамотных, дисциплинированных, мужественных, разносторонне развитых, смелых людях, которые готовы учиться, работать на его благо, а в случае необходимости – встать на его защиту [2, с. 267].

От того, насколько сильно привиты учащейся молодежи допризывного возраста чувства любви к своим близким, уважения к ветеранам и старшему поколению, знание исторического прошлого своего государства, родного края и их культуры, зависит развитие страны.

Считаем, что не стоит недооценивать значение общеобразовательных учреждений в целом и уроки по «Основам безопасности жизнедеятельности», а также внеурочные мероприятия, в частности, в формировании патриотических и гражданских чувств учащейся молодежи.

К сожалению, патриотическая работа в отдельных образовательных учреждениях сводится к формализму: чествованию один раз в год на 9 мая ветеранов Великой Отечественной войны и детей войны, проведению мероприятий к памятным датам, оставляя нетронутой всю сложность проведения плановой и системной работы по формированию гражданского и патриотического воспитания учащейся молодежи, когда особое внимание уделяется военно-историческому и духовно-нравственному воспитанию юношей допризывного возраста.

Чтобы решить данную проблему патриотического и гражданского воспитания учащихся допризывного возраста, необходимо проводить комплексную и всестороннюю работу на уровне государства: в период учебного процесса – уроки по «Основам безопасности жизнедеятельности», а также внеурочные мероприятия, организуемые в общеобразовательных учреждениях.

В системе социальных ценностей юношества большое место занимает ориентация на предстоящую воинскую службу [3, с. 72]. Уже сама необходимость расстаться с привычной жизнью, влиться в новый коллектив, подчиненный строгим уставным требованиям, скорректировать свои планы на будущее не может не вызывать изменений не только в сознании, но и в поведении молодого человека. Это не может пройти для него бесследно и не вызвать нарушения межличностных связей. Предстоящее расставание с родителями, близкими, друзьями вызывает, хотя разные по своей силе, но достаточно серьезные переживания. Определенная озабоченность появляется перед необходимостью подчинения воле другого человека – командира, армейскому укладу, предписаниям воинской дисциплины.

По данным социологического исследования, проведенного среди призывной молодежи городов Москвы, Калуги и Ростова-на-Дону, 47% призывников на первом году службы тяжело переносят разлуку с родными, 29% встретились со значительными трудностями во время адаптации в коллективе, 26,5% опрошенных заявили, что они болезненно реагировали на строгую регламентацию армейской жизни [1, с. 176].

Результаты того же исследования свидетельствуют, что подавляющее большинство молодежи (94%) оказалось неподготовленным к обслуживанию самих себя в бытовой сфере (неумение подшить подворотничок, отсутствие навыков для осуществления хозяйственных работ – мытье полов, уборка помещений и т. д.). По мнению опрошенных офицеров, только около 24% призывников психологически готовы к службе.

Во многих случаях это является следствием излишне заботливой, чрезмерно снисходительной родительской опеки, которая рождает боязнь и растерянность юношей перед трудностями, неспособность самостоятельно принимать ответственные решения. Вот почему важно так поставить военно-патриотическую работу, чтобы каждое мероприятие, направленное на формирование у юношества оборонного сознания, преследовало бы и цели выработки у молодых людей иммунитета к трудностям.

Подытоживая все сказанное, можно сделать вывод о том, что работу по военно-патриотическому воспитанию допризывной молодежи необходимо поставить на государственный уровень и сделать ее системной.

И первый этап военно-патриотического воспитания необходимо начать в школе.

Работу по военно-патриотическому воспитанию учащихся целесообразно разделить на три ступени:

- на первой ступени (5-6 классы) закладываются основные моральные ценности, нормы поведения, начинается формирование личности, осознающей себя частью общества и гражданином своего Отечества. Развиваются коммуникативные способности ребенка. Решение одной из главных задач данного этапа – развитие творческого потенциала учащихся – помогает сформировать личность, способную внести свой вклад в жизнь страны;

- на второй ступени (7-8 классы) продолжается формирование системы ценностных установок и поведения подростка, приобретение знаний и умений, необходимых для будущей самостоятельной жизни в обществе. На этом этапе стержнем гражданского образования является формирование уважения к закону, правам других людей и ответственности перед обществом. Идет обогащение сознания и мышления учащихся знаниями об истории Отечества, моральных и правовых нормах;

- на третьей ступени (9-11 классы) углубляются, расширяются знания о процессах, происходящих в различных сферах общества, о правах людей, определяется гражданская позиция человека, его социально-политическая ориентация. Задача этого этапа состоит в том, чтобы в процессе общественной деятельности учащиеся совершенствовали готовность и умение защищать свои права и права других людей, умели строить индивидуальную и коллективную деятельность [4, с. 23].

Вопросов нравственности касаются многие дисциплины [5, с. 29]. Однако предмет ОБЖ может улучшить нравственное воспитание учащихся-допризывников. Вопрос лишь в том, как это сделать правильно и выяснить что для этого требуется, так как в современных учебниках «Основы безопасности жизнедеятельности» по теме гражданского и патриотического воспитания практически ничего нет, а для того, чтобы воспитать граждан-патриотов, способных защитить Отечество, необходимо целенаправленное, систематизированное эффективное влияние на ученика в средней общеобразовательной школе.

Если не формировать нравственные ценности и патриотическое сознание у молодого поколения, то обучение его безопасности жизнедеятельности бессмысленно. Таким образом, целью преподавания курса ОБЖ является подготовка не только физически развитых обучающихся, но и нравственно развитых, умеющие адаптироваться в современном мире, который постоянно изменяется.

При изучении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» учащиеся знакомятся с особенностями воинского труда, готовятся к реализации обязанностей солдата, изучают специфику службы в армии, формируют в себе качества, которые необходимы защитнику Родины, а также знакомятся и изучают приемы строевой подготовки и выполняют упражнения по прикладной физической подготовке.

Изучение проблем выполнения начального упражнения стрельб, знакомство с размещением и бытом военнослужащих, с формированием суточного наряда и караульной службы, с вооружением, военной техникой части проводится во время исполнения пятидневных учебных сборов в 10 классе в конце второго семестра. Тем самым полевые сборы служат проверкой именно практических навыков и позволяют учащимся оценить свою подготовку к службе в Вооруженных Силах РФ. Также военная подготовка проводится на военно-спортивных соревнованиях, примером таких соревнований является военно-спортивная игра «Зарница». Основными задачи «Зарницы» являются:

- освоение практических навыков и умений поведения в экстремальных и чрезвычайных ситуациях;

- развитие интереса к здоровому образу жизни;

- улучшение морально-психологического состояния, а также физического воспитания подрастающего поколения;

- формирование личностных качеств, которые необходимы будущему защитнику Отечества.

Совершенствование коммуникативных навыков и умений, развитие культуры поведения и общения с людьми, культуры отдыха обучающихся можно осуществлять через проведение вечеров отдыха, посещение кинотеатров и музеев [6, с. 234].

С целью изучения особенностей гражданско-патриотического воспитания школьников в условиях средней школы нами было проведено исследование, которое проводилось на базе средней общеобразовательной школы. В исследовании участвовали учащиеся 10 «А» класса (в количестве 23 человек, из них 13 девочек и 10 мальчиков) – экспериментальная группа и учащиеся 10 «Б» класса (в количестве 23 человек, из них 11 девочек и 12 мальчиков) – контрольная группа.

Наше исследование состояло из трех этапов.

На первом этапе была разработана анкета и проведено анкетирование учащихся экспериментального 10 «А» класса.

На начальном этапе эксперимента для определения уровня военно-патриотического воспитания учащихся нами были предложены вопросы по следующим направлениям:

1. Военно-историческое направление (от образования СССР до наших дней).
2. Военно-историческое направление (с древних времен до образования СССР).
3. Военная техника и вооружение в Вооруженных Силах России.
4. Военные символы и традиции в Вооруженных Силах России.
5. О порядке прохождения военной службы и гражданско-патриотическом долге перед Родиной.

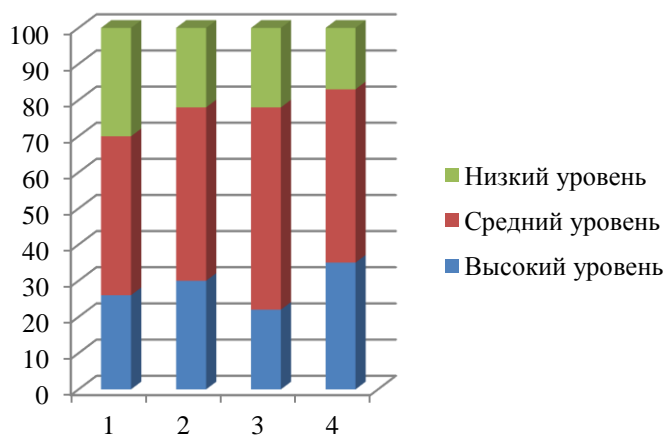


Рис. 1. Результаты ответов на анкету учащихся 10 «А» класса

(1 – на вопросы по военно-историческому направлению, 2 – по военно-историческому направлению, 3 – по направлению «Военная техника и вооружение в Вооруженных Силах России», 4 – по направлению «Военные символы и традиции»)

На вопросы по военно-историческому направлению (от образования СССР до наших дней) учащиеся 10 «А» показали следующие знания: 6 учащихся (26%) показали высокий уровень, 10 учащихся (44%) – средний уровень, 7 учащихся (30%) – низкий уровень.

На вопросы по военно-историческому направлению (с древних времен до образования СССР) 7 учащихся (30%) показали высокий уровень, 11 учащихся (48%) – средний уровень, 5 учащихся (22%) – низкий уровень.

На вопросы по направлению «Военная техника и вооружение в Вооруженных Силах России» 5 учащихся (22%) показали высокий уровень, 13 учащихся (56%) – средний уровень, 5 учащихся (22%) – низкий уровень.

На вопросы по направлению «Военные символы и традиции» 8 учащихся (35%) показали высокий уровень, 11 учащихся (48%) – средний уровень, 4 учащихся (17%) – низкий уровень.

На вопросы по направлению «О порядке прохождения службы и патриотическом долге перед Родиной» 7 учащихся (35%) показали высокий уровень, 13 учащихся (48%) – средний уровень, 3 учащихся (13%) – низкий уровень (см. рис. 1).

На втором этапе исследования для развития у учащихся гражданско-патриотического сознания мы разработали Программу внеурочной работы «Современная молодежь: Гражданин. Личность. Патриот».

В рамках программы с учащимися 10 «А» класса был проведен практический урок-игра: «Комбинированная полоса препятствий по основам военной службы».

На заключительном этапе исследования после проведения указанных мероприятий с учащимися 10 «А» экспериментального класса нами был проведен итоговый сравнительный опрос учащихся 10 «А» экспериментального класса и 10 «Б» контрольного класса.

Обоим классам было предложено ответить на 50 аналогичных вопросов. Результаты итоговой проверки знаний представлены на рисунке 2.

Из данных рисунка 2 мы видим, что показатель учащихся 10 «А» класса (экспериментальный) правильных ответов составляет 71,8% (показатель неправильных ответов составил 28,2%). При этом показатель правильных ответов учащихся 10 «Б» класса (контрольный) составляет 54,4% (показатель неправильных ответов составил 45,6%).

При определении правильности ответов учащихся мы руководствовались информацией из учебников школьного курса ОБЖ и истории.

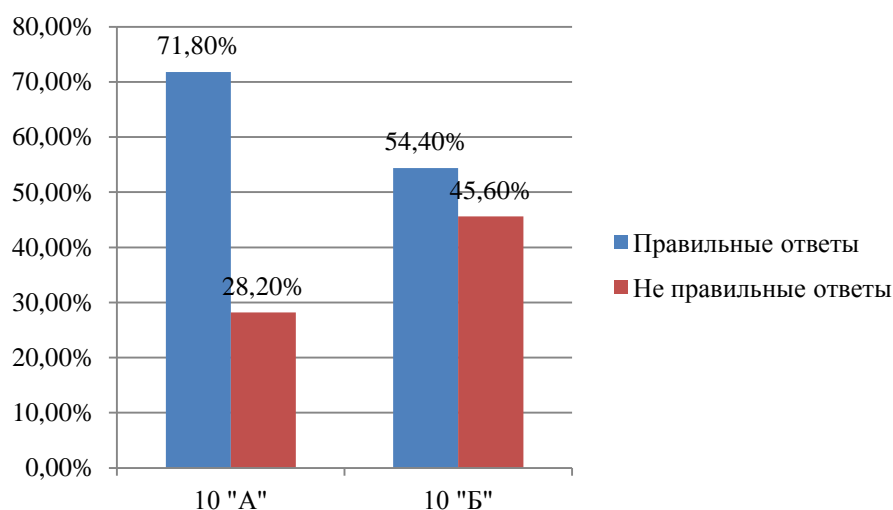


Рис. 2. Результаты сравнительной проверки знаний экспериментального 10 «А» и контрольного 10 «Б» классов

В результате полученных данных можно сделать следующие выводы. Проведенная работа по военно-патриотическому воспитанию учащихся показала, что знания учащихся 10 «А» класса (экспериментального) в вопросах службы в Вооруженных силах Российской Федерации, военно-исторического прошлого нашей Родины, ее военного потенциала и сложившихся традиций, а также результаты, показанные в период внеурочного мероприятия, посвященного Дню защитника Отечества «Смотр строя и военной песни» выше, чем у учащихся 10 «Б» класса (контрольного) и 11 «А» класса, что говорит об эффективности проведенной работы.

