

СЕКЦИЯ 23

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСАХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

СОДЕРЖАНИЕ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	Абрамов С. М., Абрамова Е.Л., Пронина И. И.	4855
НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В КАЗАХСКИХ СЕМЬЯХ	Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Бакбергенова Ж.	4858
ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ	Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Абенов О.	4861
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Отеули А.Ж.	4864
РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Абуталипова А.Б.	4868
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ КРЕАТИВНОСТИ	Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Казиева А.К.	4871
СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПСИХОЛОГОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Уразова З.	4875
УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ПО ЛИТЕРАТУРЕ	Аничкина Н.В., канд. пед. наук, доцент	4878
АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ	Бобрешова И.П.	4886
ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАПИТАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	Бутримова Н.В., канд.пед.наук	4889
МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА	Диль-Илларионова Т.В., канд. пед. наук, доцент	4893
К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	Емельянова Л.А., канд. психол. наук, доцент.....	4896
СИСТЕМА РАБОТЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩЕГОСЯ К ОЛИМПИАДЕ ПО ЛИТЕРАТУРЕ	Иванова Е.Р., д-р филол. наук, доцент	4900
ГИПЕРТЕКСТОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРВЬЮ-ДИАЛОГЕ	Иванова О.А., канд. филол. наук, доцент	4905
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ	Коробецкий И. А., канд. ист. наук, доцент.....	4909

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ Костюк Д.Д.....	4913
О ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ (ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ) ПРАКТИКИ Мелекесов Г.А., д-р пед. наук, профессор	4917
ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент	4921
ВАРИАТИВНОСТЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ СЛОВ КАК ЗАКОНОМЕРНОЕ ЯВЛЕНИЕ Орлова С. Л., канд. филол. наук, доцент	4927
МОДЕЛИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: АЛЬЯНС ГОСУДАРСТВЕННОГО И НЕКОММЕРЧЕСКОГО СЕКТОРА В АСПЕКТАХ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ Павлова С. Г.	4931
О СЛОВАРНО-ОРФОЭПИЧЕСКОЙ РАБОТЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ Петраш И.А., канд. филол. наук	4935
О МЕРАХ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ПРАВОНАРУШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ Писаренко Л.В., канд. филол. наук.....	4939
ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Попрядухина Н. Г., доц. канд.психол.наук, доцент	4943
СМЫСЛОВАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФИГУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Пузикова В.С., канд. филос. наук, доцент	4948
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА Сизганова Е.Ю., канд. пед. наук, доцент	4951
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Скоморохова С.В., канд. филол. наук, доцент	4956
К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Чикова И. В., канд. психол. наук, доцент	4963
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ Щебланова М.А., канд. биол. наук	4968

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

**Абрамов С. М., Абрамова Е.Л., Пронина И. И.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Среди задач, стоящих перед учебными заведениями, была и остается задача воспитания и формирования личности школьников. Проблема патриотического воспитания, являющегося одним из важнейших компонентов воспитания личности учащегося в целом, актуальна во все времена существования школы. В настоящее время жизнь заставляет вновь вернуться к этой важной проблеме. Не случайно в вузе формируется одна из ключевых компетенций учителя - владение способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и вне учебной деятельности. Известно, что нравственность является наиболее широким, всеобъемлющим качеством личности, а патриотизм и гражданственность характеризуют ее отдельные стороны.

В процессе преподавания физики учитель имеет большие возможности для воспитания у учащихся любви к своему Отечеству, гордости за русскую и советскую науку и технику, глубокого уважения к тем, кто своим умом, знаниями, трудом приумножил славу нашей Родины, кто в тяжелой схватке с врагом отдал за нее свою жизнь. Воспитание патриотизма, прежде всего, связано с воспитанием благодарной памяти к героическому прошлому нашего народа. Патриотическое воспитание – это воздействие не только и не даже не столько на умы школьников, сколько на чувства. Интересно подобранный и ярко эмоционально преподнесенный материал пробуждает у детей благородные чувства, оставляет в сознании глубокий след.

Физика, относящаяся к наукам, изучающим окружающий мир, казалось бы, может лишь отчасти вносить вклад в решение вопросов патриотического воспитания подрастающего поколения. Однако анализ практической работы учителей физики в общеобразовательных учреждениях, анализ методической литературы и публикаций показывают, что на уроках физики можно успешно решать вопросы нравственного формирования учащихся, воспитания гражданственности, чувства патриотизма, дисциплинированности. Осуществлять патриотическое воспитание учитель физики может, опираясь на учебный материал, предусмотренный программой, привлекая дополнительную литературу, используя наглядные пособия и технические средства.

На уроках физики, излагая учебный материал, можно ярко и убедительно, не нарушая его логики, показать роль и преемственность патриотических традиций в развитии науки и техники по следующим категориям:

1. Биографии ученых. На уроках можно кратко ознакомить обучающихся с биографиями ученых, которые внесли свой вклад в развитие науки и техники. Полные подлинного драматизма, но вместе с тем и высочайших взлетов мысли

и духа, биографии К. Э. Циолковского (реактивное движение), И. В. Курчатова (атомная энергетика), А. С. Попова (электромагнитные волны), П. Н. Лебедева (давление света), и другие ученые – легенды, беззаветно преданные Родине, своему делу.

2. Художественные, документальные и научно-популярные фильмы. Эпизоды фильмов позволяют более красочно и наглядно разобрать изучаемую тему и увидеть человеческие судьбы напрямую связанные с наукой, историей и любовью к Родине. У многих обучающихся возникает желание посмотреть весь фильм.

3. Исследовательская работа. В течение учебного года обучающиеся занимаются исследовательской работой. В темах исследований прослеживается взаимосвязь изучаемых тем по физике с жизненными ситуациями. Наиболее интересными являются исследования, связанные с будущей профессией. Свои работы, в которых прослеживается гордость за нашу Родину, ученики представляют на различного уровня тематические конференции. Среди тем научных исследований можно предложить такие как "Наши соотечественники - лауреаты Нобелевской премии"; "Из истории открытия", "Семейные династии ученых-физиков", "Физики о патриотизме" и другие.

4. Учебные физические задачи. Патриотическое воспитание можно осуществлять с помощью деятельности по решению задач. Применение этих задач на уроках физики активизирует мыслительную деятельность учащихся, способствует развитию технического творчества, повышает интерес к физике и технике, развивает чувство гордости за достижения страны. Приступая к решению задач необходимо подбирать такие условия, в которых бы подчеркивалась Российская неповторимость, ее достижения в развитии современной техники и науки.

5. Внеурочная деятельность. Говоря о содержании, формах и методах гражданского и патриотического воспитания по внеурочной деятельности, необходимо отметить, что все мероприятия, которые проводят учителя, должны опираться на знания, полученные в процессе изучения основ наук, быть логическим продолжением учебной деятельности, учитывать возрастные и индивидуальные особенности старшеклассников, их интересы и желания.

Воспитание патриотизма – это постоянная работа по созданию у подрастающего поколения чувства гордости за свою Родину и свой народ. Роль и физики в этом плане велика.

Но процесс обучения физике регламентирован по содержанию и ограничен по времени, поэтому разнообразная внеурочная и внеклассная работа по физике является необходимой и ценной частью патриотического воспитания обучаемых. В наши дни учителя физики в процессе воспитания патриотических качеств личности у школьников реализуют в своей работе следующие направления:

1) раскрытие содержания и значения работ русских и отечественных ученых-физиков;

2) сопровождение изложения материала курса физики информацией об исторических сведениях, дающих характеристику эпохи, биографическими иллюстрациями жизни ученых;

3) подчеркивание гуманистического характера научных исследований, проводимых в нашей стране;

4) сообщение учащимся о признании достижений советской и российской науки учеными других стран, рассказы об отечественных лауреатах Нобелевской премии;

5) рассказы о стремлении зарубежных специалистов принимать участие в российских научных исследованиях (например, по программе «Интеркосмос»);

6) создание кружка по истории физики и техники;

7) отражение достижений современной космонавтики;

8) воспитание бережного отношения к родной природе (например, работа кружка «Физика в природе»);

9) изучение общих законов природы иллюстрируется примерами и явлениями, характерными для “малой Родины” - места рождения или проживания школьников.

Проведение работы по патриотическому воспитанию связано также с постановкой и разрешением ряда методических вопросов, в их числе:

- подбор иллюстративного материала, выяснение степени его соответствия содержанию темы урока;
- определение роли используемого материала в усвоении изучаемого;
- нахождение методов и способов демонстрации иллюстративного материала в зависимости от цели, содержания и структуры учебного занятия;
- определение творческих заданий, связывающих обучение физике с патриотическим воспитанием и др.

Реализация выделенных направлений при проведении уроков физики вносит определенный вклад в решение вопросов патриотического воспитания подрастающего поколения.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В КАЗАХСКИХ СЕМЬЯХ

**Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Бакбергенowa Ж.
Кызылординский государственный университет имени Коркыт ата,
Кызылорда, Казахстан**

Крепкая семья - залог стабильности и процветания молодого государства и любого общества. В семье закладываются основы нравственности, духовности человека, его успешной социализации и интеграции в общество.

Семья как устойчивая социальная общность является важным фактором формирования личности. Она была и остаётся важнейшим воспитательным институтом, источником передачи социального опыта от поколения к поколению. Фундамент личности закладывается именно в семье. Первые представления, понятия, навыки, отношения к людям, нравственные нормы поведения, чувства формируются в семье.

Семья представляет собой более сложную систему, поскольку она объединяет не только супругов, но и других членов семьи. Учитывая сложность этой системы, существуют различные подходы к ее изучению, наиболее известными из которых являются подход к изучению семьи как малой группы, как социального института и как системы.

В.М.Целуйко современную моногамную семью разделил на несколько видов, которые отличаются между собой по определенным признакам.

- по родственной структуре;
- по количеству детей;
- по структуре;
- по составу;
- по географическому признаку;
- по однородности социального состава;
- по семейному стажу;
- по типу ведущих потребностей;
- по особенностям существующего семейного уклада и организации семейного быта;
- по характеру проведения досуга;
- по характеру распределения домашних обязанностей;
- по типу главенства;
- в зависимости от особых условий организации семейной жизни;;
- по качеству отношений и атмосфере в семье;
- по составу супругов;
- по социально-ролевым признакам [1, с.79].

Вопросами классификации современных семей занимался В.С.Торохтий. С демографической точки зрения он выделяет несколько типов семьи и её организации. В зависимости от количества детей:

- бездетная, или инфертильная семья;
- однопдетная семья;
- малодетная семья;
- среднетдетная семья;
- многодетная семья [2, с.48].

В классификации для выделения разных типов семьи являются различия в численном и персональном составе семьи. Разными авторами, чаще социологами, чем психологами, в этой связи выделяются следующие типы семьи. Полная семья включает отца, мать и детей.

О неполной семье принято говорить, если один из родителей отсутствует. В функционально неполной семье формально есть оба родителя, но профессиональные или другие причины оставляют им мало времени для семьи. По количеству детей выделяются бездетная (инфертильная), однопдетная, малодетная, многодетная семья [3].

Все многодетные семьи могут быть распределены на три категории:

- семьи, многодетность в которых запланирована (например, в связи с национальными традициями, религиозными предписаниями, культурно-идеологическими позициями, традициями семьи, такие семьи испытывают много трудностей, обусловленных малообеспеченностью, теснотой жилья, загруженностью родителей (особенно матери), состоянием их здоровья, но у родителей имеется мотивация к воспитанию детей);
- семьи, образовавшиеся в результате второго и последующих браков матери (реже - отца), в которых рождаются новые дети (исследования показывают, что такие семьи могут быть и вполне благополучными, но их членам присуще ощущение неполной семьи);
- неблагополучные многодетные семьи, образующиеся в результате безответственного поведения родителей [4, с.97].

Невозможно переоценить роль и значение семьи в жизни казаха. Индивидуум сам по себе не представляет сколько-нибудь значащей ценности для казахского общества - только в составе семьи человек является полноценным участником социальных процессов.

Семья - клетка, из которой строится казахский общественный организм. Однако молодая семья, даже имеющая детей, еще не является в полном смысле самостоятельной единицей, пока жив и дееспособен глава большой семьи.

Дети – это самое дорогое, что есть у человека, в этом наверное единодушны все народы земли. Казахи же особенно чадолюбивы, они считают, что основная миссия, с которой человек приходит в мир, это дать жизнь своему потомству, а отсутствие детей считают самым страшным божьим наказанием. Детей растят лелея, балуют, снисходительно относятся к их проделкам.

Детей в казахской семье воспитывает мать. Конечно, отец является примером для сына, но в повседневной воспитательной практике он участвует косвенно, через мать, она постоянно говорит сыну: «делай то, что тебе сказал отец»; «посоветуйся с отцом».

В вопросах воспитания девочки отец не участвует даже теоретически, здесь ответственность целиком и полностью лежит на матери. Дело даже не в привитии навыков домоводства – девочка всегда рассматривалась как гость в родительском доме.

Казахская воспитательная схема звучит как – «До семи лет не запрещаешь ребенку ничего, с семи до четырнадцати лет обращаешься с ним как с рабом, а после четырнадцати лет уважаешь его как равного». Она четко соотносится с принципом – «Малышей баловать, детей приучать к труду», ведь казахи говорят – «стригунок не устает от скачки, ребенок не устает от работы».

Затем важно не забыть о переходе к равным отношениям – «Не умеющий воспитать сына превращает его в раба, не умеющая воспитать дочь превращает ее в служанку».

Главной особенностью воспитания детей у казахов является то, что большую роль в воспитании играли бабушки и дедушки, которые были основными носителями традиций, обычаев, опыта и мудрости народа. Первенцы в семье традиционно считались детьми свекра и свекрови. Усыновленные таким образом дети традиционно были любимчиками в семье.

Стоит отметить, что для казахов рождение ребенка всегда было значительным и радостным событием. До сих пор сохранилась пословица "Балалы уй базар, баласыз уй мазар", что значит «Дом с ребенком — веселье и счастье, без ребенка подобен могиле».

Список литературы

1. Целуйко В.М. Психология современной семьи. – М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2004.
2. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей. — М.: ЭКСМО Пресс, 1996. — Т. 3. — С. 224. — 500 с.
3. Психология семьи : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [Н.В.Гребенникова, Е.В.Гурова, Е.И.Захарова и др.] ; под ред. Е.Г.Сурковой. — М. : Издательский центр «Академия», 2014. — 240 с.
4. Арутюнянц, Э. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи / Э. Арутюнянц // Отец в современной семье. –Вильнюс, 1988. – 223 с.

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Абенов О.

**Кызылординский государственный университет имени Коркыт ата,
Кызылорда, Казахстан**

Подготовка к педагогической профессии в значительной степени определяет результаты учебно-воспитательного процесса в школе. Этим объясняется давний и глубокий интерес к данной проблеме в отечественной вузовской педагогике. В основу исследования профессионально-педагогической подготовки легли теоретические положения, разработанные Л.С.Выготским, Н.К.Крупской, А.В.Луначарским, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинским, С.Т.Шацким.

Общетеоретический подход к содержанию и организации профессиональной подготовки учителя заложен в трудах Ю.К.Бабанского, Н.И.Болдырева, Ф.Н. Гоновой, Н.В. Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, И.Т.Огородникова, А.И.Пискунова, В.А.Сластенина, А.И.Щербакова.

Проблему общепедагогической подготовки учителя разрабатывали О.А.Абдуллина, В.М.Басова, О.А.Морозова. Л.Ф.Спирин обосновал процесс формирования у студентов общепедагогических умений, предложил вариант общепедагогической профессиограммы.

Большое внимание в отечественной и зарубежной педагогической литературе уделялось разработке эффективных средств подготовки будущих учителей. Среди этих средств важное место занимает игра. В работах Н.П.Аникеевой, В.П.Бедерхановой, А.А.Вербицкого, М.В.Кларина, Ю.Н.Кулюткина, В.Г. Мамигонова, Г.С.Сухобской, Н.Н.Страздаса и других исследовался процесс подготовки педагогических кадров с использованием различных игр.

Общепедагогическая подготовка является частью профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Опираясь на концепции общепедагогической подготовки, можно определить в качестве ее цели общепедагогическую готовность будущего учителя.

Общепедагогическая готовность будущего учителя представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов. К их числу, на наш взгляд относится мотивационно-ценностный (личностный) и процессуальный, причем первый является главенствующим.

Средство общепедагогической подготовки представляет собой организацию конкретного вида совместной (преподавателей и студентов педвуза) деятельности, направленной на решение конкретных задач общепедагогической подготовки будущих учителей.

Использование игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя основывается на событийном подходе в организации педагогического процесса; возможности преодолеть существенное отличие

учебных задач от задач профессиональной деятельности специалиста с помощью игры; возможности гармонизации мотивов участников взаимодействия в игре; потенциале игры как средстве организации социальных проб; соответствии богатства игры в плане общения и направленности педагогического образования на доминирование коммуникативного компонента.

Игра как средство подготовки педагогов требует, с одной стороны, обеспечения включенности субъекта, а с другой - способна обеспечить включенность в процесс общепедагогической подготовки. Анализ ряда работ последних лет показывает, что значимо при использовании игры не столько прямая аналогия с педагогической деятельностью, сколько ее социально-психологический смысл, кроме того, значительный дидактический эффект достигается не только в процессе участия будущего учителя в игре, но и при подготовке его к использованию игры как педагогического средства.

Исследователи по-разному подходят к рассмотрению игр, используемых в подготовке педагога. Игры анализируются:

- как компонент содержания и метод профессиональной подготовки (Н.В.Тамарина);
- как средство интенсификации профессионально-педагогической подготовки (Г.В.Алферова);
- как дидактическое средство формирования организаторских умений (Н.П.Аникеева);
- как активный метод подготовки к воспитательной работе (С.Я.Харченко);
- как средство формирования коммуникативных умений (Е.В.Семенова);
- как форма активизации познавательной деятельности студентов педагогического вуза (М.А.Ярмолович).

Несмотря на это, проблеме использования игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя уделялось незаслуженно мало внимания.

Игра представляет собой сложный социокультурный феномен, которому посвящено множество философско-культурологических, психологических и педагогических исследований. В настоящее время наукой накоплен огромный потенциал знаний об этом уникальном явлении действительности. Исходя из общепринятого определения игры как формы деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированной в социально-закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [1, с.65].

Особое место принадлежит вопросу об использовании игры в учебных целях. Его сложность кроется в особой природе игровой деятельности: в ее многочисленных определениях неизменно подчеркивается самооценность и самопроизвольность, отсутствие практической направленности, ориентации на результат (не внутренний, игровой, а практический). Поэтому "дидактическая игра - явление внутренне противоречивое" [2].

Наиболее часто в литературе встречается понятие "педагогическая игра". "Педагогическая игра, - пишут Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская, - это имитация реальной деятельности учителя в тех или иных искусственно воссозданных педагогических ситуациях"[3, с.25].

Г.И.Абрамова характеризует педагогическую игру следующими признаками:

- имитация реального процесса взаимодействия учителей, воспитателей, воспитанников;
- распределение ролей между участниками игры,
- различие интересов у участников игры;
- наличие конфликтной ситуации в игре;
- привязка моделируемых в игре событий к определенным моментам времени;
- наличие разветвленной системы индивидуального и группового оценивания деятельности участников игры [4, с.9].

В педагогической литературе можно встретить различные виды игр, используемых в подготовке педагогических кадров:

- обучающие (В.П.Бедерханова);
- дидактические (Н.Н.Страздас, Е.В.Семенова, М.Ж.Арстанов, П.И.Пидкасистый, Н.В.Тамарина, Ж.С.Хайдаров, А.А.Вербицкий);
- позиционные (Н.П.Аникеева, В.А.Болотов, В.Б.Новичков);
- педагогические (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская, В.Г.Мамигонов, Т.А.Мамигонова, С.Я.Харченко);
- учебно-ролевые (Е.П.Коровяковская, О.П.Юдина, Н.П.Аникеева);
- имитационно-моделирующие учебные (М.В.Кларин, В.В.Сериков);
- деловые учебные (Н.П.Аникеева, Л.Н.Матросова) и другие игры.

Анализ ряда работ последних лет показывает, что значимо при использовании игры не столько прямая аналогия с педагогической деятельностью, сколько ее социально-психологический смысл, кроме того, значительный дидактический эффект достигается не только в процессе участия будущего учителя в игре, но и при подготовке его к использованию игры как педагогического средства.

Список литературы

1. Психология. Словарь.- М.: Политиздат, 1990. - 495 с.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках.- М.: Арена, 1994. - 224 с.
3. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. - М.,1981.- 120 с.
4. Деловые педагогические игры для учителей: Методические рекомендации. - Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1988.- 12с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

**Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Отеули А.Ж.
Кызылординский государственный университет имени Коркыт ата,
Кызылорда, Казахстан**

В современной отечественной и зарубежной философии, психологии, педагогике отмечается особый интерес к одаренности вообще и к детской одаренности в частности. Анализ различных трактовок термина «детская одаренность», проведенный на междисциплинарном уровне, позволяет утверждать, что данный феномен представляет собой сложную, до конца не изученную и многофункциональную совокупность интеллектуальных, креативных свойств ребенка, основными из которых являются высокоразвитые по сравнению со сверстниками мышление, воображение, познавательная активность ребенка.

Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1].

Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [2].

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка. При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

В последние годы в науке значительно возрос интерес к феномену одаренности, поскольку социальный заказ на разработку проблем одаренности во многом определяет перспективу экономического, социального и культурного процветания, совершенствования и развития нашего общества. Это, в свою очередь, актуализирует проблему разработки специальных программ и методик для одаренных детей, а также формирования уже в условиях вуза профессиональной готовности будущего учителя к работе с одаренными детьми.

Решение данной проблемы невозможно без анализа теоретических подходов к ее раскрытию. Первое — изучение и анализ феномена одаренности личности ребенка, второе — формирование в системе высшего профессионального образования готовности будущего учителя к работе с одаренными детьми.

Теоретическую и практическую ценность представляют психологические исследования одаренности, в которых данное явление прошло длительный путь изучения от идеи интеллектуальной одаренности до наиболее популярных современных концепций, согласно которым одаренность рассматривается как неразрывная динамичная совокупность способностей, умений, креативности, факторов среды, окружения и др.

Огромный вклад в осмысление сущности одаренности внесли психолого-педагогические работы Ю.Д.Бабаевой, Н.В.Дружинина, Б.М.Теплова, В.Д.Шадрикова и др. Также ряд научных трудов посвящен проблемам подготовки учителя к работе с одаренными детьми (Г.М.Анохина, А.М.Матюшкин, Е.Л.Яковлева и др.), где авторы с психолого-педагогических позиций рассматривают необходимые профессионально-личностные качества педагога как центральной фигуры организации процесса развития одаренных детей.

В работах ученых раскрываются технологии работы с одаренными детьми, разрабатываются методы обучения и развития таких детей. В разработках Е.Е.Мерзон, Р.Х.Шайморданова, О.М.Штерц и др. созданы практические модели и проекты подготовки педагога к работе с одаренными детьми.

Среди нерешенных задач формирования компетенций педагога для работы с одаренными детьми необходимо отметить следующие:

- в понимании феномена детской одаренности в науке нужен единый подход;
- требуется разработка единых требований к личности педагога, работающего с одаренными детьми;
- нужна целенаправленная система формирования компетенций педагога для работы с одаренными детьми, способной формировать не только теоретические знания, но и выработать практические навыки успешного сотрудничества с одаренными детьми.

Учителю, работающему с одаренными детьми, часто приходится работать с детьми, более знающими и способными, чем он сам и поэтому он должен обладать следующими качествами:

- уметь реагировать на критику и не впадать в стресс;
- способность решать появляющиеся проблемы, готовность отвечать за свои решения;
- уважать способность детей самостоятельно решать свои проблемы, верить в их положительные намерения, ценить и уважать их чувство собственного достоинства;
- развивать потребность к интеллектуальному самосовершенствованию, самообразованию и саморазвитию, готовность изучать опыт работы других педагогов [3].

Необходимо определить системообразующие компетенции не только учителя, работающего с одаренными детьми, но и студента – будущего

учителя, обучающегося сейчас в учреждении высшего образования. Рассмотрим составляющие системообразующих компетенций:

- социально-прогностическая компетенция;
- диагностическая педагогическая компетенция;
- тьюторская компетенция;
- компетенция самосовершенствования [4].

Социально-прогностическая компетенция включает в себя умения по прогнозированию результатов обучения, выявлению возможных склонностей у обучающихся, а также на основе цели взаимодействия умения определять методы, приемы и средства работы.

Диагностическая педагогическая компетенция включает в себя умения по анализируванию природы достижений и неудач, по определению условий применения технологий обучения, воспитания и мотивации.

Тьюторская компетенция включает в себя знания по методам и приемам тьюторского сопровождения талантливых детей, умение определять оптимальное отношение руководства педагога и самостоятельности учащихся в работе.

Компетенция самосовершенствования умение по анализу собственной профессиональной деятельности, знание рефлексивных технологий для оценки уровня своего профессионального и личностного развития, а также умение формировать траекторию собственного самообразования и самосовершенствования.

В современном обществе, вступившем в эпоху нарастающих изменений во всех сферах жизнедеятельности человека, особую ценность приобретает специалист, обладающий профессионализмом, мобильностью, способностью к творческой переработке возрастающего потока информации и ее компетентного использования в практике, самостоятельно пополняющий и совершенствующий профессиональные знания и умения. В связи с этим является актуальной проблема подготовки будущих учителей к работе с одаренными детьми в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Развитие одаренной личности, ее вхождение в новую социальную среду и интеграция с ней, сложный и противоречивый процесс. По мнению А.В. Петровского, «с появлением новой ведущей деятельности–учебы, в жизни ребенка появляется референтный взрослый–учитель, влияние которого порой выше влияния родителей. Именно учитель для одаренного ребенка, как и для любого другого школьника, является наиболее значимой личностью. Стиль его поведения, как правило, бессознательно присваивается детьми и становится своеобразной культурой учащихся» [5].

Следовательно, чем более учитель осознает себя не счастливым и не успешным человеком, тем сложнее для него организация гуманного воспитательного пространства, создание для детей опыта проживания в атмосфере любви. Сознательное убеждения учителя в том, что он недостаточно хорош, постоянно руководит его поступками, проявляется в его жизни и сказывается на взаимоотношениях с детьми.

Современные исследования роли учителя в развитии одаренной личности показывают, что в деятельности педагогов важно широко применять методы диалога и дискуссии. В образовании детей, развивать тенденцию к индивидуальному выбору школьниками форм и содержания собственного обучения, включать детей во весь процесс педагогической деятельности и особенно в подготовку учителя к занятиям с ними. Это способствует значительному сближению педагогов и учеников.

Список литературы

1. Байжикенова Г.К. Из опыта работы с одаренными учащимися// Творческая педагогика. - 2001. - № - С.15-19.
2. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности // Опыт работы с одаренными детьми в современной России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — М., 2003. — С. 27-34.
3. Юркевич В.С. Работа психолога с одаренными детьми и подростками // Одаренный ребенок. — 2004. — No 4. — С. 16.
4. Арын С..М., Жексенбаева У.Б. Система выявления, обучения и поддержки одаренных детей и талантливой молодёжи РК // Дарын. - 2000. - № 3. - С. 23-24.
5. Жадрина М.Ж. Дифференциация как условие осуществления вариативной образовательной подготовки одаренных детей // Дарын. - 2000. - № 3. - С. 33-36.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

**Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Абуталипова А.Б.
Кызылординский государственный университет имени Коркыт ата,
Кызылорда, Казахстан**

Выпускники педагогических вузов, обладая достаточным объемом специальных знаний, профессиональных умений и навыков, свободой в выборе форм и методов работы, испытывают затруднения в принятии и исполнении оперативных решений в нестандартных ситуациях. Проблему формирования мышления человека в целом и креативного мышления ставили и решали зарубежные исследователи как Т.Циген, М.Вертхаймер, В.Келлер, К.Дункер, А.Ф.Осборн, К.Патрик, С.Д.Парне, Э.Бано и отечественные ученые как А.В.Брушлинский, Д.Б.Богоявленская, В.В.Давышов, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, В.С.Мухина, С.Л.Рубинштейн, О.К.Тихомиров, В.Д.Шадриков, Я.А.Пономарев и др.

Вопрос о креативном мышлении в психологической науке до настоящего времени остается дискуссионным. Одни ученые считают его производным от интеллекта (Р. Кетгелл, Р. Стернберг), другие - результатом взаимодействия интеллекта и креативности как независимых явлений (Дж. Гилфорд, Е. Торранс, В.Н. Дружинин), третьи определяют креативное мышление как продуктивное мышление с участием подсознательных процессов и интуиции (И. Коган, Е.П. Торренс, А.М. Матюшкин) [1].

В педагогической психологии креативное мышление понимается как мышление анализирующее, оценивающее, проблематизирующее и ориентированное на участие в социальной и индивидуальной жизнедеятельности. В педагогике широко используется понятие «творческая деятельность», в практике конкретных исследований включающее представление о креативном мышлении.

В психологии креативное мышление рассматривается с позиции деятельности, направленной на решение определённых задач и проблем. Исследуемая мыслительная деятельность формируется на основе практической, предметной деятельности. Акцент переносится на источники креативного мышления, на специфику его формирования и использования. В рамках этого направления накоплен большой опыт. Например, креативный тип мышления определяется через деятельностные критерии и критерии достижений в работах психологов Г.С. Альтшуллера, Н.Н. Вересова, И.П. Волкова и др.

По мнению А.С. Майданова, методологический и эвристический анализ творческого процесса предполагает «извлечение эпистемологических уроков из осуществленного познавательного процесса, выявление и включение в арсенал науки новых познавательных средств» [2].