Литература

1. Военно-патриотическое воспитание молодежи (Проблемы и опыт): Сб. / Сост. Ю.И. Дерюгин. М.: Патриот, 1991. 213 с.
2. Елизарьева М.А., Козелкова Е.Н. Профилактика преступности несовершеннолетних в школьном курсе «Безопасности жизнедеятельности» // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: Сб. ст. 2018. С. 267–271.
3. Елизарьева М.А., Козелкова Е.Н. Профилактические мероприятия для несовершеннолетних в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: Сб. ст. 2018. С. 271–274.
4. Касимова Т.А. Патриотическое воспитание школьников: Метод. пособие / Т.А. Касимова, Д.Е. Яковлев. М.: Айрис-пресс, 2013. 64 с.
5. Козелкова Е.Н., Васикова А.Ф., Бобровский Д.Н. Формирование здорового образа жизни у студенческой молодежи // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы IV всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 28–30.
6. Козелкова Е.Н., Кузнецова В.П. Принципы реализации образовательного процесса // Современные образовательные технологии и методы обучения в контексте реализации требований ФГОС ВПО и нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Материалы методического семинара-конференции. 2013. С. 234–237.

ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

Аннотация. В современных условиях образовательной среды мало внимания уделено качественной профилактике безопасных условий труда и здоровья работников. В статье рассмотрены факторы, неблагоприятно воздействующие на здоровье педагогических работников, а также определены различные профессиональные и хронические заболевания. Сегодня необходимо обучение педагогов активному самоуправлению здоровьем на рабочем месте.

Ключевые слова: психологическая нагрузка; здоровье; охрана труда; образовательная организация; педагогические работники; учитель; школа.

Качество и образ жизни населения определяют уровень его здоровья. В настоящее время состояние здоровья людей стало настораживать и вызывать тревогу. Все больше нарастает нагрузка на физическое, духовное и психологическое здоровье людей разных возрастных групп населения [3]. Особенно это касается здоровья учителей.

В Уставе ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения) отмечается, что здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов. Важным следствием этого определения является то, что психическое здоровье – это не только отсутствие психических расстройств и форм инвалидности. Психическое здоровье, согласно ВОЗ, – это состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в свое сообщество. В этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия человека и эффективного функционирования сообщества [2].

В наше время к учителям предъявляют много требований, педагогическая деятельность связана с воспитанием и подготовкой юного поколения к жизни в современном мире. В этой профессии нужно обладать коммуникативными способностями, ответственностью и внимательностью. Ведь учитель каждый рабочий день берет на себя обязательства за каждого обучающегося.

Из неблагоприятно воздействующих в последние годы на здоровье педагогов факторов выделяют:

- повышенные рабочие нагрузки, обусловленные смещением акцента деятельности с непосредственной работы с учащимися на необоснованно высокую отчетность;
- введение системы последиplomной аттестации педагогов, отнимающей огромное количество времени и явно понижающей качество взаимодействия с учащимися в аттестационный период;
- существующий социальный дискомфорт из-за невысокого размера заработной платы педагогов и падения роли профсоюзов;
- ухудшение возможностей заботы педагогов о личном здоровье из-за финансовых трудностей, сложности получения квалифицированной (и, прежде всего, профилактической) медицинской помощи, путевок для лечения и т. п.;
- недостаточно представленную в педагогических вузах подготовку в сфере здоровьесбережения всех участников образовательного процесса [1].

Насыщенный ритм жизни педагогических работников школы, с постоянным увеличением рабочей ответственности в сочетании с недостаточной двигательной активностью, создает разногласие между эмоциональным фоном, физическим состоянием и интеллектуальными способностями. При таком ритме жизни центральная нервная система истощается и происходит нарастание психического напряжения. Как следствие, появляются различные профессиональные и хронические заболевания. К таким относят:

- неврозы;
- болезни сердца;
- острый ларингит;
- гипертонию;
- тонус мышц;
- потерю навыка произвольного расслабления мышц и другие.

В охране труда уделяют мало внимания психологическому здоровью педагогических работников. Необходимо вводить новые методы и мероприятия для психологической разгрузки учителей. Комната отдыха или комната психологической разгрузки – один из важнейших компонентов по решению данной проблемы. Такое помещение желательно организовать во всех образовательных учреждениях. Оно является не только местом общения учителей, но и может служить профилактическим средством психологической разгрузки.

Необходимо учесть, что в бюджетных образовательных организациях часто встречаются проблемы с финансовым обеспечением, включая сферу охраны труда. Выделяют слишком мало средств для качественной профилактики безопасных условий труда и здоровья работников. И зачастую не всегда виноваты высшие структуры, это может быть вина администрации самого образовательного учреждения, бухгалтерии или директора школы.

По причине недостаточного финансирования сферы охраны труда:

- вовремя не производится ремонт помещений, либо делают ремонт низкого качества, отчего педагогические работники недовольны своим рабочим местом;
- оформление помещений происходит, игнорируя требования охраны труда, и в том числе, не обдумывая цветовую палитру стен производственных помещений школы;
- недостаточно закупают стендов по охране труда, по профилактике травматизма, в редких случаях их и вовсе нет в учреждении;
- в целях экономии или недостатка средств охране труда обучают только часть работников школы, несмотря на законодательные акты об обязательном обучении всех сотрудников без исключения;
- не создают комнату отдыха для педагогических работников, что является одним из важнейших условий для профилактики психологического здоровья.

Окружающая среда имеет огромное влияние на человеческий организм, как на психологическое состояние, так и на физическое. Но не меньшее влияние она имеет и на производительность труда. В производственной среде в наше время стали уделять больше внимания эстетике. Строительно-оформительская эстетическая работа реализует решения с освещением, оформлением, озеленением, планировкой мебели и другие вопросы обстановки. В образовательных организациях, как и во многих других, созданием рабочего места занимается заместитель директора по административно-хозяйственной работе и специалист по охране труда, которые, опираясь на законодательно-нормативную документацию, следят за нормами охраны труда на рабочем месте. Основные документы – это СанПиНы, Трудовой кодекс РФ и Федеральный закон «Об образовании».

Правильное решение комплекса вопросов производственной эстетики благоприятно воздействует на организм человека, исключает причины травматизма и профессиональных заболеваний, повышает производительность труда и культуру производства [4].

Для комфортных условий труда важно не только освещение, грамотное расположение мебели и техники, но и цветовая гамма, в которой находится человек. Хорошие условия обеспечивают достойный уровень производительности, определяют степень комфорта и безопасности. Психологами и физиологами доказано, что цветовая гамма влияет на центральную нервную систему человека и его психофизиологические функции. Каждый цвет или сочетания цветов имеют свои психические и физиологические характеристики. Оформление производственных помещений считается результативным фактором в улучшении жизнедеятельности человека и повышении производительности труда.

Профессор университета Люнебурга, Dr. Bernhard Sieland, предлагает для сохранения здоровья педагога использовать профессиональные сообщества, способствующие совместному решению профессиональных затруднений и проблем учителя. KESS обучение – кооперативное управление развитием личности на основе самоуправления в школе. Это метод анализа и интенсивного обучения педагога в малых группах из трех человек, взаимодействующих друг с другом в течение шести месяцев. Bangert Carsten предлагает десять блоков активного самоуправления для педагогов. Содержание каждого блока разработано им на основе психологической, педагогической литературы, откорректировано в результате многочисленных обсуждений с коллегами и, что не менее важно, апробированы им в своей ежедневной профессиональной деятельности:

- Первый блок «Управление дисциплиной»;
- Второй блок «Тайм-менеджмент»;
- Третий блок «Порядок на рабочем месте»;
- Четвертый блок «Школьный день – стресс-менеджмент»;
- Пятый блок «Релаксация»;
- Шестой блок «Диалог и управление конфликтами»;

- Седьмой блок «Укрепление здоровья педагога»;
- Восьмой блок «Перфекционизм»;
- Девятый блок «Борьба с издевательствами»;
- Десятый блок «Стиль руководства» [5].

Таким образом, сегодня необходимо обратить внимание на оформление и оборудование рабочих мест педагогических работников. Это одно из важных мероприятий по улучшению условий труда и психологического здоровья педагогов. Также важно научить их управлять своим здоровьем. Учитель формирует будущее поколение, поэтому только здоровый учитель сможет сформировать здоровое будущее страны.

Литература

1. Багнетова Е.А., Шарифуллина Е.Р. Профессиональные риски педагогической среды // *Фундаментальные исследования. Биологические науки*. 2013. № 1. С. 27–31.
2. Всемирная организация здравоохранения: Психическое здоровье. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
3. Кузнецова Э.А., Окунева Д.В. Здоровье современных школьников // *Научные труды молодых ученых и специалистов / Отв. ред. Ю.В. Корнейчук. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2015. С. 72–76.*
4. Цветовое оформление производственных помещений // *Безопасность жизнедеятельности и охрана труда*. URL: https://knowledge.allbest.ru/life/2c0a65635b2ac68b4c43a88521216d37_0.html
5. Шитова И.Ю. Профессиональное здоровье педагога в Германии: проблемы и перспективы // *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы»*. 201.Т. 26(65). № 2. С. 99–112.

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ ВЗРОСЛЫХ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Трудовое воспитание подрастающего поколения является одной из важных задач нашего общества. Подготовка к жизни, к участию в общественно-полезном труде, к удовлетворению физических и духовных потребностей людей начинается уже на ступени дошкольного образования.

Одной из задач трудового воспитания дошкольников является формирование у них представлений о труде взрослых.

Актуальность работы по ознакомлению детей с профессиями взрослых обоснована в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС). В соответствии с ФГОС, одной из задач образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» является формирование положительного отношения к труду, что достигается через решение таких задач, как: развитие трудовой деятельности детей; воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам; формирование первичных представлений о труде взрослых, о его роли в обществе и жизни каждого человека [3]. Формирование обобщенных представлений о профессиях взрослых требует понимания детьми, что в каждом конкретном процессе достигается результат, имеющий точное назначение – удовлетворять ту или иную потребность людей.

Наиболее благоприятным для формирований представлений ребенка о профессиях взрослых в педагогических и психологических исследованиях признается старший дошкольный возраст, который характеризуется исследовательской позицией ребенка, его любознательностью, активным эмоциональным откликом, отзывчивостью по отношению к окружающему миру (В.Г. Нечаева, Р.С. Буре, М.В. Крулехт, А.Д. Шатова и др.).

Прежде чем раскрывать содержание представлений о профессиях взрослых у детей 6–7 лет, рассмотрим сущность понятия «представление». По мнению Л.Я. Карпенко, представления – это образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или непродуктивного воображения. С точки зрения Р.С. Немова, представления – это процесс и результат воспроизводства в виде образа какого-либо объекта, события, явления. Согласно позиции Л.А. Венгера, В.С. Мухиной, под представлениями понимается наглядный образ предметов и явлений действительности, воздействовавших на органы чувств в прошлом.

Под формированием представлений о профессиях взрослых М.В. Крулехт понимает знакомство дошкольников с трудом взрослых, с конкретными трудовыми процессами, раскрытие центральной, системообразующей связи понятия «труд» (преобразование человеком предмета труда – исходного материала – в продукт – результат труда, удовлетворяющий потребности человека).

Представления о трудовой деятельности являются центральным звеном знаний о социальной действительности. Они имеют решающее значение в социализации личности ребенка. Представления о труде людей и понимание значения трудовой деятельности обуславливают развитие социальной перцепции, интереса к трудовой деятельности, положительного отношения к труду и его результатам уже в дошкольном возрасте.

Представления о мотивах и направленности труда перестраивают отношение детей к собственному труду, к труду взрослых, а также к предметам, созданным людьми. Формирование у детей представлений о труде взрослых, привитие интереса и уважения к людям труда, положительного эмоционального отношения к трудовой деятельности окружающих людей – важнейший компонент психологической готовности к труду.

Однако в последнее время в ДОУ задачи трудового воспитания, которое особенно актуально сегодня, недооцениваются, поэтому представления детей о труде взрослых характеризуются бедностью, узостью и бессистемностью.

Цель констатирующего этапа исследования – изучить уровни сформированности представлений о профессиях взрослых у детей 6–7 лет. Для достижения этой цели решались следующие задачи:

1. Установить критерии и показатели сформированности представлений о профессиях у детей 6–7 лет.
2. Определить методы изучения сформированности данных представлений у детей.
3. Выявить исходный уровень сформированности представлений о профессиях у детей 6–7 лет.

На основе анализа психолого-педагогических исследований были установлены критерии, предложенные П.Г. Саморуковой, и показатели, определенные в соответствии с содержанием представлений о профессиях по программе «От рождения до школы» для детей 6–7 лет.

Таблица

Критерии и показатели сформированности представлений о профессиях у детей 6–7 лет

Критерии	Показатели
Полнота	1. Представления о профессиях (по программе) 2. Представления об орудиях труда 3. Представления о материалах для выполнения работы 4. Представления о результатах труда
Гибкость	1. Представления о процессе труда (последовательности трудовых действий, цели выполняемых действий, способах и материалах, результате) 2. Умение соотнести орудия труда с профессией
Доказательность	1. Умение объяснить значение труда для окружающих 2. Знание известных представителей профессий 3. Умение объяснить связь результата труда с профессией

На основе выделенных критериев и показателей были сформулированы характеристики трех условных уровней сформированности у детей 6–7 лет представлений о профессиях взрослых (см. рис.).

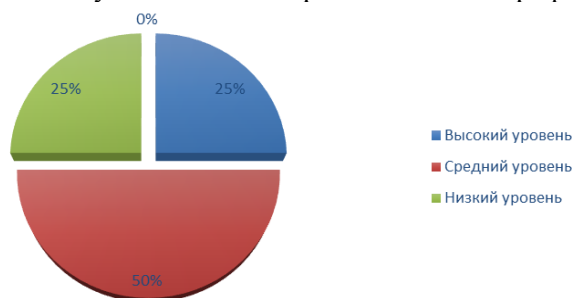


Рис. Уровни сформированности представлений о профессиях у детей 6–7 лет

Высокий уровень сформированности представлений характеризуется тем, что дети имеют полные представления о профессиях взрослых, предметах и орудиях труда. Правильно называют все указанные профессии. Также имеют полные представления о материалах для выполнения работы и результатах труда. Самостоятельно могут рассказать о процессе труда, последовательности трудовых действий. Могут соотнести орудия труда с профессией. Дети могут объяснить значение труда для окружающих, знают известных представителей профессий, а также могут объяснить связь результата деятельности с профессией.

Средний уровень сформированности представлений характеризуется тем, что дети имеют недостаточно полные представления о профессиях взрослых, предметах и орудиях труда. Правильно отвечают на часть вопросов. Иногда прибегают к помощи взрослого при выделении объектов по определенному признаку. Также имеют частичные представления о материалах для выполнения работы и результатах труда. Могут при помощи педагога рассказать о процессе труда, последовательности трудовых действий, соотнести орудия труда с профессией. Частично могут объяснить значение труда для окружающих, а также могут объяснить связь результата деятельности с профессией.

Низкий уровень сформированности представлений характерен тем, что у детей отсутствуют представления о профессиях взрослых, предметах и орудиях труда. Они не могут ответить на вопросы педагога. Не имеют представлений о материалах для выполнения работы и результатах труда. Не могут рассказать о процессе труда, последовательности трудовых действий, соотнести орудия труда с профессией. Не могут объяснить значение труда для окружающих, а также связь результата деятельности с профессией.

Для изучения уровня сформированности представлений у детей 6–7 лет о профессиях взрослых использовались беседы и рассказы детей по картинкам (на основе диагностики Г.А. Урунтаевой и Т.И. Гризик).

В беседе с детьми (задание 1) выявляли полноту представлений у детей 6–7 лет о профессиях.

Во втором задании (*рассказы детей по картинкам*) выявляли обобщенность представлений у детей 6–7 лет о предметах труда. Детям предлагали 5 картинок с изображением представителей различных профессий (повар, воспитатель, помощник воспитателя, врач, библиотекарь, ветеринар, каменщик), их орудий и мест труда. Дети самостоятельно выбирали картинку и рассказывали о месте работы человека этой профессии, о его трудовых действиях, орудиях труда и общей значимости труда.

Для выявления доказательности представлений о профессиях у детей создавали *проблемные ситуации* (задание 3) при помощи 5 вопросов типа: Что будет, если повара перестанут готовить пищу? Что будет, если врач перестанет лечить людей? и т. п.

Обследование проходило индивидуально с каждым ребенком. Результаты фиксировались дословно.

На основе собранных данных, их количественного и качественного анализа проявления выделенных показателей и суммарной количественной оценки были охарактеризованы уровни сформированности представлений о профессиях взрослых у детей 6–7 лет.

Диагностическое исследование сформированности представлений о профессиях взрослых проводилось в МАДОУ ДС № 66 «Забавушка» г. Нижневартовска Ханты-Мансийского автономного округа.

Дети с *высоким уровнем* сформированности представлений о профессиях взрослых (4 детей) показали полные и обобщенные представления о многообразии профессий (название, место работы, орудие труда); для них не представляло особой трудности выделение характерных трудовых действий, результатов труда; дети проявляли большой интерес к труду взрослых; без труда называли профессии своих родителей и близких; вопрос об орудиях труда по каждой профессии не вызвал замешательства; с удовольствием вступали в трудовую деятельность.

Дети со *средним уровнем* сформированности представлений о профессиях взрослых (8 детей) показали фрагментарные и поверхностные представления о многообразии профессий (название, место работы, орудие труда); особую трудность представляло выделение характерных трудовых действий, результатов труда; дети проявляли неустойчивый интерес к труду взрослых; трудность вызвала профессия родителей и близких; вызвал трудность вопрос об орудиях труда по каждой профессии; без желания вступали в трудовую деятельность.

Дети с *низким уровнем* сформированности представлений о профессиях взрослых (4 ребенка) показали неправильные и поверхностные представления о многообразии профессий (название, место работы, орудие труда); трудность представляло выделение характерных трудовых действий, результатов труда; дети не проявляли интереса к труду взрослых; не знали профессии своих родителей и близких; не знали орудия труда; не вступали в трудовую деятельность.

На основе анализа полученных данных все дети были распределены по трем условным группам. Высокий уровень сформированности представлений о профессиях взрослых был зафиксирован у 25% детей, низкий уровень – у 20%. И преобладающим является средний уровень сформированности представлений о профессиях взрослых, его продемонстрировали 50%.

Таким образом, нами было установлено, что у большей части детей 6–7 лет (50%) был зафиксирован средний уровень сформированности представлений о профессиях взрослых. Среди испытуемых были такие, которые выполняли диагностические задания с удовольствием, без особых затруднений, были и такие, которым часто требовалась помощь педагога. Были дети, которые не справились с заданиями даже при помощи педагога. Все это подтвердило необходимость разработки проекта педагогической технологии, направленной на повышение эффективности педагогического процесса по формированию представлений о профессиях взрослых у детей 6–7 лет.

Поэтому следующая задача исследования – разработать проект педагогической технологии формирования представлений о профессиях у детей 6–7 лет.

Литература

1. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум для сред. и высш. пед. учебн. заведений 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 1997.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013.
3. Экспресс-анализ и оценка детской деятельности / Под ред. О.А. Сафоновой. Н. Новгород, 1995. С. 38–44.

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Аннотация. В статье выделены особенности формирования временных представлений у детей пятого года жизни, а также представлены результаты экспериментального исследования по данному вопросу. Анализ проведенного исследования позволяет сделать вывод о необходимости усовершенствования учебно-воспитательной работы с детьми с целью повышения у них уровня развития временных представлений.

Ключевые слова: формирование; время; восприятие; временные представления; особенности; чувство времени.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из важнейших направлений познавательного (математического) развития считается формирование у детей дошкольного возраста представлений о времени. В частности, в данном документе в п. 2.6 отмечается необходимость формирования у детей «первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени...)» [6, с. 15].

А.А. Столяр определяет формирование математических представлений как целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных программными требованиями. Основная его цель – не только подготовка к успешному овладению математикой в школе, но и всестороннее развитие детей [7, с. 7].

Изучением специфических особенностей восприятия и ознакомления дошкольников со временем и пространством как объективной реальностью занимались А.М. Леушина, С.Д. Луцковская, Т.А. Мусейибова, Т.Д. Рихтерман и др.

Особую значимость формированию временных представлений придавала Т.Д. Рихтерман. Тамара Давыдовна, которая создала методику формирования временных понятий у детей дошкольного возраста через систему обучения на специально организованных занятиях и в условиях игровой деятельности детей, отмечает, что чувство времени у дошкольников развивается постепенно. При этом большое значение имеет фиксация внимания детей на продолжительности того или иного отрезка времени.

С.Д. Луцковская, исследуя процесс формирования у детей пространственно-временных представлений, сделала вывод, что в дошкольном возрасте ребенок погружен в нерасчлененное время–пространство, так как его социальные связи не носят еще четко определенной и установленной ориентации во времени, регламентируемой социально значимым взрослым.

В.И. Ковалев рекомендует педагогам широко применять методы наблюдения, беседы, чтения, рассматривания картин, фотографий, дидактические игры и упражнения, акцентируя внимание детей на знакомой периодичности смены дня и ночи.

А.М. Леушина указывала на необходимость формирования у детей представлений о текучести, необратимости и периодичности времени на примере представлений об отрезках частей суток (утро, день, вечер, ночь), о днях недели как отражении смены суток, о временах года, их последовательности и т. д. [3, с. 132]. Под ее руководством были разработаны содержание и методы формирования у дошкольников временных представлений.

В трудах Р. Чудновой и И. Кононенко подчеркивается, что формирование временных представлений проводится на занятиях, а также в повседневной деятельности дошкольников. Ознакомление со временем они рекомендуют осуществлять в форме разнообразных игр, упражнений на определение временных отрезков, а также их последовательности, при этом постепенно усложняя иллюстративный материал, методы и приемы обучения. В целом, их методики схожи, однако Р. Чуднова уделяет больше внимания применению моделей и наглядных пособий, а также предлагает способы обучения ориентировке во времени, рекомендуя широко использовать картинки и художественное слово: пословицы, рассказы, стихотворения, загадки, наглядные модели. При использовании данного материала автор рекомендовала учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников [9, с. 84].

А.М. Леушина, отмечая низкий уровень временных представлений, пишет, что это происходит потому, что занятия проводятся эпизодически. На занятиях используются в основном словесные методы; на них дети знакомятся с признаками частей суток, сезонов, с последовательностью дней недели, месяцев, однако они часто носят формальный характер: не формируют основных понятий о времени, о его текучести [3, с. 214].

Время как философская категория рассматривается в качестве всеобщей формы существования материи, и вследствие этого все объекты и явления окружающего мира, все виды деятельности человека обладают временными характеристиками: продолжительностью, последовательностью, ритмом, темпом [1, с. 49]. Отражение в сознании человека объективного времени называется восприятием времени. Однако не существует специального анализатора времени. Поэтому восприятие времени имеет две разные, но взаимно дополняющие друг друга формы отражения: 1) непосредственное ощущение продолжительности, называемое «чувством времени», 2) опосредованная ориентировка во времени, основанная на использовании временных эталонов – принятых в социуме словесных обозначений условно выделенных промежутков времени [8, с. 16].

Представления о времени дошкольники получают через образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации разных видов деятельности, в процессе режимных моментов; самостоятельную деятельность и в ходе взаимодействия с семьями.

В структуре временных представлений ребенка можно отметить три разных аспекта: адекватность отражения временных промежутков, их соотносимость с определенными внешними характеристиками; понимание и употребление слов, обозначающих временные интервалы и отношения; понимание и воспроизведение последовательности событий/действий/явлений [2, с. 17].

В процессе анализа образовательных программ было определено содержание временных представлений, которые должны быть сформированы у ребенка среднего дошкольного возраста: расширение представлений о частях суток, их характерных особенностях, последовательности (утро – день – вечер – ночь); объяснение значения слов: вчера, сегодня, завтра.

Для выявления уровней сформированности временных представлений у детей 4–5 лет использовали методику Р.Ф. Галлямовой, Т.Д. Рихтерман и Т.И. Тарабарина, которая включает в себя три серии заданий для детей среднего дошкольного возраста:

1. Исследование усвоения представления о времени у детей среднего дошкольного возраста, умения правильно и по порядку называть части суток.

2. Выявление представлений ребенка о названиях частей суток, умения определять их по цикличности природных суточных явлений и деятельности человека.