В настоящее время в исследовании природы креативного процесса используются подходы, развиваемые отечественными философами, – такие, как

натуралистический, феноменологический, эволюционный, личностномотивационный, когнитивный.

В широком восприятии всё мышление может пониматься как творческое. Тогда как на конкретном уровне, согласно Я.А. Пономарёву, творческое мышление, в противоположность логическому, тесно связано с интуитивным полюсом [3].

«Креативность мышления проявляется в образах и идеях, в способности человека выдвигать собственные концепции и обобщать опыт предшественников; анализировать факты, наблюдать за развитием событий, привлекать интуицию, соотносить собственное знание предмета исследования и включать творческое предвидение» [4].

Выявляя специфику внерациональных элементов познания, в особенности интуиции, Е.Н. Шульга рассматривает проблему соотношения творчества, интуиции и интеллекта. В процессе определения сути и смысла проблемы, по мнению исследователя, благодаря интуиции человек осознаёт и предвидит их.

Е.Н. Шульга отмечает, что интуиция связана с проявлением такого внутреннего качества интеллекта человека, как проницательность. А интуиция проявляется на основе опыта и знания в качестве своего предварительного условия.

С точки зрения психологии характерными особенностями креативного мышления является то, что оно автономно и полностью самонаправленно, а также ориентировано на создание новой формы – новой в том смысле, что мыслитель не знал о форме прежде, до того, как он стал работать над ней. Взаимосвязь мышления и опыта прослеживается в работах известного психолога Р. Сачмена.

Динамика творческого процесса в научном познании подробно анализируется в работах А.С. Майданова. Процесс научного знания осуществляется в условиях неравномерного, неоднозначно направленного и далёкого от строгого поступательного движения процесса познания, что, по мнению автора, позволяет охарактеризовать научное творчество как драматически-прогрессивный процесс. Существенные черты его проявляются в таких характеристиках и формах развития познавательного процесса, как плюралистичность, конвергенция и дивергенция, кумуляция и элиминация, диалог, дискуссия [5].

В последние десятилетия активно исследуется проблема развития творческого мышления в области профессиональной деятельности: подготовка педагогических кадров (В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров; В.А. Сластенин), психологическое образование (Н. Трофимова, Н.В. Степанов), менеджмент (Л.К. Аверченко, А.В. Карпов, И. Пецина) и др.

Современному обществу нужны творчески активные специалисты, способные эффективно включаться в профессиональную деятельность, быстро адаптироваться к социально-экономическим изменениям в обществе. Однако современное образование, в течение длительного времени ориентированное на

передачу знания, не в полной мере обеспечивает формирование специалистов, способных творчески решать профессиональные задачи.

Одним из возможных способов решения проблемы формирования активной творческой личности в процессе обучения в вузе является целенаправленное развитие креативного мышления будущих учителей. Процесс формирования креативного мышления будущих педагогов, в первую очередь, должен организовываться в форме проблемного обучения, которое предусматривает постановку и решение учебных, научных и профессионально-педагогических проблем.

Развитие креативного мышления будущих учителей могут базироваться на реализации программ, которые обеспечивают овладение студентами знаниями о современных теориях, концепциях креативного мышления как одной из базовых компетенций профессии учителя, о сущности креативного мышления, способах его развития, о качествах, необходимых для проявления креативного мышления в профессиональной деятельности педагога. Когда освоение студентами знаний сочетается с осмыслением и анализом способов нестандартного решения профессиональных проблем, то работа в вузе по развитию креативного мышления будущего педагога становится более успешной.

Список литературы

1. Ледовских, И.А. Психолого-педагогические условия развития креативного мышления у студентов-психологов / И.А. Ледовских, Н.А. Ручкова // Инновационные технологии в образовании: сборник статей III международной научно-практической конференции. - Пенза: Приволжский Дом знаний, 2010. - 184с.
2. Майданов А.С. Методология научного творчества. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 512 с.
3. Пономарёв Я.А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества: школа Я.А. Пономарёва / под ред. Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2006. С. 145–276.
4. Шульга Е.Н. Философия креативности: важнейшие вехи изучения творчества // Философия творчества. Ежегодник. М., 2016.
5. Майданов А.С. Динамика творческого процесса в научном познании // Философия творчества. Ежегодник. М., 2016

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ КРЕАТИВНОСТИ

**Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Казиева А.К.
Кызылординский государственный университет имени Коркыт ата,
Кызылорда, Казахстан**

Развитие творческого потенциала педагогических кадров является актуальной задачей в деле повышения качества и эффективности профессиональной деятельности. В современных образовательных организациях существует необходимость развития группового творчества для разработки и решения многих задач, все больше востребованы творческие команды, а также работники с творческим мышлением, инициативой и высокой степенью самоорганизации.

Развитие креативности находится в сфере внимания психологии творчества, психологии способностей, психологии личности, акмеологии, психологии профессий и ряда других отраслей психологической науки. Креативность рассматривается как свойство воображения и мышления, способствующее оригинальному и эффективному решению задач высокой сложности.

В рамках науковедения социально-психологические вопросы творчества изучали П.Г. Белкин, Е.Н. Емельянов, М.А. Иванов, В.П. Карцев, А. Матейко, М.Г. Ярошевский и др.

Понятие творчества и креативности рассматриваются и изучаются, преимущественно, как категория индивидуально-психологическая и не охватывают специфические социально-психологические особенности группового творчества. Творческая совместная деятельность, влияние на творческую продуктивность социально-психологических групповых условий (стиль руководства и лидерства, групповое давление, взаимопонимание, ролевая структура и др.) исследованы недостаточно.

Согласно словарю Даля: "творить - сотворять, созидать, создавать, производить, рождать"[1].

Творчество — в прямом смысле — есть созидание нового. В таком значении это слово могло быть применено ко всем процессам органической и неорганической жизни, ибо жизнь — ряд непрерывных изменений и все обновляющееся и все зарождающееся в природе есть продукт творческих сил. Однако творчество предполагает личное начало и применимо это понятие сугубо к деятельности человека. В этом общепринятом смысле творчество — условный термин для обозначения психического акта, выражающегося в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания, в новой форме, в области отвлеченной мысли, художественной и практической деятельности (научное, поэтическое, музыкальное и др. творчество).

Согласно С.Л. Рубинштейну, творчество — деятельность "созидающая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т. д".

Проанализировав психологическую литературу, касающуюся вопросов творчества и креативности (Н.Б. Шумакова, Е.И. Щебланова, Н.П. Щербо, Л.Е. Яковлева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев), мы отметили неоднозначность в трактовке понятий "творчество" и "креативность". В связи с чем, мы выделили ряд отличий в понятиях креативности и творчества.

Прежде всего, с психологической точки зрения, творчество это процесс, который может включаться во все виды деятельности и вместе с тем отсутствовать даже в таком виде деятельности, который требует такого включения.

Креативность — это личностное качество, базирующееся на развитии высших психических функций, когда творчество, как автоматизированный навык, включается во все виды деятельности.

Кроме того, творчество может проявляться только в одном виде деятельности, совпадающем со специальными способностями к ней. Каждый вид творчества: научный, организаторский, конструктивно-технический, художественный, имеет свой, специфический объект поиска, процесс и продукт. Овладение творческими навыками в конкретной профессии не делает их переносимыми на другие виды деятельности.

Креативность же, как личностная характеристика, проявляется главным образом в том, что человек творческое начало вкладывает во все виды деятельности. Творческий художник, например, может быть одновременно и столь же творческим исследователем, организатором, педагогом.

Таким образом, креативность — это личностное качество, которое базируется на потенциальных возможностях каждого человека, актуализации неосознаваемой потребности быть неповторимой индивидуальностью, свободной, но присоединяющейся к всеобщему через продукты своего творчества, гармонически сочетает индивидуальные и социально-значимые интересы.

Рассмотренные нами до этого момента психологические аспекты творчества не относятся напрямую к заявленной проблеме и задачам нашего исследования, однако они необходимы, для полного понимания сути изучаемых явлений. В дальнейшем мы переходим к рассмотрению теоретических основ, которые непосредственно связаны с социально-психологическими особенностями групповой креативности.

Креативность — термин неопределенный, но при этом весьма популярный, особенно в последнее время, когда он стал частью маркетинга многих торговых компаний, в каждой из которых появился свой креативный сотрудник, звучит в дискуссиях по проблемам образования.

Определений креативности существует множество. Анализируя изученные нами материалы, представляем следующую систематизацию того, как понимается креативность разными авторами:

- способность к творчеству;
- интеллектуальное творчество;

- нечто новое, оригинальное;
- отдаленные ассоциации;
- реструктурирование целостной системы;
- необычное кодирование информации;
- дивергентное мышление;
- результат или отсутствие внутриличностных конфликтов;
- выход за пределы уже имеющихся знаний;
- нетрадиционное мышление, позволяющее быстро разрешить проблемную ситуацию.

О роли среды в развитии и проявлении креативности упоминается, так или иначе, практически во всех концепциях и теориях творчества. «Среда играет ключевую роль, как в развитии творческих способностей, так и в разнообразии форм творческой деятельности» [2].

Безусловно, внимание к характеристикам среды включает и вносит в исследования креативности социальную и социально-психологическую составляющие. Формирование творческих способностей человека в значительной степени связано с влиянием окружения, на что указывает невысокая генетическая обусловленность индивидуальных различий в показателях креативности и дивергентного мышления [3].

Исследования показывают, что даже очень небольшие влияния непосредственного окружения: например, заранее определенное вознаграждение, чрезмерное давление времени, указаний, соревнования, ограничение выбора способов действия или материалов, могут препятствовать проявлениям креативности [4].

Н.Ю. Хрящева называет в качестве общих характеристик креативной среды проблемность, неопределенность, принятие безоценочность, разнообразие [5].

Эти атрибуты достаточно обобщенные и могут быть представлены в конкретных ситуациях различными факторами, начиная от физических условий развития или деятельности до стиля взаимодействия участников.

Другими словами, на протяжении последних 20 лет преобладание индивидуальных форм творческой деятельности сменилось преобладанием коллективных, командных его форм. Совместное творчество в виде мозговых штурмов стало неотъемлемым атрибутом повседневной жизни современной организации.

Творческим коллективом следует считать такой, который вырабатывает новые решения, восприимчив к новым идеям, терпим к "странностям", обладает свободой выбора проблемы и изменения направления исследований, имеет стимулы для творчества. Часто отмечают терпимость в творческих коллективах к странным, "лишним" людям, не подчиняющимся организационным нормам. Это чаще всего работник, предпочитающий одиночество и плохо работающий в коллективе, как, например, интроверт. Его "отстраненность" от коллектива не должна удивлять, поскольку он продуцирует идеи, несущие подчас вызов представлениям, принятым у коллег, и тем более не должно приводить к его

изоляции в коллективе, так как это затруднит использование многих его ценных идей.

Таким образом, в силу специфики группового творчества, продуктивность творческого коллектива не может повышаться, контролироваться и достигаться теми же способами, что и продуктивность простой "нетворческой" рабочей группы.

Список литературы

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль; вступ. ст. А. М. Бабкина, В. П. Вомперского. – Москва : Русский язык, 1998.
2. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. М.: «Когито–Центр», 2009, с. 83.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012.
4. Amabile T.M. A model of creativity and innovation in organizations. Research in Organizational behavior, 1988, p. 123–167
5. Психогимнастика в тренинге. /Хрящева Н.Ю. и др.; под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: Речь, 2014.

СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПСИХОЛОГОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Агбаева У.Б., канд. пед. наук, доцент, Уразова З.

**Кызылординский государственный университет имени Коркыт ата,
Кызылорда, Казахстан**

Актуальной потребностью современной подготовки будущих педагогов профессиональной школы является развитие у студентов на высоком уровне профессионально важных качеств личности, ведущим из которых является коммуникативная культура.

К проблеме развития коммуникативной культуры вообще и культуры коммуникативной в частности обращаются многие казахстанские ученые, такие как:

- И. Сманов и К. Койшиев [1], рассматривающие культуру в контексте адаптации личности;
- С. Козыбаева [2], изучающая влияние культуры на индивидуальный стиль общения;
- А. Бегимова [3], занимающаяся проблемой влияния речевой культуры на качество подготовки будущего учителя.

Наибольший интерес для нашего исследования представляют исследования А. Нуржановой, разрабатывающей коммуникативный подход к методике обучения иностранному языку [4].

Однако, существующий на сегодняшний день позитивный опыт развития коммуникативной культуры студентов еще не стал предметом глубокого научного изучения.

Для выявления сущности коммуникативной культуры как личностно-профессионального качества педагога покажем анализ используемых понятий. Коммуникация – акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанные на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц [5].

Коммуникация в процессе общения предусматривает, что педагог и студент в ходе совместной деятельности обмениваются различными представлениями, идеями, чувствами, настроениями, т.е. информация не просто передается, а формируется, уточняется, развивается.

Значимость проблемы развитие коммуникативной культуры обучающихся в вузе усиливается в контексте гуманизации современного образования, характеризующегося повышением интереса к вопросам самореализации личности и формирования человека как субъекта культуры и деятельности.

Коммуникативная культура обучающихся в вузе, как профессионально значимое качество личности, включающее коммуникативную компетентность, коммуникативную направленность и коммуникативную гибкость, пронизывает всю профессиональную деятельность, так как ни одна из его функций, ни один

из видов его деятельности не могут осуществляться вне педагогического взаимодействия.

Понятие «коммуникативная культура» рассматривается достаточно большим количеством фундаментальных наук, такими как философия, социология, психология, культурология, лингвистика, педагогика.

В педагогике коммуникативная культура выступает, с одной стороны, как часть профессиональной культуры педагога, с другой - как составная часть образовательного процесса.

В исследовательских работах, посвященных педагогической риторике, раскрываются проблемы культуры речи учителя. Вопросы межкультурной коммуникации в условиях многонационального государства рассматривает этнопедагогика.

Ряд авторов подчеркивают необходимость рефлексии в процессе коммуникативной деятельности. Особое место занимает вопрос невербальной коммуникации в педагогическом процессе.

Анализ научной литературы показал, что коммуникативная культура педагога понимается учеными как профессионально значимое качество личности, включающее:

- коммуникативную компетентность (знания, умения и опыт их применения);
- коммуникативную направленность (отношение к партнеру, к себе, к коммуникативной деятельности);
- коммуникативную гибкость (находчивость, нестандартность мышления, эмоциональная саморегуляция).

Если рассматривать культуру и образование как взаимообусловленные феномены, можно отметить их общность - диалогичность. Диалог выступает средством познания мира, принятием друг друга и соотнесенности себя в этом мире. Диалог является показателем высокоразвитой культуры человека.

Формирование готовности обучающихся в вузе к диалогу и способности вести диалог выступает важной педагогической проблемой и основным способом деятельности педагога. Синтез образования и культуры является средой взращивания коммуникативной культуры педагога.

Коммуникативная культура выступает важным условием в развитии образа человека культуры и нравственности, требованием к личности педагога и показателем уровня организации им педагогической деятельности, характеризует содержательные смыслы личности, способы и средства понимания и взаимодействия педагога и ребенка.

Показателем коммуникативной культуры учителя является, прежде всего, гуманистическая позиция, интерес к другому человеку, к изучению самого себя, а затем уже средства, техники общения. Для учителя важно помнить, что оптимальное общение - это не умение держать дисциплину, а обмен с учениками духовными ценностями; общий язык с детьми - это не язык команд и послушания, а язык доверия.

Для достижения этого учитель должен уметь:

1) выстраивать коммуникативные задачи, включающие создание условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению, а также взаимообмен информацией, взаимопознание, взаимодействие;

2) пользоваться приемами, способствующими достижению высокого уровня общения.

Коммуникативная культура – процесс передачи педагогом информации посредством речи и соответствующего поведения, способствующий установлению контактов с участниками образовательного процесса.

А передача информации – это общение, своего рода процесс взаимодействия субъектов, который служит важным условием проявления и развития каждого из этих субъектов как индивидуальности.

Так как понятие «педагогическая культура», как части общей культуры общества неизменно рассматривается исследователями, мы можем сделать вывод, что коммуникативную культуру, как часть педагогической культуры, можно также рассматривать в этом плане.

Список литературы

1. Сманов И., Койшиев К. Характеристика культуры в аспекте адаптации личности // Ўлт тағылымы (Достояние нации). 2007. 1(2). С. 196-200.
2. Козыбаева С. Культура и индивидуальный стиль общения // Ўлт тағылымы (Достояние нации). 2007. 1(2). С. 277-278.
3. Бегимова А. Речевая культура как основа качества профессиональной подготовки будущего учителя // Ізденіс (Поиск). 2006. №4(2). С. 232-234.
4. Нуржанова А. Коммуникативный подход в методике обучения иностранному языку // Ізденіс (Поиск). 2006. №4(2). С. 315-318.
5. Словарь основных понятий по культурологии: Учеб. пособ./ М-во образования Р.Ф.; СГУ. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2000. – 148 с.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Аничкина Н.В., канд. пед. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Концепция модернизации российского образования определяет цели образования следующим образом: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции». Цель обучения состоит не только в накоплении суммы знаний, умений и навыков, а в подготовке школьника как субъекта своей образовательной деятельности.

Термин «универсальные учебные действия» (УУД) означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Познавательные УУД - проектно-исследовательская деятельность, стратегия смыслового чтения и работа с информацией, методы познания (поиск информации, аргументация, создание гипотезы, исследование и т.д.).

Коммуникативные УУД - речевая деятельность в процессе сотрудничества общения, ДИАЛОГА; обмен мнениями, учёт мнений и т.д.

Регулятивные УУД - способность к проектированию (цель, план, средства достижения, поиск альтернативы и т.д.) [1].

Компетентность - опыт самостоятельной, высокопродуктивной (творческой) деятельности на основе универсальных и специальных знаний, коммуникативных и личностно-индивидуальных качеств.

Компетенция - социальное требование (норма) к образовательной подготовке; круг полномочий, вопросов, в которых человек обладает познаниями.

В процессе школьного образования обучающиеся приобретают основы компетентности в литературной сфере:

а) общекультурная литературная компетентность – восприятие литературы как неотъемлемой части национальной культуры (искусства), осознание ее специфики как искусства слова; знание и понимание содержания и проблематики отечественных и зарубежных художественных произведений, обязательных для изучения; представление о важнейших этапах развития литературного процесса, об основных фактах жизни и творчества выдающихся писателей;

б) ценностно-мировоззренческая компетентность - понимание нравственных ценностей и мировоззренческих категорий, отраженных в

литературе, умение определять и обосновывать свое отношение к этим ценностям, отстаивать гуманистические нравственные позиции;

в) читательская компетентность - способность к творческому чтению, освоению литературного произведения на личностном уровне; умение вступать в диалог "автор - читатель", погружаться в переживания героев; понимание специфики языка художественного произведения;

г) речевая компетентность - знание норм русского литературного языка; владение основными видами речевой деятельности; способность к написанию сочинений разных типов и литературных творческих работ различных жанров [2].

В соответствии с этим Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (ФГОС) определяет следующие цели литературного образования:

- формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма;

- развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, необходимых для успешной социализации и самореализации личности;

- постижение учащимися вершинных произведений отечественной и мировой литературы, их чтение и анализ, основанный на понимании образной природы искусства слова, опирающийся на принципы единства художественной формы и содержания, связи искусства с жизнью, историзма;

- поэтапное, последовательное формирование умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст;

- овладение возможными алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте (или любом другом речевом высказывании), и создание собственного текста, представление своих оценок и суждений по поводу прочитанного;

- овладение важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями (формулировать цели деятельности, планировать ее, осуществлять библиографический поиск, находить и обрабатывать необходимую информацию из различных источников, включая Интернет и др.);

- использование опыта общения с произведениями художественной литературы в повседневной жизни и учебной деятельности, речевом самосовершенствовании [1].

Одна из основных целей гуманитарного образования - адаптация к литературе и жизни. Чтобы адаптироваться к современной действительности необходимо активизировать воспитание нравственное, в этом большое подспорье оказывает литература. При анализе произведения - главное сотворчество писателя и читателя: дайте одно произведение сотне читателей, и каждый поймет его по-своему, будут выявлены разные аспекты одной и той же проблемы, в связи с этим встает проблема воспитания читателя. Человек, который читает книгу - это труженик или лентяй? С одной стороны, он пассивен, так как из текста получает готовую информацию, но в тоже время он активен, т.к. трудится, совершает процесс чтения и, возможно, пытается найти

ответ на нужный вопрос. Литература - вид искусства. Поэтому функции литературы как искусства: вызывать наслаждение, служить каналом связи писателя и читателя, являться средством познания жизни и воспитания.

Цели и задачи литературного образования определяют его содержание: изучение произведений классики и современности, изучение биографии писателя, изучение фактов истории литературы, изучение сведений по теории литературы и овладение ими, овладение навыками устной и письменной речи [2].

Содержание школьного курса литературы отражено в Государственном стандарте школьного литературного образования, который, в свою очередь, определяет содержание основных учебно-методических комплексов (программ, учебников-хрестоматий, учебных пособий для школьников, тетрадей по литературе, методических рекомендаций к учебникам, наглядных пособий).

Все программы по литературе построены с учётом принципа вариативности - нет конкретных указаний на количество времени на каждую тему, ряд произведений предложен на выбор учителя и учащихся.

Программные курсы по литературе 5-7 классов построены по концентрическому принципу, который предполагает последовательное возвращение к определённым авторам и даже иногда к одному и тому же произведению, и на хронологической основе: от фольклора и литературы прошлого - к современности. Произведения зарубежной литературы изучаются параллельно с произведениями отечественной литературы. Учитываются также проблемно-тематический и родо-жанровый принципы. Курсы литературы 8-9 классов построены по тем же принципам, но в них усложнён материал по теории литературы. Курс литературы 9-11 классов построен на историко-литературной основе [2].

Выбор УМК определяется ежегодно Федеральным перечнем. Принцип вариативности предполагает учителю возможность выбора УМК.

Как выбрать программу литературного образования?!

В современной школе учитель - словесник может выбрать для себя и своих учеников один из возможных путей:

1) работа по одной из утвержденных и опубликованных школьных программ и созданным на основе ее учебникам;

2) разработка собственного варианта на основе известных программ, однако с учетом профиля школы или класса, требования стандартов литературного образования, а также имеющихся в школьной библиотеке учебных пособий;

3) создание оригинальной авторской программы, учитывающей требования стандартов литературного образования, и ее экспериментальная проверка.

Выбирать программу можно с разных точек зрения, например:

а) насколько программа и учебники способствуют освоению школьниками государственного образовательного стандарта литературного образования;

б) какова концепция литературного образования, заложенная в программе;

в) интересны ли для школьников тексты, предлагаемые для изучения, насколько они приближены к их возрастным потребностям.

Как выбрать программу для 5 - 9 классов, для основной школы?

Например, если подойти к выбору программ и учебников с точки зрения соответствия Государственному Образовательному Стандарту литературного образования, то необходимо оценить, какие в них предлагается достигать цели, какие приобретать компетентности.

Реализация указанных целей и формирование названных компетентностей достигается в результате освоения содержания образования.

Если выбирать программу с точки зрения концепции литературного образования, заложенного в ней, то необходимо проанализировать, какие цели изучения литературы ставят перед учителем авторы школьных программ, какие компетентности смогут приобрести школьники в процессе обучения?

Основными УМК по литературе, соответствующими федеральному компоненту Государственного стандарта общего образования являются:

1. УМК под ред. Т.Ф. Курдюмовой. Цель данного курса - способствовать духовному становлению личности, формированию её нравственных позиций, эстетического вкуса, совершенному владению речью. В основе - принцип воспитательной направленности.

2. УМК под ред. А. Г. Кутузова. Базой данного курса является концепция литературного образования на основе творческой деятельности.

3. УМК под ред. М.Б. Ладыгина (гуманитарный профиль). Акцент сделан на нравственно-эстетическое воспитание и самостоятельность учеников.

4. УМК под ред. Г.И. Беленького. Цель – развитие способности воспринимать и оценивать литературное произведение с учётом отражённых в нём явлений жизни, и на этой основе формировать художественный вкус, эстетические потребности, гражданскую позицию.

5. УМК под ред. В.Я. Коровиной. Основой курса является развитие литературно вкуса обучающихся, подготовка к самостоятельному восприятию и анализу художественного произведения. Базовый принцип - активизация художественно-эстетических потребностей детей.

6. УМК под ред. Б.А. Ланина. Специфика заключается в постоянном сопоставлении на разных уровнях произведений отечественной и зарубежной литератур, классических и современных произведений. Новизна - использование Интернет-ресурсов, ученик в качестве читателя и участника литературного процесса. Ключевое понятие «гипертекст» - актуально для интернет-чтения и для написания текстов с целью последующей публикации в Интернете. Цель - воспитывать у учащихся любовь и привычку к чтению, формировать потребность в творческом самовыражении.

7. УМК под ред. В.Г. Маранцмана. Принцип - изучение литературы в контексте культуры. Цель – нравственно-эстетическое развитие, развитие

творческих способностей, способности интерпретировать литературное произведение.

8. УМК авт. - сост. Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская. Доминанта - теория развивающего обучения. Цель – создание условий для формирования теоретического мышления школьника, его практического сознания и развития творческого потенциала.

9. УМК авт. - сост. Г.С. Меркин, С.А. Зинин, В.А. Чалмаев. Задачи изучения литературы представлены двумя категориями: воспитательной и образовательной - формирование эстетического идеала и развитие эстетического вкуса, а также формирование основных читательских и речевых умений.

10. УМК под редакцией Виктора Фёдоровича Чертова (выработка навыков практического анализа художественного произведения и их использование в разных сферах деятельности). Цель - поэтапное, последовательное формирование у обучающихся комплекса читательских умений и навыков филологического анализа. В УМК реализуется деятельностный подход, предполагающий овладение конкретными умениями и навыками, связанными с чтением анализом и интерпретацией художественного текста, а также практическое их использование в процессе создания собственных речевых высказываниях, исследовательских и творческих работах, в учебной деятельности и в различных сферах коммуникации и ситуации общения [6,4,5,6,7].

ФГОС определяет не только цели, содержание, но и результаты изучения предмета «Литература»:

Личностными результатами выпускников основной школы, формируемыми при изучении предмета «Литература», являются:

- совершенствование духовно-нравственных качеств личности, воспитание чувства любви к многонациональному Отечеству, уважительного отношения к русской литературе, к культурам других народов;
- использование для решения познавательных и коммуникативных задач различных источников информации (словари, энциклопедии, Интернет-ресурсы и др.).

Метапредметные результаты изучения предмета «Литература» в основной школе проявляются в:

- умении понимать проблему, выдвигать гипотезу, структурировать материал, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции, выделять причинно-следственные связи в устных и письменных высказываниях, формулировать выводы;
- умении самостоятельно организовывать собственную деятельность, оценивать ее, определять сферу своих интересов;
- умении работать с разными источниками информации, находить ее, анализировать, использовать в самостоятельной деятельности.

Предметные результаты выпускников основной школы состоят в следующем:

1) в познавательной сфере:

- понимание ключевых проблем изученных произведений русского фольклора и фольклора других народов, древнерусской литературы, литературы XVIII в., русских писателей XIX - XX вв., литературы народов России и зарубежной литературы;

- понимание связи литературных произведений с эпохой их написания, выявление заложенных в них вневременных, непреходящих нравственных ценностей и их современного звучания;

- умение анализировать литературное произведение: определять его принадлежность к одному из литературных родов и жанров; понимать и формулировать тему, идею, нравственный пафос литературного произведения, характеризовать его героев, сопоставлять героев одного или нескольких произведений;

- определение в произведении элементов сюжета, композиции, изобразительно-выразительных средств языка, понимание их роли в раскрытии идейно-художественного содержания произведения (элементы филологического анализа);

- владение элементарной литературоведческой терминологией при анализе литературного произведения;

2) в ценностно-ориентационной сфере:

- приобщение к духовно-нравственным ценностям русской литературы и культуры, сопоставление их с духовно-нравственными ценностями других народов;

- формулирование собственного отношения к произведениям русской литературы, их оценка;

- собственная интерпретация (в отдельных случаях) изученных литературных произведений;

- понимание авторской позиции и свое отношение к ней;

3) в коммуникативной сфере:

- восприятие на слух литературных произведений разных жанров, осмысленное чтение и адекватное восприятие;

- умение пересказывать прозаические произведения или их отрывки с использованием образных средств русского языка и цитат из текста; отвечать на вопросы по прослушанному или прочитанному тексту; создавать устные монологические высказывания разного типа; уметь вести диалог;

- написание изложений и сочинений на темы, связанные с тематикой, проблематикой изученных произведений, классные и домашние творческие работы, рефераты на литературные и общекультурные темы;

4) в эстетической сфере:

- понимание образной природы литературы как явления словесного искусства; эстетическое восприятие произведений литературы; формирование эстетического вкуса;

- понимание русского слова в его эстетической функции, роли изобразительно-выразительных языковых средств в создании художественных образов литературных произведений.

Содержание программ отражено ученых хрестоматиях по литературе, учебных пособиях и тетрадях для обучающихся, а также методических рекомендациях для учителя.

В настоящее время в практике школы используются следующие виды (жанры) учебной книги по литературе:

1) учебник - хрестоматия, в котором излагаются основы научных знаний по предмету в соответствии с целями обучения, программой, требованиями дидактики и методики и включены художественные тексты как основа изучения литературы (действует в 5 - 8 классах);

2) учебник, в котором излагаются основы научных знаний по предмету в соответствии с целями обучения, программой, требованиями дидактики и методики (действует в 9 -11 классах);

3) хрестоматия, в которой содержатся только художественные тексты в соответствии с программой (используется в старших классах в сочетании с учебником);

4) пособие для обучающихся, в котором теоретические сведения сочетаются с упражнениями для развития видов деятельности, необходимых для освоения мира литературы, или разрабатывается конкретная тема (используется для всех классов);

5) сборники упражнений, дидактические материалы, тетради на печатной основе.