3. Исследование умения детей ориентироваться во времени, сформированности понятия определенного постоянного и неизменного порядка одного временного отрезка за другим, умения различать и называть отдельные части суток.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил определить критерии и показатели сформированности у дошкольников 4–5 лет временных представлений. При их определении ориентировались на критерии, разработанные П.Г. Саморуковой (см. табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности временных представлений у детей среднего дошкольного возраста

Критерии	Показатели
Полнота	– ребенок знает и называет части суток; – знает название дней недели и их последовательность; – определяет, какой день недели был вчера, сегодня, будет завтра
Гибкость	– умение оперировать представлениями в новых условиях, находить новые способы решения задач; – перенос усвоенных представлений в жизненные ситуации
Доказательность	– умение обосновывать свои ответы на вопрос: «Почему ты так думаешь»? – осмысленность и понимание умения последовательно и обоснованно аргументировать способы решения задач; – умение устанавливать причинно-следственные связи

На основе выделенных критериев и показателей были сформулированы следующие уровни сформированности временных представлений у детей 4–5 лет:

Высокий уровень (11–14 баллов). Дошкольник: знает и называет части суток, определяет, какой день был вчера, какой – сегодня и какой будет завтра, имеет четкие представления о порядке следования времён года, дней недели, без ошибок называет месяца по сезонам. Самостоятельно раскладывает картинки в соответствии со временем года, частью суток. Ребенок может самостоятельно обосновать свои ответы, может ответить на вопрос: «Почему ты так думаешь»? Осмысленно и с пониманием, последовательно и обоснованно аргументирует свое решение учебной задачи. Может устанавливать причинно-следственные связи. Умеет переносить усвоенные умения в жизненные ситуации.

Средний уровень (7–10 баллов). Дошкольник называет части суток. Ошибается в последовательности дней недели. Называет времена года, непоследовательно перечисляет месяцы. Ответив правильно, не может аргументировать и доказать свой ответ. Раскладывает картинки в соответствии со временем года, частью суток при помощи педагога. Не может точно определиться с наименованием вчерашнего дня, сегодняшнего и завтрашнего. Аргументация отсутствует.

Низкий уровень (0–6 баллов). Дошкольник не понимает, как правильно расположить по порядку части суток, не может их назвать. Не ориентируется в соотношении вчера – сегодня – завтра. Не по порядку называет времена года, частично называет дни недели, без последовательности чередования. Отсутствуют аргументы при решении трудных ситуаций. Не справляется со способностью аргументировать свой ответ.

Таблица 2

Уровни усвоения критериев сформированности временных представлений у средних дошкольников

Критерии	Количество детей, проявивших уровни (в %)		
	Высокий	Средний	Низкий
Полнота	30%	70%	0%
Гибкость	5%	90%	5%
Доказательность	0%	40%	60%

Как показывает таблица, у детей преобладает критерий полноты представлений: дошкольники имеют некоторые временные представления, могут назвать части суток, затрудняясь определить временные отношения (вчера, сегодня, завтра).

Что касается гибкости представлений, то этот критерий проявился хуже: большинство детей показали средний уровень: ребенок знает части суток, но не всегда может использовать представления для определения частей суток по их изображениям на картинке.

Самый большой процент низкого уровня зафиксирован в критерии доказательность. Следовательно, дети не могут аргументировать свой ответ, не видят причинно-следственные связи в названиях частей суток и их последовательности.

Также дошкольники недостаточно ориентируются во временных отношениях вчера – сегодня – завтра, это может привести их к отставанию, когда будут знакомить с днями неделями, месяцами, временами года.

Уровень сформированности временных представлений у детей среднего дошкольного возраста был проанализирован как совокупность качественных и количественных данных о сформированности критериев и показателей, полученных в результате их изучения. Обобщение этих результатов позволило распределить детей по трем условным подгруппам, в зависимости от уровня сформированности временных представлений (см. рисунок).

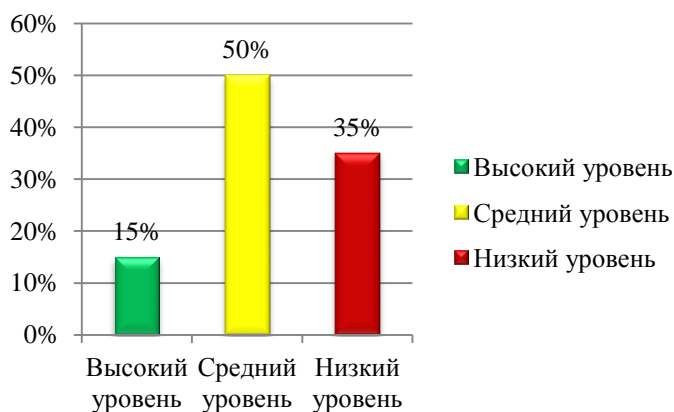


Рис. Уровни сформированности временных представлений у детей 4–5 лет

Таким образом, проведенная диагностика сформированности временных представлений у детей 4–5 лет показала, что 3 ребенка (15%) показали высокий уровень сформированности временных представлений, они в полном объеме ответили на вопросы, аргументировали их. Средний уровень продемонстрировали 10 детей (50%), они частично знают и могут назвать части суток и их последовательность, могут определить временные отношения, что было «вчера, сегодня, завтра». Низкий уровень показали 7 детей (35%), они не могут аргументировать свой ответ, назвать части суток и их последовательность. Подводя итоги констатирующего эксперимента, мы видим, что большинство дошкольников имеют средний уровень сформированности временных представлений, и можем утверждать о недостаточном уровне сформированности данных представлений.

Литература

1. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. Минск, 1999.
2. Звонова Е.В. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста // Вестник Российского нового университета. 2011. № 1.
3. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2000.
4. Михайлова З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-пресс, 2008. 378 с.
5. Рубинштейн С.Л. О восприятии времени и пространства // Мир психологии. 1999. № 4.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
7. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая и др.; под ред. А.А. Столяра–М.: Просвещение, 1988. 304 с.
8. Чуприкова Н.И. Теоретические, методические и прикладные аспекты проблемы восприятия времени // Вопросы психологии. 1979. № 3. С. 16–24.
9. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. 392 с.

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДЛИНЕ И ЕЕ ИЗМЕРЕНИИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Аннотация. В данной статье отражены сведения о роли представлений о величинах и об особенностях измерительной деятельности детей в дошкольном возрасте, а также представлены результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: формирование; представление; величина; длина; измерительная деятельность; условная мерка.

Потребность в простейших измерениях возникает у детей постоянно, как в детском саду, так и дома: встать друг за другом по росту на гимнастике, определить, чья постройка оказалась выше, какой длины полоску отрезать в аппликации, сколько воды нужно для полива растений и т. п. Формирование элементарной измерительной деятельности в дошкольном возрасте способствует математическому развитию, закладывает основы навыков и умений, необходимых для будущей взрослой жизни.

Важность математического развития у детей, в том числе в дошкольном возрасте, высказана в Концепции развития математического образования в Российской Федерации, в которой обозначено, что «в процессе изучения математики развиваются познавательные способности человека, логическое мышление, поэтому математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе» [5, с. 14].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в содержании познавательного развития выделяет раздел «Формирование элементарных математических представлений» [6, с. 7].

В процессе образовательной деятельности по реализации данного раздела дети 4–5 лет в числе других математических представлений приобретают элементарные представления о длине и ее измерении, в том числе об условных мерках.

Вопрос о роли измерений в формировании первых математических представлений издавна ставился в работах выдающихся педагогов: Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского. Прогрессивные представители русской методики арифметики также значительное внимание уделяли этой проблеме (Д.И. Галанин, А.И. Гольденберг, В.А. Латышев и др.). Измерение общепринятыми мерами длины, массы, вместимости сосудов является частью математических знаний. Счет предметов и простейшие измерения – это два вида деятельности, которые тесно связаны с элементарными потребностями человека. Ф. Энгельс указывает: «Как и все другие науки, математика возникла из практических потребностей людей: из измерения площадей земельных участков и вместимости сосудов, из счисления времени и их механики».

В жизни детского сада и в домашних условиях часто возникают ситуации, требующие элементарных навыков измерительной деятельности. Чем лучше ребенок овладеет ими, тем результативнее и продуктивнее протекает его деятельность. Научившись правильно измерять, дети могут использовать свои умения в процессе ручного труда [3, с. 98]. Первые отечественные методисты в области дошкольного воспитания Е.И. Тихеева, Л.В. Глаголева, Ф.Н. Блехер еще в 1920–30-е гг. указывали на необходимость обучения детей с дошкольного возраста измерению. Они в общих чертах определили объем и содержание знаний, пути и методы обучения.

Измеряя, дети начинают точнее дифференцировать *длину*, ширину, высоту, т. е. пространственные признаки предметов. В процессе измерения дети не только обследуют предмет с качественной стороны, но и более глубоко познают его количественную характеристику [3, с. 174]. Длина – это характеристика линейных размеров предметов. Овладение элементарными способами измерения совершенствуется глазомер [1, с. 178]. Развитый глазомер является основой многих практических навыков и умений и требуется людям разных профессий. Измерительные действия помогают детям справиться с решением простейших глазомерных задач, дают возможность точнее оценить величину, длину, ширину, высоту

[3, с. 124]. Измерительная деятельность дошкольника способствует развитию у него наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления. Особенно активизируется причинное мышление: дети способны предположить, в каком направлении будет осуществляться изменение результата измерения в зависимости от размера мерок.

В процессе измерительной деятельности у дошкольников развивается умение действовать по представлению, мысленно трансформировать образы, высказывать предположения и проверять их. Дети учатся осознавать цель деятельности, осваивать способы ее достижения, подчиняться правилам, определяющим характер и последовательность действий, решать практические и учебные задачи. Измерение требует от детей точности и аккуратности при выполнении заданий [2, с. 285].

Деятельность измерения довольно сложна. Она требует специфических умений, знакомства с системой мер, применения измерительных приборов. Использование условных мер делает доступным измерение детям. Термин «*измерение условными мерками*» означает возможность использовать средства измерения. В детском саду дети овладевают несколькими видами измерения условной меркой. К *первому виду* следует отнести линейное измерение, когда дети с помощью полоски бумаги, палочки, веревки, шагов и других условных мерок учатся измерять длину, ширину, высоту различных предметов.

Применение мерок придает точность устанавливаемым в процессе измерения отношениям «равенство–неравенство», «часть–целое», позволяет полнее и глубже выявить их свойства [5, с. 104].

Таким образом, в дошкольном образовательном учреждении измерительная деятельность носит элементарный, пропедевтический характер. Ребенок вначале учится измерять объекты условными мерками, и лишь в результате этого создаются предпосылки для овладения «настоящим» измерением.

Для выяснения сформированности представлений о длине и ее измерении у детей 4–5 лет была проведена экспериментальная работа. Работа проходила на базе МБДОУ г. Нижневартовска № 31 «Медвежонок». В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте 4–5 лет.

При определении критериев и показателей сформированности представлений о длине и ее измерении у детей 5-го года жизни опирались на рекомендации П.Г. Саморуковой, адаптируя их к математическому содержанию программы «*От рождения до школы*» [4] по формированию математических представлений в средней группе (см. таблицу).

Таблица

Критерии и показатели представлений о длине и ее измерении у детей 4-5 лет

Критерии	Показатели	Оценка
Полнота	1) представления о предмете, его протяженности; 2) о способах измерения длины; 3) об алгоритме измерения длины; 4) об изменчивости результата измерения длины в зависимости от величины условной мерки	1 балл – представления отсутствуют; 2 балла – представления разрозненные, неполные; 3 балла – представления соответствуют требованиям
Гибкость	1) определяет длину, измеряя ее разными способами: наложения; приложения; условная мерка; 2) сравнение длины при помощи разных мерок; 3) нахождение мерок для измерения самостоятельно	1 балл – навыки отсутствуют; 2 балла – частично решает ситуации, трудности в нахождении новых решений; 3 балла – свободно решает ситуации, находит новые способы решения
Доказательность	1) осмысленное и аргументированное решение задачи на измерение; 2) установление причинно-следственных связей при измерении длины разными мерками	1 балл – отсутствуют аргументы; 2 балла – иногда прибегает к оперированию причинно-следственными связями; 3 балла – владеет причинно-следственными связями

На основании выделенных критериев и показателей были охарактеризованы уровни сформированности представлений о длине и ее измерении у детей 4–5 лет.

Высокий уровень (22–27 баллов) сформированности представлений о длине и ее измерении характеризовался тем, что ребенок обладает достаточным количеством представлений о предмете, его протяженности. Ребенок знает о способах измерения длины. Умеет доказывать, аргументировать свои ответы, обосновывать свои умозаключения при сравнении длины предметов. Определяет длину (ширину, высоту) различных предметов, измеряя их с помощью приема наложения, приложения, условных мер. Сравнивает длину предметов разными мерками. Представления дошкольника соответствуют программным требованиям, ребенок находит новые способы решения и владеет причинно-следственными связями. Имеются представления об алгоритме измерения длины условной меркой.

Для **среднего уровня (16–21 балл)** сформированности представлений о длине и ее измерении типичным было то, что дети испытывали затруднения в доказательстве своих ответов. Обладают

неполными, разрозненными представлениями о предмете, его протяженности; о способах измерения длины. С помощью педагога сравнивают длину предметов разными мерками. Частично решают ситуации, испытывает трудности в нахождении новых решений. Иногда прибегают к оперированию причинно-следственными связями. Не всегда могут определить длину различных предметов. Испытывают трудности при измерении длины. Слабые и неполные представления об алгоритме измерения длины условной меркой.

Низкий уровень (0–15 баллов) сформированности представлений о длине и ее измерении проявлялся в том, что у дошкольника отсутствуют представления о предмете и его протяженности. Не имеет представлений о способах измерения длины. Отсутствуют аргументы при решении заданий. Не может решить задания, испытывает большие трудности в нахождении новых решений. Не может сравнивать длину предметов разными мерками. Не аргументирует обоснованно решение задачи на измерение. Не знает, что такое условные мерки и не может ими пользоваться. Представления об алгоритме измерения длины условной меркой отсутствуют.

Для выявления уровней сформированности представлений о длине и ее измерении у детей 4–5 лет были подобраны *следующие диагностические задания*, выполнение которых детьми тщательно фиксировалось и анализировалось.

Задание 1. *Цель* – выявить представления о предмете, его протяженности; умение определять длину полоски, сравнивать их попарно; определять длину разными способами (наложение, приложение, условная мерка); выявить представления о способах измерения длины; об изменчивости результата измерения длины в зависимости от величины условной мерки.

Задание 2. *Цель* – выявить умение сравнивать пять предметов по высоте, раскладывать их в убывающей и возрастающей последовательности, обозначать результаты сравнения словами: низкий, высокий, ещё выше, самый высокий; выявить представления о способах измерения (приложение).

Задание 3. *Цель* – выявить представления о предмете, его протяженности; умение сравнивать пять полосок по ширине, раскладывая их в возрастающей последовательности от самой широкой до самой узкой, обозначать результаты словами: широкий, уже, самый узкий, узкий, шире, самый широкий; определять длину, измеряя ее разными способами: наложение, приложение, условная мерка.

Задание 4. *Цель* – выявить представления о предмете, его протяженности; умение измерять длину предмета с помощью условной мерки; сравнивать длины при помощи разных мерок; находить условную мерку самостоятельно; выявить представление об алгоритме измерения длины; об изменчивости результата измерения длины в зависимости от величины условной мерки.

Качественный и количественный анализ полученных результатов позволил выявить у детей уровни сформированности представлений о длине и ее измерении (см. рисунок).

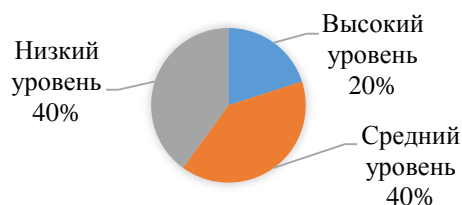


Рис. Уровни сформированности представлений о длине и ее измерении у детей 4–5 лет

По результатам эксперимента, к *низкому уровню* было отнесено 8 детей, что составило 40% всех детей, участвующих в эксперименте. При выполнении заданий у детей возникали трудности, они не могли верно выполнить даже самые простые из заданий, а если и могли, то только с помощью педагога. На вопрос «Какая из этих полосок самая длинная?» некоторые дети отвечали «Не знаю, наверное, вот эта». То есть дети отвечали наугад, не аргументировали ответы, часто говорили не по теме.

Доля детей, которые показали *средний уровень* сформированности представлений, составила 40% (8 человек). Некоторые дети могли показать самую длинную полоску, но не могли показать самую короткую. В задании, где нужно было измерить длину разными способами, не все использовали условную мерку, могли приложить, наложить предметы. С пятым заданием, где нужно было использовать условную мерку, у детей возникали трудности, они могли его выполнить только с педагогом. Определенное количество дети могли выполнить задания, но не могли аргументировать свое решение.

К *высокому уровню* было отнесено 4 ребенка, что составляет 20% от всех детей, участвующих в эксперименте. У детей не возникало трудностей при выполнении заданий. Они могли показать протяженность предметов, самую длинную полоску, самую широкую, могли найти условные мерки

самостоятельно. Измеряли длину разными способами (наложение, приложение, условная мерка). Аргументировали свои действия, но не во всех заданиях.

По анализу итогов констатирующего эксперимента можно сделать вывод о недостаточном уровне сформированности представлений о длине и ее измерении у детей средней группы. Это указывает на необходимость целенаправленной работы по формированию этих представлений. Поэтому следующая задача исследования – разработка проекта формирования представлений о длине и ее измерении у детей 4–5 лет.

Литература

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей у дошкольников. М.: ВЛАДОС, 2003. 400 с.
2. Ерофеева Т. И. Павлова Л.Н., Новикова В.П. Математика для дошкольников. М.: Просвещение, 1992. 191 с.
3. Метлина Л.С. Математика в детском саду. М.: Просвещение, 2004. 246 с.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: Мозаика Синтез, 2015. 368 с.
5. Распоряжение правительства РФ от 24.12.2013 г. об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации // Вестник образования России. 2014. № 3. Февраль. С. 9–17.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ от 17 октября 2013 г. № 1155. М.: Просвещение, 2013. 34 с.

APPROACHES FOR PERSONNEL ATTRACTION AND THEIR CLASSIFICATIONS

Abstract. The relevance of this topic lies in the fact that the personnel selection system is the main system in the personnel management of the organization, and all further personnel work depends on the quality selection of the personnel. Human resources in the organization are the most valuable approach and it has its driving force, support and foundation. Nowadays, the staff recruitment structure is becoming more complicated, so to perform this function are required qualified specialists with practical experience in this field, and proven technology and a staff selection system, created taking into account the specifics of a particular organization. The variety of the selection approaches determines the requirement for a comparative analysis of their quality and specifics for use. The article describes the approaches for attracting. In the article, the analysis and a brief description were carried out. Each approach has explanation or examples. The main task is to identify positive and negative traits, to formulate recommendations there should be used.

Keywords: recruitment; personnel reserve; staff rotation; staff leasing.

The staff recruitment is one of the first and most important stages of the work with employees. This process involves a comprehensive study of the knowledge, skills, business and personal qualities of future workers, in order to find out how competent they are and how well they are suitable for a particular position [8]. It is very important to find people who will be able to carry out their duties to the extent that the organization will need for a particular type of the work.

But before proceeding with the selection of the personnel, it is first necessary to determine the need for personnel, that is, how much the company needs at the moment or in the long run.

Also an important task of the personnel management at the selection stages is to give the person who is looking for work in their organization an idea of what exactly he will do at the workplace. It is extremely important to inform the future employee about working conditions and career prospects. Otherwise, you may encounter the fact that his goals and expectations simply do not coincide with reality and the organization will not be able to offer him what he wants, the person will quit, as a result of which, the time and money spent by the personnel department to attract and register him in the company will leave in vain.

However, it is very important for the management itself to know which employees they need. The technologies used to attract staff can have a very different scale and character and, first of all, are based on the specific need for personnel. For example, the mass recruiting is used to recruit a large number of highly specialized line specialists (cashiers, movers, cleaners, security guards) and, since these groups of the workers generally do not require a large level of the qualification, they are recruited very quickly. The direct search is a set of the rare high-profile personnel, such as, for example, top managers [4]. It is the most time-consuming and responsible search technology. The meaning of the headhunting is to lure top-level specialists from other organizations into their own by more favorable conditions [10]. This is also a very difficult task. The experienced headhunters must have the skills of the diplomacy, communication and knowledge in the field of the psychology in order to convince a person who is already holding a worthy post and change their place of the work in favor of their organization.

The first stage is the selection of the personnel – recruitment. The recruitment is the attraction of the candidates for a position in an organization, in accordance with their primary ideas of themselves. In other words, this is the search for the necessary workers through various attraction sources. The list is very extensive, but there are two main types of the classification: internal and external approaches [2].

The internal approaches include:

a) It is carried out an internal competition. The personal department is engaged in internal job postings. Any interested active employee can take part in this competition. The organization may not inform all personal about the job openings, but may select employees independently through file cabinets of the personnel, attestations, former contests of hiring and management requests. This way of attracting staff implies the creation and design of the message boards, corporate press and / or intra-company electronic mailings.

b) It is made of the personnel reserve. A group of the workers with a high level of the professional competencies and managerial skills is being created and prepared. Such employees are trained for leadership positions. Actually, the requirements for them are very serious. The specialists should know the theory and should be able to put into practice knowledge in the professional field, have the skills of making managerial decisions, respond promptly to internal organizational problems and changes in external situations, have the

ability to strategic thinking and have advanced technologies in their field. When forming the personnel reserve, the employers notice the employee's qualifications (education, length of work in that organization), age, physical and mental health, and other personal qualities.

The employees who are in the personnel reserve, depending on the level of the future position, can be combined into three groups. The first includes workers preparing to work in senior management personnel, such as the general director, executive director, chief accountant, etc. The second group is administrative staff: heads of the structural divisions, their deputies, deputy chief accountant, and chief specialists. The third group includes the leading and other specialists of different levels of the management.

Each of the above groups can also be divided into two types of the reserves: operational and promising. The employees who have already gained practical experience, went through all the stages of obtaining and training, and are fully ready to start a new position fall into the operational reserve. A prospective reserve has only practical experience, but does not yet have a sufficient level of the theoretical knowledge.

The personnel reserve is created for the purpose of having continuity in management, which increases the motivation of the employees and can significantly reduce the cost of the selecting management personnel and the time it takes to adapt.

c) It is combined by different positions. This way of applying for job openings involves the transformation of the functions of the missing work unit to an employee, who at the same time retains his previous responsibilities. This process takes place only with his consent and the maximum rate is 0.5. The combination allows you to quickly close the vacancy and rationally distribute the employee's working time. In the case of, for example, part-time employment due to the nature of the production, as well as positive aspects for the employee will be expanding his horizons, professional skills and adding variety to the list of duties [5]. Such an approach is allowed only if the employee has the necessary knowledge and skills for additional tasks, the working hours are set in their free time and the quality and productivity of the labor process, as well as, most importantly, the employee's health, are not affected.

d) It is staff rotation. It is the horizontal movement of the workers within one organization [11]. Before that an employee must be trained for new labor duties and the expansion of the professional competence. In this case, both the employee and the employer can take the initiative. Such an opportunity allows a specialist to reveal his potential and try something new. It is especially useful in case of the lost interest in his work.

e) It is supported the personal contacts of the employees. In the case of the appearance of the job openings, the manager may also ask subordinates if they have friends, relatives or acquaintances which of them are in search of a work. This method is the most economical and does not require any financial costs [6].

In addition to the above, there are temporary internal sources of the personnel selection, which can satisfy the temporarily arisen need for personnel. These include moving the start and end dates, changing the vacation schedule and overtime work, that is, a work that the employee with his written consent at the initiative of the employer performs in excess of his standard working day.

For most organizations, the priority is to use internal approaches of attracting staff because it takes much less money and time, the adaptation takes place faster, the initiative of existing employees increases, etc. [9] But the "other side of the coin" is the limited choice of the employees, the lack of an increase in the number of the employees and, in general, the risk of the appearance of the image of a "closed organization".

The second group of the recruitment approaches is called external. That is the involvement of the employees outside the organization [7]. The following types of external approaches exist:

a) It is announcement of the competition on online job boards. It is relatively cheap and very convenient and productive, but it is the laborious way to search for new workers. It is currently the most popular source for recruiting employees. The websites like avito.ru, hh.ru, superjob.ru, rabota.ru are increasingly used to search for young professionals. The main advantage of this method of the personnel selection is the ability to quickly and informatively acquaint the applicant with working conditions and job requirements and get access to the resume of the people who are looking for work. There are also disadvantages: most of the services providing personnel search services are paid, and do not exclude the risk not to find a worthy candidate for a vacant position, and also do not guarantee that the information about the employee will be reliable.

b) It is advertising. You can notify about job openings using a variety of the media. There are the Internet, television, radio, newspapers, magazines and other print publications, billboard ads, banners, building fronts ads, video screens, car ads, leaflets hanging at bus stops and handed out by promoters in high traffic areas. There are a lot of ways to attract the attention of the potential employees, but, unfortunately, not all of them work well and do not always justify their price. The contextual Internet advertising and advertising on social networks are still more or less effective, the notification via television and radio is unreasonably expensive, especially for a small organization. It is very important to focus the attention of the applicant precisely

on his proposal. In a huge advertising stream the average person does not have time to write down the number, email or remember the address of the office, and just might not notice the ad.

c) It is employment agencies. Such organizations specialize in the selection of the qualified personnel for third-party enterprises on a commercial basis and in finding jobs for people who have lost it [3]. Thus, a recruitment agency is, in a way, a base consisting of the applications from job seekers and requests from the employers. This approach of the recruitment saves a lot of time and labor resources of the organization and is useful in covering high-quality staffing requirements.

d) It is employment centers. There are employment agencies which have been created on a state basis. They are engaged in the employment of the citizens who have lost their jobs, provide consulting services for professional retraining and provide opportunities for passing it, and also pay benefits for the period of the unemployment.

e) It is staff leasing. It involves the temporary hiring of the personnel through the conclusion of an agreement with an organization that provides such services. Three participants take part in such an agreement: the contracting organization, the organization providing temporary workers and temporary workers themselves [1].