В идеале школьные библиотека должны иметь один экземпляр каждого учебника, выпускаемого в стране, чтобы учитель был в курсе всех новинок и мог выбирать, а значит, и ученик действительно имел право выбора при получении образования. Директор должен по мере возможности стремиться к этому.

С чего начать выбор учебника? Прежде нужно узнать, какие учебники существуют, нужно ознакомиться со всем, что предлагает нам рынок учебной литературы.

Все учебники можно разделить на учебники для общеобразовательной школы и учебники для школ и классов гуманитарного типа, углубленного изучения литературы.

Выбор будет зависеть от типа образовательного учреждения и от концепции литературного образования (единая концепция литературного образования с 1 по 11 класс или начального и основного (с 1 по 9 класс), основного и среднего (с 5 по 11 класс), или только основного (с 5 по 9 класс).

Список литературы

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт основного общего образования. — Режим доступа

http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf Дата обращения - 05.12. 2018 г.

2. Аничкина, Н. В. Основные вопросы теории методики обучения литературе: учебно-методическое пособие / Н. В. Аничкина. - Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2018. – 137 с.

3. В мире литературы: Программа по литературе для общеобразовательных учреждений. 5-11 кл. / Под ред. А.Г. Кутузова. - М.: Дрофа, 2010. - 80 с.

4. Литература: программы 5-11 класса (базовый уровень) 10-11 класса (профильный уровень) / В. Я. Коровина и др. - М.: Просвещение, 2010. - 254 с.

5. Маранцман, В. Г. Программа общеобразовательных учреждений. Литература. 5 – 9 класс / В. Г. Маранцман и др. М.: Просвещение, 2007. - 221 с.

6. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5-9 классы: проект. - М.: Просвещение, 2010. - 176 с.

7. Рабочая программа по литературе для школ и классов с углубленным изучением литературы (5-9 классы): под ред. М.Б. Ладыгина // Рабочие программы. Литература. 5-9 классы: учебно-методическое пособие / сост. А.В. Чубуков. М.: Дрофа, 2013. - С.104-192.

8. Рабочая программа по литературе для общеобразовательных учреждений (5-9 классы): под ред. под ред. Т.Ф. Курдюмовой // Рабочие программы. Литература. 5-9 классы: учебно-методическое пособие / сост. А.В. Чубуков. –М.: Дрофа, 2013. - С. 3-104.

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ

Бобрешова И.П.

Оренбургский государственный университет

Образование сегодня является основой для инновационной экономики, в которой усиливается динамичность и неопределенность внешней среды, быстрыми темпами развиваются информационные технологии, меняется психология человеческих ресурсов и многое другое. Все вышеперечисленные факторы требуют незамедлительного решения в области стратегического развития Российской Федерации и как следствие региональной системы образования.

Приоритетные направления развития региональной системы образования обозначены в государственной программе «Развитие системы образования Оренбургской области» на 2014-2020 гг., целью которой является внедрение современной модели образования, обеспечивающей формирование человеческого капитала в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и потребностями общества. Задача повышения качества образования, на сегодняшний день, реализуется по следующим стратегическим направлениям:

- внедрение современных образовательных стандартов с целью модернизации содержания образования;
- создание современной образовательной среды для обеспечения готовности выпускников общеобразовательных организаций к дальнейшему обучению и деятельности в высокотехнологичной экономике;
- повышение квалификации педагогических работников и их продуктивности [1].

Начальным звеном системы образования является дошкольное образование, которое, как известно, выступает начальной точкой достижения качества всего образовательного процесса. Приоритетными направлениями развития дошкольного образования в Оренбургской области являются:

- реализация ФГОС ДО во всех организациях дошкольного образования;
- доступность дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет;
- организация дополнительных мест для детей до 3 лет;
- обеспечение современных комфортных условий в дошкольных образовательных организациях;
- повышение качества услуг дошкольного образования;
- обеспечение повышения квалификации педагогических работников дошкольных образовательных организаций;
- формирование кадровой политики, направленной на повышение престижа воспитателя;
- развитие дошкольного образования для детей с ОВЗ и инвалидностью [2].

Таким образом, перечисленные выше направления развития обеспечивают создание в системе дошкольного образования равных возможностей для современного качественного образования и позитивной социализации детей, а так же повышение компетенций педагогических работников и мотивации к улучшению качества работы и профессиональному развитию.

Ведущим региональным направлением повышения качества образования выступает развитие общего образования детей. Важнейшим мероприятием в этом направлении является переход на обучение по новому ФГОС с целью формирования высокотехнологичной среды, включающей новое поколение цифровых образовательных ресурсов, таких как электронные учебные материалы, интернет-ресурсы и т.п. Кроме того, необходимо продолжение работы по дифференцированному повышению квалификации и профессиональной переподготовке педагогических работников с помощью современных программ обучения и стажировочных площадок. Примером может служить образовательная платформа «Методический электронный образовательный центр Министерства образования Оренбургской области и Оренбургского государственного университета», созданный в целях оказания всесторонней методической поддержки педагогам и содержащий в открытом доступе банк учебно-методических материалов, разработанных ведущими учителями региона [3].

Главными результатами проводимой работы в системе регионального общего образования выступают:

- повышение уровня ЕГЭ по всем предметам в сравнении с предыдущим годом;
- снижение показателя доли выпускников, не преодолевших минимальный порог баллов ЕГЭ;
- повышение уровня выполнения ВПР.

В целом, развитие уровня общего образования детей в Оренбургской области обеспечит выполнение задачи модернизации содержания образования и образовательной среды для обеспечения готовности выпускников общеобразовательных организаций к дальнейшему обучению и деятельности в экономике нового типа.

Развитие системы среднего профессионального образования в Оренбургской области так же является приоритетным направлением образовательной стратегии, направленной на подготовку высокопрофессиональных кадров, в соответствии с требованиями современной экономики. В настоящее время, система среднего профессионального образования находится в стадии активного развития. В соответствии с реализацией приоритетного проекта «Рабочие кадры для передовых технологий» в Оренбургской области повышается доля профессиональных образовательных организаций, в которых осуществляется подготовка кадров по профессиям ТОП-50 на основе внедрения ФГОС СПО. К актуальным

направлениям стратегии среднего профессионального образования необходимо отнести:

- развитие учебно-материальной базы;
- подготовка и профессиональное развитие мастеров производственного обучения;
- внедрение практико-ориентированного обучения;
- внедрение новой формы ГИА – демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия»;
- развитие чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Молодые профессионалы»;
- увеличение количества специализированных центров компетенций, аккредитованных по стандартам «Ворлдскиллс Россия»;
- обеспечение трудоустройства выпускников среднего профессионального образования по полученной специальности [4].

Таким образом, реализация правительством Оренбургской области приоритетных направлений развития системы образования позволит внести весомый вклад в формирование основного направления стратегического развития Российской Федерации «Образование»; обеспечить высокий уровень доступности и качества образования, высокую степень индивидуализации образовательных траекторий, повышение конкурентоспособности системы профессионального образования, осуществляющей подготовку высококвалифицированных специалистов в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями.

Список литературы

1 Постановление Правительства Оренбургской области от 28 июня 2013 года № 553-пп «Об утверждении государственной программы «Развитие системы образования Оренбургской области» на 2014–2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minobr.orb.ru> (дата обращения 07.12.2018).

2 Приоритетные направления развития региональной системы образования Оренбургской области на 2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minobr.orb.ru> (дата обращения 07.12.2018).

3 Массовые открытые онлайн-курсы в формировании единого информационного образовательного пространства университета [Электронный ресурс] / Болодурина И. П., Запорожко В. В., Парфёнов Д. И., Анциферова Л. М. // Вестник Оренбургского государственного университета, 2017. - № 10(210). - С. 24-28.

4 Приоритетный проект «Рабочие кадры для передовых технологий» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф> (дата обращения 07.12.2018).

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАПИТАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Бутримова Н.В., канд.пед.наук

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В ходе своего развития наша страна по уровню образования в конце 50-х - начале 60х годов вышла на третье место в мире, но постепенно стала снижать свои показатели и на сегодня по качеству и уровню образования Россия занимает 30-е место в мире.

Необходимо отметить, что население страны по уровню образованности опережает страны с сопоставимым уровнем душевых денежных доходов. На сегодня население полностью охвачено общим средним образованием, и при этом качество школьного образования продолжает расти, согласно ведущим международным исследованиям, наблюдается тенденция роста грамотности и математической подготовки обучающихся. Важно отметить, что Россия пока остается индустриальной страной, где промышленность производит около 30% ВВП, а сфера образования («экономика знаний») втрое меньше, в отличие от развитых стран, где «экономика знаний» занимает лидирующее положение, создавая около 40% ВВП. Поэтому главным источником экономического роста, должен стать человеческий капитал, а значит и его главная составляющая часть «экономика знаний». Еще в советский период академик АН СССР С. Г. Струмилин, отмечал, что в странах Западной Европы в экономике образования процветала теория человеческого капитала, но в нашей стране к данной проблеме был немного иной научный подход, чем у западных коллег. Стоит подчеркнуть, что теорию человеческого капитала довольно редко соотносили, с советской действительностью и это касалось особенно вопросов влияния образования на рост доходов общества. В ходе исторического развития в России образовалась особая экономическая система, в которой диспропорция между неквалифицированным и квалифицированным трудом была не так заметна, как в западных странах. Поэтому различие в доходах людей интеллектуального и физического труда были незначительны. Идеология советского государства воспринимала физический труд, как самый почетный, важный и приоритетный труд. Интеллектуальный труд «по качеству» считался ниже физического, и отсюда оплата интеллектуального труда работника производилась в лучшем случае на уровне квалифицированного работника физического труда. Но, несмотря на данный подход, в советском обществе неуклонно наблюдалось стремление к повышению образовательного уровня, что подтверждает рост количества людей, которые стремились поступить в учреждения высшего и среднего образования (с 1950 по 1964 год ежегодный прирост численности студентов вузов составлял около 14 %) [1].

Исследования С.Г. Струмилины были ориентированы на изучение влияния уровня образования и производительность труда рабочего. В 1920-е годы, Струмилин первым в истории мировой экономической мысли произвел

расчет окупаемости образования и расходов на приобретение квалификации, опираясь на статистические данные переписи населения, показатели роста образованности рабочих и служащих и условия их труда. Он пришел к выводу, что «простая грамотность, которая достигается за один год обучения, повышает производительность рабочего на 30 %, а год школьного образования увеличивает в 2,6 раза прирост квалификации рабочего, по сравнению с годом его заводской выучки. По мнению С.Г. Струмилина, эффект от произведенных затрат на обучение сказывается на повышении зарплаты у более образованных работников.

В ходе проведенного анализа оплаты труда инженеров, техников и оплаты низкоквалифицированных рабочих, С.Г. Струминин выявил, тенденцию прироста дохода за счет роста образования. Например, зарплата необученного рабочего в 1924-1925 гг. составляла 141 руб. в год, а рост грамотности повышал ее на 42 руб. (30%), а оконченное начальное образование - почти на 112 руб.(80%) в год [2].

Научные исследования С.Г. Струмилина позволили выделить следующие:

1. Рабочий в течение своей трудовой карьеры полностью возмещает затраченные государством средства на его образование;
2. Ежегодный рост уровня образования повышает доход рабочего, и его семейный бюджет в большей степени, чем накопленный стаж;
3. Повышение производительности труда и квалификации рабочего приводит к росту прибавочного продукта;
4. Образованный рабочий обеспечивает рост бюджета страны в два раза больше, чем необученный;
- 5.Эффект от повышения продуктивности труда превышает соответствующие затраты государства на школьное обучение в 27,6 раз [2].

Кроме того, автор выявил положительную зависимость капитальных затрат государства на образование и рост доходов общества, в первые 1,5 года, а в течение следующих 35,5 лет государство будет получать ежегодный чистый доход на данный «капитал» без каких-либо затрат. С.Г. Струминин считал, что затраты государства на высшее образование, могут не окупаться, как например в трудном 1924 году, когда ощущалось известное «перепроизводство» лиц интеллигентного труда. Автор выделял данное «перепроизводство», называя его относительным, в подтверждение своей теории приводил обычную деревню, где население нуждалось в медицинской помощи, но из-за низких доходов, врачам нечем было платить, и медицинские работники в большом количестве оставались в городе без работы [2].

Важно отметить, что в любом случае получение работником разных уровней образования приносит достаточно высокую пользу как ему самому, так и государству в целом, как в денежном эквиваленте, так и в степени удовлетворения общественных потребностей.

Вполне возможно, что именно научный вклад С.Г. Струмилина лежит в основе того, что в советском периоде наблюдались высокие темпы роста

среднего и высшего образования, XX век стал началом в развитии человеческого капитала, а в XXI веке – человеческий капитал стал важнейшим фактором развития экономики и общества.

Изменения человеческого капитала в экономике повысят не только производительность труд, но и предпринимательскую активность населения.

Человеческий капитал сможет выступить более эффективным экономическим институтом, так как образованный человек более рационально принимает решения, быстрее обучается всему новому, что позволит обеспечить вклад в ускорение экономического роста, технологическую модернизацию и социальную устойчивость экономики страны.

Однако сегодняшний достигнутый уровень образования населения страны не капитализируется в полной мере, то есть существует наличие слабого влияния высокого уровня образования на рост экономического развития.

Данная диспропорция проявляется в подавленной конкуренции, отсутствии заинтересованности мелкого и среднего бизнеса в привлечении человеческих инвестиций, неэффективности рынка труда («серая зарплата») и других институциональных препятствий для экономического роста.

Можно отметить несколько причин низкой капитализации человеческого капитала в России в период с 2012-2018года:

- образование нацелено на приобретение знаний, а должно нацеливать на навыки и умения;
- «формализация образования», целью обучающихся неполучение знаний и навыков, а получение документа об образовании;
- недофинансирование образования, доля образования в ВВП составляет менее 5%, а в развитых странах эта доля около 8%, поэтому Россия занимает в мире по финансированию образования 80-90 места [3].

В результате можно выделить основные последствия данного экономического развития страны, которые на сегодня проявились в следующем:

- улучшение кадрового обеспечения общего образования, по сравнению с СПО и ВО;
- снижение инвестиций в материальную инфраструктуру школьного, среднего и высшего образования, а также в методическое и технологическое обеспечение образовательного процесса;
- обострение демографической ситуации, только к 2024 году количество детей и молодых людей в возрасте от 3 до 21 года увеличится на 12%;
- низкий уровень инвестирования в образование частных средств – всего 0,8 % ВВП;
- низкие расходы на исследования и разработки в российских вузах на одного студента, в 8 раз ниже, чем в развитых странах.

Таким образом, сегодня инвестируя в человеческий капитал, можно добиться более высоких темпов экономического роста и укрепления позиций России в условиях глобальной конкуренции.

В образовательной программе по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование имеется курс «Экономика образования», задачами которого являются формирование системы знаний и подходов к решению социально-экономических проблем в образовании и изучение методов исследования экономических явлений и процессов в системе образования. В данном курсе изучается качество человеческого капитала, который, в основной своей части, формируется именно системой образования. Вклад других факторов (здравоохранение, культура, система исследований) существенно меньше.

Внедрение в практику наиболее эффективных методов обучения, цифровых технологий, индивидуализация образовательных программ, повысит и качество образования, и размер формируемого человеческого капитала. Актуальность этой области знаний способствует формированию профессиональных компетенций бакалавра, направлена на решение профессиональных задач, на взаимодействие всех участников образовательного процесса и повышение заинтересованности общества и его членов в качественном предоставлении образовательных услуг.

Поэтому, политика развития образования в России должна быть не просто социальным обязательством для государства, обеспечивая одну из приоритетных социальных ценностей населения, но и инвестицией в будущее с высокой отдачей, то есть гарантией жизненного успеха для населения страны.

Список литературы

- 1 Жамин, В.А. Экономика образования: вопросы теории и практики / В.А. Жамин. – М.: Просвещение, 1969. – 335 с.
- 2 Струмилин С.Г. Избранные произведения в пяти томах / С.Г. Струмилин. Акад. наук СССР. – М.: Наука, 1963. – 1965 с.
- 3 <https://rns.online/opinions/O-realnom-meste-Rossii-v-mirovoi-ekonomike-2017-02-16/>

МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА

**Диль-Илларионова Т.В., канд. пед. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

В настоящее время многодетная семья рассматривается как один из наиболее эффективных вариантов решения демографической проблемы в стране. Вместе с тем проблемы самой многодетной семьи решаются в основном с социально-экономической точки зрения. Это материальные, жилищные, связанные с трудоустройством родителей проблемы и пр. но все большее внимание вызывают психолого-педагогические проблемы семейного воспитания и общения.

Многодетной семьей принято считать семью с тремя и более несовершеннолетними детьми (в том числе усыновленными, а также пасынками и падчерицами) в возрасте до 16 лет, а также в возрасте до 18 лет, если они обучаются в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы [2].

Согласно многочисленным исследованиям, примерно в 25% многодетных семей отмечаются высокие показатели по обеспечению благоприятной и комфортной обстановки, физической и психологической безопасности, положительными детско-родительскими отношениями.

Вместе с тем, 75% многодетных семей зачастую имеют неадекватные родительские установки, в этих семьях имеет место неблагоприятная психологическая атмосфера. Родители плохо знают о проблемах и переживаниях детей, испытывают раздражение, склонны к физическому и психическому насилию. Стиль взаимодействия либо авторитарный, либо попустительский.

В таких семьях фиксируется высокий уровень тревожности у детей, которая вызывается агрессией взрослых, изоляцией со стороны близких, наказаниями со стороны родителей. Ситуации, вызывающие переживания у детей, связаны, как правило, с ревностью к другим детям, стремлением к уединению, ощущением переполненности жилого пространства, скрытой агрессией к родителям. Межличностные отношения между детьми нарушены. Дети ощущают недостаток внимания и полноценного общения с взрослыми, что приводит к стрессам, неадекватной самооценке, социальной дезадаптации.

Следовательно, актуальной становится проблема, как обеспечить комфортную, безопасную и развивающую среду в условиях многодетной семьи. Как способствовать осознанию родителями своей роли не только в удовлетворении жизненных потребностей детей, но и полноценном проживании ребенком детства?

Чаще всего ситуация усугубляется не столько отсутствием желания и возможностей со стороны родителей, сколько недостатком знаний детской

психологии и практических умений, необходимых для конструктивного взаимодействия с собственными детьми.

Естественным является понимание того, насколько важно родителям самим быть психологически благополучными. Многие родители нуждаются в психологическом сопровождении и помощи. Очень актуален вопрос ресурсности самой матери, которая сама нуждается в психотерапевтической помощи и грамотном сопровождении специалистов их разных областей.

В последние годы часто говорится о необходимости формирования осознанного родительства. В общем под осознанным родительством можно понимать идеальный вариант реализации себя в родительстве. Это понимание своей ответственности и влияния, которое оказывают родители на ребенка в процессе взаимодействия с ним.

Противоположность осознанному родительству – пассивная и инфантильная родительская позиция: родители спонтанны в вопросах воспитания, неразборчивы в способах взаимодействия с детьми и методах воспитания, не готовы принять на себя ответственность за последствия воспитательных воздействий, применяют физическое и психическое насилие.

Одним из ярких примеров неосознанного родительства – это так называемые родительские послания. Они закладывают жизненный сценарий ребенка, его жизненный план. Очень важно, что сценарий закладывается уже к полутора годам. К 7 годам он уже полностью сформирован.

В родительском понимании самая безобидная фраза, два-три слова, сказанные часто в сердцах, могут ребенком восприниматься буквально как прямое указание к действию! К укрупненным группам родительских посланий относят: не живи, не будь ребенком; не расти; не будь собой; не будь близким; не делай; не думай; не чувствуй; не будь здоровым; не будь значимым; не делай успехов; не будь собой; не принадлежи и др. [3].

В каждой группе есть набор фраз, которые программируют ребенка на соответствующие действия. Так, например, в послании «Не делай», родители не позволяют ребенку проявлять инициативу и самостоятельность, считают, что с ним может что-то случиться, предвосхищают его желания, делают за него или критикуют его действия: «Не делай, это опасно», «Лучше я сама все сделаю, отдохни», «Кто же так делает?», «Не умеешь – не берись», «Ты все делаешь неправильно!» и др. В итоге ребенок принимает решение «ничего не делать», так как это безопасная для него стратегия, способ избежать критики. Обесценивая свои начинания в детстве, в будущем ребенок становится прокрастинатором, ему не хватает практических стратегий, целеустремленности, организованности и ответственности.

Использование подобных посланий – это пример неосознанного родительства. Это происходит не потому, что родители хотят нанести вред, уничтожить ребенка, разрушить его будущее и убить самооценку. Причина часто в том, что они даже не подозревают об этом. Следовательно, задача преподавателей, педагогов, психологов заключается в формировании осознанных представлений родителей, будущих родителей о своих функциях,

роли в развитии личности детей. Работа подобного рода должна вестись уже на уровне дошкольного образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в качестве одной из главных задач дошкольного образования определяет «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [1].

По-новому видится вектор работы с семьей: «от традиционной помощи семье в процессе воспитания детей – к формированию компетентного родителя и осознанного родительства – составляющих успешной социализации ребенка» [4]. В основе новой философии взаимодействия семьи и дошкольного учреждения лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность.

Для взаимодействия с семьями, в том числе и многодетными, существуют современные формы сотрудничества: пренатальные центры помощи семьям; патронажная педагогическая служба помощи семьям; консультационные пункты при дошкольных образовательных организациях; адаптационные группы, группы неполного дня пребывания детей; коррекционно-развивающие группы; специальные психолого-медико-социальные Центры, оказывающие помощь детям раннего возраста с проблемами развития и воспитания [4].

В содержание работы указанных организаций обязательно должно входить формирование осознанного отношения к родительству, воспитание ответственности за будущее детей, психолого-педагогическое просвещение родителей. Осознанное родительство – это школа личностного роста, прежде всего, для самого родителя. Распространение принципов ответственного родительства способствовало бы формированию института здоровой семьи, в том числе многодетной.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва, 2014. – 32 с. – ISBN 978-5-98594-479-2.
2. Агильдиева, Е.Ф. Многодетная семья в современной России / Е.Ф. Агильдиева, А.Б. Сенельников // Семья в России. - 2014. - №2. - С. 102 - 107.
3. Гулдинг М, Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. Теория и практика. М., 1997. М.: Класс, 1997. — 288 с. — ISBN 5-86375-068-5.
4. Павлова Л. Раннее детство: стратегия воспитания и развития // Дошкольное воспитание. – 2002. - № 8. – 5-7.

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

**Емельянова Л.А., канд. психол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Динамичность и инновационность - вот что является отличительной особенностью развития российской системы образования. Педагогами признается, что образовательный процесс в вузе предъявляет к личности абитуриента определенные требования: она должна быть организованной, активной и мотивированной, именно это позволит ей успешно справляться с образовательными нагрузками.

К сожалению, мы можем наблюдать ситуации, что не каждый из этапов педагогического процесса выстроен методически преемственно. Кроме того, нередко в педагогическом процессе не учитываются индивидуальные, психологические возможности студента, которому приходится применять дополнительно свои волевые усилия, а также использовать физические и психические резервы организма, чтобы быть успешным в образовательном и социальном пространстве данного образовательного учреждения.

По нашему мнению, чтобы этап перехода обучающихся с одного этапа в высшей школе на следующий проходил эффективнее, то необходимо обратиться к такому понятию как адаптация.

Обзор специальной литературы показал, что термин "социально-психологическая адаптация" к обучению в вузе трактуется как довольно сложный процесс, он отличается динамикой. Он заключается в изменении мотивов человека в соответствии с вновь возникающими целями.

Многими исследователями отмечается, что адаптация студентов к условиям высшего учебного заведения выступает необходимым условием, которое будет определять успешность его обучения. В противном случае неприспособленность может привести и к нежеланию продолжать образование, а в итоге, к устойчивому негативу к будущей профессии.

Исходя из того, что основным видом деятельности студентов является учебная деятельность, следовательно, об уровне их адаптивности мы можем судить по тому уровню, как они способны самостоятельно осуществлять эту работу в ходе обучения в высшей школе.

Самостоятельная работа играет особую роль. Она стала основной формой организации учебного процесса в современном вузе. Мы убеждены, что активность обучающихся в процессе самообразования приведет к тому, что их знания будут структурированы и прочны. Сейчас роль этой работы в условиях современности очень возросла, что преподавателям её приходится не только специально планировать, но и разрабатывать новые формы и методы ее реализации.

Само понятие «самостоятельная работа» рассматривается многими учеными и причем довольно неоднозначно. Но обобщив, ее можно представить как целенаправленную активность, причем она имеет внутренние мотивы, структурирована как совокупность выполняемых субъектом действий и по процессу и результату деятельности возможна ее коррекция.

Кроме того, проявление самостоятельности в учебной работе ведет к развитию заинтересованности студента в изучаемом материале, вырабатывает у него умение и потребность самостоятельно получать профессиональные знания.

Необходимо отметить еще одну особенность этой деятельности - это самоконтроль. Он проявляется как форма саморегуляции обучающегося. Ожидаемые результаты работы не могут быть достигнуты, если он сам не будет контролировать свои действия.

С действиями самоконтроля также тесно связана и деятельность оценочная. Она и определяет процессы саморегуляции. Оценки преподавателя, причем содержательные, и коллективная групповая оценка студентов выступают её основой. И, конечно, определенные результаты выступают завершением самостоятельной работы.

Преподавателю нужно продумать создание психологических и педагогических условий в ходе организации самостоятельной работы. Они будут способствовать своевременному и успешно выполнять учебные задания.

Отметим, что преподаватель заранее планирует и определяет вопросы, которые могут изучить сами учащиеся, а также разные репродуктивные и творческие задания.

Проанализировав ряд работ исследователей (А.А. Вербицкого, О.В. Долженко, В.А. Казакова, Е.В. Щербаковой и др.), скажем, что при выполнении самостоятельных работ используются разные приемы. Мы выделим мотивационные, обучающие и стимулирующие приемы. Их применение преподавателем на своих занятиях позволяет наладить сотрудничество между ним и студентами, далее представить качественное усвоение преподаваемого учебного материала, а также сформировать готовность и стремление к самосовершенствованию.

Мы придерживаемся положения, что в ходе преподавания учебных дисциплин возможна реализация двух типов самостоятельных работ. К первому отнесем те, которые направлены на оценку актуального уровня развития обучающегося. Они выполняют, в основном, функции контроля и воспитания. Ко второму отнесем те, которые направлены на расширение зоны ближайшего развития обучающихся. Подобные работы выполняют развивающие, обучающие и воспитательные функции.

Обобщая педагогический опыт, отметим, что в процессе преподавания блока психолого-педагогических дисциплин для успешного формирования готовности к самостоятельной работе у будущих бакалавров необходимо создать такие условия как:

1) поэтапно осуществлять формирование готовности, начиная с младших курсов;

2) на основе развития рефлексии должен проходить процесс объединения компонентов готовности к самостоятельной работе (мотивационного, организационного, деятельностного, рефлексивно-контрольного);

3) реализовать личностную направленность содержания готовности к самостоятельной работе.

Суть поднятой нами проблемы состоит в выявлении зависимости между социально-психологической адаптацией и самостоятельной работой будущих бакалавров в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин. Мы предполагаем, что такая зависимость действительно существует и что самостоятельная работа способствует такой адаптации студентов к обучению в вузе. Однако, необходимо соблюдать определенные условия, а именно, освоение ими основных ее компонентов (мотивационного, когнитивного и практического); и формирование готовности к выполнению ее на репродуктивном, реконструктивном и творческом уровнях.

Самостоятельная работа, как системное образование, имеет свою структуру, что широко освещено в научной литературе. И среди ее основных компонентов обычно выделяют мотивационный, когнитивный и практический.

Мотивационный компонент, по нашему предположению, должен быть направлен на формирование у будущего бакалавра эмоционально-ценностного отношения к избранной профессии педагога или психолога. Когнитивный компонент должен включать реализацию со стороны преподавателя системности информационной основы о способах организации и выполнения этого вида работы студентами в процессе обучения в вузе. Практический компонент подразумевает формирование умений и навыков ее выполнения и рефлексивный анализ студентами своей деятельности.

Мы считаем, что если у студента возникает интерес к получению новых и полезных лично для себя психолого-педагогических знаний, то это обязательно приведет к успешности выполнения самостоятельной работы. Поэтому нас волнует как поддержать и стимулировать возникший интерес студента к познанию. Это ведь выступит действенным мотивом его учебы. Такой мотив и принесет ощущение удовлетворения от познания.

В заключение хотелось бы отметить, что рассматриваемый нами подход к пониманию сущности самостоятельной работы будущих бакалавров позволит не только осознанно представить её планирование и использование на занятиях психологических дисциплин, но и выступит как надежное средство адаптации студентов к обучению в вузе. Мы считаем что, подготовка студентов младших курсов к осуществлению самостоятельной работы, направлена не только на повышение их адаптационного потенциала. Это приведет к эффективности учебной деятельности и к развитию как личностных, так и профессиональных качеств. А итогом выступит качественная подготовки бакалавров как профессионалов. Но данная проблема актуальна в условиях современности, и окончательного своего разрешения ещё не получила.

Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Самостоятельная работа студентов младших курсов // Высшая школа России. 2000. № 3. С. 18-22.
2. Ефанова, Л.Д. Самостоятельная работа и самостоятельность студентов в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 431–435. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86989.htm>.
3. Ковалевский, И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 114-116.
4. Красношлык, З.П. Самостоятельная работа студентов вуза как показатель цели развивающего обучения // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012.
5. Щербакова, Е.В. Самостоятельная работа студентов как важная составляющая организации учебного процесса в вузе // Молодой ученый. — 2010. — №8. Т. 2. — С. 188-190. — URL <https://moluch.ru/archive/19/1929/>

СИСТЕМА РАБОТЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩЕГОСЯ К ОЛИМПИАДЕ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Иванова Е.Р., д-р филол. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В соответствии со статьей 77 о «поддержке лиц, проявивших выдающиеся способности», Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» проведение предметных олимпиад различного уровня стало требованием времени. Правительство Российской Федерации делает многое для того, чтобы раскрыть и поддержать познавательный и интеллектуальный потенциал подрастающего поколения. Более того, высшим учебным заведениям разрешено при зачислении учитывать результаты предметных всероссийских олимпиад и олимпиад, которые проводит само учебное заведение. Все это актуализирует вопрос о системе подготовки учащегося к выполнению олимпиадных заданий по различным предметам, которая включает в себя и работу предметных кружков для школьников, и деятельность факультативов, научных обществ учащихся и т.п.

Олимпиады по литературе и подготовка к ним имеют свою специфику, обусловленную творческой составляющей, которая также совершенствуется благодаря системе подготовки к этому непростому испытанию. Следует отметить, что олимпиады по литературе не бывают однотипными: составители олимпиадных заданий по этому предмету в большей мере стремятся к оригинальности не только самих заданий, но и структуры всего испытания в целом. Нельзя ориентировать ученика только на заучивание дат и литературных фактов или чтение множества художественных текстов и пр. Подготовка к литературной олимпиаде чаще всего ведется исподволь и включает в себя самые различные аспекты знаний по литературе, поэтому следует помнить, что достойного участника олимпиады по литературе нельзя подготовить за две-три недели или просто отправить на это интеллектуальное состязание успевающего по предмету дисциплинированного ученика. Совершенно очевидно, что нельзя подменить уровень и направленность подготовки к олимпиаде работой по подготовке к ЕГЭ, что нередко происходит в школьной практике. Часто у педагога просто нет времени и желания заниматься с мотивированным на участие в интеллектуальных соревнованиях учеником, а порой, к сожалению, для этого не хватает собственных знаний и опыта.

Подготовка к олимпиаде по литературе предполагает поэтапное освоение материала по нескольким направлениям:

1. Расширение читательского кругозора в области художественной литературы.
2. Формирование базы фактического материала по истории литературы.
3. Освоение знаний по теории литературы.
4. Формирование умений и навыков комплексного анализа художественного текста.

Без равномерного усвоения информации по этим трем направлениям невозможно успешное участие в олимпиаде по литературе. Это обязательное средство достижения главной цели – достойного результата по итогам интеллектуального состязания. Основной проблемой в движении к этой цели является не только объем необходимой информации, но и отсутствие необходимого времени. Именно поэтому работа должна вестись планомерно, последовательно, а не от случая к случаю. Безусловно, важную роль играет заинтересованность педагога-словесника в результатах олимпиады, его энтузиазм и увлеченность предметом. Это позволит увлечь ученика, мотивировать его, сориентировать не только на высокие достижения, но и на упорные занятия по предмету.

Рассмотрим, как можно организовать работу по обозначенным выше направлениям.

Обязательным фактором успешного участия в олимпиадах по литературе является уровень читательской компетентности. Только начитанный и читающий ученик конкурентоспособен в формате подобных соревнований. Это при современном положении дел с чтением художественной литературы становится порой непреодолимым препятствием. Сегодня предпринимаются самые разные решения, призванные стимулировать читательскую активность школьников. Таким замечательным начинанием можно назвать инициативу Министерства образования Оренбургской области - проект «Время читать», который предлагает не только перечень наиболее значимых произведений современных авторов, но и регламентирует своеобразную отчетность по реализации этого проекта.

Подобная работа вполне эффективна и на уровне отдельного учебного заведения и даже класса. В зависимости от возраста ученика можно сформировать список тестов по внеклассному чтению. Эти произведения читаются не в летнее время, а в течение учебного года с обязательным обсуждением на уроках литературы. Убеждена, что время для этого учитель может найти всегда, используя и часы, отведенные программой для уроков внеклассного чтения, и классные часы, и кружковую, и факультативную работу. Очевидно, что этот список должен включать произведения русских и зарубежных авторов, при этом учитель-словесник в праве составить свой перечень, акцентируя внимание на текстах, которые, по мнению педагога, более интересны, значимы, емки в идейно-тематическом плане, отличаются особой эмоциональностью и пр. Опыт работы показывает, что это должны быть не слишком объемные произведения: они занимают меньше времени для их чтения, легче запоминаются.

Процесс чтения дополнительной литературы, как и произведений из обязательной школьной программы, должен контролироваться. Здесь будут уместны самые разные формы контроля: тесты, срезы, кроссворды, викторины, брейн-ринги, литературные гостиные и мн. др. Главные задачи учителя, определенные целью данного направления подготовки к олимпиаде – увлечь учащегося чтением художественной литературы и начать или продолжить

формировать необходимый для успешного участия в литературных интеллектуальных состязаниях «запас» прочитанных произведений.

Работа с фактическим материалом по литературе имеет свою специфику, так как требует от гуманитария знания дат событий, создания произведений и пр. Здесь также будут уместны все способы и приемы, помогающие запомнить информацию, отраженную в цифрах и датах. Логично начать работу над этим материалом с обозначения самых важных вех в мировом литературном процессе и в истории русской литературы. Двигаться следует от общего к частному, формирую у ученика навык точного следования следующему алгоритму: век → десятилетие → годы жизни автора → дата создания произведения. Этой фактической информации достаточно, чтобы достойно проанализировать произведение, при этом запоминание дат рождения и смерти писателя чаще всего не так важно, как умение соотнести сюжет или историю создания произведения с историческими датами.

Например, в изучении русской литературы XIX века важно умение соотнести сюжет произведения с тремя основными событиями истории России: 1812 г. (Отечественная война с наполеоновской армией), 1825 г. (Декабристское восстание), 1861 г. (отмена крепостного права). Совершенно очевидно, что именно с осознанием роли этих событий, с их ожиданием и их последствиями связана вся русская литература XIX века. Ученик должен уметь сопоставить предложенное для анализа произведение с этими событиями и датами и, опираясь на этот материал, сделать комплексный анализ художественного текста. Знание этих дат поможет и правильно определить общую социально-историческую направленность произведения, раскрыть его тему и идею. Возможна работа с предложенным алгоритмом и в ином порядке: от частного к общему. Если, например, дано задание, в котором необходимо проанализировать произведение автора, чье имя и годы жизни указаны в исходном материале, то ученик может сопоставить даты жизни с общей историко-литературной «шкалой» и, определив доминирующее художественное направление, рассмотреть текст, соотнося его с эстетикой и художественным методом.

Также следует акцентировать внимание ученика только на значимых датах в истории создания произведений. Например, дата 19 октября важна в разговоре о творчестве А.С. Пушкина, причем это не только День образования Царскосельского лицея, но и день, когда в 1836 г., за год до смерти, писателем была завершена работа над «Капитанской дочкой». Если запомнить даты пребывания Пушкина в ссылке в Михайловском, то не сложно соотнести произведения поэта с теми важными мыслями о роли искусства в целом, к которым он пришел, будучи отдален от насыщенной светской жизни.

Освоение знаний по теории литературы – важная составляющая, необходимая не только для участия в предметной олимпиаде, но и для успешной сдачи ЕГЭ по литературе. Программой изучения дисциплины в школе предполагается планомерное и последовательное освоение литературоведческих терминов на протяжении всех лет обучения. Однако чаще

всего эта работа ведется спонтанно или не ведется вовсе. К сожалению, большинство школьников не умеют определять стихотворные размеры, не имеют представления о закономерностях литературного процесса, о литературных направлениях, течениях и школах. Хорошее знание терминологии необходимо для того, чтобы грамотно провести комплексный анализ текста, что стало неотъемлемой, а иногда и единственной, оставляющей олимпиады по литературе. Думается, что выделять специальные часы для штудирования терминов нет смысла, так как эту информацию надо осваивать дозированно и осмысленно. Однако особенность их усвоения заключается в постоянном возвращении к ним, включении терминов в контекст обсуждения произведения, его анализа на уроке, в письменные работы, сочинения и пр. Авторы многих школьных учебников постарались систематизировать теоретический материал, снабдив их словарями терминов, продуманно разделив понятия на группы и связав их с изучаемым произведением. Поэтому при подготовке к олимпиаде достаточно еще раз пролистать учебник, чтобы посмотреть, как правильно пишутся термины, в каком контексте они более уместны.

Формирование навыков комплексного анализа художественного произведения также является процессом последовательным. При этом разбор текста не должен превратиться в формальное изложение содержания, обозначение структурных элементов, перечисление тропов и фигур. На уроках развития речи оттачиваются отдельные фрагменты анализа, при котором особое место отводится общему впечатлению от прочитанного. Важно, чтобы будущий участник олимпиады помнил, что от него ждут анализа не просто грамотного, но и оригинального, с элементами литературного творчества. Обучение комплексному анализу текста следует начинать с традиционного плана от определения темы и идеи произведения до обозначения стилистических особенностей. Когда этот навык будет хорошо сформирован, тогда можно начать поиски оригинальной формы, манеры подачи материала, выработку авторского стиля и других элементов, которые позволят придать работе оригинальность и яркость.

При подготовке к анализу произведения следует обратить внимание старших школьников на работы признанных мастеров комплексного анализа: М.Л. Гаспарова, Ю.М. Лотмана, В.Б. Шкловского и др. Не лишним будет обратиться к материалам Интернет-ресурсов.

Предметные олимпиады в современном образовании обретают все большее значение. Достижения ученика – это бесспорный успех учителя, который подготовил его к интеллектуальному состязанию. Эта работа остается и останется сугубо учительской, так как ни один репетитор не возьмется за подготовку ученика к олимпиаде, именно поэтому системный подход к решению олимпиадных заданий необходим, хотя он не может заменить основного образовательного процесса.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2018 год. / Законы и кодексы. – М.: Эксмо, 2018. – 144 с.
2. Беляева, Н.В. Олимпиады по литературе. Искусство побеждать / Н.В. Беляева. – М.: Вербум – М, 2006. – 248 с.
3. Тодоров, Л.В., Белоусова, Е.И. Литература. Всероссийские олимпиады / Л. В. Тодоров, Е. И. Белоусова. – М.: Просвещение, 2007. – 215 с.

ГИПЕРТЕКСТОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРВЬЮ-ДИАЛОГЕ

Иванова О.А., канд. филол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Репрезентация художественного текста в англоязычных интервью-диалогах является одной из актуальных тем в современном языкознании. В настоящее время языкознание концентрирует внимание на совершенно новых аспектах функционирования текста, в том числе на взаимодействии англоязычного художественного текста и англоязычного интервью-диалога. Своевременным представляется и обращение к гипертекстовому подходу, который имеет особую значимость в структуре современной литературной коммуникации.

Следует заметить, что гипертекст является неоднородным и многогранным явлением, обладающим такими особенностями как нелинейность и наличие ссылочного аппарата. Проблемами гипертекста занимались Ж. Женетт, Т.Нельсон, Ю. Хартунга, Е. Брейдо, М.М. Субботин и другие исследователи. В статье мы будем рассматривать гипертекст как «соединение смысловой структуры, структуры внутренних связей некоего содержания, и технической среды, технических средств, дающих возможность человеку осваивать структуру смысловых связей, осуществлять переходы между взаимосвязанными элементами» [4; с. 19].

Нелинейность гипертекста выражается, согласно О.В. Дедовой, в невозможности следовать изначально заложенному порядку информационных единиц, угадать авторскую логику в последовательности изложения, в отсутствии начала и конца [1; с. 34]. Под гипертекстуальностью понимается «совокупность специфических особенностей гипертекста в изложении, структурировании и организации доступа к информации» [2; с. 27].

Как правило, линейный текст не подвергается простому формальному членению на отрезки, обладающие *смысловой законченностью, целостностью и когерентностью* – теми требованиями, которые предъявляются к *отдельным информационным единицам* гипертекста. Кроме того, необходима реализация системы гиперссылок [2; с. 31].

В этой связи актуальным является обоснование лингвистической природы художественного текста в рамках интервью-диалога.

Интервью-диалог относится к публицистической группе и определяется как вид интервью. Данный вид текста является одним из видов текста, созданного при помощи разного рода печатных и электронных СМИ, и потому считается очень востребованным, интересным и актуальным среди отечественных филологов. Итак, попробуем включить интервью-диалог в число гипертекстов, т.к. между художественным текстом и интервью-диалогом, который будет обсуждать уже названный художественный текст, присутствуют семантические отношения, есть гипертекстовая связь.

Так, на языковом уровне реализуется вербальная презентация художественного текста, на коммуникативном уровне – его толкование и оценка.

В свою очередь, комплексный характер гипертекстовой репрезентации варьируется в зависимости от ее уровня. Анализ англоязычных интервью-диалогов позволяет определить следующую константную схему гипертекстовой вербальной презентации в них художественного текста: заголовок – персонажи – композиционные составляющие.

Говоря о функциях заголовка в литературной коммуникации, следует заметить, что многочисленные психолингвистические исследования показывают, что с момента знакомства с заголовком у читателя формируется установка на последующий художественный текст. С его помощью происходит первичная идентификация того или иного художественного текста и его выделение из общего количества всех существующих художественных произведений.

В качестве наиболее частотных способов гипертекстовой вербализации заголовка в интервью-диалоге нами были зафиксированы следующие: имя существительное собственное; предлог + имя существительное собственное.

“How did you come to write *Fahrenheit 451*?”; “In *Breaking Dawn* it seems as though you purposefully avoid a fight scene at the end of the book...”; “I’m thinking of Max Beckmann in *Henry and Cato*, Bronzino in *The Nice and the Good*, and Titian in *The Sacred and Profane Love Machine*.” [7].

Следующим аспектом гипертекстовой репрезентации художественного текста в интервью-диалоге является номинация персонажей с помощью имен собственных. В рамках гипертекстового подхода проведенный языковой анализ показал, что в большинстве случаев герои произведения вербализуются в интервью посредством имен существительных собственных (имя и/или фамилия) и местоимений третьего лица единственного числа (*he, she*) без пояснения их функции в художественном тексте. К примеру, говоря о языковых словарях в жизни главной героини романа «*Away*», ни интервьюер, ни интервьюируемый не указывают на роль данного персонажа, обозначая ее как «*Лилиан*» (*Lillian*) и «она» (*she*).

Interviewer: “Early in the novel, *Lillian* gets her hands on a dictionary and thesaurus to help her with her English. She delights in the thesaurus in particular, and from then on, the narration from *Lillian*’s point-of-view is marked by parenthetical synonyms... Can you talk more about this stylistic choice? How did it emerge in your writing process, and how did it influence your understanding of *Lillian*?”

Author: “I think that in any language, a reference book becomes your rope-walk and ladder. *Lillian* clings to it in times of stress, even after she has learned the basics” [9].

Мы можем заметить, как персонажи «оживляют» художественный текст, делая его гипертекстовый коммуникативный портрет более полным.

Еще одним аспектом гипертекстовой репрезентации художественного текста в интервью-диалоге на языковом уровне является вербализация его

композиционных элементов. В ходе данного процесса наблюдается прямое указание на те или иные структурные элементы художественного текста (конец, начало, середина повествования). В данном случае было отмечено незначительное варьирование используемых языковых средств. Так «сильные» позиции художественного текста могут обозначаться с помощью существительных «конец» (the ending, the end), «кульминация» (the turning point) и наречия early (в начале):

“Early in the novel, Lillian gets her hands on a dictionary...”; “What do you think the turning point is in this novel, in terms of making Montag come into his new life?”; “That is the original ending to the first rough draft I ever did of Breaking Dawn...”; “That was the ending that really felt true to the characters to me”; “In your novel The Murder of Roger Ackroyd it is only in the end discovered that the character who is telling the story in the first person is a killer.” [9].

Так, указание на композиционные элементы дает читателю возможность ориентироваться в текстовом пространстве художественного произведения, попадая в те или иные его точки (конец, начало, кульминация, сцена, эпизод и т.д.), независимо от заданной линейной последовательности текстопостроения. В результате происходит реализация свойства нелинейности, в частности нелинейного чтения, как основного принципа гипертекстовых отношений.

Вторым уровнем гипертекстовой репрезентации художественного текста в интервью-диалоге является его пояснение и оценка. Следует упомянуть раскрытие интенции автора художественного текста в интервью-диалоге. Так автор поясняет читателю основную идею своего художественного произведения либо характер персонажа, либо тот или иной эпизод.

К примеру, раскрывая характер главного героя романа «Iron House», его автор Джон Харт указывает на то, что его целью было исследование развития личности человека, имевшего трудное детство. С помощью данного романа он хотел показать читателю, что именно события из детства привели главного героя в преступные круги. Гипертекстовая вербализация авторской интенции в данном случае осуществляется с помощью фраз “I wanted to explore”, “I had this idea”, “I knew right out of the gate”:

“What I wanted to do was explore the type of man that a traumatized child might become – the type of child who goes through hell and is never given a soft landing by the system, by his family, by society and he’s on his own from the earliest days. I wanted to explore the type of man that child would become and I had this idea of him growing into a life of serious crime and I knew right out of the gate that in order to make the character meaningful to the reader in any sort of positive way, he had to have some decent qualities. And that’s all about what made him who he was” [6].

Таким образом, можно утверждать, что гипертекстуальность как вид семантической связи между художественным текстом и интервью-диалогом имеет двухуровневую систему репрезентации.

Гипертекстовая репрезентация художественного текста первого уровня происходит посредством вербализации различных языковых текстовых

составляющих (заголовки, персонажи, композиционные элементы). При этом функции, выполняемые данными элементами текстопостроения при гипертекстовом подходе, отличны от их функций в оригинальном линейном художественном тексте.

В свою очередь, второй уровень рассматриваемой гипертекстовой репрезентации можно обозначить как семантический.

В данном случае посредством вербализации различных видов авторской интенции происходит выход за пределы текстового пространства того или иного художественного текста, в результате чего его смысловая структура варьируется.

Таким образом, следует отметить комплексный, многоуровневый характер гипертекстовой репрезентации. В рамках одного интервью-диалога наблюдается несколько видов гипертекстовой репрезентации на разных уровнях. К примеру, гипертекстовая репрезентация персонажа художественного текста происходит как на языковом, так и на коммуникативном уровнях. Таким образом, нелинейность и вариативность, как свойства гипертекстуальности, являются одной из сторон современной литературной коммуникации, которая, таким образом, выходит на новый гипертекстовый уровень.

Список литературы

1. Дедова, О. В. Нелинейность как категория электронного гипертекста // Язык и речь: проблемы и решения. М., 2004. С. 374–386.
2. Дедова О.В. Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма / Дедова О.В. // Вестник Московского ун-та. Сер. 9, Филология. – 2001.- №4. – С. 22-36.
3. Лавринова, Н. И. Текстовая актуализация речевого поведения коммуникантов в политическом интервью: на материале современного английского языка: дисс. ... канд. филол. наук. Архангельск, 2009. – 201 с.
4. Панфилова, С.С. Смысловая структура англоязычного художественного текста в аспекте гипертекстуальности: диссертация, канд. филол. наук. М., 2009. – 211 с.
5. Рязанцева, Т. И. Гипертекст и электронная коммуникация. М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 256 с.
6. Abnormal Interviews: John Hart, Author of “Iron House” [Электронный ресурс]. URL: <http://abnormaluse.com/2012/01/abnormal-interviews-john-hart-author-of-%E2%80%9Ciron-house%E2%80%9D.html>.
7. An Interview with Ray Bradbury on January 5, 2005 [Электронный ресурс]. URL: http://www.neabigread.org/books/fahrenheit451/Fahrenheit451_04.
8. Genette G. Palimpsestes. La littérature au second degré / Gérard Genette. – Paris, 1982. – 467 p.
9. Interview with Amy Bloom, Author of Away – and a Book Giveaway [Электронный ресурс]. URL: <http://readywhenyouarecb.blogspot.com/2009/02/interview-with-amy-bloom-author-of-away.html>.

10. Шехтман, Н. А. Понимание речевого произведения и гипертекст: монография. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. – 168 с.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

**Коробецкий И. А., канд. ист. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Актуальность данной статьи несомненна и бесспорна. В условиях становления независимых, самостоятельных и самодостаточных государств на территории современного Содружества, важнейшая роль в этом процессе отводится развитию гуманитарных и обществоведческих наук. Именно этот процесс, на наш взгляд, является обязательным условием повышения национальной конкурентоспособности на бывшем советском геополитическом пространстве и позволяет осуществить заявку на лидерство в регионе и даже современном мире.

Гуманитарное знание лежит в основе социально-политической и экономической деятельности, духовно-нравственных и культурных явлений, управленческих процессов и человеческих отношений. Кроме того, общество, не имеющее собственного представления о пути своего развития, не имеет и будущего. Это связано с тем, что историческое образование способствует формированию национального самосознания и общегражданской идентичности, тем самым, обеспечивая стабильное суверенное развитие многонационального государства. Недаром величайшему русскому поэту – Александру Сергеевичу Пушкину – принадлежат пророческие слова: «Народ, не знающий свою историю, превращается в население». Вот почему для любого независимого государства развитие национальных гуманитарных и обществоведческих школ является делом государственной важности.

В условиях современных геополитических процессов та или иная интерпретация исторических фактов, процессов и явлений представляет сегодня, своего рода, борьбу за оценки исторического прошлого и представление о нем, являясь даже, в какой-то степени, инструментом «информационной войны». К сожалению – это реалии современного мира. Поэтому историческое знание – это не только способ консолидации гражданского общества, инструмент внутренней политики, но и область национальной безопасности.

В современных условиях учащиеся сталкиваются с потоком исторической информации, которая зачастую утрачивает важнейшее ценностное содержание изучаемого факта. Если раньше «белые пятна» истории вызывали большой исследовательский интерес, то в начале нового тысячелетия людям уже не нужно увеличивать исторические знания, а углублять их, постигать смысл явлений, которые изучаются большинством исследований. Увеличение объема исторических знаний происходит каждый день, но это не делает человечество более духовным, нравственно чище и добрее. Напротив, растущий интерес к

истории скорее ограничивается поиском исторических деталей, нежели поиском глубинных причин изучаемых явлений, извлечением уроков из истории.

Однако, следует отметить, что государственная политика в сфере гуманитарного образования ни в коем случае не должна противоречить обязательному условию его развития – объективному, достоверному и правдивому описанию исторического прошлого своей страны. Любые, даже самые благородные задачи исторической политики не могут стать основанием для приукрашивания, замалчивания или искажений. В то же время можно отметить, что за последние 25 лет наблюдались неоднократные попытки политически ангажированных, предвзятых интерпретаций тех или иных исторических событий нашей совместной истории: советское национально-государственное строительство в 1920-1930-х гг., «голодомор 1932-1933 гг. на Украине», «присоединение» Прибалтийских республик к СССР и пр. Эти и другие аналогичные интерпретации призваны разъединить общую историю наших народов, доказать историческую вину одного перед другим, рассорить народы на далекое будущее.

Больше всего попыток «переосмыслить» историю наблюдается, когда речь заходит об участии Советского Союза во второй мировой и Великой Отечественной войне. Не только для России, но и для всех стран Содружества Независимых Государств эта война является частью общей истории. Поэтому неслучайны попытки превратить нашу страну из жертвы нападения в виновника войны, обвинить Россию, как правопреемницу СССР, в трагедии многочисленных народов постсоветского государства, представить Советский Союз аналогом нацистской Германии и спроецировать этот образ на современную Россию. К сожалению, эти попытки не проходят бесследно. Уже не во всех странах Содружества День 9 Мая является днем ОБЩЕЙ ПОБЕДЫ над общим врагом.

Для предотвращения подобных тенденций, одной из важных направлений деятельности государства в сфере исторического образования является совершенствование системы учебно-методической литературы и экспертизы школьных учебников в российских школах, попытки выработать общий для стран СНГ учебник истории XX века, проведение международных научных конференций, «круглых столов» по проблемным дискуссионным вопросам нашей общей истории.

Инструментом государственного контроля за содержанием учебной литературы стал Федеральный экспертный совет (ФЭС) по общему образованию Министерства образования Российской Федерации. Одним из главных требований, предъявляемых к учебнику, является требование наличия определенной идеологической (концептуальной) основы, без чего невозможна познавательно-мировоззренческая модель школьного курса истории.

В 2005 г. система экспертизы учебников была изменена. Теперь допуск учебников в школы осуществляется на основе экспертных заключений, подготовленных Российской Академией наук и Российской Академией

образования, отражая не просто мнение отдельных экспертов, а согласованную оценку авторитетного и ответственного научного сообщества. Постепенно была свернута финансовая поддержка, осуществлявшаяся в форме грантов на написание школьных учебников со стороны зарубежных организаций, в частности, фонда Сороса. В настоящее время выбор учителем учебника регламентируют два документа - Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ и Федеральный перечень учебников, допущенных Министерством образования и науки РФ к использованию в общеобразовательных учреждениях.

Ещё одним важным шагом в направлении модернизации образования в целом и модернизации исторического образования стала Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, в которой указывается на необходимость поддержки программ формирования единой российской гражданской нации, национально-государственной идентичности, на воспитание толерантности к представителям различных этносов, межнационального сотрудничества. Здесь же вводится понятие гражданской идентичности как ключевого компонента российской национально-государственной идентичности, а её формирование обозначено как важнейшая ценностная ориентация всей системы образования, и прежде всего - гражданско-патриотического. В документе были также определены основные ценности гражданской идентичности личности.

Новые требования к системе образования стимулировали разработку нового поколения государственных образовательных стандартов, которые призваны стать основой процесса совершенствования общего образования. Их реализация позволит сохранить достоинства и конкурентные преимущества российской школы в условиях «информационной войны» XXI века.

В ФГОС второго поколения придаётся большое значение духовно-нравственным ценностям. Его идеологическим и методологическим фундаментом является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Она определяет систему базовых национальных ценностей, современный национальный воспитательный идеал, цель и задачи духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. В условиях, когда политика нашего государства направлена на сохранение суверенитета и целостности нашей страны, задача педагога состоит в том, чтобы вся деятельность была направлена на формирование у учащихся чувства патриотизма. Воспитание патриотизма является едва ли не самым актуальным в наше время. Это люди, которые страстно любят свою Родину, вся их деятельность направлена на процветание.

Немаловажное значение придается организации международных научных конференций с участием преподавателей и студентов. В этой связи хотелось бы отметить тесные межвузовские научные связи между Орским гуманитарно-технологическим институтом, Актюбинским государственным педагогическим институтом и Актюбинским региональным государственным университетом имени К. Жубанова. Наши казахстанские коллеги вот уже на протяжении ряда

лет принимают самое активное участие в конференциях, объединенных общей темой **«Россия, Европа и Азия в контексте историко-культурного взаимодействия»**. Научные публикации **Н.А. Абдуллаева, С.А. Ескалиева, Д.Я. Фризен, Б.А. Садуакас, Ж.С. Бегимбаевой** открыли много интересного из малознакомой для россиян многогранной истории Казахстана, в том числе и по истории Великой Отечественной войны, по истории **НАШЕЙ ОБЩЕЙ ПОБЕДЫ**. Подобная работа не только позволяет реализовать высокий творческий и научный потенциал, но и служит укреплению международных научных связей, позволяет прийти к общим выводам по проблемным историческим вопросам, обогащает историческими знаниями, способствует формированию национального исторического сознания.

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ

Костюк Д.Д.

Оренбургский государственный университет

Введение уровневой системы подготовки кадров предполагает принятие современной образовательной концепции, адекватной времени, условиям рынка и практически реализующей инновационные подходы в профессиональном образовании. Понятие «корпоративной культуры» вошло в практику развитых стран в 20-е годы XX в., когда возникла необходимость формирования взаимоотношений внутри крупных компаний. Формирование корпоративной культуры предполагает создание персоналу компании таких трудовых, социальных, бытовых, психологических и других условий, в которых он чувствовал бы себя комфортно. Создает корпоративную культуру, как правило, формальный лидер (руководитель компании), но ее выразителем является весь персонал компании. Фирмы, предприятия, учреждения и организации, включая и органы управления, формируют организованный спрос на специалистов и предъявляют его на рынке, а также устанавливают требования к своим будущим работникам с позиции профессиональных и должностных требований, определяют условия будущей трудовой деятельности [3, с. 70]. Высшая школа в условиях модернизации не может полностью удовлетворять развивающиеся потребности рынка труда. Значительная часть выпускников вузов испытывают существенные трудности в соответствии требованиям работодателя, в профессиональной адаптации, общении с коллегами, усвоении корпоративных ценностей, норм и правил общения, существующих в организации. Существует много подходов к формированию корпоративной культуры. Так, Ф. Харрис и Р. Моран предложили рассматривать корпоративную культуру на основе десяти характеристик:

- осознание себя и своего места в организации;
- коммуникационная система и язык общения;
- внешний вид, одежда и презентация себя на работе;
- что и как едят люди, привычки и традиции в этой области;
- осознание времени, отношение к нему и его использование;
- взаимоотношения между людьми;
- ценности и нормы;
- вера во что-то и отношение или расположение к чему-то;
- процесс развития работника и научение;
- трудовая этика и мотивирование.