The company applies to leasing companies in the following cases:

- when there is a need for rare highly qualified specialists for a limited list of tasks;
- if the work is seasonal;
- if it is necessary, to fill in temporarily empty workplaces, for example, during the vacation of the employees;
- it is for the implementation of the short-term projects.

Such a rental of the personnel is a rather perspective technology. After all, the organizations have guarantees that they will receive professionals who have passed all the necessary training and relieve many responsibilities. They are no need to spend resources on personnel search, its design, adaptation, training and taxes for temporary workers from leasing organizations.

e) It is the institutions. The employers regularly turn to schools, institutes, universities and secondary vocational educational institutions in order to interest future specialists. Also, they do not forget about the annual job fairs in universities and other events. All this helps to achieve at the same time employees without experience and employers their goals. The first is to find a job and the second is to satisfy the need for staff.

Unlike the internal approaches, the external recruitment methods offer a wide choice in future personnel, improve the image of the company, give new “bright minds” a chance to join the organization and often create a more favorable climate in the team. Also, all of the above methods involve more money spent on implementation. Thus, we can say that the selection approaches have both positive and negative sides, so most organizations try to combine them. How exactly it is worth attracting personnel depends on the need. For example, the external sources are more suitable for recruiting ordinary personnel, and leading personnel should, first of all, be searched within the organization, since such an employee already knows the company in which he works and adapts much faster.

References

1. Butsyk E.V. Leasing as an innovative technology personnel / E.V. Butsyk, I.A. Demenko // Scientific almanac. 2017. № 3-2(29).
2. Deineka A.V. Personnel management of the organization: a textbook for bachelors. M.: Dashkov and Co., 2015.
3. Denisov A.M. Genesis and features of management of recruitment agencies in Russia // Theory and practice of social development. 2010. №. 3.
4. Gilfanova A.F. Personnel selection: modern technologies of personnel search and selection / A.F. Gilfanova, A.R. Kudlaeva // Integration processes in science in the XXI century: materials of the International (correspondence) scientific-practical conference. 2018 . P. 100–103.
5. Gordievich T.I. Design technology for combining professions, functions and positions / T.I. Gordievich, P.V. Ruzanov // Organizational and managerial aspects of the economic development of enterprises and regions: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. 2016.
6. Grazdaninova E.G. Personnel: problems of managing the selection and hiring of specialists at the enterprise // New science: experience, traditions, innovations. 2016. № 6-1(89).
7. Mamon N.V. Recruitment and selection management // Personnel management in executive authorities: a training manual. 2017.
8. Mikhailina G.I. Personnel management: a training manual / G.I. Mikhailina, L.V. Matraeva, D.L. Mikhailin, A.V. Belyak. M.: Dashkov and K., 2016.

9. Pavlova A.N. External and internal sources of recruitment: comparative analysis / A.N. Pavlova, K.I. Magomedova // Innovative development of science and education: a collection of articles of the International scientific and practical conference: In 2 parts. 2018.

10. Smolenskaya O.A. Documentation of the interview with candidates for the post / O.A. Smolenskaya, Yu.V. Width // Symbol of science. 2017. Vol. 1. № 4. P. 179–182.

11. Tichenkaya N.S. The rotation of personnel as an element of the formation of the innovative strategy of the organization / N.S. Tichenkaya, N.A. Lytneva // IN SITU. 2016. № 3.

ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Аннотация. В статье описаны принципы управления образовательными системами в вузе. Описаны организационные принципы управления в образовании: принцип оптимального соотношения централизации и децентрализации в управлении; принцип единства коллегиальности и единоначалия в управлении; принцип рационального сочетания прав, обязанностей, ответственности в управлении; принцип конкретного целеполагания; принцип целенаправленности; принцип кооперации и разделения труда; принцип функционального подхода; принцип комплексности.

Ключевые слова: управление; принципы управления; менеджмент; педагогический менеджмент; образовательные системы.

Образовательная система представляет собой многогранный социальный институт, в котором при специально созданных педагогически целесообразных условиях обеспечиваются: целенаправленный характер личностного и профессионального развития студентов; формирование готовности студентов к выполнению предназначенных социальных и профессиональных ролей в процессе осуществления внутриколлективной познавательной, досуговой деятельности.

Любая управленческая деятельность основана на соблюдении ряда принципов, которыми руководствуются руководитель при выполнении всех управленческих функций. Совокупность определенных закономерностей и принципов, применяемых на их основе методов и форм взаимодействия объекта и субъекта управления в определенных условиях является механизмом управления образовательными системами.

Руководящие правила, основные положения и нормы поведения, которыми руководствуются органы управления в силу социально-экономических условий, сложившихся в обществе, являются принципами управления [1, с. 26]. Менеджмент понимается как умение руководителя добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения других людей, иначе говоря – это пересечения науки и искусства управления людьми и социальными процессами. Педагогический менеджмент – это комплекс методов, принципов, организационных форм и определенных приемов управления образовательными системами, которые направлены на повышение эффективности их функционирования и развития [1, с. 8].

Педагогический менеджмент (теория, методика и технология эффективного управления образовательным процессом) имеет свою специфичность и имеет закономерности, присущие только педагогическому менеджменту. Своеобразие предмета, продукта, орудия и результата труда менеджера является специфичным.

Продуктом труда менеджера образовательного процесса является информация, предметом труда – деятельность управляемого субъекта, а орудием труда является слово, речь. Степень обученности, воспитанности и развития объекта менеджмента, т.е. обучающихся, является результатом труда менеджера учебно-познавательного процесса и связанного с ним труда менеджера учебно-воспитательного процесса.

Под принципами управления образовательной системой понимаются важные составляющие положения, которые ориентированы на субъект управленческой деятельности, т.е. на руководителя, менеджера в процессе управления. Принципы управления определяют требования к организации, содержанию, структуре образовательного процесса. Данные принципы используются как фундаментальные аксиомы и составляют идейную основу теории и практики управления. Над проблемой классификации принципов управления образовательными системами работали многие авторы (Ю.А. Конаржевский [2], В.С. Лазарев [3], В.П. Симонов [4], и др.). Целесообразно отметить существование в сфере образования следующих трех групп управленческих принципов:

- общие принципы организации педагогического труда;
- принципы социального управления сферой образования;
- специфические принципы управления.

Основополагающие, руководящие положения, фундаментальные правила, которые соблюдаются при осуществлении процесса управления, которые будут обеспечивать достижение поставленных целей, являются принципами управления.

Деятельность, а также и управленческая, основывается на соблюдении ряда принципов, которые использует в своей деятельности руководитель при выполнении управленческих функций.

Организационные принципы управления в образовании (традиционная классификация):

- принцип оптимального соотношения централизации и децентрализации в управлении;
- принцип единства коллегиальности и единоначалия в управлении;
- принцип рационального сочетания прав, обязанностей, ответственности в управлении;
- принцип конкретного целеполагания;
- принцип целенаправленности;
- принцип кооперации и разделения труда;
- принцип функционального подхода;
- принцип комплексности.

Демократизация образования предусматривает тенденции к централизации и децентрализации. Мера соотношения тенденций зависит от конкретной ситуации в образовательном учреждении.

Таблица

Принцип оптимального соотношения централизации и децентрализации в управлении

Децентрализованное управление	Централизованное управление
делегирование прав низовым звеньям управления	действует в интересах всей системы образовательной организации, а не только в интересах отдельных ее звеньев
перераспределение власти между руководителями и общественными организациями	сокращает время и процедуру принятия решений
что способствует демократизации управления	позволяет сократить управленческий аппарат
повышает динамичность и гибкость управляющей системы в целом	обеспечивает возможность решения вопросов на профессиональном уровне
развивает самостоятельность, инициативу, творчество членов коллектива	позволяет концентрировать все организационно-управленческие средства, ресурсы и усилия, обеспечивая их целенаправленность, слаженность, непрерывность, интеграцию, координацию действий всех звеньев управления
укрепляет желание коллектива участвовать в управлении, формирует сознательную дисциплину труда	повышает требовательность к исполнению обязанностей людей в низовых звеньях управления

Принцип единства коллегиальности и единоначалия в управлении: данный принцип четко отражает единство противоположностей. Достижение в результате всестороннего, полного анализа ситуации, когда все, кто принимает участие в выработке решения, исходят из интересов дела и понимают ответственность, которая возложена на руководителя, тогда и реализуется принцип единства коллегиальности и единоначалия.

Когда руководитель, не советуясь ни с кем, принимает самовластные решения, тем самым проявляя недоверие к коллективу, таким образом он проявляет единоначалие, что отождествляет с авторитарным руководством.

На самом деле все руководители в своей деятельности вынуждены быть в чем-то авторитарными, в чем-то демократичными, а в чем-то либеральными.

С развитием демократии принцип единства коллегиальности и единоначалия в управлении начинает приобретать новое цивилизованное содержание и формы реализации. Единство коллегиальности и единоначалия – объективный, закономерный результат личностных взаимодействий в коллективах.

Принцип рационального сочетания прав, обязанностей, ответственности в управлении: ответственность предполагает необходимость давать отчет в своих действиях, поступках и отвечать за их возможные последствия, за результаты работы.

При неоптимальном соотношении прав, обязанностей и ответственности падает эффективность управления, как показывает практика. Большие права при малой ответственности приводят к принятию необдуманных решений. Большая ответственность, возложенная на образовательную организацию, позволяет качественно реализовывать задачи, однако при отсутствии реальных прав это реализовывать сложнее.

Рациональное определение сферы подчиненности, составления должностных инструкций достигается путем баланса прав, обязанностей и ответственности в деятельности руководителей образовательной организации.

Принцип конкретного целеполагания: отражает требование ставить цели с учетом их оптимальности и реальности, социальной значимости и перспективности.

Сформулированная неточно, неопределенно, цель уже на начальном этапе процесса управления является дезорганизующим, дезориентирующим фактором, а усложненная цель к тому же слишком сложна для достижения. Социальная значимость цели и перспективность отражают развитие образовательной организации как сложной педагогической системы, непрерывный характер поступательного движения.

Принцип целенаправленности: данный принцип основывается на планировании и контроле, т.е. содержание деятельности управленца любого уровня должно быть основано на целенаправленности. Нарушение данного принципа приносит образовательному процессу и образованию в целом большой педагогический и социальный ущерб.

Принцип кооперации и разделения труда: данный принцип дает полную опору управленца на общественные организации учебного заведения, на коллективное творчество и коллективный разум при реализации всех намеченных планов. В соответствии с этим принципом стремление руководителя все сделать самому – составить план работы, организовать его выполнение, единолично контролировать деятельность всех исполнителей – недопустимо.

Принцип функционального подхода: является условием постоянного развития, совершенствования управленческой деятельности на основе обновления, уточнения и конкретизации функций (т.е. действий, деятельности) исполнителей.

Правила трудового распорядка, должностные инструкции, научно обоснованные требования к учебно-воспитательной деятельности педагога не могут быть неизменными. Модели, шаблон, стереотипы порождают формальность, которая выражается в предпочтении привычных, легких и «удобных» форм организации деятельности вопреки ее смыслу и сути.

Принцип комплексности: данный принцип предполагает сочетание целевой направленности управленческой деятельности и ее многофункциональности. Например, при разрешении конфликтной ситуации руководитель принимает определенное целенаправленное решение (цель в данном случае – это помощь сторонам в оценке ситуации и последствий конфликта, а в дальнейшем обеспечение правильного выхода из конфликта), реализуемое в комплексе различных управленческих действий (педагогический анализ ситуации и действий участников конфликта, регулирование ситуаций, возникающих впоследствии, и т.д.). Данный принцип составляет суть того, что системное управление невозможно вне комплекса научно-обоснованных воздействий.

Несмотря на выше обозначенные принципы, определяющим моментом педагогического менеджмента являются знания основ маркетинга рынка образовательных услуг, мониторинга качества учебно-воспитательного процесса, бухгалтерского учета и экономики образования его руководителем.

Несоблюдение принципов может привести в управлении к ситуации, которая в итоге приведет к неудачам в управленческой деятельности. Поэтому и очень важно учет и знание принципов в практической деятельности, т.к. это является важнейшим условием эффективного управления.

Таким образом, вышеперечисленные принципы управления тесно между собой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Например, нельзя обеспечить целенаправленную деятельность организации без плановости, также невозможно добиться четкого функционирования системы управления, игнорируя другие принципы управления, компетентности, дисциплины и иерархичности.

В практике менеджмента конкретной организации имеют место быть и другие принципы. Можно сделать вывод о том, что еще формируется индивидуальная система принципов организации, которая обеспечит высокие результаты их деятельности. Однако эту систему нужно постоянно пересматривать и совершенствовать, предвидя уточнения и корректировать принцип, если он не обеспечивает ожидаемых результатов.

Литература

1. Кабанина Л.А., Толстолуцких Н.П. Управление образовательными системами: учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. Балашов: Изд-во «Николаев», 2005. 60 с.
2. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.
3. Лазарев В.С. Направления и задачи совершенствования инновационной деятельности в образовании // Педагогика. 2013. № 3.
4. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами: учебник. М., 2005. 197 с.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МОДЕЛИ, АНТИПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Аннотация. Образование, осуществляемое согласно принципам антипедагогика, не является сводом наук, обучение получает индивидуальность, становится творческим процессом, позволяющим человеку самостоятельно формировать свою образовательную траекторию. Антипедагогика, рассматриваемая в качестве альтернативной педагогики, руководствуется принципами ненасилия, толерантности, свободы.

Ключевые слова: антипедагогика; педагогика; образование; воспитание; свобода; общество; ненасилие.

В условиях современного стремительно развивающегося общества человечество подвергается постоянным изменениям, затрагивающим различные сферы повседневной жизни. С информационным обогащением происходит расширение кругозора. При этом следует отметить, что направление данного кругозора, сфера интересов, увлеченность, способ взаимодействия с окружающей действительностью, в свою очередь влекущие к изменениям в субъективных принципах, нормах, ценностях, характерных для каждой конкретной личности, формируются в ходе развития человека различными способами. Один из таких способов – образование, которое есть целостный и целенаправленный процесс воспитания и обучения, коренным образом влияющий на личность. Развитие личности – исключительно важный процесс, и особой актуальностью для человечества обладает выявление того, как наиболее успешно осуществлять данный процесс с помощью образования.

XX век должен был стать периодом реализации человеческих устремлений в сфере образования, однако его реальность оказалась далека от идеала. Кризис затронул все сферы общественной жизни, образование не могло остаться в стороне: «Выходом из кризиса, в котором оказалась современная педагогика, может послужить, по заверениям постмодернистов, трактовка педагогического знания как разновидности искусства, нарративного повествования, далекого от притязаний науки на общезначимость» [3, с. 65–66]. Среди составляющих характеристик современной личности все чаще выделяется трансгрессия как естественное свойство личности, заключающееся в стремлении преодолеть установленные пределы, устоявшиеся нормы и правила. Это ставит нас перед необходимостью подвергнуть переосмыслению традиционную педагогику и традиционное образование.

Педагогические системы относят к главным направлениям развития образования; превалирует ориентированность на успех, а консервативными признаются подходы, не способствующие успешной социализации личности в динамичном и изменяющемся мире. В случае возникновения конфликтных ситуаций необходимо следовать альтернативам, предупреждать категоричность и однозначность в восприятии образовательных явлений, проявлять толерантность и ненасилие в педагогическом процессе. Альтернативное образование есть предпосылка возникновения антипедагогика как педагогики ненасилия, ставшей предметом научного дискурса в отечественном и зарубежном педагогическом пространстве.

Недостаточный уровень заинтересованности международными и межкультурными сравнениями альтернативного обучения в прошлом можно объяснить спецификой теоретической ориентации альтернативной педагогики. Маргинализация общественно-культурного и политического явления альтернативности в образовании привела к тому, что сравнительным исследованиям не придавали значения. Важность компаративных исследований осознается учеными – практиками и теоретиками – относительно недавно. Настоящий бум заинтересованности практикой альтернативного обучения в мире, который привел к активизации сравнительных исследований в этой области, характерен для последней четверти столетия. Наиважнейшими причинами этого послужили развитие идей и практики интеграционного обучения, авторских школ, негосударственных школ и т. д.

Дискуссии относительно альтернативности в образовании поддерживаются теоретиками педагогики, звучат на телевидении и на страницах газет и журналов, рассматриваются на научных конференциях. В них, с одной стороны, отстаивается неоспоримое право человека на сохранение личности, аутентичности, индивидуальности, с другой стороны, наблюдается стремление возратить школе признаки всевластной (а порой и насильственной) и авторитетной институции. Для апологетов альтерна-

тивной педагогики аргументами выступают плюрализм, ненасилие, толерантность, максимальная индивидуальная свобода, права человека, личная инициатива в процессе обучения и воспитания, свободный рынок и конкуренция, которые приводят к сопротивлению существующим стандартам и, прежде всего, формализму, авторитаризму, своеобразному педагогическому насилию и консерватизму. Для ее противников упоминание об альтернативности – это попытка отойти от нормальности, стандартности, покорности и дисциплины как обязательных норм для всех субъектов учебного процесса.

Педагогический дискурс альтернативного образования является чрезвычайно широким и требует толкования с учетом многозначного понимания понятий, которые причастны к альтернативности и могут при определенных условиях отождествляться с ней. Современная ситуация, которая вытекает из общественно-политических условий, создала основы для свободы, как в теоретической рефлексии, так и в практической образовательной деятельности, что допускает наличие различных подходов к обучению и воспитанию. Современность освобождает теоретиков и практиков педагогики от оков тоталитарного образования.

Антипедагогика появилась как следствие волны молодежного движения в Северной Америке и Европе в 1960-е гг., активизации новых научных направлений в психологии, антипсихиатрии, культурной антропологии, философии, феноменологии, герменевтике, социологии и гуманистической педагогике. Факт появления в общей педагогике взглядов, которые не принимают не только педагогику как понятие, но и как практику, вызвал в науках о воспитании дискуссию относительно ряда вопросов: Должны ли дети быть воспитанными? Как в целом можно воспитать другого человека? Почему детей и молодежь воспитывают часто против их воли, потребностей и ожиданий? В каких соотношениях находится целенаправленное педагогическое воздействие с правом каждой личности на самореализацию? Почему выданные специальными институтами трудовые рекомендации к действию не могут быть с пользой применены в практической деятельности педагогов? Как может быть так, что общества, претендующие на демократичность, подвергают детей и молодежь недемократическому воспитанию, принуждению, насилию и тирании?

Антипедагогика через своих учредителей, сторонников и последователей пытается дать ответы на эти и другие вопросы, развенчивает ряд культурных и цивилизационных мифов, которые искусственно поддерживались традиционной педагогикой. Антипедагогика указывает на разногласия между официальными образовательными ценностями и теми, которые реализуются в государственной образовательной и частной сферах.

Антипедагогика отвергает идею воспитания и образования, отрекается от историчности и преемственности поколений. Основная идея концепции антипедагогики в том, что учитель должен поддерживать ученика, а не воспитывать с помощью деперсонализирующих методов. Их отношения не должны быть асимметричными, как принято в традиционной системе образования, когда учащийся «есть объект для воздействия педагога» [4, с. 61]. Ученик и учитель во взаимоотношениях должны находиться на одном уровне. Данные принципы, применяемые в образовательном процессе, способны изменить характер образования, придать обучающемуся индивиду статус субъекта образования, наделить его способностью самостоятельно контролировать собственный процесс получения знаний и воспринимать поддержку, а не жесткий контроль со стороны обучающего [1].

Согласно идеям антипедагогики образование и воспитание бессмысленны, так как современное общество не имеет фундаментальных ценностей, нет общезначимых целей воспитания и образования, основывающихся на отсутствующих общезначимых ценностях и нормах. Представители данного направления считают, что современная социальная ситуация характеризуется плюрализмом интересов и ценностей личности, конкуренцией и отсутствием консенсуса между ними.

К наиболее радикальным выразителям идей антипедагогики относят американского педагога Карла Берейтера, швейцарского психоаналитика Алису Миллер, немецких психологов и публицистов Эккегарда фон Браунмюля и Губерта фон Шонебека, польского феноменолога воспитания Станислава Русинского. Библиография публицистических и научных дискуссий по антипедагогике того периода насчитывает более 200 позиций. Среди авторов находим также таких гуманистов, как Абрахам Маслоу, Александр Нил, Карл Роджерс. И это неудивительно, поскольку гуманистическая педагогика на определенном этапе являлась принципиально альтернативной, до тех пор, пока не был принят общий курс на гуманизацию образования. К разновидностям основ альтернативного образования можно отнести и понятие «реформаторская педагогика», «гештальт-педагогика», «эмансипационная педагогика», «хोलлистическая педагогика», «религиозная педагогика», «специальная педагогика» и др. Все они являются составляющими альтернативной педагогики.

Антипедагогика как поле внедрения идей альтернативной педагогики в практику объясняется как некий общий термин для моделей, предлагающих альтернативу традиционному институциональному образованию, а также движениям, отвергающим формальное обучение. Для понимания явления антипедагогика важно выяснить сущность самого этого понятия. Антипедагогика есть своего рода форма оппозиции существующей образовательной системе, она руководствуется положениями, определенными альтернативной педагогией. Учитывая различные подходы к определению понятия «альтернатива», можно понимать антипедагогику как один из двух взаимоисключающих подходов к обучению и воспитанию, что тоже является приемлемым.

Каждый человек рождается свободным и в равной степени должен иметь права, которыми его наделяет закон, независимо от пола, расы, цвета кожи, религии, языка, убеждений или происхождения. Право человека на защиту от насилия гарантируется законом, и задача каждого образовательного учреждения – создать условия, благоприятные для предупреждения или минимизации возможных проявлений любых насильственных действий в учебном процессе. Осознание ненасилия как общественной ценности поможет в реализации этой цели, поэтому следует выделять знания о правах человека и ненасилии в структуре когнитивного компонента антипедагогика в контексте педагогической толерантности.

К сожалению, сегодня в системе образования встречаются проявления насилия как в скрытой, так и открытой форме. Потребность внедрения принципов ненасилия в учебно-воспитательный процесс не является новым явлением в педагогической науке. Данная проблема была предметом исследования таких представителей гуманистической педагогики, как Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой. В книге «Путь жизни» Л.Н. Толстой писал о пагубности наказания: «Наказание вредно не столько потому, что оно озлобляет того, кого наказывают, но еще и потому, что оно развращает того, кто наказывает. Наказывать человека за его дурные дела все равно, что греть огонь» [5, с. 476]. Л.С. Выготский формулирует идеи ненасилия в образовании, исследуя принципы нравственного воспитания и указывая на его недостатки: педагогика, основой которой является страх, запугивает слабого ученика, но вызывает сопротивление у сильного, т. е. нравственное воспитание у одних детей подавляет волю, тогда как у других, наоборот, провоцирует проявления насилия; воспитание, которое ограничивает свободу человека, создает искаженное представление об истинности моральных ценностей. Основой педагогики ненасилия должно быть не акцентирование внимания на проявлениях зла, а утверждение добра как моральной ценности, причем этот процесс должен быть искусно внедрен педагогом в учебную деятельность и ни в коем случае не превращаться в нравоучения учителя.

Воспитание на основе ненасилия должно включать выполнение таких задач, как формирование миролюбия, взаимопонимания, негативного отношения к любым насильственным действиям, гуманного восприятия себя и других людей, развития умений решать разнообразные конфликты без применения методов принуждения. Антипедагогика центрирует внимание на вопросах гуманизации учебно-воспитательного процесса, методов и форм работы в образовательных учреждениях, разработке и внедрении новых технологий на основе ненасилия в педагогической деятельности. Ненасильственное отношение к другим можно сформировать при условии отказа от авторитаризма, ориентации на личностную модель сотрудничества и организации учебной деятельности на основе ненасилия, «педагогика ненасилия – это не только педагогика свободы выбора, но и педагогика ответственности» [2, с. 86]. Антипедагогика как показатель педагогической толерантности есть принцип позитивного взаимодействия, отказа от скрытых, манипулятивных или очевидных форм принуждения, признание прав других, позиция активного поиска путей предупреждения или разрешения конфликтов ненасильственными методами.

Литература

1. Каюмов О.Р. Авторитарна ли миссия учительства? // Народное образование. 2019. № 1(1472). С. 69–78.
2. Ковалив В.В. Педагогика ненасилия – педагогика свободы выбора и ответственности // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. Т. 11. № 8. С. 85–87.
3. Огурцов А.П. Антипедагогика: вызов постмодернизма // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 54–68.
4. Суханова Н.П. Проблемное обучение и преподавание философии // Alma mater (Вестник высшей школы). 2019. № 10. С. 61–63.
5. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. 544 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭКОНОМИКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается современное состояние проблемы экономической подготовки младших школьников, а также вопросы, связанные с особенностями экономического образования и воспитания обучающихся начального звена общеобразовательной школы. Авторы анализируют содержание программ начального общего образования по предмету «Окружающий мир» с целью выявления экономической составляющей курса.

Ключевые слова: экономическое образование; экономические понятия; начальная школа; окружающий мир; младших школьников.

В настоящее время содержание начального образования в общеобразовательной школе обновляется с учетом интеллектуальных, культурных и социально-экономических запросов современного общества, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования сказано, что одним из личностных результатов освоения программы является: «овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире» [10]. Действительно, в период обучения в младших классах и активно происходящей в это время социализации обучающиеся непосредственно начинают сталкиваться с новыми для них различными экономическими понятиями и знаниями, отношениями и законами, моделями поведения в той или иной ситуации.