По мнению ряда исследователей (О.В. Горшкова, Л.Н. Захарова, Г.И. Мальцева) трудности трудоустройства и адаптации выпускников университетов заключаются в различии между культурой вузов и корпоративной культурой организаций, в которых начинают работать

выпускники. Именно поэтому обеспечение преемственности в корпоративных культурах образования и бизнеса, учет влияния этих факторов на позиционирование молодого специалиста на рынке труда и является важной задачей профессиональной подготовки. Переход на бакалавриат и магистратуру требует изменений в подходах ко всей профессиональной подготовке в вузе. В основном новые направления подготовки открываются на базе существующих специальностей. Примером может служить бакалавриат «Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и социальная педагогика». Целью и результатом профессиональной подготовки бакалавра является высококвалифицированный профессионал, подготовленный к включению в стабильную профессиональную среду, требующую определенных знаний, умений, навыков и личностных характеристик. В связи с этим профессиональная подготовка бакалавров психолого-педагогического образования должна осуществляться исходя из положений и принципов, отражающих сущностные особенности практической деятельности социальной сферы. Корпоративизм на основе системы ценностей и убеждений, которые определяют поведение и характер деятельности сообщества с учетом социально-этической ответственности, базируется на корпоративной культуре. В работах российских исследователей В.А. Спивака, И.Н. Кузнецова, Э.А. Капитонова и А.Э. Капитонова, Ф.И. Шаркова и В.А. Ткачева, Т.Н. Персиковой, В.Г. Макеевой понятие корпоративная культура рассматривается как культура сообщества, организации, обеспечивающее сплоченность и повышение эффективности организации. Корпоративная культура существует и развивается через культуру личности каждого члена корпоративного сообщества. Развитие культуры личности в рамках образовательного процесса исследуется в работах Л.А. Воловича, Л.С. Волковой, И.И. Ереминой, Н.Б. Крыловой, Г.В. Мухаметзяновой, В.Ш. Масленниковой, что позволяет говорить о формировании корпоративно-профессиональной культуры личности в процессе профессиональной подготовки и вузовского обучения. Формирование профессионально-корпоративной культуры бакалавра психолого-педагогического образования определяет не только качество выполняемой им работы, уровень понимания задач, но и определяет общий корпоративный фон, формирует меру социальной ответственности за труд и место профессии в обществе. Важным условием становления профессионально-корпоративной культуры студентов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» является формирование корпоративных психолого-педагогических ценностей. Данное условие частично реализуется через корпоративную среду обучения, в которой выявляется профессионально-личностная значимость деятельности студента и преподавателя. Корпоративная среда формируется в ролевом соотношении участников образовательного процесса, в игровом пространстве профессионально-коммуникативной ситуации, а также в создании коммуникативной компетентности среды общения студентов на занятиях [1, с. 30]. Профессиональное развитие будущих бакалавров, основанное на

приобщении к корпоративным ценностям, способствует переживанию внутренних источников, связей, механизмов развития, сути явлений, необходимых для обеспечения более глубокого уровня понимания внешних явлений — поведения, поступков и связанных с сознанием условий самоорганизации личностных структур сознания в профессиональной деятельности. Профессионально-личностная подготовка бакалавра, направленная на формирование корпоративных ценностей — это комплекс педагогических воздействий, осуществляемых на определенном уровне образовательной системы и направленных на становление профессионала в области психолого-педагогического образования. В данном комплексе целенаправленных воздействий на обучаемого можно выделить свои структурные компоненты. Когнитивный компонент предполагает овладение системой многосторонних знаний, навыков и умений в различных видах деятельности в рамках специальности или направления подготовки. Ценностно-смысловой компонент предполагает профессионально-личностное обучение студентов, в процессе которого реализуются профессионально важные качества бакалавра, с целью активизации имеющегося (полученного в процессе реализации когнитивного компонента) опыта. Поведенческий компонент предполагает, что приобретенные знания, навыки и умения обретают форму моделей будущей профессиональной деятельности [2, с. 96]. Процесс формирования корпоративных ценностей студентов психолого-педагогического образования предполагает учет ряда условий, соблюдение которых будет благоприятно влиять на процесс становления профессионально-корпоративной культуры будущих бакалавров. Психолого-педагогические, дидактические и организационно-педагогические условия реализуются с помощью широкого диапазона методов, среди которых как традиционные, так и инновационные (практические занятия, деловые игры, проблемные задания, тренинги, корпоративное руководство, традиции, информационное обеспечение и т. д.). Комплексное использование методов и будет способствовать, в результате, формированию корпоративных ценностей бакалавров психолого-педагогического образования, проявляющихся как социальная ответственность, социальная активность, репутационный менталитет, профессиональная компетентность. Формирование основополагающих профессионально-личностных качеств бакалавров психолого-педагогического образования способствует выделению их как профессиональной корпорации, обладающей характерной корпоративной культурой, этикой, ответственных за продукт собственной деятельности, способных квалифицированно выполнять возложенные на них обязанности, удовлетворяя тем самым социальный заказ, сформулированный российским обществом вузовской системе образования и соответствующих потребностям российского общества. Значение профессионально-корпоративной культуры в профессиональной подготовке бакалавров психолого-педагогического образования следующее. Профессионально-корпоративная культура обеспечивает:

- формирование морально-этических ценностей и установок жизнедеятельности, побуждающих интеллектуальный и духовный потенциал студентов на эффективную работу (корпоративный гимн, корпоративные кодексы и т. п.);
- упрочнение связей студентов с преподавателями (образование социального партнерства), чувства общности (солидарности) всех уровней вокруг ценностей, норм, традиций, повышение ответственности за качество совместной деятельности (формирование духа единства);
- создание фирменного стиля, направленного на развитие культуры качества, процветание выпускающей кафедры, стимулирование удовлетворенности деятельностью;
- завоевание благожелательного отношения со стороны общественности, находящейся во вне корпорации (организация связи с общественностью).

Корпоративная культура формируется под воздействием как внутренних, так и внешних факторов: сформулированной корпоративной философии, менталитета, внешней среды, моды. Усвоенная человеком корпоративная культура оказывает серьезное влияние на его личность. При этом следует отметить, что она становится даже интегративной характеристикой личности, отражает определенный уровень развития творческих сил и способностей индивида, выраженных в типах и формах организации деятельности. Поэтому, являясь членом корпоративного сообщества, получая знания об основах корпоративной культуры, студенты в определенной мере развиваются в личностно-профессиональном плане. Таким образом, профессионально-корпоративная культура, становясь основой поведения, восприятия, познания, принятия решений в сфере профессиональной деятельности бакалавра, проявляется в содержании и результатах учебной и профессиональной деятельности, направленной на преобразование предметного мира и развитие сферы человеческих взаимоотношений, и включает в себя интеллектуальное, нравственное и эстетическое, ценностное развитие специалиста. Очевидно, базовые представления о профессионально-корпоративной культуре (для ее адекватного восприятия) надо закладывать в вузе.

Список литературы

1. Мальцева Г.И., Горшкова О.В. Роль корпоративной культуры в формировании эффективного университета // Высшее образование в России. — 2006. — № 9. — С. 26—32.
2. Пасленов А.И. Теоретико-методологические основы процесса управления корпоративной культурой студенческой группы // Высшее образование России. — 2008. — № 6. — С. 95—105.
3. Резник С.Д., Сочилова А.А. Работодатели и студенты: о путях формирования конкурентоспособности студенчества // Университетское управление: практика и анализ. — 2010. — № 3 (67). — С. 70—76.

О ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ (ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ) ПРАКТИКИ

**Мелекесов Г.А., д-р пед. наук, профессор
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Образовательные программы по направлению 44.00.00 «Педагогическое образование» подготовка бакалавров предполагают формирование ОПК-1 – готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, а значит, будущий учитель должен в результате обучения знать ценностные основы профессиональной образовательной деятельности педагога, уметь объективно оценивать социальную значимость и необходимость этической составляющей в деятельности педагога, а также овладеть способами проектирования и построения позитивного профессионального имиджа педагога, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности.

Формирование обозначенной компетенции возможно только при условии реализации принципов аксиологизации, в том числе педагогической или производственной практики, концептуальные основы которой были разработаны еще в 2005 году и успешно внедрены в образовательный процесс Орского гуманитарно-технологического института (филиал) ОГУ. При переходе на новые образовательные стандарты многие формы работы по формированию ОПК-1 средствами практик не только сохранились, но и получили новое развитие уже в соответствии с требованиями ФГОС 3+ и ожидаемым переходом на ФГОС нового поколения с сентября 2019 года. В новых условиях по-новому звучит цель обучения, ориентированная на подготовку человека – будущего педагога - к самообразованию, созиданию, самоконтролю за широкомасштабным внедрением в окружающий мир результатов любых значимых проектов и персональной ответственности за созданное им в учебных и жизненных ситуациях.

«В новой системе личность познает окружающий мир, структурированный в виде массивов реальных объектов, подобранных в соответствии с логикой образования и современным уровнем науки. В новой системе знания, умения и навыки рассматриваются не как цель обучения, а как средство развития личности обучаемого» [1].

В связи с этим следует еще раз обратиться к методологическим основам, определяющим знание как ключевую ценность. Знания в новой системе систематизируются и структурируются в соответствии с иерархией познаваемых объектов. Студент должен иметь к ним открытый доступ (через базу данных или учебник) и усваивать в контексте процесса проектирования, моделирования, конструирования или исследования. Структура их предъявления должна быть таковой, чтобы человек смог усмотреть историю происхождения этого знания, причем не только в хронологической последовательности, но как неизбежный итог разрешения противоречий при

возникновении нового его элемента. Таким образом, в новой парадигме образования знания должны стать не объектом, а средством развития обучаемого.

В свое время актуально звучало понятие инноватика, поскольку современное образование в переходный период постсоветского времени успех и результат профессионального образования связывал с необходимостью педагога уметь проектировать и реализовывать модели инновационного обучения, стратегия которого предполагает системную организацию управления учебно-воспитательным процессом, характеризующуюся следующими основными особенностями.

В монографии «Ориентация личности в мире ценностей» (2005) авторы выделяют существенных черты этого процесса:

Первая черта – личность преподавателя как организатора образования выступает как ведущий элемент, но при этом изменяется его позиция по отношению к студенту и к себе. «Преподаватель выступает не только как провозвестник предметно-дисциплинарных знаний, носитель информации, хранитель норм и традиций, но и как помощник в становлении и развитии личности студента, утверждающий эту личность независимо от меры его приобщенности к знанию, меры его понимания либо непонимания» [1]. Это положение предвосхитило появление тьюторства, которое объективно заявит о себе спустя два-три года и станет важным элементом в системе современного образования.

Изменяется характер управления, воздействия на студента. Позиция авторитарной власти, право старшего и сильного утрачивается, вместо них утверждается позиция демократического взаимодействия, сотрудничества, помощи, вдохновения, внимания к инициативе студента, к становлению и развитию его личности. Изменяется и позиция студента, который переориентируется с результата усвоения, с полученной оценки на активное взаимодействие с преподавателем и своими сокурсниками.

Вторая черта – изменение в функции знаний, которые осваиваются в вузе, и способов организации процесса их усвоения. «Знание в наше время, став «третьей социальной силой» после богатства (денег) и собственно власти, даст человеку возможность занять место в современной культуре и цивилизации лишь, будучи представленным, в духе современного информатизированного общества как системное, междисциплинарное, обобщенное. Процесс его усвоения перестает носить характер рутинного заучивания, репродукции и организуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс» [1]. Во многом этому способствует активное внедрение в образовательный процесс компьютерных технологий, расширением информационных ресурсов, использование информационных систем обучения, расширение возможностей Интернет в образовательном процессе на всех уровнях.

И, наконец, *третья существенная черта* – решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого обучения и развития личности, с чем связана ориентация не столько на индивидуальные, сколько на групповые

формы обучения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействия, межличностных отношений и общения, на естественное выращивание индивидуальности из «коллективного субъекта», богатого радостью повседневного сотрудничества и сотворчества [1].

С учетом выше сказанного необходимо понимать и новые задачи практики, которая теперь не педагогическая, а производственная, что принципиально меняет отношение к ней со стороны обучающегося.

Концептуальным положением практики остается положение о том, что «ценностные ориентации личности находят свое выражение в социальной активности охватывающей различные сферы деятельности. В основе такой активности лежат потребности, мотивы и интересы личности, где потребности выступают главной побудительной силой активности личности. Потребность в труде как потребность в самореализации, обеспечивает восхождение личности к ценностям познания» [2] и что синтез ценностных ориентаций способствует развитию аксиологического потенциала личности.

Именно через практику, через прикосновение к будущей профессиональной деятельности актуализируется профессиональное сознание студента, обнаруживается его потребность к постоянному профессиональному саморазвитию.

Проникновение в творческую лабораторию учителя, прикосновение к нему в ситуации свободного общения являлся особым способом передачи опыта из «рук в руки» путем «наставничества» [2].

Развитие креативности студентов способствовало выработке умения творческого поиска, новаторского отношения к работе, к принятию решений в проблемных ситуациях. Выстраивая модель современной практики на основе принципов гуманизации, вариативности, интеграции, можно говорить об эффективности проявления аксиологической функции производственной практики, потому что она строится на основе преемственности всех видов практик; реализации ценностного подхода к практике в целом.

При этом аксиологический диапазон практики не ограничивается подготовкой-студентов к учебной деятельности. Общение с будущими коллегами, освоение коммуникативного и управленческого поля жизнедеятельности школы дополняется проблемой выстраивания взаимодействия с родителями. Это самый сложный пласт педагогической деятельности. Успех практики определяется и методической, психолого-педагогической системой подготовки студентов в вузовских аудиториях.

Список литературы

1. Педагогическая аксиология: Учебное пособие /А.В. Кирьякова Г.А. Мелекесов, Л.В. Мосиенко и др. - М.: НИЦ Инфра-М, 2016. – 283 с. Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/515797>

2. Мелекесов, Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя: автореф. на соискание уч. степ. д-ра пед. наук, 13.00.01- - Оренбург, 2023. Режим доступа: Библиотека авторефератов и диссертаций по

педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-razvitie-aksiologicheskogo-potentsiala-lichnosti-buduschego-uchitelya#ixzz5bvzeraxO>

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

**Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Проблеме обучения детей дошкольного возраста решению задач уделяли внимание выдающиеся мыслители прошлого (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой), видные деятели в области дошкольного воспитания за рубежом (Ф. Фребель, М. Монтессори) и в нашей стране (Е. И. Тихеева, А. М. Леушина).

Н. А. Менчинской был дан психологический анализ процесса решения детьми арифметических задач. В работах З. С. Пигулевской, Я. Ф. Чекмарева, Ф. А. Михайловой, Н. Г. Бакст была раскрыта методика обучения решению арифметических задач в средних и старших группах (5 – 7 лет). Также большой вклад в проблему исследования внесли Е. А. Тарханова, А. В. Белошистая, Т. И. Ерофеева.

Указанные исследователи создали теоретическую и практическую базу для создания методики обучения дошкольников решению задач, тем не менее, до сих пор не существует точного определения арифметической задачи, кроме того, существуют разногласия в вопросе, касающемся структуры арифметической задачи (одни исследователи в структуру задачи включают условие и вопрос, другие – условие, вопрос, решение и ответ).

Анализ вышеперечисленных исследований, объективных условий массовой практики дошкольного образования позволил нам обнаружить противоречие между объективными потребностями практики и недостаточной разработанностью в педагогической науке технологии обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач.

Обозначенное противоречие и определило проблему исследования: что должна включать технология обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач?

Гипотеза исследования заключалась в том, что процесс обучения решению арифметических задач будет протекать более эффективно, если разработана технология обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач, включающая определение необходимых для решения арифметических задач умений; определены критерии и показатели уровня сформированности этих умений у дошкольников; разработаны этапы обучения решению арифметических задач; используются разнообразные методы и приемы обучения.

Опытно-экспериментальное исследование обозначенной проблемы проводилось в три этапа с целью экспериментальной проверки выдвинутых нами предположений.

Для того чтобы процесс обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач был более эффективным, мы считаем

необходимым наличие критериев, позволяющих педагогу определить, на каком уровне сформированности умения решать арифметические задачи находится тот или иной ребенок. Таковыми критериями являются: знание структуры задачи; способность отличить арифметическую задачу от рассказа и загадки; умение подбирать и самостоятельно составить вопрос к задаче; умение подобрать необходимое арифметическое действие к задаче; способность решить косвенную задачу. В соответствии с данными критериями мы предлагаем условно выделить три уровня сформированности умения решать арифметические задачи у детей старшего дошкольного возраста – высокий, средний и низкий уровни. Критериями того или иного уровня сформированности умения решать арифметические задачи у детей старшего дошкольного возраста будут:

- высокий уровень – знание структуры задачи; способность отличить арифметическую задачу от рассказа и загадки; умение подбирать и самостоятельно составить вопрос к задаче; умение подобрать необходимое арифметическое действие к задаче; способность решить косвенную задачу;

- средний уровень – знание структуры задачи; способность отличить арифметическую задачу от рассказа и загадки; умение подбирать и самостоятельно составить вопрос к задаче; умение подобрать необходимое арифметическое действие к задаче; неспособность решить косвенную задачу;

- низкий уровень – нечеткое знание структуры задачи; способность отличить арифметическую задачу от рассказа и загадки, но без объяснения данной дифференциации; умение подбирать вопрос и необходимое арифметическое действие к задаче; неспособность решить косвенную задачу.

Данные критерии позволят педагогу определить пробелы в знаниях воспитанников на разных этапах обучения и наметить пути по их устранению.

В констатирующем эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста. Для выявления уровня сформированности умения решать арифметические задачи с дошкольниками проводилась беседа (разработанная на основе методических рекомендаций по обучению детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач Т. И. Ерофеевой), включающая 15 вопросов-заданий, позволяющих выявить уровень сформированности умения решать арифметические задачи, а также определить пробелы в знаниях детей.

В результате проведения беседы были выявлены все три уровня сформированности умения решать арифметические задачи. Так, у 22% детей был отмечен *высокий уровень* сформированности умения решать арифметические задачи, у 56% детей – *средний уровень* сформированности умения решать арифметические задачи и у 22% детей – *низкий уровень*.

На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента данных, мы выявили необходимость в уточнении представлений детей о структуре задачи; развитии у детей умения подбирать вопрос к задаче, давать точный развернутый ответ на вопрос задачи, самостоятельно составлять задачи

по сюжетным картинкам и по указанным числовым данным; развитию умения решать косвенные задачи.

Теоретический анализ литературы, касающейся педагогических технологий, позволил разработать технологию обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач, которая включает определение необходимых для решения арифметических задач умений; критерии и показатели уровня сформированности этих умений у дошкольников; этапы обучения решению арифметических задач, разнообразные методы и приемы обучения.

Цель данной технологии: сформировать у детей старшего дошкольного возраста умение решать арифметические задачи.

Дидактические задачи:

1. Уметь ориентироваться в структуре арифметической задачи;
2. Уметь составлять и решать простые арифметические задачи на сложение и вычитание;
3. Уметь давать развернутый ответ на вопрос задачи;
4. Уметь решать косвенные задачи;
5. Уметь составлять и решать простые арифметические задачи по сюжетным картинкам.

В соответствии с поставленными дидактическими задачами мы определили этапы обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач. При этом мы ориентировались на этапы обучения, представленные Р. Л. Березиной.

Мы выделили пять этапов обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач.

На первом этапе, на наш взгляд, необходимо подводить детей к усвоению структуры арифметических задач, к пониманию необходимости наличия условия и вопроса. Анализ условия подводит к пониманию известных данных и к поиску неизвестного, а вопрос помогает определить, что в задаче неизвестно и что необходимо узнать. От того, насколько правильно понял ребенок структуру простой арифметической задачи, научился рассуждать, аргументировать свои действия, доказывать, зависит то, как он будет решать и более сложные задачи.

Вторым этапом обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач является обучение детей решению и составлению задач на сложение и вычитание и формулированию соответствующего арифметического действия. Решая задачи, ребенок должен научиться рассуждать, доказывать, аргументировать свои действия, должен понять, какие числовые данные с какими должны вступать во взаимодействие, что можно сложить, а что – вычесть.

На третьем этапе мы считаем необходимым обучение детей решению косвенных арифметических задач, как с опорой, так и без опоры на предметные иллюстрации. Наличие данного этапа связано с важностью того, чтобы задачи, которые предлагаются детям, были разнообразными. В противном случае

дошкольник, получая однотипные задачи, начинает решать их по аналогии, не вдумываясь в содержание задачи и не анализируя его. Ребенок очень скоро усваивает, что, если что-то дали, кто-то приехал, прилетел, надо прибавлять, а если наоборот – отнимать. Не научившись объяснять, как получен ответ задачи, ребенок привыкает механически ориентироваться только на слово, побуждающее к действию сложения или вычитания. Во избежание этого мы предлагаем приступать к решению косвенных задач непосредственно после того, как дети научатся решать простые арифметические задачи.

Целью *четвертого этапа* является формирование у детей умения составлять и решать задачи по сюжетным картинкам. При этом можно проследить, как дети ориентируются в арифметических задачах, и поддержать интерес, необходимый при обучении началам математики.

На *пятом этапе* необходима актуализация полученных знаний и умений детей в процессе составления и решения простых и косвенных задач. Для этого мы рекомендуем на одном занятии решать как простые, так и косвенные задачи, чтобы дети смогли сравнить их, увидеть сходства и различия. По тому, как дети решают задачи на данном этапе, можно будет судить и об уровне их умственного развития: умеют ли они логически мыслить, рассуждать, доказывать правильность ответа.

В соответствии с этапами обучения детей нами была разработана система занятий, общей целью которых было закрепление знаний детей о структуре арифметической задачи и упражнение в решении как простых, так и косвенных арифметических задач. При этом наши занятия были включены в занятия, проводимые непосредственно самим воспитателем, то есть являлись составной частью занятий по математике, проводимых по плану воспитателя дважды в неделю.

Для достижения оптимального результата мы определили несколько направлений, по которым следует вести работу в ходе формирующего эксперимента. Так, необходимо было уточнить представление детей о структуре задачи; развивать у детей умения подбирать вопрос к задаче, давать точный развернутый ответ на вопрос задачи, самостоятельно составлять задачи по сюжетным картинкам и по указанным числовым данным; развивать умение решать не только обычные, но и косвенные задачи.

На первом занятии детям напоминали структуру задачи, а также продолжали учить давать точный развернутый ответ на вопрос задачи. Поскольку от того, насколько правильно понял ребенок структуру простой арифметической задачи, научился рассуждать, аргументировать свои действия, зависит то, как он будет решать и более сложные задачи.

Следующие занятия были направлены на закрепление представлений о структуре арифметической задачи и раскрытие значения вопроса задачи. Усвоив структуру задачи, ребенок будет внимательнее при ее анализе, что в значительной степени облегчит ее решение.

Ряд занятий были посвящены закреплению умений детей составлять и решать арифметические задачи на сложение и вычитание; формулировать

арифметические действия и пользоваться словами «прибавить», «вычесть», «получится»; дошкольники подводились к пониманию смысла того, к каким количественным изменениям приводят практические действия с предметами, о которых говорится в задаче, и какие данные с какими должны вступать во взаимодействие.

В ходе следующего занятия дети учились самостоятельно придумывать тему и содержание задачи по указанным числовым данным, а также делать рисунок задачи и отражать в нем ее условия, упражнялись в составлении задач по рисунку.

Далее дети упражнялись в составлении арифметических задач по сюжетным картинкам, при этом, выделяя числовые данные и те реальные действия, которые приводят к изменению количества предметов.

Заключительное занятие предполагало упражнение детей в составлении задач разнообразного содержания по одной и той же теме на основе конкретных данных.

Кроме того, в свободное от занятий время, использовались задачи в стихотворной форме для того, чтобы повысить мотивацию детей, заинтересовать их в решении задач, показать, что это увлекательное занятие, требующее внимания и сообразительности.

На заключительном этапе исследования в ходе контрольного эксперимента были выявлены различия в уровнях сформированности умения решать арифметические задачи. Так у 50% детей был отмечен *высокий уровень* сформированности умения решать арифметические задачи, у 44% детей – *средний уровень* и лишь у 6% детей – *низкий уровень*. На основании этих показателей мы можем отметить, что повысился не только уровень сформированности умения решать арифметические задачи у отдельных детей, но и уровень сформированности умения решать арифметические задачи в данной группе детей старшего дошкольного возраста в целом. На контрольном этапе мы выявили, что в результате проведения формирующего эксперимента количество детей с высоким уровнем сформированности умения решать арифметические задачи повысился на 28%, количество детей со средним уровнем уменьшилось на 12%, а с низким уровнем – на 16%, что говорит о положительной динамике, которая наблюдается при сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Таким образом, технология обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач, включающая определение необходимых для решения арифметических задач умений; критерии и показатели уровня сформированности этих умений у дошкольников; этапы обучения решению арифметических задач; разнообразные методы и приемы обучения, дает положительные результаты и эффективно влияет на общий процесс обучения дошкольников решению арифметических задач.

Список литературы

1. Ерофеева, Т. И. Дошкольник изучает математику: метод. пособие для воспитателей, работающих с детьми 4-5 лет / Т. И. Ерофеева. – М.: Просвещение, 2005. – 112 с. – ISBN 5-09-013186-4.
2. Михайлова, З. А. и др. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова, Е. Д. Носова, А. А. Столяр, М. Н. Полякова, А. М. Вербенец. – М.: Детство-Пресс, 2008. – 384 с. – ISBN 978-5-89814-441-8.
3. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2005. – 392 с. – ISBN 5-89502-499-8.

ВАРИАТИВНОСТЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ СЛОВ КАК ЗАКОНОМЕРНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Орлова С. Л., канд. филол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Большинство производных слов связаны с одним мотивирующим словом, одной производящей основой. Так, значение слова *безвольный* объясняется мотивирующим словом *воля* как «не имеющий силы воли», а многозначное слово *разбежаться* во всех лексико-семантических вариантах мотивировано глаголом *бежать*: «бежать в разных направлениях», «начать быстро бежать» и пр. Однако структурно-семантический подход позволяет в ряде случаев связать производное слово с несколькими мотивирующими. Множественность словообразовательной структуры слова проявляется в семантических и/или грамматических связях некоторых слов не с одним мотивирующим, а с рядом однокоренных слов. Данное явление отмечалось В.В. Виноградовым, Г.О. Винокуром, А.Н. Тихоновым, оно нашло отражение в «Словообразовательном словаре русского языка» А.Н. Тихонова (1) и в составленном Т.Л. Беркович под руководством А.Н. Тихонова словаре –справочнике «Все трудности русского словообразования» (2).

Обычно множественность словообразовательных мотиваций свойственна многозначным словам и обусловлена, как отмечал В. В. Виноградов, «различной направленностью смысловых связей этого слова» (3). Яркой иллюстрацией этого явления является словообразовательная структура имен существительных, совмещающих абстрактное значение рода деятельности и собирательное значение группы лиц, занимающихся этой деятельностью. Г.О. Винокур, анализируя слово *учительство*, отмечал: «Если *учительство* означает занятие того, кто учит, то в данном слове выделяется суффикс –*тельств-*, так как в это случае соотносительная производящая основа есть *учи-*. Если же *учительство* имеет собирательное значение, то в нем выделяется суффикс –*ств-*, так как ближайшая производящая к нему основа в этом случае есть *учитель*» (4).

Однако в ряде случаев вариативность обусловлена не полисемией, а двунаправленными грамматическими связями слов. Например, возвратные глаголы совершенного вида семантически и грамматически связаны как с возвратными глаголами несовершенного вида, так и с переходными глаголами совершенного: глагол *закатиться* может быть мотивирован парным по виду *катиться*, и тогда формантом является префикс *за-*, а может быть объяснен через связь с переходным глаголом *закатить*, в этом случае формантом становится возвратный постфикс –*ся*.

Настоящая статья посвящена описанию ряда типичных моделей образования полиструктурных слов. Наиболее продуктивными среди них, с нашей точки зрения, являются следующие:

1. Существительные среднего рода с суффиксом *-ств* достаточно часто мотивируются именем со значением субъекта действия и глаголом со значением рода деятельности. Это относится к приведенному выше слову *учительство*, также к рассмотренным В.В. Виноградовым *бродяжничество* (*бродяга* и *бродяжничать*), *кустарничество* (*кустарь* и *кустарничать*), другие примеры: *предательство* (*предатель* и *предать*), *строительство* (*строитель* и *строить*), *представительство* (*представитель* и *представлять*) и пр. Словообразовательная вариативность в данном случае обуславливает вариативность морфемной структуры (суффиксы *-тель* и *-ств* или сложный суффикс *-тельство*).

2. Полиструктурными часто оказываются сложные слова разных частей речи. Так, для слова *автогонщик* мотивирующим может выступать как слово *автогонка* (участник автогонки), так и словосочетание *автомобильный гонщик*. Аналогично можно рассматривать связи слов *автокрановщик* (*автокран* и *автомобильный кран*), *белогвардейский* (*белогвардеец* и *белая гвардия*), *железнодорожник* (*железнодорожный* и *железная дорога*). Здесь морфемная структура не меняется, однако разными оказываются способы словообразования: суффиксация в первом случае, разные варианты сложения во втором.

3. Некоторые относительные прилагательные могут быть произведены от имен существительных разных семантических групп в различных лексико-семантических вариантах. Прилагательное *американский* связано с названием государства *Америка* в сочетаниях *американский флаг*, *американские индейцы*, но в сочетаниях *американская деловитость*, *американская предприимчивость* обусловлено названием жителя Америки, то есть словом *американец*. Приведем еще примеры полиструктурных прилагательных *алтайский* (*Алтай* и *алтаец*), *барственный* (*барство* и *барин*), *астрономический* (*астрономия* и *астроном*).

4. Качественные наречия, в морфемную структуру которых входит приставка, практически всегда могут быть образованы как суффиксальным способом от соответствующих качественных прилагательных (*неверн-о* от *неверный*, *недалек-о* от *недалекий*, *архиважн-о* от *архиважный*, *безвредн-о* от *безвредный*), так и от префиксальным путем от однокоренных наречий (*не-верно* от *верно*, *не-далеко* от *далеко*, *архи-важно* от *важно*, *без-вредно* от *вредно*). Множественность словообразовательной структуры подобных наречий не связана с семантическими вариантами и не отражается на их морфемной структуре.

5. Сравнительно-уподобительные наречия с префиксом *по-* отличает несовпадение формальной и смысловой мотивации. Данный тип наречий формально мотивирован именами прилагательными (*по-лиси* – *лисий*, *по-весеннему* – *весенний*, *по-детски* – *детский*), при этом формантом становится конфикс *по-* и *-и*. В то же время семантически эти наречия опираются не на прилагательное, а на сравнительный оборот, включающий имя существительное, называющее объект сравнения: *по-лиси* – как *лиса*, *по-весеннему* – как *весной*, *по-детски* – как *дети*. Изменение мотивирующего

слова изменяет морфемную структуру производного слова, формантами становятся префикс *по-* и суффиксы *-ји, -ему, -ски*.

6. Отдельные существительные различных лексико-грамматических разрядов с префиксами *без/бес-* и *не-* входят в различные словообразовательные типы. Так абстрактные существительные образуются префиксальным способом от антонимичных абстрактных имен: *без-ыдейность* от *идейность*, *бес-пристрастие* от *пристрастие*, *не-разумность* от *разумность*, в то же время каждое из этих слов как абстрактное существительное образуется суффиксальным способом от прилагательного: *безыдейн-ость* от *безыдейный*, *беспристраст-ие* от *беспристрастный*, *неразумн-ость* от *неразумный*. Абстрактные существительные с суффиксом *-иј/ј* могут рассматриваться как производные с помощью этого суффикса от прилагательных (*безбож-ие* от *безбожный*, *безлюдь-је* от *безлюдный*, *бескорыст-ие* от *бескорыстный*) и как производные префиксально-суффиксальным путем от имен существительных (*без-ветр-ие* от *ветер*, *бескорыст-ие* от *корысть*, *без-бож-ие* от *бог*). Подобным образом имена со семантикой «характеристика лица» типа *безбилетник*, *безлошадник*, *бесстыдник* связаны одновременно с прилагательными *безбилетный*, *безлошадный*, *бесстыдный* и с существительными *билет*, *лошадь*, *стыд*. Вариативность словообразования в последнем случае обуславливает варианты морфемной структуры, поскольку связь с прилагательным позволяет увидеть в составе слова аффиксы *-ик* и *-н*, а мотивация существительным – единый суффикс *-ник*.

7. Ряд словообразовательных типов имен прилагательных с префиксами *без/бес-, вне-, до-* и некоторыми другими включаются в следующие модели: образуются префиксальным путем от прилагательных *без-вкусный* от *вкусный*, *без-грешный* от *грешный*, *бес-классовый* от *классовый*, *внебюджетный* от *бюджетный*, *вне-очередной* от *очередной*, *до-октябрьский* от *октябрьский*, *до-реформенный* от *реформенный* и префиксально-суффиксальным от первообразных существительных (*без-вкус-ный* на базе словоформы *без вкуса*, *без-греш-ный* от *без греха*, *вне-бюджет-ный* от *вне бюджета* и так далее).

8. Некоторые возвратные глаголы несовершенного вида вступают в словообразовательные связи с однокоренными переходными глаголами, как-то: *вдохновлять-ся* с *вдохновлять*, *дописывать-ся* с *дописывать*, *взбадривать-ся* с *взбадривать*; и с находящимися с ними в видовой корреляции возвратными глаголами совершенного вида: *вдохновл-я-ться* с *вдохновиться*, *допис-ыва-ться* с *дописаться*, *взбадр-ива-ться* от *взбодриться*. Обе модели словообразования постфиксальная и суффиксальная) закономерны, поскольку строго обусловлены морфологическими свойствами слов. Глаголы несовершенного вида закономерно образуются суффиксальным способом от форм совершенного вида. В то же время переходные глаголы систематически становятся словообразовательной базой для возвратных глаголов.

9. И наконец, возвратные глаголы совершенного вида достаточно часто мотивируются как однокоренными переходными совершенного вида: *испачкаться* от *испачкать*, *взбеситься* от *взбесить*, *закатиться* от *закатить*, так и возвратными несовершенного вида: *ис-пачкаться* от *пачкаться*, *вз-беситься* от *беситься*, *за-катиться* от *катиться*. В первом случае глаголы образуются постфиксальным, а во втором префиксальным способом.

Видение возможности множественных словообразовательных связей позволяет не только более четко представить семантические связи между словами, не только более последовательно фиксировать отражение грамматических свойств производного слова в его отнесенности к определенным словообразовательным моделям, но и увидеть в отдельных случаях вариативность морфемной структуры слова.

Список литературы

1. Тихонов, А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т: 3-е изд., испр. и доп./А. Н. Тихонов – М.: АСТ: Астрель, 2003. –519 с. 1 том 854 с., 2 том 885 с.
2. Тихонов, А. Н. Все трудности русского словообразования. Словарь-справочник: ок. 10 000 словарных ст./А. Н. Тихонов, Т. Л. Беркович. –М.: АСТ: Астрель, 2010. – 814 с.
3. Современный русский язык. Морфология / Под ред. В. В. Виноградова. – М.: Изд-во Московского университета, 1952. – 519 с.
4. Винокур, Г. О. Заметки по русскому словообразованию // Г. О. Винокур. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1959. – С. 434.
5. Берсенева, Н. С. Реализация вариативности словообразовательных моделей в лингвистическом дискурсе научного дискурса //Филологические науки. Вопросы теории и практики. – №10 –1(76) – Тамбов: Грамота, 2017. – с.84-87.

МОДЕЛИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: АЛЬЯНС ГОСУДАРСТВЕННОГО И НЕКОММЕРЧЕСКОГО СЕКТОРА В АСПЕКТАХ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Павлова С. Г.

Оренбургский государственный университет

В соответствии с реализацией новых форматов решения государственной образовательной политики в части повышения качества предоставляемых образовательных услуг, а так же эффективности и одновременно экономии, направленности целевого использования бюджетных средств в настоящее время всё чаще рассматривается сотрудничество и партнёрство государственных учреждений образования и некоммерческих организаций. Последние, так называемые «третьим сектором», официально появились в России не столь давно, в начале 90-х, когда Верховный Совет СССР утвердил Основы гражданского законодательства Союза ССР и союзных республик и президентом был подписан указ «О некоммерческих организациях». Осенью 2017 года Министерством экономического развития был опубликован доклад о деятельности и развитии социально ориентированных некоммерческих организаций по итогам 2016 года, где объяснялась необходимость их финансовой поддержки: ««Поддержка социально ориентированных некоммерческих (СОНКО) рассматривается не только как объект поддержки со стороны государства, но и как субъект взаимодействия с государством, способных оказать по ряду направлений данные услуги более эффективно и более высокого качества по сравнению с государственными и муниципальными учреждениями»[2]

В консолидации программ, например, ВУЗа и НКО, неоспоримы преимущества и в сфере образовательных услуг России: решение социальных проблем силами гражданского общества, интегративный подход в части сотрудничества государственного сектора и общественного, объединение сил и комплексный подход в решении проблемы.

В России запуск по реализации программ поддержки НКО в образовательных сферах связан с реализацией государственных программ и конкурсных проектов.

Сотрудничество и взаимодействие государственных учреждений и вариативных образовательных структур (как фонды, ано, общественные организации), реализующих и диссимилирующих лучшие практики регионов страны в педагогические сообщества есть новый путь консолидации и прогрессирования новых технологий на практике, один из параметров конкурентоспособности и преимущества в региональных практиках страны.

Рассмотрим возможности взаимодействия на реализованном примере.

Таблица «Педагог детского сада + Рыбаков фонд + ОГПИ (филиал Оренбургского государственного университета), т. е. **детский сад + нко + вуз**.

1.Этап начальный	
Детский сад	Педагог-практик: подготовка методического материала, формирование и составление портфолио образовательной деятельности с дошкольниками
НКО Рыбаков фонд	Процесс непрерывного обучения(вебинары, видеоконференции, изучение профессионального опыта в сети интернет)
ВУЗ ОГПИ, филиал ОГУ	Процесс непрерывного обучения (переподготовка, курсы)
	Повышение квалификации
	Участие в конференции «Проблемы и перспективы в системе дошкольного и начального образования» http://og-ti.ru/institut/novosti?id=428
2.Этап действия	
Детский сад	Инициатива педагога участвовать во Всероссийском конкурсе им. Л. С. Выготского - представление своего опыта в проектной деятельности на сайте НКО Рыбаков фонд
НКО Рыбаков фонд	Формирование состава экспертного совета из числа ведущих научных представителей в области дошкольного образования России (к.п.н., зав.кафедрой управления дошкольным образованием МВШСЭН, эксперт Всемирного банка Е. Юдина, к.п.н., доцент ПОМГППУ, МВШСЭН Е. Кравцова, к.п.н. , ведущий научный сотрудник МГПУ О. Шиян, директор ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» Т. Волосовец и мн.др.)
	Анализ и независимая оценка экспертной коллегии работы педагогов из разных регионов страны
	Общественная и публичная поддержка опыта на уровне федерации в Москве и в открытом доступе на сайте в сети интернет проекта педагога «Социальное партнёрство в современном ДОУ (Проектный менеджмент как инструмент развития инновационной образовательной системы)» https://konkurs.rybakovfond.ru/projects/v2017/932/
	Летняя школа 2018года Университета детства: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» повышение квалификации по программе «Современные технологии в дошкольном образовании в свете ФГОС ДОУ» в Москве
ВУЗ ОГПИ, филиал ОГУ	Возможность научного сопровождения, получение консультаций

3.Этап развития и внедрения инноваций	
Детский сад	Инициатива педагога-новатора к представлению опыта, обмен информацией с коллегами, формирование новаторского педагогического сообщества в муниципальном образовании (г. Орск)
НКО Рыбаков фонд	Поддержка инициативы педагога – победителя и учреждения в Москве и в открытом доступе на сайте в сети интернет
	Совместная работа руководителя дошкольного направления Ирины Быкадоровой Рыбаков фонда и педагога по организации мастер-класса об образовательных программах организации в сотрудничестве с педагогами из разных регионов страны, приезд в Орск с визитом на конференцию
ВУЗ ОГПИ, филиал ОГУ	Поддержка инициативы педагога – победителя (музыкальный руководитель) и учреждения дошкольного образования (МДОАУ «Детский сад №95 г. Орска» на площадке ВУЗа (ОГПИ, филиал ОГУ, г. Орск) диссимилировать опыт деятельности
	Совместная работа по диссеминации опыта взаимодействия педагогов муниципального образования и коллег из других регионов на площадке ВУЗа http://og-ti.ru/documents/programma_konferentsii_231018_5bcd30c282ec3.pdf
	Практика сотрудничества педагога - новатора с научно-исследовательской лабораторией ОГПИ
	Организация Международной конференции «Интерактивные технологии в современном образовании» в партнёрстве детский сад, НКО и институт на площадке ОГПИ с участием около ста представителей из разных учреждений дошкольного образования Оренбуржья.
4. Модель эффективного взаимодействия Детский сад + НКО Рыбаков фонд + ВУЗ ОГПИ (филиал ОГУ)+ ФГБНУ «ИИДСВРАО»	
Альянс государственного и некоммерческого сектора в аспектах внедрения инновационных технологий образования. Программа сотрудничества: совместные образовательные проекты, курсы развития, конкурсное движение, повышение квалификации, независимая оценка, тьюторство, навигация молодых специалистов, ранжирование результативности, координация управления качеством образования.	

Таким образом, в результате организации, подготовки, проведения Международной конференции, где равноправными партнёрами выступили научно-исследовательская лаборатория ОГПИ (филиал ОГУ), МДОАУ «Детский сад №95 «Смешарики» г. Орска» и фонд «Институт ускорения экономического развития России Рыбаков фонд» (Москва) были обозначены устойчивые приоритеты в направлении развития модели эффективного взаимодействия: альянса государственного и некоммерческого сектора в

аспектах внедрения инновационных технологий в пространстве региональной образовательной политики, а именно

- обеспечение высокого уровня профессиональной подготовки педагогических кадров,
- формирование педагогического сообщества в формате взаимодействия науки и практики, соучастия учёного и воспитателя,
- внедрение инновационного опыта педагогов Орска, Новотроицка, Санкт-Петербурга,
- развитие интеллектуального капитала в профессиональной среде,
- повышение качества предоставляемых образовательных услуг, начиная с дошкольных, далее высшее и непрерывное становление,
- внедрение эффективных форм сотрудничества учреждений различного правового характера, направленных на мобилизацию и усовершенствование перспектив в образовательных маршрутах как отдельной личности, так и сообществ, в целом, гражданского общества, ориентированных на обучение и воспитание ребёнка.

Список литературы

1. Приоритетный проект: Вузы как центры пространства создания инноваций» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://government.ru/projects/selection/645/>. – Дата обращения 8.12.2018.

2. Министерство экономического развития РФ: Ежегодный доклад о деятельности и развитии СОНКО за 2016 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nko.economy.gov.ru/PortalNews/Read/3833>. - Дата обращения 7.12.2018

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273 ФЗ с изменениями на 2017 год [Электронный ресурс]//Справочно-правовая система «Консультант-плюс». - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Дата обращения 5.12.2018

4. Рыбаков фонд [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://konkurs.rybakovfond.ru/>. – Дата обращения 15.11.2018

О СЛОВАРНО-ОРФОЭПИЧЕСКОЙ РАБОТЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Петраш И.А., канд. филол. наук

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Навыки письменной речи развиваются на базе речи устной, поэтому изучение русского языка в школе предполагает не только вырабатывание грамотности на письме, но и развитие речи. Одно из направлений в развитии речи учащихся – словарно-орфоэпическая работа [1].

Р.И. Аванесов отмечает, что орфоэпия изучает «совокупность правил устной речи, обеспечивающих единство ее звучащего оформления в соответствии с нормами национального языка, исторически выработавшимися и закрепившимися в литературном языке» [3, с. 13]. При этом в методике преподавания русского языка существует две точки зрения на содержательный компонент данного раздела языкознания: 1) орфоэпия рассматривает совокупность норм произношения и ударения (Р.И. Аванесов, А.А. Реформатский и др.); 2) орфоэпия изучает только нормы произношения звуков и слов (А.Н. Гвоздев, М.В. Панов, В.В. Иванова и др.) [6].

Под «произношением» понимается весь фонетический строй языка, сильные и слабые позиции фонем при определенных фонетических условиях. Кроме того, данный термин охватывает звучание ряда грамматических форм, что несколько выходит за рамки собственно фонетической системы русского языка, однако характеризует особенности русского произношения в целом. При этом следует подчеркнуть, что в понятие «произношение» не включены проблемы, связанные с особенностями дикции, четкости произношения отдельных звуков и слов. Однако это не означает, что школьный учитель-филолог должен оставить без внимания дефекты речи обучающихся [2].

Сложности при освоении акцентологических норм обусловлены тем, что русское ударение разноместно и подвижно. Ударение может быть на любом слоге слова. При этом в ряде слов ударение фиксировано и не перемещается на другой слог при образовании грамматических форм, в других – передвигается при формоизменении. При письменной речи словесное ударение как правило не обозначается, хотя при обучении русскому языку как неродному его принято ставить.

Орфоэпические нормы на уроках русского языка в школе рассматриваются, прежде всего, при изучении таких разделов как фонетика, орфография и морфология. Результативность освоения обучающимися орфоэпии в первую очередь обусловлена тем, какие приемы работы использует учитель, а также зависит от регулярности обращения к произносительным нормам.

Приемы словарно-орфоэпической работы призваны развивать речевой слух, поэтому существенное место отводится устной работе. Но это не означает игнорирования письменных форм работы. Неоправданно превращать обучение

орфоэпии в обучение орфографии. Правомерно лишь говорить об обучении орфоэпии и орфографии в сопоставлении. Кроме того, обучение орфоэпическим нормам следует параллельно с работой по фонетике [4].

ФОНЕТИКА	произношение безударных гласных
	произношение звонких и глухих согласных
	произношение сочетаний согласных СЧ, ЗЧ, ЧН, ЧТ, ЗДН и др.
	произношение заимствованных слов
	произношение аббревиатур

Таблица 1. Орфоэпические нормы на уроках фонетики

Произносительные нормы касаются звучания ряда грамматических форм, о чем на уроках русского языка в школе говорят при изучении морфологии (например, особенности произношения окончаний имен прилагательных в форме родительного падежа).

Кроме того, педагог при обучении детей орфоэпическим нормам должен учитывать тот факт, что в произношении выделяется три стиля – разговорный, нейтральный и высокий. Изучение орфоэпии должно вестись с учетом этих стилей, при этом за основу берется нейтральный [7].

В.В. Львов в работе «Обучение нормам произношения и ударения в школе» обращает внимание учителей на 7 умений и навыков, которые необходимо развивать у школьников в процессе словарно-орфоэпической работы:

1) умение фиксировать внимание на фонетических особенностях звучащего слова и производить орфоэпический разбор;

2) умение анализировать собственную речь с позиций правильности-неправильности и оценки дикции, т.е. выработка речевого самоконтроля, обеспечивающего в конечном итоге результативность в совершенствовании культуры устной речи;

3) формирование у учащихся потребности давать аргументированную оценку речи других носителей языка, умения тактично оценивать произношение окружающих людей;

4) осознанное подражание образцовой речи;

5) умение внятно и отчетливо произносить звуки и слова, соблюдать нормальный темп произношения, то есть обучение орфоэпии предполагает работу по исправлению индивидуальных дефектов произношения школьников, по формированию хорошей дикции.

6) умение читать написанное с орфоэпической подготовкой и без таковой, нужно учить школьников предварительно готовить тексты для чтения вслух, чтобы предупредить орфоэпические ошибки (разметка текста произносительными пометами: место ударения, отдельные звуки, их сочетания либо целые слова отмечаются с помощью знаков фонетической транскрипции).

7) правильное использование орфоэпических и иных словарей и справочников, в которых есть произносительные пометы [5, с. 57].

На орфоэпический аспект словарной работы отведено сравнительно небольшое число упражнений в школьных учебниках по русскому языку, но задания предусматривают использование разных приемов при работе над орфоэпическими нормами:

- орфоэпический разбор слов;
- упражнения на сопоставление буквенного и звукового облика слова;
- задания на смыслоразличительную функцию ударения;
- определение места ударения и особенностей произношения по ритму и рифме стихотворного текста;
- орфоэпический диктант;
- чтение текстов с орфоэпическими пометами;
- исправление произносительных ошибок в чужой речи;
- сопоставление и противопоставление диалектных и нормированных фонетических особенностей;
- чтение скороговорок с целью выработки правильной и четкой дикции

и др.

Слова для орфоэпической работы должны усложняться от класса к классу с учетом произносительной культуры обучающихся, частотности допускаемых ими ошибок, диалектного влияния и других факторов [6].

В пятом классе в связи с изучением фонетики наибольшее внимание уделяется сравнению букв и звуков. Нередко авторы учебников предлагают школьникам поставить ударения в словах или определить смыслоразличительную функцию русского ударения. Встречается в заданиях и такой прием работы, как произнесение слов в соответствии с нормой.

В учебно-методическом комплексе С.И. Львовой, В.В. Львова одновременно с образцом фонетического разбора представлен такой прием работы, как орфоэпический анализ, который следует использовать, если есть вероятность допустить ошибку в произношении слова:

1. Определить, может ли слово произноситься по-другому.
2. Проверить по орфоэпическому словарю, как правильно.
3. Произнести слово правильно (если выполняется письменный разбор, то записать слово с пояснениями произношения и ударения) [9, с. 4].

В конце учебника обычно дан перечень слов, которые выделены на страницах для запоминания их произношения («Произноси правильно!» в учебнике Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова Л.А. Тростенцовой и др. [8]; «Говорите правильно» у С.И. Львовой, В.В. Львова [9]; Орфоэпический словарь в учебнике под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта [10]). Однако работе с орфоэпическим словарем отведено незначительное число заданий и педагогу-словеснику следует самому чаще обращать внимание детей на особенности произношения и ударения, отраженные в словаре.

Число заданий по орфоэпии к 9 классу уменьшается почти вдвое, сокращается и разнообразие предлагаемых детям орфоэпических упражнений.

Большое внимание, как и прежде, уделяется выработке дикции, при этом подобный прием работы обычно используется намного чаще, чем в 5 классе.

Список литературы

1. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Русский язык и литература» / М.Р. Львов. – М.: «Просвещение», 1988.
2. Методика русского языка. Учебное пособие для студентов фак. русского языка и литературы пед. ин-то. // под. общ. ред. Е.А. Бариновой. – М.: «Просвещение», 1974.
3. Аванесов, Р.И. Русское литературное произношение / Р.И. Аванесов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М., 1984.
4. Коновалова, Г.Ф. Трудные случаи произношения // Русский язык в школе. – 1974. – №2. – С. 33-36.
5. Львов, В.В. Обучение нормам произношения и ударения в средней школе: 5-9 кл. Книга для учителя / В.В. Львов. – М.: Просвещение, 1989. – 144 с. – ISBN 5-09-000515-X.
6. Иванова, В.В. Работа над орфоэпией, акцентологией / В.В. Иванова // РЯШ. – 1966. – №4.
7. Петраш, И.А. Словарно-орфоэпическая работа в школе / И.А. Петраш // Потенциал современной науки [Электронный ресурс] / Vydavatel Osvícení», Научно-издательский центр «Мир науки». – Электрон. текст. данн. (3,79 Мб.). – Прага: Vydavatel «Osvícení», 2016. – 1 оптический компакт-диск (CD-ROM). – Систем. требования: PC с процессором не ниже 233 МГц., Microsoft Windows Server 2003/XP/Vista/7/8, не менее 128 МБ оперативной памяти; Adobe Acrobat Reader 10.1 или выше; дисковод CD-ROM 8х или выше; клавиатура, мышь. – Загл. с тит. экрана. – Электрон. текст подготовлен Издательством «Мир науки».
8. Русский язык. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др. – 38-е изд. – м.: Просвещение, 2011. – 317 с. – ISBN 978-5-09-024798-6.
9. Русский язык. 5 класс: справочные материалы: приложение к учебнику. В 3 ч. Ч. 3. / С.И. Львова, В.В. Львов. – 8-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2011. – 48 с. – ISBN 978-5-346-01724-0.
10. Русский язык: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 5-е изд. – М.: Дрофа, 1999. – 384 с. – ISBN 5-7107-2540-4.

О МЕРАХ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ПРАВОНАРУШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Писаренко Л.В., канд. филол. наук
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Современная социальная ситуация в стране изменяется непрерывно, создавая предельно нестабильную систему, на фоне которой происходит формирование молодежной субкультуры. Являясь одной из наименее адаптированных и социально незащищенных групп, молодёжь, в том числе студенческая, несёт на себе отпечаток общей социальной неопределенности, неуверенности и тревожности. Как отмечают исследователи причин совершения правонарушений в студенческой среде [1], существует угроза гуманитарного кризиса, наиболее опасные проявления которого мы уже наблюдаем. К таковым можно отнести:

- девальвацию общепризнанных ценностей, искажение ценностных ориентиров;
- рост агрессии и нетерпимости, проявление асоциального поведения;
- деформацию исторической памяти, негативную оценку значительных периодов отечественной истории;
- разрыв социальных связей (дружеских, семейных, соседских);
- рост индивидуализма, пренебрежения правами других.

В этих условиях профилактика правонарушений в студенческой среде – актуальное и важное направление социально-воспитательной работы вуза.

По мнению педагогов-практиков, чаще всего правонарушения совершают несовершеннолетние студенты, обучающиеся по программам среднего профессионального образования, - молодые люди 16-17 лет с несформированной моделью ответственного поведения, подверженные чужому влиянию. В Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ на факультете среднего профессионального образования в 2018 году обучаются 176 человек, что составляет 21% общей численности студентов очной формы обучения.

Работа по профилактике правонарушений ведется в Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ системно. В вузе разработаны локальные нормативные акты, регламентирующие данное направление социально-воспитательной деятельности: Правила внутреннего распорядка института, Правила внутреннего распорядка студенческого общежития, раздел 4.16 «Задачи и содержание программы профилактики правонарушений в студенческой среде» Программы социально-воспитательной работы Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ на 2017-2022 годы. В план воспитательной работы с обучающимися включен комплекс необходимых мероприятий по повышению правовых знаний студентов, формированию у них ответственного поведения. Беседы, лекции, семинары, круглые столы чаще всего проводятся преподавателями при участии представителей правоохранительных органов, органов прокуратуры, общественных

организаций, специалистов юридического отдела вуза. Вопрос о мерах по профилактике правонарушений является предметом рассмотрения на заседаниях ученого совета и совета по социальной и воспитательной работе. В Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ большое внимание уделяется работе с отдельными категориями студентов (дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, лица из их числа, студенты с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся, являющиеся гражданами иностранных государств). Важная задача, которую выполняют классные руководители на факультете среднего профессионального образования и кураторы в студенческих группах, обучающихся по программам высшего образования, - это своевременное выявление студентов, находящихся в сложных жизненных ситуациях, и оказание им необходимой помощи (консультативной, материальной, психологической).

Большинство исследователей отмечают в работах, что причиной правонарушений являются неблагоприятные условия формирования личности студента в семье, его воспитание. Задача вуза в связи с этим – эффективная организация воспитательной и, в частности, профилактической работы со студентами. Организацией профилактических мероприятий в Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ занимаются отдел по социальной и воспитательной работе, заместители деканов факультетов по социальной и воспитательной работе, кураторы групп и классные руководители. Партнерами вуза в проведении профилактических мероприятий являются комитет по делам молодежи администрации г. Орска, МУ МВД России «Орское», прокуратура Ленинского района города Орска, ГАУЗ «Оренбургский областной клинический наркологический диспансер» – «Орский наркологический диспансер», Орская епархия, АНКПО «Радуга» и др.

Особый акцент в профилактической работе в институте сделан на борьбу с искоренением дисциплинарных проступков. Обучающиеся Орского гуманитарно-технологического института (филиале) ОГУ чаще всего нарушают установленные нормативными актами правила поведения студента в высшем учебном заведении, которые выражаются в нарушении правил проживания в студенческом общежитии, курении в неположенном месте и т.п. За эти правонарушения следует применение таких мер дисциплинарных взысканий, как замечание, выговор и отчисление из вуза как крайняя мера воздействия. Данные меры наказания применяется дифференцированно, в зависимости от того, насколько глубоко нарушена установленная норма поведения. К нарушителю правил могут быть применены также меры общественного воздействия: обсуждение на заседании студенческого совета группы, факультета, студенческого общежития.

На наш взгляд, эффективными мерами по предупреждению правонарушений в студенческой среде являются следующие:

- повышение уровня правовой грамотности обучающихся в рамках преподавания учебных дисциплин;
- массовое вовлечение студентов в разные виды деятельности;

- включение в план работы и проведение мероприятий профилактической направленности, в том числе с участием представителей МУ МВД России «Орское», прокуратуры;
- применение дисциплинарных взысканий, мер административного и общественного воздействия;
- организация системы профилактической работы с разными категориями обучающихся.

В Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ в начале 2018/19 учебного года проведены организационные мероприятия, способствующие профилактике правонарушений в студенческой среде: издание распоряжения директора от 26.06.2018 № 13-р «О проведении профилактических мероприятий», индивидуальные беседы с несовершеннолетними обучающимися, нарушившими правила внутреннего распорядка студенческого общежития (в присутствии законного представителя), проведение рейдов в студенческом общежитии, заключение договора о сотрудничестве с ГАУЗ «Оренбургский областной клинический наркологический диспансер», подготовка социального паспорта института, вовлечение студентов в подготовку и проведение культурно-творческих мероприятий и др. В ноябре 2018 года в вузе проведено социально-психологическое тестирование обучающихся по программам высшего и программам среднего профессионального образования, задача которого – изучение уровня наркогенной ситуации, выявление группы риска.

Большую роль в профилактике правонарушений в студенческом общежитии, на наш взгляд, играют следующие меры: организация ежедневного контроля за соблюдением правил внутреннего распорядка студенческого общежития, соблюдением закона Оренбургской области от 24.12.2009 № 3279/760-IV-ОЗ «О мерах по предупреждению причинения вреда физическому, психическому, духовному и нравственному развитию детей на территории Оренбургской области», подготовка локальных актов, организация взаимодействия с родителями (еженедельно, в период выезда несовершеннолетних обучающихся из студенческого общежития).

В профилактической работе большое значение имеет формирование у студента высокого правосознания, воспитание уважения к праву, закону, разработка предложений и рекомендаций по дальнейшему совершенствованию форм и методов правового воспитания в вузе, повышение правовой культуры кураторов, классных руководителей, поиск результативных воспитательных средств [2].

Для того чтобы профилактика правонарушений в студенческой среде в образовательной организации была эффективной, необходимо применение комплекса мер: социально-воспитательные мероприятия вуза, работа органов студенческого самоуправления, организация межведомственного взаимодействия, работа с родителями, организация контроля и мониторинга ситуации, складывающейся в сфере профилактики асоциального поведения.

Список литературы

1. Нечаева, Т.Ф. Профилактика правонарушений в студенческой среде как формирование личности в обществе / Т.Ф. Нечаева.– Ставрополь : Агрус, 2009. – С. 43.
2. Иванова, М.Д. Профилактика правонарушений в студенческой среде : методические рекомендации / сост. М.Д. Иванова. – Пятигорск : ГБПОУ «Пятигорский техникум торговли, технологий и сервиса», 2017. – С. 14.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Попрядухина Н. Г., доц. канд.психол.наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт**

Особый интерес к проблеме застенчивости в студенческом возрасте далеко не случаен, так как обнаруживается, что ее влияние ощущает на себе практически каждый обучающийся в высшем образовательном учреждении. Застенчивость создает много социальных проблем человеку, среди которых центральное место занимает проблема знакомства с новыми людьми, поиском новых друзей, и радости от новых отношений. Вместе с проблемой нарушения взаимодействия, в жизнь человека привносятся такие отрицательные эмоциональные состояния личности, как тревожность, депрессия и одиночество. При общении с другими застенчивый человек испытывает недостаток напористости, трудности в выражении своего мнения. Также, при организации взаимодействия, застенчивому человеку мешает его излишняя сдержанность, затрудняющая другим людям оценить его истинные качества и способности. Очень часто окружающие неверно оценивают по внешне сдержанным поведенческим реакциям застенчивого человека, и считают его недоброжелательным, высокомерным, не заинтересованным в общении с другими. Вместе с тем, застенчивый человек испытывает серьезные трудности общения и мышления в присутствии других людей, особенно посторонних. Робкому человеку присуща чрезмерная рефлексивность, сосредоточенность на самом себе[2;11].

Практические психологи отмечают, что застенчивость как скрытая личностная проблема приобретает в настоящее время такие огромные масштабы, что уже можно отнести ее к категории социальной эпидемии. По компетентному мнению ряда ведущих отечественных психологов, тенденции к росту изоляции, конкуренции и одиночества в нашем обществе заставляют признать, что в ближайшем будущем положение еще более изменится в худшую сторону. Несмотря на то, что уже сегодня начинается что-то предприниматься по решению этой сложной проблемы, в предстоящее время для многих юношей и взрослых необходимо создать ситуацию оказания психолого-педагогической помощи, чтобы они не оказались заложниками собственной застенчивости. Для предотвращения распространения проблемы застенчивости личности, общество должно создать благоприятные условия, в которых застенчивые люди смогут поработать над своими личностными проблемами и изменить свое поведение в социуме.

В современной психологической науке исследований по проблеме застенчивости сравнительно немного. Застенчивость – явление гораздо более распространенное, чем думают многие. Среди отечественных исследователей этой проблемы можно выделить Ю. Гуревича, М. Геворкян, Т. Шишова, Л. Галигузова, В. Минаева, Т. Гаврилова, М. Степанова, А. Прихожан и других.

Наиболее полный анализ психологических исследований, касающихся проблемы застенчивости, представлен в работах американского психолога Ф.Зимбардо.

Однако большинство юношей и девушек переживает застенчивость как серьёзную, жизненную трудность. Именно проявления застенчивости, создает ситуацию неуверенности в себе, своих силах, существенно снижает возможности в поиске друзей и любимых, добиваться успешности в учебно-профессиональной деятельности. Данная личностная проблема сужает не только возможности их эмоционального развития, а иногда и вызывает проявление неадекватных форм поведенческих реакций в обществе.

В современной психолого-педагогической литературе не существует однозначной трактовки определения понятия застенчивость, так как представители разных психологических школ и направлений понимают его по-разному.

Определяя сущностные признаки понятия застенчивость, Ф.Зимбардо указывает, что «это понятие расплывчатое: чем пристальнее мы в него вглядываемся, тем больше видов застенчивости обнаруживаем. Так что, прежде чем решать, как бороться с застенчивостью, нам следует лучше узнать, что она собой представляет» [3;16]. Отечественные психологи считают, что застенчивость - это комплексное состояние, которое проявляется в разнообразных формах: это может быть и легкий дискомфорт, и необъяснимый страх, и даже глубокий невроз[3; 19].

В психологическом словаре застенчивость определяется как «явление всеобщее и широко распространенное»[2;10]. Для некоторых людей застенчивость давно является осложнением в жизни. Считается, что степень застенчивости различается у представителей разных культур и у разных типов людей.

Таким образом, застенчивость в современной психологической науке трактуется как собирательное, обобщенное понятие, включающее в себя такие свойства личности как нерешительность, мнительность, стыдливость, уступчивость, эмоциональную напряженность. Представленные свойства личности находятся в определенном отношении друг к другу, а наличие только какого-либо одного не дает основание считать человека застенчивым.

Наиболее характерная особенность застенчивого человека, как утверждает А. М. Прихожан, «...это повышенная склонность к самоанализу»[5;59]. Автор указывает, что «адекватное самосознание является ключевым понятием всех теорий здоровой личности и целью множества современных течений психотерапии. Однако когда тенденция к самоанализу и самооценке становится навязчивой, это, наоборот, свидетельствует о некотором психическом нарушении»[5;59]. Это вариант психологической характеристики личности многих застенчивых людей разного возраста.

В психологической науке выделяется несколько подходов к проблеме определения причин возникновения застенчивости. Так исследователи

личностных черт убеждены, что застенчивость представляет собой передаваемую по наследству индивидуальную особенность, как, например, уровень интеллекта или рост.

В исследованиях бихевиористов отмечается, что застенчивые люди просто не овладели определенными социальными навыками, необходимыми для эффективного общения.

Психоаналитики в своих работах утверждают, что застенчивость - это симптом, внешнее проявление глубинного бессознательного конфликта.

Социологи и некоторые специалисты по детской психологии считают, что застенчивость следует рассматривать в терминах социального программирования: условия социальной среды многих из нас делают застенчивыми.

Социальные психологи предполагают, что застенчивость начинается не с чего иного, как с навешивания ярлыка. «Я застенчив, потому что считаю себя застенчивым или потому что другие меня таким считают» [1; 71].

Безусловно, вышеперечисленные пять подходов к решению проблемы, не исчерпывают всего многообразия возможных объяснений появления у человека застенчивости.

В современных психолого-педагогических исследованиях застенчивости наблюдается следующая тенденция, что у молодых людей она встречается чаще, чем у людей более зрелого возраста. Это объясняется тем, что многие взрослые, уже не являются застенчивыми, потому что им удалось преодолеть эту проблему на более ранних этапах развития. Они отмечают, что застенчивость может проявляться довольно разнообразно - от смущения, которое возникает иногда из-за непривычности обстановки или присутствия новых лиц, вплоть до травмирующей тревожности, полностью нарушающей жизнь человека. Они утверждают, что многие люди, сами предпочитают не говорить то, что они думают или хотели бы сказать, прикрываясь стеснительностью.

Согласно социально-психологическим исследованиям застенчивость имеет отрицательные последствия, как в социальном плане, так и в плане негативного воздействия также на мыслительные процессы, необходимые для успешного обучения.

В исследованиях Ф. Зимбардо описывается интересное явление, когда от испытуемых требовалось оценить привлекательность выступавшей девушки. Застенчивые сочли ее менее привлекательной, чем считали незастенчивые, более того, они оценили эту довольно красивую девушку как менее привлекательную, чем «средняя» девушка из их группы [3; 74]. Итак, личностная застенчивость не только выступает коммуникативной проблемой, но и снижает у человека анализ мышления и критичность восприятия ситуации.

Ф. Зимбардо убежден, что именно застенчивые мужчины и женщины обычно избегают ответственности, уклоняются от смелых мыслей и действий, а также тормозят проявление собственных естественных поведенческих

реакций. «Запершись в клетку самосозерцания, они перестают прислушиваться к тому, что говорят и чувствуют окружающие их люди. Они почти не замечают чужих слез и страданий, поскольку проблема собственного благополучия затмевает для них все» [4;112]. Автор утверждает, что застенчивым человеком можно довольно легко управлять, ведь он не имеет особого желания отстаивать свою позицию, бороться за «свое место под солнцем».

В качестве гипотезы нашего исследования, выступило предположение о том, что застенчивость свойственна первокурсникам, имеющим неадекватную самооценку проблемы в общении.

Для определения наличия застенчивости и уровня развития самооценки мы использовали метод компетентных судей, в качестве которых выступали преподаватели и одноклассники. Для этого им был предложен тезаурус свойств личности, в который были включены признаки застенчивости. А также была использована методика «Стенфордский опросник застенчивости», которая позволила выяснить причины застенчивости и частоту их встречаемости в жизни студентов. Для определения уровня развития коммуникативных умений и навыков нами была использована методика «Изучение коммуникативных способностей студентов».

В соответствии с целью и задачами нашего исследования было проведено экспериментальное изучение зависимости застенчивости от особенностей самооценки и уровня сформированности коммуникативных качеств. Исследование показало следующее.

Из 25 студентов, принимавших участие в эксперименте, у 8 первокурсников была диагностирована застенчивость, у 11 – ее признаки.

Изучение ситуаций, которые ее провоцируют, связаны с «угрозой» самооценке или расширением коммуникативных задач.

Особенности самооценки застенчивых первокурсников отличаются от тех, в поведении которых она не проявляется по содержанию уровня адекватности и устойчивости. Общая тенденция проявляется в занижении самооценки у застенчивых первокурсников, ее неустойчивости, включении в ее содержание практически всех значимых, свойств личности, характеризующих застенчивость.

Содержательная сторона самооценки характеризовалась следующими особенностями: у 7-ми студентов на первых по значимости местах стояли те качества, которые мы относим к застенчивости (или само это качество). 14 испытуемых поместили эти свойства личности с 7 по 14 место (либо 2, либо 3 качества), и 4 испытуемых - на последние по значимости места.

Данные, полученные с помощью ранжирования, дублировались данными, полученными по результатам Стенфордского опросника застенчивости. На основе анализа результатов исследования, 18 испытуемых не считают себя застенчивыми, а 7 указали на то, что они застенчивы. Однако все испытуемые отметили, что испытывали застенчивость хотя бы один раз в своей жизни. Все испытуемые указывали, что всегда испытывают большой страх в ситуации

оценивания их окружающими, при этом многие из них еще отмечали тревожность в ситуации неизвестности. Застенчивые первокурсники свидетельствовали, что в этот момент они практически не могли управлять своими мыслями и поведением.

Анализ полученных результатов исследования показал, что отличие застенчивых первокурсников от незастенчивых наблюдается в низком уровне сформированности у них таких коммуникативных умений и качеств, как, наблюдательность, тактичность, эмпатия, общая интеллектуальность. Для первокурсников с проблемами застенчивости характерна повышенная ответственность. А такие умения как «готовность к контактам, смелость, эмоциональное самообладание» более сформированы у первокурсников, не испытывающих застенчивости.

Итак, проведенное нами исследование позволило уточнить феноменологию застенчивости, особенности ее проявления у первокурсников. Также, были выделены наиболее значимые для первокурсников области, в которых застенчивость проявляется чаще всего. Проведенное нами изучение проблемы застенчивости у студентов, позволило выявить особенности структуры образа себя у застенчивых первокурсников.

Таким образом, на основании анализа полученных данных, мы можем утверждать, что особенности самооценки и коммуникативных умений и навыков лежат в основе застенчивости у первокурсников.

Список литературы

1. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебное пособие/ М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Г.Г. Горелов, Л.М. Орлова. – М.: Ноосфера, 2009.- 355с.
2. Гаврилова Т. Как помочь застенчивому ребенку. / Т. Гаврилова. // школьный психолог. – 2011. - №7.
3. Ф. Зимбардо Как побороть застенчивость. Изд-во Альпина Паблишер 2018 г.-398с.
4. Ф. Зимбардо Застенчивыйребенок. Изд-во Альпина нон-фикшен 2015 г.-384с.
5. Прихожан А.М. Психологический справочник для неудачника, или как обрести уверенность в себе. – М.: «Просвещение», 2014. – 252с.

СМЫСЛОВАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФИГУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Пузикова В.С., канд. филос. наук, доцент

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Смысловая ориентация человека как фигуры образовательного (учебно-воспитательного) процесса формируется посредством использования способа когнитивных восприятий личности обучаемого. Методы прикладных и компьютерных возможностей изучения когнитивных способностей и восприятий человека дают основания получения частотных характеристик и статистических закономерностей аналитической работы по оформлению личности и образа человека в контексте содержания той и или иной образовательной парадигмы. Инструментальное изучение личностных устремлений человека имплицитно содержится в учебной и методической литературе, которая в научно-логическом смысле коррелируется с фундаментальными характеристиками человека, связанными с его родовыми и видовыми признаками в современной психологической и философско-антропологической литературе [1]. При этом в определении многообразия личностных устремлений человека выделяются те, которые номинируют наиболее существенные их проявления: интеллектуальные, моральные, культурные, эмоциональные - содержательно насыщающие образ человека. Целостная общепринятая модель продукта образовательных учреждений в деятельности компетентностно - ориентированной системе образования содержит задачи формирования у обучающихся не только определенных знаний, умений и способов их усвоения, но и обязательного развития познавательных мотиваций и когнитивного потенциала в общем содержании личности. Эти же задачи принадлежат и инновационной образовательной среде как системе, предполагающей открытость педагогических сообществ новшествам, креативным инициативам, соответствующим нормам культуры, социально-экономическим изменениям всякого рода возможностям и условиям для развития личности. Участники или субъекты современного педагогического процесса активно его преобразовывают и в то же время осуществляют процесс познания, актуализации его проблем, выявления способов и их разрешения [2]. При этом антропоцентрическое ядро образовательной деятельности как таковой очевидным образом связано с непреходящей задачей приобщения новых поколений к накопленному культурно-историческому опыту. И как бы ни менялись времена, ценность личности во многом определяется уровнем ее образованности. В свою очередь феномен образованности в реальном его проявлении может быть выражен во взаимном влиянии интеллектуального и духовного потенциала личности и общества, личности и народа. Осуществление общественного прогрессивного развития без активного воздействия образования как социокультурного института в современном мире практически невозможно. Более того, на наш

взгляд, многообразие взаимосвязей образования со стремительно меняющимися социальными реалиями становится некой данностью, которая объемлет и личностное устремление человека, и культурную тенденцию общества, и наукоемкую технологию. Открытость образования инновационным начинаниям обусловлено его позиционированием либо в качестве движущей силы современного прогресса, либо интеграцией разного рода знания в общем формировании, структурировании и утверждении сущностного личностного начала в человеке [3]. Причем ряд исследователей в области философии образования рассматривают образованность как комплексную характеристику человека, имеющую ряд составляющих. Это и индивидуальные усилия личности, и должная степень работоспособности, открытость и готовность воспринимать изменения, новшества; умение успешно справляться с информационными потоками, их анализом и в конечном счете содержательно оформлять мировоззренческие позиции. Диапазон жизненных устремлений личности в современном мире в их органичной и гармоничной сочетаемости без включения образования вряд ли может быть осуществлен. Темпы и ритмы современной жизни, несмотря на противоречивые мнения по поводу их влияния на жизнедеятельность человека, несомненно, дают ряд перспектив развития личности. В целом данные перспективы могут быть определены степенью жизненной активности человека: умением и готовностью взаимодействовать, строить взаимоотношения, планировать, проектировать оптимистично воспринимать будущее.

Собственно, гносеологическая связь понятий человек-образование с одной стороны явно указывает на способность развиваться, адекватно и целенаправленно использовать знания, с другой же стороны указывает на отрадное и созидательное приобщение к сокровищнице мирового и отечественного общественно-исторического опыта. Но все же уровни, качества образованности бытийным образом также подвержены изменениям, в том числе в сторону уменьшения или даже исчезновения. Кроме того, образованность может парадоксальным образом не сочетаться с другими фундаментальными духовными характеристиками личности, такими как: гражданственность, патриотизм, осознание личной ответственности в общем осуществлении профессиональной деятельности и других. Сокровенная мысль Сократа о неразрывном объединении Знания и Добродетели, на наш взгляд определяет идеал созидательного и гармоничного единения видовых и приобретенных антропологических проявлений человека. Особенно активно данная мысль должна проявляться в педагогической деятельности, предполагающей обладание не только глубокими познаниями, но и личной требовательностью к соблюдению собственных ценностных социальных и духовных ориентиров.

В контекст бытийных реалий современного мира, его общественного развития на фундаментальном уровне входит процесс глобальной информатизации всех сфер общественной жизни, активное распространение цифровых технологий. Однако эффективность использования информационных

технологий, в частности в сфере образования, по аналитическим данным [4] дает проблематичный и скорее неудовлетворительный результат. Причины такого положения находят в недостаточной степени развития информационной культуры участников образовательного процесса и конкретно низком уровне креативного использования ИКТ, значимости ценностного осмысления роли и значения использования средств ИКТ как мощного образовательного ресурса. Чаще всего в Профессиональном стандарте педагога наибольшее внимание уделяют приобщению педагогов к высокорезультативному и продуктивному решению задач информатизации образовательного процесса, развитию ИКТ-компетентности обучающихся. В связи с данной констатацией можно сделать вывод о подмене необходимостью требований информационной культуры ИКТ-компетентностью. При всей значимости современных информационных технологий нельзя не допустить наличия определенной ограниченности сугубо технологического подхода к осуществлению образовательной практики. Включение аксиологических и личностно-творческих аспектов способны расширить ИКТ- до включения основных возможностей информационной культуры, которая дает возможность сформировать новые модели поведенческой культуры участников образовательного процесса, способствующие гармонизации и результативности использования знания не как специального, но универсального средства осуществления многообразия личностных устремлений человека. Именно аксиологический аспект информационной культуры, на наш взгляд, дает необходимое условие связать технологические возможности современности с развитием образования как феномена культуры с гуманистическими идеями и их ценностно-смысловой ориентацией.

Список литературы

1. Бодалев, А.А. Восприятие человека человеком. 2-е изд. Москва: изд «Энциклопедист- Максимум; СПб.: ИД Миръ,-2015
2. Сластенин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность // Мир науки, культуры, образования. 2013.-№3
3. Гаязов, А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире. Москва: Наука, - 2003
4. Адольф, В.А., Степанова, И.Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности // Информатика и образования. 2013. №6
5. Макаров, М.И. Образ человека в современных школьных учебниках: способ когнитивно-лингвистического изучения \ \ Высшее образование.2018. №2. С.20-23

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Сизганова Е.Ю., канд. пед. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Проблемы экологии сегодня приобретают всеобщий глобальный характер и требуют скорейшего разрешения. Одним из факторов, которые могут повлиять на решение данной проблемы может стать образование, основанное на формировании экологического сознания личности.

Наукой доказано, что наибольший эффект дает воспитательное воздействие, оказываемое на ребенка в раннем возрасте. Оптимальным возрастом для достижения цели экологического воспитания является младший школьный возраст, как период особой восприимчивости человека к освоению окружающего мира.

Исходя из положения о том, что педагогический процесс строится на взаимодействии трех основных компонентов, таких как знание, эмоции, деятельность, можно говорить о необходимости выстраивания процесса экологического воспитания с учетом эмоциональной заинтересованности детей в общении с природой, организации их активной деятельности в природе [3].

Экологическое воспитание, на наш взгляд, представляет собой систематический процесс взаимодействия педагога и учащихся, направленный на усвоение экологических знаний, экологических понятий и формирование эмоционально ценностного отношения к природе, а также готовности к природоохранной деятельности.

В связи со своей спецификой курс ознакомления младшего школьника с окружающим миром является благоприятным для достижения названных целей. Так как именно в нем содержится основной потенциал экологического воспитания, включающий изучение тем, которые раскрывают значение природы для человека, особенности взаимодействия природы и человека, негативные последствия деятельности человека в природе. Кроме того, в процессе изучения курса «Окружающий мир» учащиеся вовлекаются в природоохранную деятельность, разрабатывают экологические проекты, решают экологические задачи.

Несмотря на достаточно полную изученность проблемы экологического воспитания в школе, остается нерешенным вопрос эффективности описанных ранее методов и форм воспитательной работы со школьниками. Результативность педагогического взаимодействия пока оставляет желать лучшего.

В науке дано более ста определений понятия «экология». Как правило, экология рассматривается как «биологическая наука, изучающая организацию и функционирование надорганизационных систем различных уровней: популяций, биоценозов (сообществ), биогеоценозов (экосистем) и биосферы» [1, 784].

В наиболее общем виде экология понимается как наука о взаимодействии живых организмов со средой их обитания.

Таким образом, экология как наука имеет целью изучить и раскрыть многочисленные взаимосвязи между экосистемами, как системами сосуществования растительного и животного мира в определенных условиях. Однако одного лишь знания теории недостаточно, важно направить усилия человечества на формирование основ экологической культуры и ответственного отношения к природе у каждого члена общества. Именно в младшем школьном возрасте складывается благоприятная ситуация для экологического воспитания учащихся, поскольку это возраст, когда знания усвоенные в процессе обучения становятся в дальнейшем прочными убеждениями.

Что же представляет собой современное экологическое воспитание? Сегодня такое воспитание является действенным средством решения экологических проблем, накопленных человечеством. Однако, это понятие можно рассматривать как в узком, так и в широком смысле. Мы считаем необходимым начать раскрытие этой дефиниции с понимания ее сущности.

В первую очередь следует отметить, что экологическое воспитание является составной частью нравственного воспитания в общем виде. Значит, экологическое воспитание можно рассматривать как формирование совокупности экологического сознания и поведения, созвучного с природой, где сознание является отражением поступков обусловленных наличием мотивов и позитивного отношения человека к природе.

Тогда целью экологического воспитания будет развитие экологического сознания, которое в своей основе имеет разумное отношение к окружающему миру как среде обитания живых организмов.

Достижение поставленной цели при этом основано на выработке и следовании определенных принципов природопользования (как нравственных, так и правовых). А также предполагает активное внедрение идей экологически оправданного поведения человека в природе через организацию систематической деятельности по исследованию и защите природы своего края.

Основываясь на сказанном выделим современные задачи экологического образования и воспитания:

- осознание основных идей, важнейших понятий и фактов науки, являющихся фундаментом для выстраивания эффективного воздействия природы и человечества согласно с законами природы;
- отношение к природе как к ценности и как к ресурсу не только материального, но и духовного качества;
- способность к оценке состояния окружающей среды, овладение навыками разумного природопользования и природоохранной деятельности;
- осознанное следование принципам экологически целесообразного поведения, не допускающего деятельности, результатом которой может стать загрязнение или разрушение природы;
- воспитание потребности взаимодействия с природой, понимание ее

красоты, потребности к изучению мира природы в совокупности с эмоциями эстетического и нравственного плана;

– формирование готовности к деятельности, направленной на охрану окружающей среды, умения противостоять людям, приносящим вред природе, загрязняющим жизненно важную среду обитания человечества.

Решая эти задачи, педагог выстраивает процесс обучения таким образом, чтобы обучающиеся получали совокупное представление об экологии, включающее в себя не только знаниевый, но и эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты. При этом должна формироваться гражданская ответственность по отношению к окружающей среде, а следовательно, необходимо опираться на установку определенных нравственных ориентации и понятий, которые в дальнейшем будут регулировать деятельность человека в мире природы.

Для того, чтобы реализовать это, требуется создать такие условия деятельности ребенка в природной среде, которые будут близки к реальным условиям жизнедеятельности организмов. А также важно активизировать его, включая в социально значимую деятельность по охране природы Леднева О. С.. Как показывает практика, основой результативности экологического воспитания являются не столько знания, полученные ребенком в процессе обучения, но и умения и опыт, и самое главное понимание и личностное убеждение бережного отношения к окружающей среде.

Таким образом, экологическое воспитание имеет целью формирование экологического сознания на основе активного ответственного отношения к природе, эта ответственность рассматривается как необходимое качество современного человека [2]. Ответственность подразумевает знание законов развития природы, влияющих на жизнедеятельность человека, выражается в следовании моральным и нормативно-правовым законам природопользования, в осознанной деятельности созидательного характера по анализу состояния и защите окружающей среды, освещении идеологии разумного природопользования, и, самое главное, в стремлении и готовности защитить природу не словом, а делом, бороться с негативными последствиями деятельности человека в природе.

В нашей работе мы пришли к выводу о необходимости формировать в первую очередь у младшего школьника на уроке «Окружающего мира» экологического сознания. Так как формирование второй части такого воспитания - экологически осознанного поведения, может быть сформировано в процессе внеурочной воспитательной работе более результативно, чем на уроке.

Изучив современные учебные программы, мы выделили важность интеграции в содержании курса «Окружающий мир» с целью реализации задач экологического воспитания: выстроить четкие взаимосвязи между познанием природы и жизнедеятельности общества; формируя предметные знания и умения сформировать у обучающихся установку на осознание реальных взаимосвязях и зависимостях совместного сосуществования человека, природы

и общества. По отношению к самому процессу ознакомления младшего школьника с окружающим миром, составляющему основу экологического воспитания, это означает, что структура данной дисциплины может не только объединять основные темы (предмет) изучения (окружающая среда, социум), но включает формирование в сознании ребенка целостной картины мира.

Важно подчеркнуть, что как правило, на уроке окружающего мира, как и вообще в образовательном процессе начальной школы учитель ставит перед собой и детьми задачи трех направлений: образовательное, воспитательное и развивающее. В связи с этим урок окружающего мира является ведущей формой реализации экологического воспитания, как воспитания у учащихся понимания ценности природы для человека и отношения к природе как общечеловеческой ценности.

В начале изучения курса «Окружающий мир» более эффективны методы, направленные на коррекцию уже имеющихся у младших школьников представлений о ценности природы, выявление интересов и потребностей учащихся. В ходе беседы о природе, на уроке учитель опирается на опыт детей в сфере охраны природы, использует интересные факты, цифры, вызывая на разговор, побуждает учащихся к эмоциональному и личностно значимому отношению к экологическим проблемам современности.

Экологическое образование дает человеку возможность сформировать убеждения, способствующие экологически верной деятельности. В процессе ознакомления с окружающим миром, взаимосвязи в природе и человеком рассматриваются с учетом возрастных особенностей младших школьников. Так в сознании ребенка формируется образ целостности мира природы и человека, побуждающий мыслить экологически грамотно.

Таким образом, знания экологии формируют у школьника понимание целостности окружающего мира, основы экологического мышления. В ходе изучения курса окружающий мир, именно экологический подход является наиболее продуктивным, так как система знаний, получаемая на уроках окружающего мира направлена на формирование норм и правил экологического поведения в природе.

Обобщая вышесказанное определим экологическое воспитание в начальных классах как одно из первостепенных направлений воспитательной работы общеобразовательного учреждения, реализуемое на основе учета возрастных особенностей детей, нацеленное на формирование экологической культуры личности.

С целью структурирования содержания и оптимизации экологического воспитания в начальной школе, важно включать учащихся в познавательную, досуговую, проектно-исследовательскую и практикоориентированную деятельность, использовать комплекс различных форм, методов и приемов воспитательной работы, соблюдать принцип преемственности при изучении курса.

Таким образом, решение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач экологического воспитания в образовательном процессе

начальной школы позволит сформировать у учащихся систему знаний о проблемах экологии сегодня, позволяющих подойти разумно к решению данных проблем; сформировать мотивацию и потребность к здоровому образу жизни, природоохранной деятельности; развить совокупность когнитивного и деятельностного компонентов по защите природы своего края; воспитать ценностное отношение к окружающей среде.

Список литературы

1. Биологический энциклопедический словарь/ гл.ред. М.С.Гиляров. – 2-е изд., испр. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 864 с.
2. Гюлушашян К.С. и др. Экологическое воспитание как важнейшая задача современной системы образования/ К.С.Гюлушашян, А.И.Бабич, О.М.Газина // Сибирский педагогический журнал. 2007. №15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-vospitanie-kak-vazhneyshaya-zadacha-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 15.10.2018).
3. Леднева, О.С. Экологическое воспитание школьников [Текст]/ О.С.Леднева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.). — Краснодар: Новация, 2015. — С. 74-79. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/203/8674/> (дата обращения: 25.10.2018).

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Скоморохова С.В., канд. филол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Одним из способов развития и обогащения словарного запаса, повышения культуры речи учащихся начальной школы является изучение фразеологических единиц. Речь, содержащая фразеологизмы, отличается замечательными образно-выразительными достоинствами, эмоциональностью и лаконичностью.

Фразеологизмы русской речи имеют большой воспитательный потенциал, так как они не только являются средством наименования лиц и предметов, действий и количества, но и дают меткую характеристику-оценку многим качествам людей, их поступкам, отношениям друг к другу, к работе, к окружающим их явлениям в соответствии с нравственными ценностями русского человека.

Фразеологический запас учеников начинает складываться на начальной стадии обучения, но в учебниках русского языка для начальной школы практически не содержится заданий по фразеологии. Возможности включённых в учебники художественных текстов используются тоже недостаточно seriously. Из-за ограниченного количества часов, предоставленного для изучения русского языка, учитель не может позволить себе на уроке детально рассматривать вопросы, связанные с фразеологией, и тем самым расширять активный фразеологический запас своих учеников, способствовать предупреждению их речевых ошибок. Поэтому большинство фразеологизмов школьники начальных классов не знают или не понимают их значений, и поэтому не употребляет в своей речи. А слабое знание фразеологических единиц – источник речевых ошибок.

Необходимость глубокого и тщательного изучения этих интересных и своеобразных единиц диктуется и другими важными причинами. Изучение русской фразеологии поможет школьникам ближе познакомиться с национальной культурой. Значительная часть устойчивых сочетаний в содержательном плане тесно связана с различными сторонами русской жизни, фактами нашей истории, древними народными обычаями, обрядами и верованиями.

Помочь учителю ввести школьников в интересный мир русской фразеологии, помочь прочувствовать всю прелесть фразеологического богатства, раскрыть перед школьниками секреты происхождения отдельных оборотов могут факультативные занятия.

Фразеологическая единица, её функция в речи, в организации общения людей может и должна стать объектом изучения факультативного курса по русскому языку в начальной. Думается, что предметом школьной фразеологии необходимо признать только те устойчивые сочетания, которые в

лингвистической науке бесспорно считаются фразеологизмами. Это те единицы, которые академик В. В. Виноградов называл фразеологическими сращениями и фразеологическими единствами. Задачи обогащения речи учащихся позволяют отдельные занятия факультатива посвятить рассмотрению пословиц, поговорок и крылатых выражений.

Очень важно, подобрав для занятий интересный материал, выбрать и наиболее целесообразные приёмы его преподнесения. Значительный эффект в работе факультатива даст применение этимологических рассказов о фразеологических единицах или их исторического комментирования. Включение в содержание факультативных занятий исторического комментирования отдельных фразеологизмов позволит сохранить природное любопытство детей, сформировать любознательность, а также побудит учащихся к самостоятельной исследовательской деятельности. Обращение к истории происхождения фразеологических единиц, отражающих уровень культуры, мораль и нравственность русских людей, будет способствовать формированию чувства гордости, любви и уважения к родному языку [1].

Факультатив по фразеологии, разработанный нами для проведения в начальной школе, построен по тематико-ситуационному принципу. Отбор фразеологизмов и их внутренняя организация произведены в соответствии с такими темами.

1. Фразеологизм и слово. Фразеологизм и словосочетание.
2. Книжные и разговорные фразеологизмы русского языка.
3. Об истории происхождения некоторых фразеологизмов, характеризующих индивидуальные качества человека.
4. Об истории происхождения фразеологизмов, оценивающих поведение, поступки человека.
5. Об истории происхождения фразеологизмов, содержащих в своём составе числительные.
6. Об истории происхождения фразеологизмов, содержащих в своём составе названия животных.
7. Происхождение фразеологизмов, содержащих в своём составе названия частей человеческого тела.
8. Пословицы и поговорки русского языка.

Активное усвоение фразеологизмов невозможно без выполнения практических заданий и упражнений. На занятиях факультатива учитель может предлагать школьникам следующие задания: дать толкование фразеологизма с последующей проверкой правильности толкования по словарю, вычленив фразеологизмы из текста, выявить многозначность фразеологической единицы, подобрать лексические и фразеологические синонимы и антонимы, составить тематический словарь устойчивых единиц, отредактировать текст, сопоставить фразеологизмы русского языка и изучаемого иностранного. Интересный материал для сопоставительного описания фразеологизмов русского и немецкого языков можно почерпнуть из книги Ю.П. Солодуба «Путешествие в мир фразеологии» [2].

В результате работы на факультативных занятиях учащиеся должны научиться отличать лексическое значение слова от фразеологического значения устойчивой единицы, научиться толковать значение изученных единиц, отличать по наиболее ярким признакам фразеологизмы от свободных сочетаний слов, обнаруживать в художественных и публицистических произведениях фразеологические обороты, подбирать отдельные устойчивые сочетания для использования в определённой жизненной ситуации.

Думается, что занятия факультатива с их основным назначением – познакомить учащихся с образными устойчивыми оборотами речи, дать дополнительную информацию по истории и этимологии фразеологизмов и показать пути её приобретения – будут способствовать формированию речевой культуры, развитию творческой активности и самостоятельности школьников, расширению их кругозора.

Покажем на примере, какие группы фразеологизмов можно использовать для анализа и изучения на занятиях. Значительное число фразеологизмов выражают оценку качеств человека. В составе этой группы могут быть выделены три подгруппы:

- 1) фразеологизмы, характеризующие жизненный опыт человека;
- 2) фразеологизмы, выражающие оценку личных, индивидуальных свойств человека;
- 3) фразеологизмы, выражающие оценку положения человека в обществе, дающие социальную характеристику.

В группе фразеологизмов, характеризующих человека, велико разнообразие единиц, выражающих прагматические, интеллектуальные, эмоциональные, морально-этические оценки.

Первая подгруппа включает в свой состав фразеологизмы, которые обозначают различные возрастные периоды жизни человека: молодость, зрелость, старость: *птенец желторотый* («молодой, наивный, неопытный человек») – *в самом соку* («в расцвете физических сил») – *песок сыплется (из кого)* («кто-либо очень стар и дряхл»). В составе данной подгруппы представлена оппозиция «молод, неопытен» – «опытен, сведущ»: *молоко на губах не обсохло (у кого)*, *нос не дорос (у кого)* («кто-либо молод и неопытен, чтобы делать что-либо») – *глаз набит (намётан) (в чём, на чём)*, *зубы съел (проел) (на чём)*, *собаку съел (в чём, на чём)*, *рука набита (у кого в чём, на чём)*.

Приведём примеры употребления некоторых фразеологических единиц в контексте: *У тебя, товарищ избач, ещё молоко на губах не обсохло. (В. Закруткин) Зато уж Ванечка смолodu набил себе руку в писании статей жёлтой прессы. (В. Пикуль)*

Вторая подгруппа включает фразеологизмы, выражающие оценку личных, индивидуальных свойств человека.

Эта подгруппа предполагает наличие некоторых оппозиций. Например, оппозицию «сообразительность, понятливость» – «несообразительность»: *семи пядей во лбу*, *голова варит (у кого)*, *на мякине не проведёшь (кого)* – *винтиков*

(клёпок) не хватает в голове (у кого), голова не варит (у кого), голова соломой (мякиной) набита (у кого), доходит как до жирафа (до кого).

Майор хотел было положить трубку, но потом снова поднёс её к уху:

– Старишина, надо заехать к матери, рассказать ей: так, мол, и так. Успокой там её поддипломатичнее. Можешь даже соврать, что они у нас каждый день убегают. Или что-нибудь ещё, у меня голова уже не варит. В общем, для успокоения. (Б. Екимов. Товарищ майор)

Следующая оппозиция «решительность, отчаянность» – «нерешительность»: палец в рот не клади (кому), смотреть (глядеть) прямо в глаза (в лицо) (кому) – пороху не хватает (у кого). Например:

Но бестрепетно в лицо глядя всякой правде, я замолвил бы словцо за любовь, представьте. (А. Твардовский. Василий Тёркин)

В составе второй подгруппы представлен ещё ряд семантических оппозиций. Семантическую оппозицию «мягкость характера, податливость» – «упрямство, несговорчивость» представляют следующие фразеологические единицы: хоть верёвки вей (из кого) – хоть кол на голове теши (кому), пушкой не прошибёшь (кого), клином (обухом) не вышибешь (не выколотишь) (из кого). Приведём пример: Характер у парня мужицкий, дна не достанешь, уж если что в голову втемяшилось, никаким обухом из него не вышибешь... (П. Проскурин. Отречение)

Семантическую оппозицию «напористость, задиристость, умение постоять за себя» – «неумение постоять за себя» представляют такие ФЕ: палец в рот не клади (кому) – хоть верёвки вей (из кого).

Вторая подгруппа включает в свой состав фразеологизмы с семантикой «общая положительная оценка»: не обсевов в поле – «стоящий человек, такой, кем не пренебрегают»; «бесчувственность, чёрствость»: сердце обросло мохом (у кого); «высокомерие, препятствующее контактам с окружающими»: на кривой (на козе, на вороных, на саврасой) не подъедешь (к кому); «жадность»: зимой снега не выпросишь (у кого); «проявление характера»: кровь говорит (в ком); «отсутствие ярко выраженной индивидуальности»: не вышел (чем); «общая отрицательная оценка»: как только земля носит (терпит) (кого), в подмётки не годится (кому), тюрьма (острог, верёвка, палка, петля) плачет (по ком). В рассматриваемой группе фразеологизмов оценка качеств лица осознаётся в них как логическое следствие тех действий, которые человек якобы постоянно совершает (всё на лету схватывает), не совершает и не может совершить (звёзд с неба не хватает, пороха не выдумает, двух слов не свяжет) или того состояния, которое он постоянно испытывает (дрожит над каждой копейкой).

Необходимо обратить внимание учащихся на символическое значение некоторых компонентов. Символика интеллектуальной жизни человека прочно связана в русском языке с понятием «голова», а символика внутренней, душевной жизни – с понятием «сердце». Именно поэтому в состав подгруппы единиц, характеризующих индивидуальные свойства человека, входит большое число единиц с этими компонентами: светлая голова, умная голова, голова

еловая, голова садовая, дубовая голова, дырявая голова и т.д.; каменное сердце, большое сердце, золотое сердце, чистое сердце и др.

Фразеологизмы, выражающие индивидуальные свойства личности, связанные с совершенством выполнения различных видов работы, или, наоборот, с отсутствием такого совершенства, содержат компонент *рука*: *мастер на все руки* – «о человеке, умеющем всё делать, искусном во всяком деле», *рука набита* – «кто-л. обладает умением, сноровкой, опытом в каком-либо деле, занятии», *золотые руки* – «мастер, искусный в своём деле», *руки как крюки* – «о человеке, ничего не умеющем делать». Именно этот компонент даёт представление о способности человека выполнять различные формы ручного труда.

Необходимо обратить внимание школьников на то, что характеристика действий, состояний человека во многих фразеологизмах даётся через сравнение с животными, их признаками, поведением: *накрутить хвост (кому)*, *придавать крылья (кому)*, *висеть на хвосте (у кого)*, *держаться под крылышком (кого)*, *гладить против шерсти (кого)*, *гнуть в бараний рог (кого)* и др.

Образная характеристика внутреннего мира людей, их личных, индивидуальных качеств часто строится на уподоблении человека тем животным, которые в представлении людей символизируют те или иные качества: «злота, коварство, жестокость» – змея (змея подколотная), реже волк (волк в овечьей шкуре), «кротость, безропотность, покорность» – овца (божья овечка), «трусливость, робость» – заяц (дрожать как заяц), «выносливость, высокая работоспособность» – вол (работать как вол), «громоздкость, неуклюжесть» – слон (слон в посудной лавке). Словесные комплексы с обобщённым значением «животное или птица нелепого, жалкого вида» трансформируются во фразеологизмы со следующими значениями: «жалкий, бесхарактерный, безвольный человек» или «человек, имеющий жалкий вид» (мокрая курица).

Важной формой прочного усвоения фразеологизмов является индивидуальная фразеологическая работа. Она может быть организована в виде работы с личным словариком, в который учащиеся должны заносить трудные для восприятия и запоминания выражения с соответствующими пояснениями (краткое определение значения, иногда происхождения). В течение всего года необходимо пополнять записи в таком словаре, и к концу года многие записанные единицы станут достоянием активного фразеологического запаса. Ценность такой индивидуальной работы заключается в том, что, задумываясь над определением, учащийся глубоко проникает в его содержание, он как бы сам становится автором маленькой словарной статьи.

В связи с самостоятельным чтением произведений художественной литературы ученикам может быть предложено составление статей, которые должны быть помещены под рубриками, соответствующими, например, различным характеристикам человека. Например, под рубрикой «Состояние человека» могут быть помещены следующие обороты: *камень с души свалился (у кого)* – «кто-либо испытывает чувство душевного облегчения, избавления

от чего-либо тягостного»; не идёт в голову (кому) – «нет желания или возможности делать что-либо, думать о чём-либо»; кошки скребут на сердце (у кого) – «кому-то грустно, тоскливо, беспокойно, тревожно»; кровь бросилась в голову (кому) – «кто-либо покраснел от смущения, стыда, досады» и другие.

Под рубрикой «Физическое состояние человека» могут быть помещены следующие фразеологизмы: *дух захватывает (у кого) – «тяжело, трудно дышать от избытка чувств»; язык заплетается (у кого) – «кто-либо не может членораздельно, ясно сказать что-либо»; зуб на зуб не попадает (у кого) – «кто-либо дрожит от сильного холода или страха» и другие.*

Рубрика «Жизненный опыт человека» включит, например, такие единицы: *рука набита (у кого) – «кто-либо обладает достаточным умением, сноровкой, опытом в каком-либо деле, занятии»; ветер в голове бродит (у кого) – «кто-либо легкомыслен, неопытен»; горит в руках (у кого) – «выполняется быстро, ловко, умело» и другие.*

К рубрике «Отношения между людьми, поступки, поведение» могут быть отнесены фразеологические обороты: *кланяться в ножки (кому) – «униженно просить о чём-либо», срывать маску (с кого) – «показывать истинную сущность», верёвки вить (из кого) – «заставлять кого-либо поступать по своему желанию, подчинять всецело своей воле» и другие.*

Развитию способности верно подбирать во фразеологической кладовой именно тот фразеологизм, который наилучшим способом передаст мысль, адекватно опишет жизненную ситуацию, будут способствовать следующие упражнения.

1. Нахождение фразеологизма в тексте по известному значению.

Укажите, какие фразеологизмы в данном отрывке имеют значения «подчинить требованиям» и «не пропало желание действовать»:

– Мы с вами, кажется, договорились: парня нужно брать в руки. И скорее, теперь же, – чтобы в четверти опять двойки не вышли, чтобы у него руки не опустились. (Г. Медынский)

2. Выявление многозначности фразеологизмов.

Можно предложить учащимся ряд предложений с многозначным фразеологическим оборотом и попросить их самостоятельно раскрыть эти значения.

Я принялся грызть сахар и нарочно громко хрустел, чтоб Лобзику стало завидно. А Лобзик с завистью смотрел на меня, и у него даже потекли слюнки. (Н. Носов). И что за роскошный, что за прелестный цветок! Никогда никто, конечно, подобного не видал. Папа говорит, что когда гер Готлиб (главный садовник) увидит, то у него слюнки потекут. (Н. Гарин-Михайловский)

В контекстах выявляются следующие значения у фразеологизма *слюнки текут*: а) кто-либо испытывает сильное желание попробовать съесть что-либо, обычно вкусное; б) кто-либо испытывает сильное желание приобрести что-либо заманчивое.

При работе над смысловой стороной фразеологизмов у учащихся возникает сознательная готовность выбирать языковые средства, наиболее правильно, точно, содержательно и выразительно передающие мысль в определённой речевой ситуации, будет развиваться потребность в речевом самосовершенствовании.

Список литературы

1. Баранов, М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка / М.Т. Баранов. – М. : Просвещение, 1988. – 64 с.
2. Солодуб, Ю.П. Путешествие в мир фразеологии : пособие для старшеклассников / Ю. П. Солодуб. – М. : Просвещение, 1981. – 64 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**Чикова И. В., канд. психол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Настоящий этап развития системы высшего образования характеризуется и определяется коренными преобразованиями, в числе которых постулирование компетентного подхода построения образовательных программ, формирование готовности студенческого сообщества к различным видам профессиональной деятельности.

На современном этапе развития общества, государства особо актуальной становится проблема формирования компетентной личности, которая самостоятельно может генерировать идеи, способна принимать решения не стандартные, оригинальные и творческие [1; 2].

Обозначенные в новых образовательных стандартах ориентиры подразумевают насыщенность образовательного процесса, его наполненность профессиональными, квазипрофессиональными видами деятельности. Сам процесс обучения в этой связи направлен на формирование компетенций в образовательном пространстве вуза, на создание условий присущих профессиональной среде, на обеспечение активного взаимодействия всех субъектов этого пространства [3-5]. Кроме того, профессиональные стандарты предъявляют более жесткие требования к квалификации специалиста, выдвигают конкретные требования, что, несомненно, сказывается на образовательном процессе высшей школы [6-8].

Достижение столь значимых целей и ориентиров возможно посредством реализации компетентного подхода в системе высшего образования [1; 3; 9].

Проблема подготовки современного учителя в пространстве высшей школы сопряжена с формированием компетенций по его основным видам профессиональной деятельности, а именно: педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской. Повышение особого внимания к этим видам деятельности инициировано усложняющимися условиями профессиональной среды.

Детальное рассмотрение каждого вида деятельности позволяет обосновать необходимость выхода учителя на новый уровень профессиональной деятельности, актуализировать принцип наддисциплинарности [1; 3; 10]. Сегодняшнему учителю недостаточно быть компетентным в области преподаваемой дисциплины, владеть теорией и практическим опытом, важно еще и использовать инновационный педагогический инструментарий, позволяющий реализовать активное и эффективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

В условиях вуза интерактивность обеспечивается моделированием профессиональных ситуаций, вовлечением студентов в решение проблем на

творческом, командном уровнях, рефлексией на всех этапах взаимодействия [2; 5; 7].

Для того, чтобы активизировать интерес студентов, поддержать и закрепить его преподавателю вуза важно использовать технологии интерактивного обучения, побуждать студентов к собственной активности, ответственности за результаты обучения.

Образовательная практика высшей школе характеризуется использованием интерактивных технологий обучения, особенность которых в особой организации обучения. Последняя определяется активностью всех субъектов, их постоянным взаимодействием [3-4; 8-9].

Интерактивная направленность обучения может быть охарактеризована с позиции совместного решения проблем и задач, постоянного обмена информацией, моделирования ситуаций, оценивания, как собственных действий, так и действий других субъектов. Следовательно, в условиях образовательного пространства создаются условия реального погружения в деятельность, в атмосферу сотрудничества, сотворчества [6; 8; 11].

Итак, при данной направленности обучения каждый студент погружен в работу, вовлечен в процесс познания, рефлексии [5; 7].

Интерактивные методы обучения, безусловно, не новы, но основаны на взаимодействии, а, следовательно, преподаватель уже не может ограничиваться лишь констатацией фактов, действовать в рамках знаниевой парадигмы, от него требуется построение процесса обучения, но уже по новой технологии, более прогрессивной и результативной.

В отношении интерактивных методов особо ценен и тот факт, что они выступают как метод познания. Это познание осуществляется в форме совместной деятельности преподавателя и студентов, их равной ответственности за процесс и результативность обучения.

Таким образом, спецификой и одновременно ценностью интерактивных методов является высокий уровень активности субъектов взаимодействия, их взаимная направленность эмоциональное и духовное единение [12].

Если рассматривать интерактивную деятельность в образовательном пространстве высшей школы, то на поверхности обозначается особая роль следующих элементов:

- во-первых, позитивной взаимозависимости;
- во-вторых, личной ответственности;
- в-третьих, содействующего взаимодействия;
- в-четвертых, навыков совместной работы;
- в-пятых, работы в группах.

Помимо структурных преобразований, при интерактивном обучении существенно преобразуется взаимодействие субъектов: преподавателя и обучающегося. В продолжение этого тезиса важно обозначить тот факт, что активность со стороны преподавателя снижается, уступая место активности обучающихся, а, следовательно, иной становится задача педагога. В отношении

последнего отметим, что роль педагога сводится к тому, чтобы создать условия для проявления инициативы обучающихся, стимулировать их к этому [13-14].

Интерактивный характер применительно к процессу обучения означает способность взаимодействовать на продуктивном уровне, т.е. быть в режиме диалога, беседы, сотворчества, причем либо непосредственно с преподавателем, другими студентами, либо опосредованно.

В практике работы вуза используются различные технологии рассматриваемой направленности, в числе которых кейс-метод, дискуссии, метод проектов, мозговой штурм, «аквариум», «дерево решений», «Броуновское движение» и др. Эти технологии хорошо себя зарекомендовали в условиях вузовского обучения. Однако, поскольку обучение процесс творческий, то это влечет возникновение новых технологий и методов.

В частности, формированию профессиональных компетенций, обозначаемых стандартами, способствует технология самопрезентации. Данная технология готовит студентов к публичным выступлениям, написанию текста о себе.

Распространенной формой интерактивного обучения в вузе выступает использование презентаций (электронных). Этот метод позволяет визуализировать содержательную сторону обучения через аудио, видео, анимации, графики и др.

Анализ интерактивных форм и методов обучения, активно используемых в образовательной практике высшей школы, позволяет выделить и еще один аспект. Интерактивные технологии теснейшим образом связаны с информационными технологиями, с использованием Интернет-ресурсов, работой в режиме он-лайн, видеоконференции, вебинара и др.

Все перечисленное выше ориентировано на формирование готовности студентов к профессиональной деятельности, вхождению в профессиональную среду.

Применение интерактивных форм и методов обучения в пространстве высшей школы способствует, по нашему мнению, повышению активности студентов на всех этапах обучения, формированию компетенций от общепрофессиональных до специальных, росту уверенности студентов в готовности к профессиональной деятельности.

Таким образом, интерактивный диалог, реализуемый как в условиях реального взаимодействия, так и опосредованного позволяет перейти к качественно новому уровню педагогической деятельности, значительно увеличить дидактические, методические, информационные, технологические возможности.

Список литературы

1. Ерофеева, Н. Е. Мониторинг качества как инструмент регулирования взаимодействия педагога и студента в вузе / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова // Успехи современной науки и образования. - 2016. - № 10. - Том 4. - С. 67–71.

2. Ерофеева, Н. Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Ерофеева Н.Е., Мелекесов Г.А., Чикова И.В. // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2015. - № 7 (182). - С. 98-104.
3. Чикова, И. В. К проблеме взаимодействия субъектов образовательного пространства вуза / И. В. Чикова, Г. П. Шолохова. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). 4-6 февр. 2015 г., Оренбург / Оренбург. гос. ун-т. Электрон. дан. – Оренбург, 2015. – С. 2177 - 2179.
4. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев; под ред. В. Г. Щур. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
5. Мантрова, М. С. Профессионально-личностные качества будущего учителя / Мантрова М.С. // В сборнике: Психологическое благополучие современного человека Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Уральский государственный педагогический университет, Отв. ред. С. А. Водяха. - 2018. - С. 259-262.
6. Уемов, А. И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.
7. Бубчикова, Н.В. Motivational value sphere of a future teacher as a component of psychological readiness / Бубчикова Н.В., Чикова И.В. // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2013. - № 2 (151). - С. 32-36.
8. Kargapolitseva, N. A. Creation culture of occupational forecasting for university students / Kargapolitseva N.A., Erofeeva N.E., Pak L.G., Goriainova T., Popova O.V., Kulesh E.V., Ilkevich B.V. // Modern Journal of Language Teaching Methods. - 2018. - Т. 8. № 6. - С. 190-201.
9. Ibragimov, I. D. Students self-work organization: educational activity self-regulation's technological aspect / Ibragimov I.D., Ilkevich K.V., Erofeeva N.E., Sakharova N.S., Minyaeva N.M., Ovchinnikova L.P. // Man in India. - 2017. - Т. 97. № 14. - С. 85-102.
10. Olkhovaya, T.A. Features of pedagogical management in the information society conditions / Olkhovaya T.A., Saitbaeva E.R., Kriskovets T.N., Chikova I.V., Shinkaruk V.M., Gorbunova L.N., Ezhov K.S., Popova O.V. // Modern Journal of Language Teaching Methods. - 2018. - Т. 8. № 7. - С. 46-55.
11. Ерофеева, Н. Е. Педагогическое сопровождение индивидуального образовательного маршрута ученика в условиях университетского образовательного округа / Ерофеева Н. Е. // В сборнике: Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры Материалы Всероссийской научно-методической конференции. - 2014. - С. 3718-3720.
12. Мелекесов, Г. А. К проблеме интерактивного образовательного пространства вуза (по материалам мониторинга) / Мелекесов Г. А., Чикова И. В. // В сборнике: Университетский комплекс как региональный центр

образования, науки и культуры Материалы Всероссийской научно-методической конференции. - 2016. - С. 2271-2275.

13. Фрейджер, Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб : Прайм Еврознак, 2008. – 606 с. - Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/21.php (дата обращения 23.12.2018).

14. Журавлев, А. Л. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта : понимание, характеристики, виды /А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Вестник практической психологии образования.- 2007. - № 2. - С. 7–13.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Щебланова М.А., канд. биол. наук

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Государственная экологическая политика настоящего времени ориентирована на один из важнейших компонентов - подготовку высококвалифицированных специалистов, с достаточно высоким уровнем экологической культуры, способных решать экологические задачи различного масштаба, осознавать и осуществлять идеи коэволюции природы и общества.

В этой связи для подрастающего поколения всеобщее экологическое воспитание, образование и просвещение стало обязательным компонентом и стимулом к созданию системы экологического образования в образовательных учреждениях.

Процесс формирования системы экологического образования сложен и противоречив. С возрастанием значимости экологического образования как особого направления духовно-нравственного развития личности в современном высшем педагогическом образовании не всегда присутствует курс экологических дисциплин. Согласно действующим ФГОС перед педагогами в рамках общеобразовательных учебных предметов для основной школы ставится задача формирования экологического компонента через выбор отдельного курса экологической направленности учащимися старшей школы в инвариантной части учебного плана [1,2].

Роль педагога существенно изменилась на фоне новой социокультурной ситуации экологического кризиса. Содержание деятельности педагога выходит за пределы узкопрофессиональной предметной компетенции и повышается его мера ответственности за результаты экологического образования молодого поколения, порождая потребность в становлении новой профессиональной компетентности специалиста в области образования – эколого-педагогической компетентности. В этой связи необходимым условием для становления педагога как носителя экологической культуры является прохождение им обстоятельной экологической подготовки.

В настоящее время известно ряд исследований (Е. В. Ключева, О. О. Прокофьева, Т. Г. Табукашвили, С. Н. Николаева), указывающих на значимость и необходимость процедуры экологической подготовки студентов к их дальнейшей работе по экологическому воспитанию и образованию детей.

В подготовке специалиста – носителя экологической культуры академик Н. Н. Моисеев выделяет в качестве значимых два аспекта: мировоззренческий, экологического профессионализма и деятельности [3]. Будущий педагог в процессе своей подготовки должен обрести общее широкое представление о природе, процессах, происходящих в ней, в системе «человек - среда».

Мировоззренческий аспект формируется благодаря курсам дисциплин «Естествознание», «Естественнонаучная картина мира». Они являются

философским фундаментом, с позиций которого будущий педагог будет осуществлять свою деятельность. Содержание данных дисциплин затрагивает лишь небольшую долю вопросов касающихся экологических особенностей и не дают того необходимого количества материала, который необходим для становления экологического профессионализма будущих педагогов. Они ориентированы лишь на знакомство с основными, базовыми концепциями о живой и неживой природе, тогда как в работе педагога при организации и проведении воспитательно – образовательного процесса экологической направленности необходимы уже более глубокие познания в области экологии и охраны окружающей среды.

Аспект экологического профессионализма и деятельности предполагает наличие у будущего педагога развитие компетенций принятия правильных технологических, конструктивных решений в любой момент воспитательно - образовательного процесса. Подобного рода навыки обеспечиваются благодаря изучению курсов дисциплин экологической направленности.

В этой связи И. П. Сафронов делает акцент на экологической образованности педагога, выступающей мерой его ценностных ориентаций в нравственных, эстетических, интеллектуальных устремлениях. Система формирования экологического образования будущего педагога включает прежде всего: систематизированные научные знания о природе, знание фундаментальных проблем взаимодействия общества и природы, эколого-педагогические знания, необходимые для работы с детьми [4].

Экологическим дисциплинам отводится роль гармоничного развития личности. Перестройка сознания и мышления будущего педагога должна происходить прежде всего до того, как сложится его контакт с детьми. Такой педагог отличается нравственно-ценностным отношением к природе, к людям, ответственностью за состояние окружающей среды и готовностью к восстановлению нарушенного баланса, способностью к самоограничению, дисциплинированностью в исполнении закона. В этой связи Н. С. Дежников вводит новое понятие «учитель – человек экологический».

В последние годы поиском эффективных путей экологической подготовки студентов педагогических вузов занимаются различные кафедры педагогических университетов Москвы, Санкт-Петербурга, Ярославля, Екатеринбурга, Перми и других городов. В процессе поиска путей экологической подготовки будущих специалистов формируется содержание и формы обучения. Чаще всего для реализации данного подхода разрабатываются курсы повышения квалификации, семинары, практикумы, корректируются и перестраиваются учебные планы образовательных программ. В учебно-образовательный процесс будущих специалистов внедряются дисциплины, связанные с экологией и безопасностью жизнедеятельности, основами экологической культуры, мониторингом среды обитания, источниками загрязнения среды обитания, системой защиты среды обитания (профессиональный цикл).

Подобного рода работа организуется на факультетах учреждений среднего и высшего звена и охватывает как школьное, так и дошкольное образование.

При этом экологическое образование в подготовке будущих специалистов должно быть направлено не столько на формирование знаний и умений, сколько на развитие экологического сознания, мышления, культуры, что отражено в ФГОС в виде компетенций по направлению «Педагогическое образование» [5].

Включение дисциплин экологической направленности позволит сформировать у будущих педагогов основы безопасности жизнедеятельности и эколого-просветительской деятельности за счет научно-педагогических знаний в области экологического образования, а также владений современными образовательными технологиями. Важным аспектом является овладение студентами знаний об экологической обстановке не только глобального и локального характера, но и регионального. В данном случае подготовка педагога выступает основным звеном в преодолении экологического кризиса и реализуется через его способность на практике организовать процесс формирования экологической культуры с самого раннего возраста человека, где ключевым моментом является развитие экологических компетенций.

Становление экологического образования является важнейшим условием сохранения и развития человеческой цивилизации.

Список литературы

1 Вагнер И.В. Модель гуманитарно-экологического образования студентов социально-педагогических и психолого-педагогических специальностей // Астраханский экологический вестник, 2012 - № 2. – с. 41 – 53. - ISSN: 2304-5957.

2 Зверев, И. Д. О приоритетах экологического образования // Экологическое образование в России: теоретические аспекты : сб. тр. к 25-летию Научного совета по экологическому образованию Президиума РАО, 1997. - с. 27-36.

3 Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / С. Н. Николаева. — Москва : Издательский центр «Академия», 2002. — 336 с. - ISBN 5-7695-0849-3.

4 Пономарева, И. Н. Экологическое образование в российской школе. История. Теория. Методика: учеб. пособие / И. Н. Пономарева, В. П. Соломин. – Санкт – Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 415 с. - ISBN 5-8064-0942-2.

5 Садыкова, Э. Ф., Ниязова, А. А. Формирование экологических компетенций в процессе подготовки будущих педагогов / Э. Ф. Садыкова, А. А. Ниязова // Фундаментальные исследования, 2014. - № 11-9. – с. 2066-2069. - ISSN: 1812-7339.