Не вызывает сомнения тот факт, что от качества экономической подготовки обучающихся в начальном звене напрямую зависит успешное становление экономической личности на всех последующих этапах обучения, ее непосредственная социализация, именно поэтому существенная роль в системе экономического образования отводится именно этой ступени обучения. Так, связь формирования экономической культуры и социализации личности младшего школьника освещена в работе О.М. Стригиной [8], значение усвоения экономической лексики в формировании экономической культуры младших школьников рассматривалось Е.В. Савиной [7].

Как отмечает Е.Н. Неустроева, «основной целью социально-экономического образования и воспитания младших школьников является формирование элементарных экономических представлений, необходимых в практической деятельности, и начало экономической культуры» [2].

Бесспорно, с известными экономическими понятиями дети знакомятся еще будучи дошкольниками, но все же, именно на ступени начального образования обучающиеся способны осваивать научные понятия, оперировать ими, что позволяет включать изучение элементарных понятий в программу начальной школы. Современные условия жизни диктуют, чтобы младший школьник имел представление о такой сфере деятельности человека, как экономика, знал, что представляют собой ее ключевые отрасли: сельское хозяйство, промышленность, транспорт, торговля, строительство, их взаимосвязь [9].

В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, исследуя принципы и основные направления экономического образования в школе, акцентировали внимание на качественной стороне подготовки школьников к жизни в обществе путем внесения соответствующих корректив в систему подготовки к производительному труду и экономического воспитания. В работах этих ученых мы также видим обоснование необходимости формирования у обучающихся элементарных хозяйственно-экономических представлений.

Говоря о важности экономического образования школьников, И.А. Сасова подчеркивает: «Социально-экономическое образование и воспитание детей и учащейся молодежи в широком смысле предполагает включение выпускников в социально-экономические отношения, свойственные современному производству, воспитание у них потребности руководствоваться в своей деятельности не только личными, но и общественными интересами, повышать эффективность производства, распределения, обмена и потребления материальных и духовных благ. Это также воспитание образа мышления, поведения и деятельности, соответствующих экономическим и нравственно-правовым основам общества, хозяйского отношения ко всем видам собственности» [6].

Несмотря на несомненную важность «экономического направления» образования, отметим, что на сегодняшний день данная дисциплина в перечне учебных предметов начальной школы отсутствует,

и экономическое образование младших школьников, в основном, ведется по таким направлениям, как введение экономических знаний в процессе преподавания некоторых учебных предметов («Окружающий мир», «Математика», «Технология») в начальной школе. Экономическое образование и воспитание обучающихся начального звена школы, в новых условиях социально-экономического развития страны, становятся важной стратегической проблемой образовательной системы.

Отметим, что данной проблеме посвящены работы большого количества отечественных исследователей (А.Ф. Аменда, Н.П. Рябинина, И.А. Сасова, М.Л. Алферова, Г.Х. Гебеков и др.). В последние годы многими авторами также подготовлены программно-методические материалы, учебники и учебно-методические пособия по экономике как отдельному предмету в начальном звене общеобразовательной школы (Е.Н. Землянская, Т.В. Смирнова, Т.В. Проснякова, И.В. Ермакова, Т.А. Протасевич и др.). В этих учебных материалах отражены наиболее общие закономерности экономического развития общества в условиях рыночной экономики. Стоит сказать, что внедрение разработанных программ в учебно-воспитательный процесс определенно позволяет повысить уровень экономической грамотности учащихся.

Экономическая подготовка в начальной школе начинается с ознакомления обучающихся с основами экономики, экономические понятия в начальной школе включены в образовательную область «Окружающий мир». Анализ рабочих программ по курсу «Окружающий мир» УМК «Школа России» (автор А.А. Плешаков) [5], УМК «Перспектива» (авторы А. А. Плешаков, М. Ю. Новицкая) [4] и УМК «Планета знаний» (авторы Г. Г. Ивченкова и др.) [3] на предмет экономической составляющей курса позволил сделать вывод, что программа курса А.А. Плешакова является наиболее содержательной в аспекте рассматриваемого вопроса.

В программе курса «Окружающий мир» А.А. Плешакова в УМК «Школа России» ознакомление обучающихся с такой сферой деятельности как экономика начинается со второго класса в теме «Что такое экономика». В процессе изучения темы дети получают элементарные представления об этой сфере деятельности человека: раскрываются важнейшие взаимосвязи между природой и хозяйством, между различными отраслями экономики.

Работа в данном направлении продолжается и в третьем классе, в разделе «Чему учит экономика». Изучая этот раздел, обучающиеся углубляют свои представления об отраслях экономики и взаимосвязях между ними; учатся раскрывать роль экономики в жизни человека, значение природных богатств и труда людей в хозяйственной деятельности человека (на примере использования человеком природных богатств, растениеводства и животноводства как отраслей сельского хозяйства, а также работы металлургии, машиностроения, химической, легкой, пищевой и т. д. промышленности как составной части экономики); понимать роль денег в экономике, а также объяснять, что такое государственный бюджет. Отметим также, что, учитывая экологическую обстановку, акцентирование внимания обучающихся на взаимосвязи экологии и экономики является одной из важнейших задач, которая способствует формированию у обучающихся умения строить простейшие экологические прогнозы.

Изучая данный раздел, обучающиеся работают с терминологическим словарем, пополняют его такими экономическими понятиями как: «экономика», «отрасль», «потребности», «товары», «услуги», «деньги», «бюджет», «расходы», «доходы», «бартер», «купля–продажа», «стипендия», «пенсия» и т. д.

Анализ содержания курса «Окружающий мир» А.А. Плешакова, М.Ю. Новицкой по УМК «Перспектива» показал, что в курсе предусмотрено минимальное количество тем экономического содержания, если не сказать, что экономическая составляющая практически отсутствует. Так, в третьем классе, при прохождении темы «Семейный бюджет», обучающиеся учатся характеризовать составные части семейных доходов и расходов, определять свои потребности и составлять приблизительную смету расходов на них, а также рассказывают о некоторых фактах из истории денег, различают монеты и банкноты Российской Федерации разного достоинства. В курсе «Окружающий мир» авторов Г.Г. Ивченковой и др. УМК «Планета знаний» при прохождении темы «Бюджет семьи» второклассники учатся объяснять, что такое бюджет, узнают значение слов «доходы», «расходы», «пенсия», «стипендия», а также обсуждают необходимость правильного распределения доходов в семье.

Отметим, что в третьем классе, по этой же программе, в разделе «Природа вокруг нас» обучающиеся обращаются к сущности взаимосвязи между человеком и окружающей средой, узнают, как изменения в окружающей среде влияют на живых существ, и учатся приводить примеры положительного и отрицательного влияния человека на природу. На занятиях по данной теме педагогу непременно нужно указать обучающимся на четкую взаимозависимость экологии и экономики, влияние экологических прогнозов на экономическую сферу жизнедеятельности людей. Стоит сказать, что обучающиеся возвращаются к этой проблеме в четвертом классе, при изучении темы «Основные экологические

проблемы России». Аналогичным образом построена работа по программе авторства А.А. Плешакова и М.Ю. Новицкой, УМК «Перспектива», в четвертом классе, в теме «В поисках подземных кладовых».

Анализ современных педагогических исследований и разработанных для начальной школы учебно-методических комплектов свидетельствует о том, что проблема формирования представлений об основных экономических понятиях у младших школьников, а также экономическому образованию и воспитанию в целом вызывает неподдельный интерес, и внимание к ней на настоящий момент только усиливается. Справедливым будет вывод о том, что экономическую подготовку детей целесообразно и необходимо проводить буквально с первых дней обучения в школе, и возможно это как в рамках учебного процесса, так и во внеурочной деятельности, в условиях дополнительного образования детей.

Экономическое образование в современной школе необходимо для воспитания у детей экономической культуры, а также способности правильно понимать происходящие социально-экономические процессы и активно участвовать в деятельности общества.

В контексте решения проблемы экономического образования младших школьников в школе перед учителем встает задача формирования у них «базовых» представлений об экономике, о природных богатствах и труде людей, что составляет основу экономики, а также о многообразии взаимосвязей отраслей экономики с хозяйственной деятельностью людей.

В заключение отметим, что приобщение детей к экономике оказывает огромное влияние на складывающиеся отношения ребенка с материальными и духовными ценностями, облегчает процесс вхождения ребенка в мир взрослых, гармоничного включения в систему сложившихся в обществе социально-экономических отношений, т. е. способствует их социализации.

Литература

1. Курков И.А. Формирование экономической компетенции у младших школьников как педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekonomicheskoy-kompetentsii-u-mladshih-shkolnikov-kak-pedagogicheskaya-problema>
2. Неустроева Е.Н. Экономическое образование в современной школе // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskoe-obrazovanie-v-sovremennoy-shkole>
3. Окружающий мир: программа: 1–4 классы / Г.Г. Ивченкова, И.В. Потапов, Е.В. Саплина, А.А. Саплин. М.: Дрофа; Астрель, 2017. 52 с.
4. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1–4 классы: Пособие для учителей общеобразовательных организаций / А.А. Плешаков, М.Ю. Новицкая. М.: Просвещение, 2014. 192 с.
5. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: Пособие для учителей общеобразовательных организаций / А.А. Плешаков. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
6. Сасова И.А. Вопросы повышения уровня экономического образования и воспитания школьников. М., 2007. С. 69–76.
7. Савина Е.В. Формирование базисных элементов экономической культуры младших школьников в учебном процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 157 с.
8. Стригина О. М. Педагогические условия формирования у младших школьников основ экономической культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 135 с.
9. Усанова К.И. Изучение сформированности представлений о составных частях экономики у обучающихся второго класса // XXI Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: Сб. ст. (г. Нижневартовск, 2–3 апреля 2019 г.) / Отв. ред. Д.А. Погонишев. Ч. 7. Образование. Педагогика. Психология. Нижневартовск: НВГУ, 2019. С.104–108.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 и 2012 гг. / Мин-во образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2014. 35 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абугалиева Гульшат Сержановна – магистр, старший преподаватель, Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова, г. Уральск, Республика Казахстан

Алексеева Любовь Васильевна – профессор, доктор исторических наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Бизикова Ольга Анатольевна – доцент, кандидат педагогических наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Бисалиева Нурбике Сериковна – старший преподаватель, Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана, г. Уральск, Республика Казахстан

Букесова Роза Минаховна – старший преподаватель, Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана, г. Уральск, Республика Казахстан

Бурангулов Роман Радикович – магистрант, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Войцеховская Ольга Юрьевна – магистрант, Сургутский государственный университет, г. Сургут

Дергунова Татьяна Александровна – доцент, кандидат педагогических наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Донскова Галина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова, г. Уральск, Республика Казахстан

Жукова Эльвира Дмитриевна – методист, МБОУ «Излучинская ОНШ», пгт. Излучинск

Ибраева Расима Аламетдиновна – научный сотрудник, МАУ «Региональный историко-культурный и экологический центр», г. Мегион

Киселева Ольга Юрьевна – преподаватель, Нижегородский государственный педагогический университет, г. Нижний Новгород

Кислицына Наталья Георгиевна – студентка, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Ковалевская Елена Витальевна – академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, г. Москва

Козелкова Евгения Николаевна – доцент, кандидат географических наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Колесник Людмила Ивановна – доцент, кандидат педагогических наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Комарова Елизавета Леонидовна – магистрант, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Красавина Ирина Владимировна – преподаватель, Нефтеюганский политехнический колледж, г. Нефтеюганск

Кузнецова Эльза Афанасьевна – кандидат географических наук, доцент, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Кулешова Наталья Владимировна – учитель-логопед, МАДОУ ДС № 52 «Самолётик», г. Нижневартовск

Кучменко Александр Николаевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина

Мартюшева Юлия Владимировна – студентка, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Масленникова Светлана Алексеевна – студентка, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Махутова Гульнара Мырзахановна – кандидат педагогических наук, доцент, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Мовсарова Хадиджат Хамзатовна – студентка, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Могилко Максим Леонидович – студент, Ростовский государственный университет путей сообщения, г. Ростов-на-Дону

Осипова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск

Панищева Ольга Александровна – преподаватель, магистр педагогических наук, Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова, г. Уральск, Республика Казахстан

Петрунина Анна Александровна – преподаватель, Нефтеюганский политехнический колледж, г. Нефтеюганск

Платонова Наталья Александровна – преподаватель, Нефтеюганский политехнический колледж, г. Нефтеюганск

Салаватова Асиль Магомедовна – кандидат педагогических наук, доцент, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

Слива Максим Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

Султанов Айдар Шакурович – кандидат физико-математических наук, доцент, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

Суханова Наталья Петровна – кандидат философских наук, доцент, Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», г. Новосибирск

Трофименко Марина Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

Турегалиева Светлана Габбасовна – магистрант, Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова, г. Уральск, Республика Казахстан

Усанова Ксения Игоревна – студентка, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

Черивханова Аминат Вайсуловна – преподаватель, Нефтеюганский политехнический колледж, г. Нефтеюганск

Чернова Екатерина Юрьевна – студентка, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск

Шульгин Олег Валерьевич – доцент, кандидат экономических наук, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск