

## **СЕКЦИЯ 23**

# **«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСАХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»**

## СОДЕРЖАНИЕ

АНАЛИЗ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ОРСКОГО ГУМАНИТАРНО -ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА (филиала) ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» Абрамов С. М., канд. физ.-мат. наук, доцент.....	3897
НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ Абрамова Е.Л.....	3901
НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ О ПРОЯВЛЕНИЯХ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ, ПРОХОДЯЩИХ СЛУЖБУ ПО ПРИЗЫВУ В ВС РФ Епанчинцева Г.А., д-р психол. наук, доцент, Аверкова Е.П. ....	3904
МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА Анохина Е.Ю., канд. пед. наук, доцент.....	3912
ИГРОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ Бобрешова И.П. ....	3919
ФАКТОРЫ РИСКА ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ Даниленко О.В., канд. пед. наук, доцент, Корнева И.Н., канд. мед. наук, доцент .....	3923
ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ БАКАЛАВРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА Саблина О.А., канд. биол. наук, доцент, Даниленко О.В., канд. пед. наук, доцент .....	3927
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД Диль-Илларионова Т.В., канд. пед. наук, доцент .....	3935
К ПРОБЛЕМЕ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЧУВСТВ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ Емельянова Л.А., канд. психол. наук, доцент.....	3938
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ Ерофеева Н.Е., д-р филол. наук, профессор .....	3941
ПОНЯТИЕ ДЕФОРМАЦИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ И ЕЁ СПЕЦИФИКА У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ Зубова Л.В., д-р психол. наук, профессор, Тронь О.С. канд. пед. наук .....	3946
ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ, ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОЙ К ШОПИНГ АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ Зубова Л.В., д-р психол. наук, профессор, Щеглова И.Г. ....	3951

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Лапенков Д. С., канд. филол. наук, доцент;Исаева Т. О.....	3959
СОВРЕМЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕСЕННОГО НАСЛЕДИЯ ШАМШИ КАЛДАЯКОВА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Калдаякова А.А., PhD .....	3965
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МЕТОД ИЛИ ПАФОСНОЕ НАЧАЛО? (К СПЕЦИФИКЕ РАННЕГО ТВОРЧЕСТВА А. М. ГОРЬКОГО) Карманова О. А., канд. филол. наук, доцент.....	3970
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ Макаатаева А.Н.....	3974
К ВОПРОСУ ВЛИЯНИЯ КИБЕРПРОСТРАНСТВА НА ЖИЗНЬ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ Мантрова М.С., канд. пед. наук .....	3979
ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДООБРАЗОВАНИЯ НА ВОСТОКЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ Мелекесов Г.А., д-р пед. наук, профессор.....	3983
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент ....	3988
О ПОДГОТОВКЕ К ВПР ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 5 КЛАССЕ Петраш И.А., канд. филол. наук.....	3992
К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Попрядухина Н.Г., канд психол наук, доцент .....	3997
РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор, Бочкарева Т.С., канд. пед. наук, доцент.....	4003
ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПУТИ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И ОБУЧАЮЩИМИСЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Соснина Н.А.....	4007
РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА Уткина Т.И., д-р пед. наук, профессор, Конценебин И.Е. ....	4011
К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Чикова И.В., канд. психол. наук, доцент .....	4016

**АНАЛИЗ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА  
ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ОРСКОГО  
ГУМАНИТАРНО -ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА (филиала)  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»**

**Абрамов С. М., канд. физ.-мат. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

Проблема трудоустройства выпускников высших учебных заведений, в том числе и выпускников педагогического направления Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, является одной из самых актуальных. ее решению посвящены многочисленные исследования в области образования и социологии (Морозова П.Е., Николаева А.А., Рязанцева Л.В.). Особый интерес вызывают исследования молодых ученых, в которых поднимаются актуальные вопросы современного образования. Среди них работы Баевой А.В., Валишевой Н.В, Волошиной А.В. и др.

Говоря о проблемах современного трудоустройства, необходимо обозначить ключевую проблему – обеспечение трудоустройства сегодня не является прямой обязанностью вуза, как, скажем, это было в советское время, когда существовала система распределения. В то же время и современный выпускник не несет перед вузом формальной ответственности за свое трудоустройство и профессиональный рост, то есть стороны (вуз и выпускник) друг в друге заинтересованы, но формальными обязательствами не связаны. Парадоксальность данной проблемы состоит в том, что кадры, подготовленные к профессиональной трудовой деятельности и обученные по определенному профилю подготовки, зачастую остаются невостребованными на рынке труда. В то же самое время в учебных учреждениях восточного Оренбуржья испытывается острая нехватка преподавательских кадров, учителей-предметников.

Трудно не согласиться с мнением авторов статьи «Качество высшего образования как условие решения проблем трудоустройства выпускников вузов» Баевой А.В. и Валишевой Н.В, которые отмечают разрыв в традициях работы с выпускниками разных периодов в истории образования, ссылаясь на опыт практики в вузах Советского союза – распределение и отработка выпускника по окончании института или университета [1]. Трудоустройство выпускников тогда являлось задачей высшего учебного заведения, а также самого государства, и выпускник сразу же после получения диплома имел возможность устроиться на постоянную работу и, прежде всего, на работу по специальности. Впоследствии эта система была ликвидирована, а обязательное распределение заменили на «помощью ВУЗа в трудоустройстве». Как следствие, трудоустройство сегодня для выпускников стало серьезным испытанием. Причины тому – отсутствие опыта работы и завышенные

амбиции. К тому же в обществе сознательно принижается значение высшего образования, делается крен в область среднего профессионально, что неравноправно и неверно в принципе. Это слишком разные векторы личностного развития будущего профессионала. Отсюда проблемы с набором, тогда как именно позитивная информация о выпускниках и достижениях высшего образования способны изменить ситуацию в корне.

Это особенно важно для тех, кто решил выбрать профессию учителя, профессию, которая требует особого отношения и к детям, и самому себе. И жаль, что многие абитуриенты выбирают будущий профиль обучения не по призванию, а по количеству баллов, престижности вуза, его близости к центру страны и т.п., но совсем теряются в процессе обучения, когда сталкиваются с реальностью будущей профессии на занятиях в вузе. Самый страшный результат – разочарование в профессии, осознание ошибки, которую исправить сразу нельзя, когда есть реальная возможность потратить не один год на новый профессиональный выбор. В связи с этим встает острая потребность в помощи со стороны семьи, способной поддержать и помочь будущему абитуриенту найти себя в профессии. Тогда, наверняка, не будет большого «течения кадров» ни на предприятиях, ни в организациях, ни, тем более, в школах. И конечно, необходимо формировать чувство ответственности за свой выбор, понимание того, что «свобода – это осознанная необходимость», это личный ответ перед собой и собственной судьбой. Хорошо, если этот выбор не ставится в период работы педагога, иначе страдают дети, которые верят своему учителю априори.

Как справедливо указывают Рязанцева Л.А., Волошина А.В., «проблема трудоустройства выпускников вузов в России сегодня актуальна во многих сферах общественной жизни, в том числе, в сфере образования. Данная проблема по-настоящему беспокоит студентов, уже начиная со 2-3 курсов, не говоря уже о студентах 4-5 курсов, когда трудоустройство становится первоочередной задачей. В условиях современного общества высшее образование становится неотъемлемой частью успешного и современного человека. Потребность в высшем образовании растет, и вместе с ним растут требования со стороны работодателя» [2].

Психологи особо выделяют группу риска, в которую включают молодых специалистов, впервые приступающих к поиску работу по окончании вуза. Без опыта работы и протекции (что нередко оказывается решающим при приеме на работу), им трудно получить хорошее место.

В работах последних лет приводится статистика, согласно которой только на конец 2018 года около 28% всех выпускников не смогли найти работу после окончания вуза и только в пределах 30–40% выпускников вузов получили работу по специальности. Как видим опыт многое определяет, но и он не на первом месте. На первом месте желание работодателя вкладываться в молодого специалиста, учить и развивать, создавать тот социальный лифт, который дает ему и опыт, и профессиональный, и карьерный рост. Работодателю не всегда это нужно. А в современной школе, сталкиваясь с первыми трудностями, чаще психологического плана, молодые специалисты просто пасуют и уходят из

профессии, не попробовав преодолеть возникающие проблемы. И это еще одна проблема уже профессиональной подготовки, а точнее, методической. Необходимо возвращать в педагогическое образование реальную практику, с выездом на территорию, когда студент-старшекурсник работал в качестве предметника в сельской или городской школе, если говорить о педагогической работе. И, конечно, необходимо задуматься о заработной плате молодого специалиста. Не может быть отдано это направление в системе только на решение руководителя образовательной организации.

Таким образом, трудоустройство выпускников вузов является достаточно актуальной проблемой, с годами не утрачивающей своей остроты.

Содействие трудоустройству выпускников является одним из приоритетных направлений деятельности факультета педагогического образования нашего института. Учитывая выше обозначенные проблемы, факультет активно решает вопрос трудоустройства своих выпускников во взаимодействии с органами образования города и области. И в институте эта практика традиционна. Содействие трудоустройству осуществляется деканатом, выпускающими кафедрами факультета при активном участии самих выпускников. На заседание комиссии по трудоустройству всегда приглашаются представители работодателей, но еще до ее работы выпускники имеют возможность ознакомиться с перечнем вакансий, которые предоставляются отделами образования города и области. Юристы института проводят консультацию для будущих молодых специалистов, рассказывают им о правах, обязанностях и льготах.

Трудоустройство выпускников педагогического направления предполагает:

1. Реальное трудоустройство по направлению подготовки в образовательные учреждения:

2. Потенциальное трудоустройство:

- продолжение обучения по направлению подготовки в магистратуре,
- трудоустройство не по направлению подготовки,
- служба в рядах Вооруженных сил РФ,
- отпуск по уходу за ребенком,
- свободное распределение.

Анализ данных по трудоустройству последних лет показывает, что более 75% выпускников направления подготовки «Педагогическое образование» имеют гарантированное трудоустройство. Из них около 60,0% трудоустраиваются по профилю подготовки. Более 10% продолжают обучения по различным профилям магистратуры. Выпускники (юноши) призывного возраста после окончания обучения призываются на службу в ВС РФ. Примерно 20-25% выпускников получают свободное распределение. Необходимо отметить, что практически все вакантные места в Орске, Гае, Новотроицке по преподавательским кадрам, полученные в период распределения, оказываются заполненными. В то же время, заявки на

преподавательские кадры сельских школ Восточного Оренбуржья заполняются не полностью и лишь за счет выпускников по целевой контрактной подготовке. В целом в городских и сельских школах ощущается острый дефицит преподавателей предметников математики, физики, информатики, русского языка.

#### Литература

1. Баева, А.В., Валишева, Н.В. Качество высшего образования как условие решения проблем трудоустройства выпускников вузов / А.В. Баева, Н.В. Валишева // Материалы международной студенческой научной конференции «Современные проблемы науки и образования», М.-2019. Режим доступа: <http://files.scienceforum.ru/pdf/2019/5c17a6cfb9a2d.pdf>

2. Рязанцева, Л. В. Анализ сфер занятости выпускников ВУЗов и проблемы их трудоустройства / Л.В. Рязанцева // Материалы Международной научно-практической заочной интернет-конференции. Москва, 2011. С. 19 – 22.

# НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Абрамова Е.Л.

ГАПОУ «Орский машиностроительный колледж»

Среди задач, стоящих перед учебными заведениями в современных условиях, 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 резкого обострения международных отношений жизнь заставляет вновь вернуться к этой важной проблеме. Не случайно в общеобразовательных учреждениях разного уровня формируется одна из ключевых компетенций учителя - владение способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и вне учебной деятельности.

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", "Физика в современных системах вооружения" 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 физики как изучаемого предмета 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.

#### Список литературы

1. Никулина Т. В. Патриотическое воспитание на уроках физики // Молодой ученый, 2017.- №24. - С. 366-369. - URL <https://moluch.ru/archive/158/44657>

2. Кумицкая Т. М., Жиренко О. Е. Отечество: гражданское и патриотическое воспитание. М. : Вако, 2009. 224 с. (Педагогика. Психология. Управление).

3. Усова А. В. Теория и методика обучения физике. Общие вопросы: курс лекций. Санкт-Петербург : Медуза, 2002. 157 с. - 158 с. : ил., табл. - ISBN 5-89399-008-0

## **НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ О ПРОЯВЛЕНИЯХ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ, ПРОХОДЯЩИХ СЛУЖБУ ПО ПРИЗЫВУ В ВС РФ**

**Епанчинцева Г.А., д-р психол. наук, доцент,  
Аверкова Е.П.**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

Проблема девиантного поведения и его предупреждения в структурах служебной деятельности остается актуальной и в настоящее время. Военных психологов, в большей степени, занимают вопросы психологического обеспечения адаптации военнослужащих срочной службы как одного из факторов, влияющего на возникновение или развитие отклоняющегося поведения. (М. И. Дьяченко, Л.Ф. Железняк, Н.Ф. Феденко и др.) [1, 2]. Специфика срочной службы заключается прежде всего в обязательности ее прохождения молодыми людьми и в ее относительной непродолжительности по времени. Учитывая то, что призывниками являются прежде всего юноши 18-19 лет, особое внимание стоит уделить тому, какое влияние оказывает на молодых людей пребывание в условиях службы. В целом, обострение девиантного поведения зависит от множества психологических факторов, таких как личностные качества юношей, степень их адаптации к службе в вооруженных силах, особенности их ценностно – смысловых ориентаций. Следует заметить, что личностные образования, характерные для юношеского возраста, вероятно, могут как сдерживать, так и раскрывать ранние девиантные наклонности.

Актуальность заявленной темы обусловлена прежде всего тем, что служба по призыву оказывает значительное влияние на процесс социализации юношей и их дальнейшую самореализацию в жизни. Возможные отклонения в поведении молодых людей, проявившиеся во время прохождения службы, принявшие форму устойчивых новообразований и упущенные из виду психологами, могут привести к развитию асоциальной или даже криминальной направленности личности и, тем самым, созданию неблагоприятно социально-психологической среды не только в рамках самой системы ВС РФ, но и в обществе в целом.

В данной статье представлены определения разных авторов понятия девиантного поведения, раскрываются психологические причины и факторы возникновения отклоняющегося поведения у юношей, стадии и особенности личностного становления, характерное для данной возрастной группы и рассматриваются основные причины и характерные проявления отклоняющегося поведения у молодых людей, проходящих срочную службу в вооруженных силах РФ. Термин «девиантное поведение», который в настоящее время употребляется наряду с термином «отклоняющееся поведение», первым в России ввел в употребление Я.И. Гилинский [3].

Зарубежные ученые определяют девиантность как соответствие или несоответствие социальным нормам-ожиданиям. Таким образом, девиантным является поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества [4,5,6,7].

В.А. Пятунин обозначает девиантное (лат. *Deviatio* – уклонение) поведение следующим образом:

1. Поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам, «будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали».

2. Социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не отвечающих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам [8].

По мнению Ю.А. Клейберга, социальные отклонения могут иметь для общества различные значения. Положительные могут послужить толчком к прогрессивному развитию системы, увеличению уровня ее организованности, преодолению устаревших, консервативных стандартов поведения, которые могут не просто тормозить дальнейшее развитие, но и приводить к нарушениям механизмов функционирования общества в целом. Они носят социально-творческий характер: научный, технический, художественный, общественно-политический. Негативные девиации дисфункциональны, дезорганизуют систему [9,6].

Э. Дюркгейм также считал, что девиация содержит в себе положительное начало. Отклонение от норм вызывает реакцию общества, создает условия для укрепления и обеспечения социального единства и последующего усовершенствования существующих социальных норм. [24]

Некоторые учёные придерживаются такого мнения, что девиация - это граница между нормальным поведением и отклонением, крайний вариант нормы.

Согласно социальному подходу, девиантным следует считать поведение, опасное для общества и окружающих людей. [25]. При определении девиантного поведения целесообразно выделить такие понятия как социальная и психическая норма. Так, В.Г. Кондрашенко под социальными нормами подразумевает определенные требования, предъявляемые обществом (классом, группой, коллективом) к поведению личности в ее взаимоотношениях с теми или иными общностями и другими людьми, и к регулированию деятельности социальных групп и общественных институтов. Соответствие образа жизни с требованиями социальных норм определяет нормотипическую личность, полностью адаптированную к условиям жизни в данном социуме. Под психической нормой В.Г. Кондрашенко понимает определенное состояние психики, где человек всецело отдает себе отчет в том, что он делает [10].

По мнению В.Т. Кондрашенко, В.В. Ковалёва, И.С. Кона, С.А. Беличевой, девиантное поведение можно определить как систему поступков, отклоняющихся от принятых в обществе правовых, нравственных, эстетических норм, проявляющихся в виде несбалансированности психических

процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации, в виде уклонения от нравственного контроля над собственным поведением [10,11].

Отдельные зарубежные и отечественные ученые разделяют девиантное поведение на аморальное (безнравственное), делинквентное (допреступное) и преступное (криминальное). Такое разделение происходит в связи с особенностями взаимодействия человека с реальным миром и возникновения поведенческих отклонений [4,12]. Личность, совершившую преступление называют криминальной. Во всем мире считаются девиацией убийства, изнасилования, бесчеловечные поступки, несмотря на то, что во время войны убийства оправданы [7,15]. Обычно под делинквентностью понимается правонарушительное или противоправное действие, не несущее за собой уголовной ответственности [4,16].

Таким образом, патологическим можно назвать поведение, не соответствующее нормам морали, принятым в определенном обществе на конкретном уровне социального и культурного развития, которое влечёт за собой санкции: наказание, изоляцию, лечение, осуждение и прочие виды порицаний.

Изучая проявление девиантности у юношей, проходящих срочную службу в ВС РФ, необходимо учитывать возрастные предпосылки возникновения отклоняющегося поведения, рассмотреть понятие социализации и ее стадии. Помимо социализации нормотипического поведения, происходит также и социализация девиантного поведения (Э. Дюркгейм), что ставит под угрозу работу легитимных общественных институтов и приводит к распространению и укреплению влияния криминальных элементов, особенно среди молодых людей, подверженных отрицательному влиянию из-за характерных для этого возраста процессов идентификации и самоактуализации. Иначе говоря, недостаточная работа легитимных социализаторов может привести к росту девиантности и даже преступности среди юношей, «выключению» их из нормальной жизни общества и дезинтеграции [14]. Проявление девиантного поведения среди юношей в условиях армейской службы может говорить о недостаточной работе в ВС РФ как одного из институтов социализации молодых людей. Во многом именно от социальных условий зависит, проявятся ли потенциально возможные отклоняющиеся черты личности, или наоборот, их влияние сведется на нет. Таким образом, поведение любого индивида в определённой ситуации становится зависимым от личностных структур, которые либо способствуют проявлению девиантных качеств, либо препятствуют их возникновению [10,17].

Юность – период стабилизации личности. Складывается система устойчивых взглядов на мир и свое место в нем – мировоззрение. Центральным личностным новообразованием этого периода становится самоопределение, профессиональное и личностное. По мере того, как интеллект, в своем развитии, достигает уровня формальных операций, подростки и юноши начинают видеть несоответствия и противоречия как в исполняемых ими ролях, так и в ролях других людей, включая родителей. Разрешение этих ролевых конфликтов

помогает им построить новую личностную идентичность, которую они пронесут через всю оставшуюся жизнь. Э. Эриксон считал формирование эго-идентичности главной задачей отрочества – юности [18]. Согласно Дж. Марсиа (J. Marcia, 1980), который модифицировал концепцию Э. Эриксона, достижение идентичности происходит после преодоления кризиса и принятия ответственности за совершенный выбор. В результате личность стремится жить, придерживаясь сформулированных для себя нравственных правил [19]. Если же в процессе формирования идентичности возникают проблемы, то это ставит под угрозу процесс социализации и создает условия дезадаптации личности к условиям социальной среды и проявлению отклоняющегося поведения.

При изменении привычных условий жизни появляются факторы, которые определенным образом вносят дезорганизацию в устоявшуюся психическую деятельность. Возникает необходимость в новых психических реакциях на раздражители, предъявляемые изменившимися условиями для наиболее оптимального взаимодействия личности с данной средой, установлению равновесия и организации эффективной деятельности. Все это характеризует механизмы адаптации личности.

Анализируя работы военных психологов по данному вопросу (М. И. Дьяченко, Л.Ф. Железняк, Н.Ф. Феденко и др.) следует отметить, что проблема развития личности психологически готовой к военной службе на фоне сложных социально-экономических преобразований [13] предполагает создание оптимальных условий для успешной адаптации к армейской среде. В своей работе, Лосенко А.Е. проанализировал многоэтапный и разносторонний процесс адаптации проходящих службу по призыву к условиям служебной деятельности, которому придается решающее значение в обеспечении эффективности в реализации боевых целей и задач. Автор исследовал взаимосвязь адаптации личности к условиям военной службы по призыву и сочетания определенных свойств и качеств, составляющих адаптационные способности. Он доказал, что недостаточно сформированный уровень адаптационных способностей ведет к сложным дезадаптивным состояниям, выражающимся в различных проявлениях нервно-психической неустойчивости [1].

Другим направлением в изучении девиации военнослужащих является проблема влияния индивидуальных особенностей на устойчивость поведения в рамках социальной изоляции. С. Буранов предложил изучать психологические особенности военнослужащего, используя биографический метод исследования, рассматривая данные о жизни и поведении воина до призыва. Также он использовать метод наблюдения за военнослужащими в ходе повседневной жизнедеятельности. Полученные данные позволяют обозначить социальные предпосылки к выработке и закреплению у солдата тех или иных индивидуально-психологических качеств, влияющих не только на успешность или неуспешность адаптации к воинской службе, но и на дальнейшее профессиональное становление. Кроме того, конкретные проявления и факты устойчивого поведения личности до призыва позволяют определить

ценностные-ориентации личности и предсказать ее дальнейшее развитие и направленность. Совокупность полученных данных определяют состав методических приемов, которые при необходимости могут быть использованы для исследования личности конкретного солдата [20]. Основываясь на полученных результатах, также можно обнаружить склонность к отклоняющемуся поведению у некоторых солдат, что позволит вовремя предупредить отклонения.

Ученые третьего направления занимаются проблемой неуставных отношений и роста преступности в вооруженных силах РФ. Взаимоотношения в воинском коллективе представляют собой специфическую систему связей, объединенных идейной общностью, взаимными оценками деятельности и личности воинов, чувством уважения, доверия, товарищества и ответственности друг за друга. Они влияют на индивидуальные и коллективные настроения, отношение личного состава к служебной деятельности, определяют социально-психологический климат и состояние воинской дисциплины. [27]

Изучением межличностных взаимодействий в воинском коллективе занимались такие известные психологи как Перевалов В.Ф., Подоляк Я.В., Барабанщиков А.В., Урбанович А.А. Эти люди проявляют особую степень жестокости, ведомы эгоистичными порывами, нередко стремятся получить особые привилегии и достичь желаемого влияния за счет других, прибегая к насилию или угрозам. «Лидеры» часто имеют ложный авторитет «бывалого парня» и в его поведении проявляются такие качества как грубость, самоуверенность, высокомерие и др. К группе риска относятся, прежде всего, военнослужащие обладающие недостатками воспитания, имевшие приводы в полицию, судимости и обладающими ярко выраженными и устоявшимися отрицательными чертами характера.

Анализируя статью А. К. Марковой [23] можно составить портрет личности правонарушителя-военнослужащего, совершающего противоправные деяния в сфере межличностных отношений. Как правило это военнослужащий срочной службы с наиболее криминогенным возрастом (19-21 год), холерического типа, имеющий опыт подросткового агрессивного поведения, обладающий хорошим физическим развитием, с неустойчивой психикой и вероятней всего имеющий клеймо «социального аутсайдера».

После выявления лиц, склонных к неуставным отношениям, следует определить методы воздействия в зависимости от степени их устойчивости и повторяемости. К ним относятся: побуждение к самопознанию, обучение планированию поведения, преодоления ситуативных импульсных побуждений. Но если эти методы не приносят результата, то целесообразно использовать наложение дисциплинарных взысканий, обсуждать проблему касательно отклоняющихся лиц на общем собрании подразделения, привлекать военных юристов и т.п.

Известно, что в работах многих исследователей (Л.Ф. Блиновой, Н.Е. Бурина, И.А. Галеева, А.М. Карпова, Ю.М. Кудрявцева, В.М. Ловчева, В.Д. Менделевича, Р.Г. Садыковой) проводится анализ рассмотрения лишь

отдельных форм девиантного поведения: дезертирства, суицида, наркомании, алкоголизма, токсикомании и др., однако проблема девиантного поведения военнослужащих в качестве самостоятельного объекта исследования не рассматривалась [7]. Таким образом, исследование причин и факторов возникновения девиантности среди проходящих срочную службу в ВС РФ, выявление ранних проявлений отклоняющегося поведения в ходе прохождения военной службы и их своевременная коррекция, изучение воздействия условий военной службы на психическое благополучие молодых людей и на их дальнейшую социализацию, а также общая профилактика отклоняющегося поведения среди военнослужащих определяет перспективный и актуальный круг психологических исследований по данной проблеме.

#### Список литературы

1. Дьяченко, М.И. История отечественной военной психологии : учебник / М.И. Дьяченко, С.Л. Кандыбович, А.Г. Караяни. – Москва : Типография №2, 2009. – 288 с.
2. Караяни, А. Г. Военная психология: учебник для специалистов психологической работы Вооруженных Сил Российской Федерации. - М.: ВУ, 2016. - 500 с.
3. Гишинский, Я. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. Гишинский. – СПб. : Юридический центр «Пресс», 2004. – 210 с.
4. Апинян, Г.В. О понятиях «девиация», «девиантность», «девиантное поведение»/ Г.В. Апинян // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatiyah-deviatsiya-deviantnost-deviantnoe-povedenie>
6. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов/ Ю.А. Клейберг. - М.: Московский государственный областной университет (г. Москва). 2018, -290 с.
7. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие / В.Д. Менделевич. -М.: ИД: "Городец", 2016. - 386 с.
8. Пятунин, В. А. Девиантное поведение несовершеннолетних : современные тенденции / В. А. Пятунин. – Москва : РОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2010.- 282 с.
9. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – Москва : Сфера, Юрайт-М, 2001. – 160 с.
10. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция: учеб. пособие / В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов. Минск: Аверсэв, 2004. - 204 с.
11. Ковалёва, А.И. Концепция социализации молодежи: нормы и отклонения, социализационная трансформация / А.И. Ковалёва // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 99–115.
12. Гнездилов, Г. В. Психология отклоняющегося поведения / Г. В. Гнездилов, Ю. А. Смирнова. – Москва, 2005. – 129 с.

13. Запесоцкий А.С. В резонансе с эпохой: психологическая вселенная Б.Д. Парыгина. – 2013
14. Цветкова Л.А. Социально-психологические теории формирования аддикций // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология - 2011. - №2 - с. 166-178.
15. Кошарная, Г.Б. Основные подходы к изучению девиантного поведения/ Г.Б. Кошарная, Л.Н. Мордишева // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-podhody-k-izucheniyu-deviantnogo-povedeniya>
16. Паатова, М.Э. Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «Девиантное поведение» и «Делинквентное поведение» подростков/ М.Э. Паатова, С.Н. Бегидова, Н.Х. Хакунов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskiiy-analiz-sotsialnopedagogicheskikh-fenomenov-deviantnoe-povedenie-i-delinkventnoe-povedenie-podrostkov>
17. Конева, О.Б. Неблагополучная семья и девиантное поведение: социально-психологические аспекты/ О.Б. Конева // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2010. №17 (193). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neblagopoluchnaya-semya-i-deviantnoe-povedenie-sotsialno-psihologicheskie-aspekty>
18. Петрусевич, Д. Ф. Сущностные характеристики девиантного поведения подростков // Вестник ТГПУ. 2011. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-deviantnogo-povedeniya-podrostkov>
19. Никулина, Н.Н. Профилактика асоциального поведения несовершеннолетних: летняя кампания/ Н.Н. Никулина // Социал. педагогика. – 2014. - № 5. - С. 55-60.
20. Караяни, А. Г. Психология отклоняющегося поведения военнослужащих в боевой обстановке : монография / А. Г. Караяни, С. Л. Евенко. – Москва : Военный университет, 2006. – 122 с.
21. Солнышков А. Ю. Дедовщина как социально-психологический феномен/ А.Ю. Солнышков // Социология. -2004. -№ 2. -С. 122–129.
22. Солнышков, А. Ю. Социальные причины армейской «дедовщины»/ А.Ю. Солнышков // Социологические исследования. -2007. -№ 4.- С. 108–114.
23. Солнышков, А. Ю. Искажения в понимании армейской «дедовщины», их причины и практические последствия/ А.Ю. Солнышков // Социологические исследования. -2009. -№ 12. -С. 108–116.
24. Психология девиантного поведения : учеб.-метод. комплекс / Л. А. Азарова, В. А. Сятковский. — Минск : ГИУСТ БГУ, 2009. – С. 37
25. Голубев Юрий Владимирович Основные подходы к классификации девиантного поведения личности // Армия и общество. 2013. №1 (33). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-klassifikatsii-deviantnogo-povedeniya-lichnosti>

26. Михаелян Есав Ервандович Социализация девиантного поведения личности // Теория и практика общественного развития. 2011. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-deviantnogo-povedeniya-lichnosti>

27. Дружилов С.А. Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2017. — №2 — с. 45-63

# **МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**Анохина Е.Ю., канд. пед. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

Одной из важнейших задач современного образования и воспитания является развитие каждого ребёнка как творческой индивидуальности. Особое значение в этом процессе имеет художественно-творческое развитие, определяющее возможность проявления и полноту раскрытия творческих способностей детей в разных видах художественной деятельности.

Эффективным средством активизации процесса художественно - творческого развития детей является искусство. Освоение действительности в форме художественных образов является наиболее универсальным средством развития дошкольников, так как этот возраст характеризуется потребностью в различных формах познания мира и особой сензитивностью к разным видам художественной деятельности.

В исследованиях известных психологов и педагогов (Л. С. Выготский, Е. А. Игнатьев, Р. Г. Казакова, Т. С. Комарова, В. С. Кузин, Г. В. Лабунская, А. А. Мелик-Пашаев, Н. П. Сакулина, Б. М. Теплов, Е. А. Флерина и др.) подчёркивается необходимость решения проблемы художественно-творческого развития детей средствами изобразительного искусства, начиная с дошкольного возраста.

Считается, что в дошкольном возрасте реализуется период начальной социализации детей, активизируется самостоятельность мышления, развивается познавательный интерес и любознательность. В связи с этим особую актуальность приобретает воспитание у дошкольников художественного вкуса, формирование у них творческих умений, осознание ими чувства прекрасного.

Модернизация содержания дошкольного образования способствовала созданию программ художественно-эстетического развития детей и новых методических пособий по ознакомлению дошкольников с искусством. Данной проблеме посвящены работы современных авторов: Т. Фокиной, Р. Чумичевой, Л. Шульги и др.

Исследователи отмечают, что дети проявляют интерес к различным видам изобразительного искусства. Им доступно понимание содержания живописных произведений, восприятие их средств выразительности (Н. А. Вершинина, Н. М. Зубарева, Р. М. Чумичева); дети способны воспринимать графику, условность её художественных образов (Е. В. Езикеева, Р. Я. Киснова, Р. А. Мирошкина).

Однако, наряду с высокой значимостью вышеперечисленных исследований, остро ощущается потребность в практических разработках, посвященных методам формирования восприятия детьми произведений изобразительного искусства, направленных как на развитие искусствоведческого и образного словаря детей, так и на совершенствование их зрительской культуры.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать методику эффективного развития эстетического восприятия детьми старшего дошкольного возраста произведений изобразительного искусства. Объект исследования: процесс эстетического восприятия детьми шестого года жизни произведений изобразительного искусства. Предмет исследования: методика развития эстетического восприятия произведений изобразительного искусства детьми шестого года жизни. Задачи исследования: 1. Раскрыть искусствоведческие и психолого-педагогические подходы к проблеме развития эстетического восприятия произведений изобразительного искусства детьми дошкольного возраста. 2. Охарактеризовать особенности развития эстетического восприятия произведений изобразительного искусства детьми старшего дошкольного возраста. 3. Разработать и апробировать методику развития эстетического восприятия детьми шестого года жизни произведений изобразительного искусства. 4. Проанализировать результаты опытно - экспериментального исследования.

Гипотеза исследования: мы предположим, что эффективность педагогической работы по развитию эстетического восприятия детьми старшего дошкольного возраста произведений изобразительного искусства обусловлена:

- развитием визуальной грамотности ребенка (форма, строение, цвет, пространственные отношения и др.); - расширением их словарного запаса (художественной терминологии, языка искусства, прилагательных, эпитетов и др.); - развитием способности к художественно-эстетическому переживанию, возникающему в результате познания окружающей действительности средствами искусства; - использованием в педагогическом процессе интеграции разных видов детских деятельностей: продуктивной, коммуникативной, познавательной и др.

Базой исследования явилось МДОАУ № 104 «Золотая рыбка» г. Орска, старшая группа детей в возрасте 5-6 лет в количестве 12 человек.

Анализ теоретических источников показал, что генезис восприятия тесно связан с развитием у детей наглядно-образного мышления, совершенствованием системы представлений и способности оперировать ею достаточно свободно[2].

Рассмотрение, основных подходов к определению понятия восприятия (М. В. Гамезо, В. Г. Казаков, А. Г. Маклакова и др.) , показало, что это познавательный психологический процесс в результате которого происходит отражение в сознании человека предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В процессах восприятия формируется образ

целостного предмета посредством отражения всей совокупности его свойств. В исследованиях А. В. Запорожца, Л. А. Венгера отмечается, что развитие восприятия включает в себя два взаимосвязанных аспекта:

1) формирование и совершенствование представлений о разновидностях свойств предметов, выполняющих функцию сенсорных эталонов (существующих в культуре образцов таких свойств предметов, как цвет, форма, величина);

2) развитие и совершенствование самих перцептивных действий, необходимых для использования эталонов при анализе свойств реальных предметов.

Принято выделять три типа перцептивных действий: 1) идентификация – обследование свойств предмета, полностью совпадающих с имеющимися эталонами;

2) приравнивание к эталону – использование образца-эталона для выявления и характеристики свойств предметов, отклоняющихся от этого образца, т.е. близких к нему, но не совпадающих с ним; 3) перцептивное моделирование – предполагает соотнесение свойства обследуемого предмета не с одним эталоном, а с несколькими, построение его «эталонной модели».

Наиболее содержательным показателем уровня развития восприятия у детей старшего дошкольного возраста является степень овладения такими перцептивными действиями, как отнесение к эталону и перцептивное моделирование [5].

Полное восприятие предметов возникает как результат сложной аналитико-синтетической работы, при которой выделяются одни (существенные) признаки, тормозятся другие (несущественные). И воспринимаемые признаки объединяются в одно осмысленное целое. Поэтому скорость узнавания или отражения объекта реального мира во многом определяется тем, насколько восприятие, как процесс, активно (т.е. насколько активно идет отражение этого объекта) (Н.А. Ветлугина, Е.А. Флерица и др.) [13].

Рассмотрим феномен эстетического восприятия. Отечественный исследователь Н. А. Ветлугина указывает, что эстетическое восприятие – сложный процесс соучастия и сотворчества воспринимающего субъекта, который движется от произведения в целом к идее, заложенной автором. Продуктом художественно-эстетического восприятия становится «вторичный образ» и смысл, который совпадает или не совпадает с образом и идеей задуманными автором [13]. В свою очередь Н. Н. Волков рассматривает художественно-эстетическое восприятие с точки зрения выделения, в первую очередь формы (может – быть и не только форма, но форма непременно). Оно характеризуется: - целостностью (восприятия содержания и средства выразительности); - эмоциональной насыщенностью; - оценочным характером.

Необходимо отметить, что художественное восприятие выступает, прежде всего, как психический процесс, который протекает под непосредственным воздействием произведения искусства. Но он коренным

образом отличается оттого, что принято называть восприятием в психологии (Л. С. Выготский).

В исследованиях Н. А. Курочкиной, Н. Б. Халезовой, Г. М. Вишневой показано, что эстетическое восприятие картины формируется наиболее полно в старшем дошкольном возрасте, когда дети могут самостоятельно передавать живописный образ, давать оценки, высказывать эстетические суждения о нем. Эстетическое восприятие дошкольниками художественных произведений, также имеет свои особенности:

- Восприятие образов в искусстве органично сплетено с впечатлениями и наблюдениями в действительности. Чувства радости, удивления, огорчения, переданные в картине через выражения лица и жеста, улавливаются детьми и передаются ими в высказываниях.

- Дети старшего дошкольного возраста способны это выразить в суждениях о произведении в целом.

- Дети легко узнают изображаемое и его классифицируют.

- В высказываниях детей появляются сравнения изображаемого с виденным в жизни [3].

Таким образом, одной из задач, в процессе развития эстетического восприятия, является сформировать такие качества ребенка, которые позволили бы ему дать самостоятельную с учетом возрастных возможностей, оценку художественному произведению, высказать суждение по поводу него и своего собственного психического состояния.

Психологи (Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец и др.) и педагоги (А. А. Мелик-Пашаев, Ю. А. Полуянова, П. М. Якобсон и др.) рассматривают эстетическое восприятие живописных картин детьми дошкольного возраста как эмоциональное познание мира, начинающееся с чувства, а в дальнейшем опирающееся на мыслительную деятельность человека. В дошкольном возрасте оно носит специфический характер, обусловленный возрастными особенностями и отличается эмоциональной непосредственностью, повышенным интересом к окружающему миру, живым откликом при встрече с прекрасным и удивительным, которые проявляются в улыбках, жестах, возгласах, мимике и желании дать ему эстетическую оценку. А. А. Люблинская считает, что восприятию картины ребенка надо учить, постепенно подводя его к пониманию того, что на ней изображено. Это требует узнавания отдельных предметов (люди, животные); выделяя позы и места положения каждой фигуры в общем плане картины; установления связей между основными персонажами; выделение деталей: освещение, фон, выражения лиц людей [7].

Наиболее воспринимаемыми для детей дошкольного возраста являются произведения искусства, следующих жанров: пейзаж, бытовой, анималистический, портрет и произведения народного декоративного творчества.

Целью нашего опытно-экспериментального исследования явилось изучение особенностей развитости эстетического восприятия у детей старшего

дошкольного возраста. На этапе констатации мы использовали методику «Изучение восприятия картины» (по Р. М. Чумичевой) [12].

Стимульный материал представлял собой три репродукции картин разных жанров: сюжетную, пейзаж, натюрморт. Они были цветными и не очень мелкими. Дети должны были проанализировать репродукции по следующей схеме: - особенности смыслового центра (дать ей название и кратко передать содержание); - главные и второстепенные предметы (перечислить все); - причинные связи между предметами (указать все), затем дети должны были дать эстетическую оценку картинам и указав на самую понравившуюся, обосновать свой выбор. Критериями изучения являлись умения: - перечисления объектов; - установления связей между объектами; - понимание смысла сюжета картины; - использование выразительных средств речи; - понимание языка изобразительного искусства; - эмоциональность восприятия картины. По результатам исследования высокий уровень развитости эстетического восприятия был обнаружен у 25% детей, средний уровень-50%, низкий уровень-25%.

Целью формирующего этапа исследования явилось разработать и реализовать методику развития эстетического восприятия детьми старшего дошкольного возраста произведений изобразительного искусства. На этапе наблюдения занятий с детьми мы выявили основные затруднения в реализации учебно-воспитательного процесса, основанного на комплексе искусств: подбор художественного материала; выбор методов и приемов обучения; выбор форм организации художественно-творческой деятельности детей. Поэтому наша программа формирования включала в себя ряд последовательных этапов работы с детьми. В своей работе мы использовали произведения живописи, графики, скульптуры и прикладного искусства. Согласно программному содержанию дети старшей группы к концу года должны знать 4-5 фамилий художников-классиков и современных художников и называть их произведения. На первом этапе при организации восприятия детьми пейзажной живописи (И. И. Левитан «Золотая осень») мы не только обращали внимание детей на красоту пейзажа, но и на композиционное решение картины (расположение предметов близко и далеко), на соотношение предметов по величине, на сочетание красок). Особое внимание обращалось на средства выразительности, которые определяют настроение произведения искусства. Организация знакомства с данной репродукцией осуществлялась в яркий солнечный осенний день. Работа над следующим произведением, носила противоположный характер, репродукцию картины В. М. Васнецов «Аленушка» мы специально разместили в затемненном участке групповой комнаты, тем самым подводя детей к восприятию тревожного и печального образа сказочного персонажа. Здесь уже не требовались наводящие вопросы воспитателя, все дети прочувствовали и описали сами. Кроме, того мы по-разному подошли к знакомству детей с репродукцией картины: иногда мы выставляли картины непосредственно на занятии, иногда за несколько дней до занятия, давая детям возможность самостоятельно рассмотреть ее без участия взрослого, иногда картина

убиралась на некоторое время и затем вновь возвращалась в группу, вызывая у детей радость как от встречи со старым знакомым. На следующих этапах мы познакомили детей со скульптурой и декоративно-прикладным искусством. Чтобы закрепить накопленные впечатления от целого ряда произведений искусства, мы объединяли их и устраивали в группе выставки скульптур, художественных предметов быта, тканей, хохломских изделий, фарфора и предметов домашнего обихода. Дети приучались замечать красоту предметов и произведений искусства, разглядывать их, сравнивать между собой по разным признакам и средствам выразительности. Таким образом, осуществлялось развитие эстетического восприятия детей и умение выбирать наиболее интересное и красивое в каждом конкретном произведении искусства. В изобразительном творчестве детей мы отметили также большие изменения: улучшилось композиционное решение рисунка - дети заполняют весь лист бумаги рисунком, обогатилось его содержание и цветовое решение.

Для проведения работы на контрольном этапе исследования нами были использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе. Нами была выявлена положительная динамика уровня развития эстетического восприятия детей старшего дошкольного возраста. Высокий уровень- 50%, средний уровень- 35%, низкий уровень- 15%. Дети стали рассматривать художественное произведение целостно, устанавливая объективные связи внутри группы предметов и объектов, у них увеличился и активизировался словарный запас, в речи появились слова, обозначающие многочисленные оттенки цвета, чувств и настроения персонажей, улучшилась визуальная грамотность детей, они перешли от простого перечисления наблюдаемых объектов к анализу замысла художника и средств выразительности в произведении искусства.

#### Список литературы

1. Волков Н. Н. Восприятие картины. М., 1997.- с.
2. Воспитание и обучение детей шестого года жизни. / Под ред. Ушаковой О. С., Парамоновой Л. А. - М.: Просвещение, 2001. - 160с.
3. Вершинина П.А. Возможности освоения дошкольниками некоторых знаний о композиции произведений живописи // Содержание знаний и умений в обучении детей дошкольного возраста. Л., 1984. С. 128-136.
4. Григорьева, Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Г. Григорьева. – 3-е изд, доп. и испр. – М. : Академия, 1999. – 272 с.
5. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей 3-7 лет (теория и диагностика).- Екатеринбург: Деловая книга, 2001.- 2-е изд., перераб. и доп.- 141 с.- (Руководство практического психолога)- ISBN 5-88627-095-4.
6. Козлова, С. А. Мой мир : Приобщение ребенка к социальному миру / С. А. Козлова. М. : Линка-Пресс, 2000. – 224 с. – ISBN 5-8252-0011-8

7. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника/А.А.Люблинская.-М.:Просвещение,1977.-224с.
8. Маслова С. Г. В мир прекрасного: программа художественно-эстетического воспитания в детском саду.- СПб.: Нестор-История, 2010.- 176 с.
9. А.А. Мелик-Пашаев и З.Н. Новлянская , А.А. Адаскина, Г.Н. Кудина, Н.Ф. Чубук. Психологические основы художественного развития/ Мелик-Пашаев А.А. и Новлянская З.Н. (ред.), Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф. Психологические основы художественного развития. — М.: МГППУ, 2005. — 160 с.
10. Ребенок в мире культуры / Под общ. ред. Р. М. Чумичевой. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 1998. – 558 с. – ISBN 5-93078-008-0
11. Развитие восприятия в разные периоды детства. <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1341.html>
12. Чумичева, Р. М. Дошкольникам о живописи : кн. для воспит. дет. сада / Р. М. Чумичева. – М. : Просвещение, 1992. – 126 с.
13. Эстетическое воспитание в детском саду: пособие / под. ред. Н. А. Ветлугиной. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.

## **ИГРОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

**Бобрешова И.П.**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**

**«Оренбургский государственный университет»**

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования определены личностные результаты освоения, которые должны отражать, в том числе, формирование готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, с учетом устойчивых познавательных интересов [1].

Важнейшим средством активизации личности в обучении является организация учебной деятельности, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности обучающихся, а также формированию способностей принимать самостоятельные решения [2].

С целью реализации требований ФГОС ООО направленных на развитие мотивации к обучению на уроках истории необходимо использовать игровые технологии, представляющие собой составную часть педагогических технологий.

Игровые педагогические технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и обучающихся с помощью реализации определенного сюжета для реализации образовательных задач. Приоритетной задачей в этом случае является формирование личностной деятельности обучающегося, а так же коммуникативной компетентности.

В настоящее время игровые технологии активно используются в педагогическом процессе как средство обучения и воспитания в соответствии с социально-экономическими потребностями формирования разносторонне активной личности обучаемого.

Однако, проблеме использования игровых технологий в педагогическом процессе уделяли внимание в разное время.

Так Ф. Шиллер рассматривал игру как один из действенных факторов формирования мировоззрения человека. Он считал, что человек в игре и посредством игры творит себя и мир, в котором живет, что человеком можно стать, только играя. В своих работах Г. Спенсер выделил упражняющую функцию игры. Нидерландский историк культуры Й. Хейзинга считал, что человеческая культура возникает и разворачивается в игре и как игра [3].

Значимый вклад в научное понимание феномена игры внесли такие западные ученые, как Э. Берн, Р. Винклер, Г.-Х. Гадамер, Ж.-П. Сартр, З. Фрейд. В отечественной науке теорию игры разрабатывали И.Е. Берлянд, Л.С. Выгодский, Н.Я. Михайленко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Педагогику

игры, место игры в педагогическом процессе, строение игровой деятельности руководство игрой разрабатывали Н.А. Аникеева, Н.Н. Богомолова, В.Д. Пономарев, С.А. Смирнов, С.А. Шмаков и др.

В современной педагогике феномен игры используется как компонент педагогической культуры при организации воспитания и обучения [4].

В педагогической игре выделяют существенные признаки - четко поставленную цель и соответствующий ей педагогический результат, которые характеризуются учебно-познавательной направленностью. Дидактическая цель урока представляется как игровая задача, при этом учебная деятельность обучаемых подчиняется правилам игры, а успешное выполнение дидактического задания тесно связано с игровым результатом [5].

В структуру игры как деятельности органично входит постановка цели, планирование достижения цели, а также анализ результатов, в которых обучаемый полностью реализует себя как личность. Мотивация игровой деятельности обучаемых включает в себя добровольность, возможность выбора, соревновательность, самоутверждение и самореализацию [6].

Задача педагога при этом раскрыть творческий потенциал обучаемого, сформировать коммуникативные навыки ведения дискуссии, повысить самостоятельность при решении поставленной задачи. Использование игровой технологии на уроке для школьника – интересный, увлекательный процесс, при котором не снижается результативность приобретения необходимых знаний и навыков изучаемого предмета.

Михайленко Т. М. выделяет следующие виды игровых технологий:

- ролевая игра;
- игровое задание, представленное в виде соревнования, конкурса, или путешествия;
- игры, проводимые на определённом этапе урока ( в начале, середине или конце урока; при знакомстве с новым материалом, при закреплении знаний, умений, навыков, при повторении и систематизации изученного);
- игры при проведении внеклассной работы (КВН, экскурсия, тематический вечер, олимпиада и т.п.), которые могут проводиться между учащимися разных классов одной параллели [4].

При организации учебной деятельности на уроках истории с использованием игровых технологий необходимо учитывать возрастные и личностные особенности обучаемых, специфику изучаемой темы и т.п.

Так при работе с обучаемыми 5-6 классов дидактические игры будут направлены на актуализацию или закрепление изученного материала, например в виде игры-упражнения, направленной на разрешение определенной исторической задачи, в соответствии с изучаемой темой, что позволит сделать урок подвижным и занимательным [7].

В 6-8 классах необходимо использовать видео-фрагменты, позволяющие обучаемому наглядно представить реалии исторического времени с целью активизации воображения и формирования личностных интересов и увлечений.

На уроках истории активно используются сюжетно-ролевые игры, которые не только направлены на закрепление изучаемого материала, но и способствуют раскрытию творческого потенциала обучаемого. Сюжетно-ролевая игра воссоздает атмосферу конкретного исторического времени, необходимую для понимания исторических событий. Использование сюжетно-ролевых игр формирует уважение к мнению оппонента, учит правилам ведения дискуссии, грамотной речи и т.п. [7].

В современной школе большое внимание уделяется использованию цифровых информационных технологий, таких как интерактивная доска и презентация, выполненная в программе Microsoft PowerPoint. С помощью данных средств возможно проведение различных интерактивных игр, таких как интерактивное лото «Занимательная хронология», «Брейн-ринг», «Своя игра» и многие другие. При выполнении интерактивных заданий обучаемые не только получают новые знания, но и становятся активными участниками урока, повышают мотивацию к обучению и познанию, формируют устойчивый познавательный интерес.

Таким образом, задача современного педагога заключается не только в создании благоприятных условий для получения знаний, но и формирование устойчивых познавательных интересов, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию.

#### Список литературы

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897. - Режим доступа: <https://fgos.ru>.

2. Высшая школа: традиции и инновации. Актуальные вопросы и задачи системы образования РФ [Электронный ресурс]: монография / Е. В. Ляпунцова [и др.]; под ред.: Е. В. Ляпунцовой, Ю. М. Белозеровой, И. И. Дроздовой. - Москва: РУСАИНС. - 2019. – ISBN 978-5-4365-3690-3. - 296 с.

3. Вавилова, Л.Н. Методические рекомендации/ Л.Н. Вавилова, Т.С. Кузина; под общ. ред. В.М. Паниной. - Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2007.- 94 с.

4. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т.М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. - Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С. 140-146.

5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии // Центр подготовки педагогов к аттестации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://moi-rang.ru/publ/metodicheskie\\_materialy/pedagogicheskie\\_tekhnologii/igrovye\\_tekhnologii/12-1-0-48](http://moi-rang.ru/publ/metodicheskie_materialy/pedagogicheskie_tekhnologii/igrovye_tekhnologii/12-1-0-48)

6. Кукушин, В.С. Педагогика начального образования/ А.В. Болдырева-Вараксина; под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н\Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 592 с.

7. Камардина, Н. В. Игровая деятельность на уроках истории: традиции и новации [Электронный ресурс] / Н. В. Камардина, В.В. Колесникова // [Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки](#). 2017. [№ 1\(29\)](#). С. 95-98.

## **ФАКТОРЫ РИСКА ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ**

**Даниленко О.В., канд. пед. наук, доцент,  
Корнева И.Н., канд. мед. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

Здоровье человека относится к самой важной ценности жизни. Чтобы процесс его сохранения решался эффективно, необходимо знать какие факторы риска влияют на наше здоровье.

В 21 веке одной из наиболее серьезных угроз для здоровья человека стали заболевания сердца и сосудов. В последнее десятилетие отмечается значительное снижение возраста, в котором заболевания проявляются впервые, причем болезни сердечно-сосудистой системы стали одной из ключевых причин ранней смертности среди взрослого населения [4].

Таким образом, распространенность заболеваний сердечно-сосудистой системы послужила основанием для изучения факторов риска развития заболеваний сердечно-сосудистой системы в Адамовском районе Оренбургской области.

Методы исследования: сбор и анализ статистических данных, сводка и группировка собранных материалов. Использован метод статистического наблюдения: информация для исследования заболеваемости в районе собиралась на протяжении 5 лет. Для анализа использованы данные статистического учета районной больницы, амбулаторий и ФАПов Адамовского района Оренбургской области.

Используемые документы: истории болезни, талоны амбулаторных больных, карты вызова скорой медицинской помощи.

Адамовский район расположен на востоке Оренбургской области в 440 км от областного центра. На территории района отсутствуют крупные промышленные предприятия, поэтому экологическую обстановку можно назвать благоприятной. Население минимально подвергается воздействию промышленных выбросов, поэтому загрязнение атмосферы нельзя назвать фактором, провоцирующим развитие хронических заболеваний.

Одной из проблем Адамовского района, влияющих на доступность медицинской помощи для населения, является недостаток специалистов с узкой квалификацией. В районной больнице по состоянию на 2018 год нет собственного кардиолога, поэтому для лечения серьезных патологий пациенты направляются на консультацию в областной центр. В районном центре круглосуточно дежурят 2 машины скорой медицинской помощи, при этом жителям поселков с небольшой численностью населения приходится подолгу ждать прибытия экстренной помощи.

По данным 2017 года, в районе проживают 23 787 человек, количество населения постепенно сокращается вследствие демографических факторов и некоторых других причин.

В результате проведения исследовательской работы за период с 2013 по 2017 год нами были собраны материалы по распространенности заболеваний сердечно-сосудистой системы населения Адамовского района Оренбургской области в Государственном бюджетном учреждении здравоохранения «Адамовская районная больница», а также в фельдшерско-акушерских пунктах и амбулаториях района.

На основе статистического учета историй болезни пациентов, талонов амбулаторных больных, карт вызовов скорой медицинской помощи получены следующие данные.

При исследовании данных по заболеваемости сердечно-сосудистой системы было установлено, что количество больных:

- с диагнозом *острое нарушение мозгового кровообращения* незначительно возросло. Всплеск заболеваемости отмечался в 2016 году, было зарегистрировано 70 случаев. За 2017 год количество пациентов, перенесших инсульт, достигло 51;

- с диагнозом артериальная гипертензия в период с 2013 по 2017 год существенно возросло: в первый год исследования данный диагноз был поставлен 79 пациентам, в последний – уже 168;

- с диагнозом ишемическая болезнь сердца также увеличилось. В 2013 году было зафиксировано 130 случаев, к 2017 году их количество увеличилось до 168;

- с диагнозом острый инфаркт миокарда увеличилось почти в три раза. В первый год наблюдения было зарегистрировано 10 случаев, в 2017 году – уже 27. Наибольшее количество инфарктов за период наблюдения зафиксировано в 2016 году – 43 случая;

- с заболеванием стенокардия незначительно увеличилось. В 2013 году было выявлено 100 случаев заболевания, в 2017 году аналогичный диагноз был поставлен 114 раз.

Также в 2017 году было зафиксировано 15 случаев острого и подострого эндокардита, 12 случаев хронической ревматической болезни сердца, 22 случая кардиомиопатии. Всего с разновидностями сердечных патологий в лечебное учреждение обратились 234 пациента, у многих из них заболевания были выявлены уже в запущенной стадии из-за позднего обращения к врачу.

Возрастно-половой состав пациентов подтверждает основные статистические данные: мужчины чаще страдают сердечно-сосудистыми патологиями, чем женщины, основной всплеск заболеваемости приходится на возраст от 40-45 лет.

Возрастно-половой состав пациентов в Адамовском районе представлен на рисунке 1 (представлены данные по 2017 году):

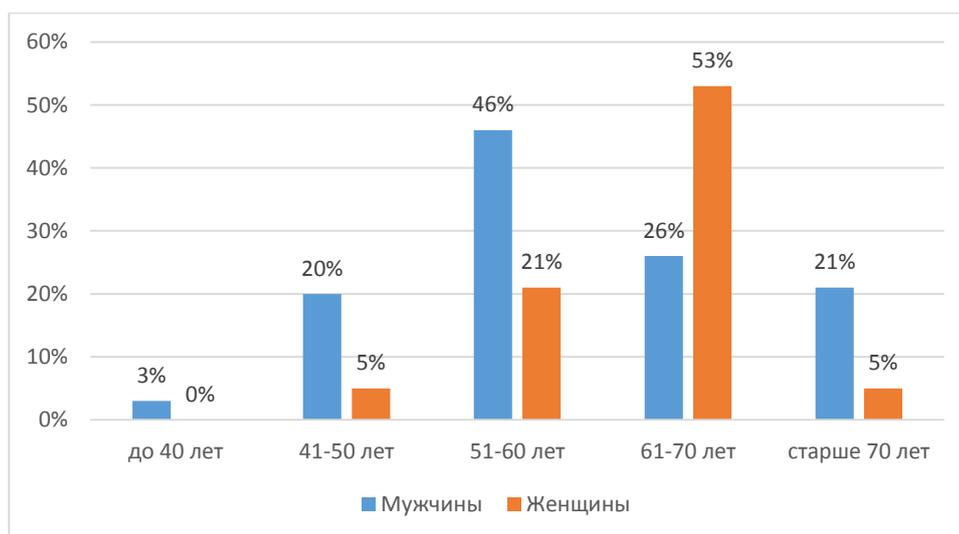


Рисунок 1 - Соотношение пола и возраста пациентов, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы в 2017 году.

Мужчины наиболее часто сталкиваются с патологиями сердечно-сосудистой системе в возрасте от 51 года, именно для этой категории резко повышается риск возникновения острого инфаркта миокарда. Женщины в этом возрасте болеют реже, риск заболеваемости увеличивается в более старшем возрасте. Также для мужчин характерно более раннее развитие заболеваний: 3% случаев были зафиксированы среди пациентов-мужчин в возрасте до 40 лет.

Таким образом, было установлено, что мужчины чаще подвергаются заболеваниям сердечно-сосудистой системой.

Проведенное исследование показывает, что в целом в районе наблюдается отрицательная динамика по большинству видов сердечно-сосудистых заболеваний. Им все больше подвержены люди среднего возраста. Многие сердечные заболевания демонстрируют быстрое «омоложение». Увеличение заболеваемости наблюдается практически по всем распространенным патологиям, этот тревожный признак требует принятия целого комплекса профилактических мер.

На основании анализа историй болезни пациентов районной больницы, ФАПов и амбулаторий, можно выделить следующие причины возникновения заболеваний сердечно-сосудистой системы на территории района: гендерные факторы риска – чаще болеют мужчины; возраст – от 40 до 60 лет и старше 70 лет мужчины, от 61 до 70 лет женщины; нарушения требований здорового образа жизни. Среди основных факторов, влияющих на раннее развитие патологий сердца и сосудов, можно выделить табакокурение, употребление алкоголя, несоблюдение врачебных рекомендаций, психическое перенапряжение (может быть связано с травмами этого типа, стрессовыми жизненными ситуациями и т. п.) и другие.

Перечисленные факторы влияют не только на появление болезней системы кровообращения, но и на их быстрое прогрессирующее развитие.

Одним из эффективных направлений профилактики ишемической болезни сердца и других сердечных патологий является диспансеризация населения.

Проведение диспансеризации стало одним из наиболее эффективных методов, позволяющих выявлять появление патологий сердца и сосудов и своевременно назначать лечение. Ограниченные возможности медицины на уровне района дополняются возможностью отправить пациентов на прием к узким специалистам регионального центра.

#### Список литературы

1. Акатова, Е. В. Пути снижения риска развития ишемической болезни сердца на фоне метаболического синдрома [Текст] / Е. В. Акатова, М. В. Мельник // Кардиология. - 2017. - № 6. - С. 84-88.

2. Белова, О. П. Выявление факторов риска развития артериальной гипертензии [Текст] / О. П. Белова, О. В. Казанцева // Медицинская сестра. - 2017. - № 3. - С. 34-36.

3. Березин, И. И. Рациональное питание и его роль в профилактике сердечно-сосудистой патологии / И. И. Березин - Самара: Волга-Бизнес, 2007. - 24 с

4. Бокерия, О. Л. Внезапная сердечная смерть и ишемическая болезнь сердца / О. Л. Бокерия, М. Б. Биниашвили // Анналы аритмологии. - 2013. - № 2. - С. 69-79. - Библиогр.: с. 78-79.

5. Волков, В. П. Влияние возраста на патоморфологические изменения сердца при нейролептической кардиомиопатии [Текст] / В. П. Волков // Врач. - 2017. - № 1. - С. 11-14.

6. Козлов, В. И. Анатомия сердечно-сосудистой системы: учеб. пособие / В. И. Козлов. – М.: Практическая медицина, 2014. - 192 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ БАКАЛАВРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА**

**Саблина О.А., канд. биол. наук, доцент,**

**Даниленко О.В., канд. пед. наук, доцент**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

Современное естественнонаучное образование является важным фактором развития общества, от которого зависит научно-технический потенциал страны, а, следовательно, и конкурентоспособность государства и его граждан на мировом уровне [1]. Естественные науки не только служат фундаментом, технологической базой современной цивилизации, но и способствуют созданию у человека целостного представления о мире. В связи с этим особое значение имеет естественнонаучное образование, так как оно готовит человека к жизни в высокотехнологичном обществе как личности, осознающей последствия техногенной цивилизации, целостность и единство мира, взаимосвязь явлений и процессов; личности, способной жить в информационном обществе при увеличении источников и потоков информации [3]. Исходя из этого, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования определяют компетенции, формированию которых должно способствовать знакомство студентов с областью современных естественнонаучных знаний [4].

Особого внимания в этой связи заслуживает высшее педагогическое образование, готовящее преподавательские кадры для средней школы. От качества естественнонаучной подготовки студентов всех профилей, наличия у них мотивации к получению знаний во многом зависит успех реформ естественнонаучного образования. Бакалавры педагогических направлений подготовки должны демонстрировать не только профессионально-педагогические навыки, знание современных педагогических технологий, готовность к межличностному общению, но и широкий естественно-научный кругозор, особый тип рационального мышления, характеризующийся критичностью, научной мировоззренческой позицией, свойственной естественнонаучному знанию [2].

В связи с актуальностью нами сформулирована следующая цель исследования: выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования естественнонаучной грамотности студентов-бакалавров педагогического направления подготовки в образовательной системе вуза.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ, на факультете педагогического образования в 2018-2019 учебном году. На факультете ведется подготовка

студентов по направлениям 44.03.01 «Педагогическое образование» (профили «Безопасность жизнедеятельности», «Иностранный язык», «История», «Информатика») и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили «Физика и математика», «Русский язык и литература». Контингент испытуемых составил 86 человек – студентов-первокурсников, обучающихся на всех перечисленных направлениях подготовки и профилях.

Эксперимент включал в себя три этапа:

1. Констатирующий этап. Целью данного этапа была диагностика уровня естественнонаучной грамотности бакалавров-первокурсников.

2. Формирующий этап. Цель – апробация разработанной методики формирования естественнонаучной грамотности бакалавров в процессе преподавания дисциплины «Естественнонаучная картина мира».

3. Контрольный этап. Цель – диагностика изменения уровня естественнонаучной грамотности студентов после формирующего этапа эксперимента.

Уровень сформированности естественнонаучной грамотности бакалавров на констатирующем этапе эксперимента оценивался по трем компонентам:

1) эмотивный – личностное отношение к естественнонаучному знанию, заинтересованность, мотивация к получению новых знаний, умений, навыков в области естественных наук;

2) когнитивный - оценивает уровень знаний фактов, теорий, законов в области естественных наук;

3) деятельностный – оценивает умение применять естественнонаучные знания, оперировать фактами, анализировать информацию, результаты экспериментов и т.д.

Для оценки эмотивного компонента студентам было предложено оценить по 10-балльной шкале свой интерес к следующим предметным областям: физика, астрономия, химия, биология, география. Средний балл самооценки заинтересованности студентов-первокурсников химией составил всего 4,7; физикой - 4,8; биологией – 6,7; астрономией – 6,9; географией – 7,2. Таким образом, базовые естественнонаучные дисциплины кажутся студентам трудными, скучными, непонятными, что негативно сказывается на формировании естественнонаучной грамотности.

Для оценки когнитивного компонента студентам был предложен тест из 20 вопросов. Максимальное количество баллов за правильные ответы – 20. Тест отражает основные темы естествознания и выявляет уровень усвоения базовых знаний по естественным наукам, историко-научных, методологических и других знаний, которые являются основой выработки естественнонаучного мировоззрения.

Результаты тестирования свидетельствуют о том, что естественнонаучные мировоззренческие знания студентов довольно низкие, средний балл среди всех испытуемых составил 14 из 20, при этом 13% обучающихся набрали менее 10 баллов, и лишь 2% обучающихся показали результаты 18 баллов и выше. Результаты, проанализированные в разрезе профилей подготовки, показаны на

рисунке 1. Обращает на себя внимание тот факт, что студенты профилей «Информатика» и «Математика и физика» показали более высокие результаты, так как часть вопросов затрагивала предметную область «Физика», являющуюся профильной для этих студентов.

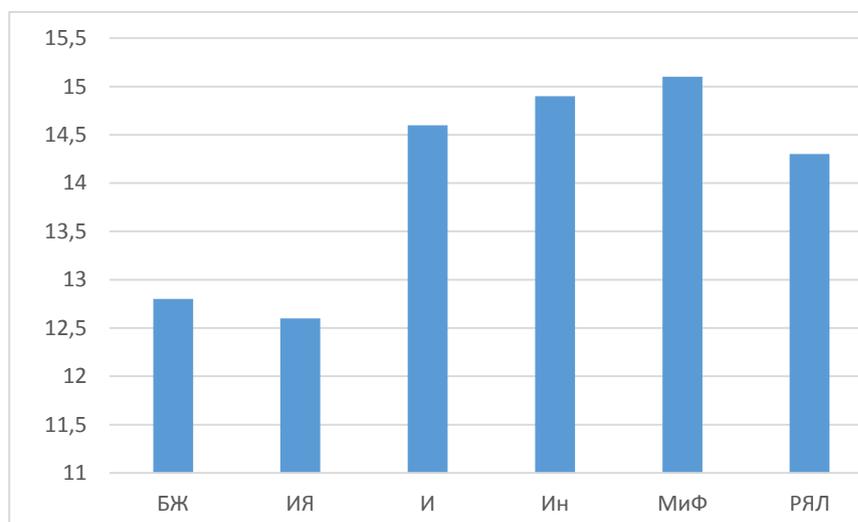


Рисунок 1 – Результаты тестирования студентов для оценки когнитивного компонента сформированности естественнонаучной грамотности (максимально возможное количество баллов - 20): БЖ – профиль «Безопасность жизнедеятельности», ИЯ - «Иностранный язык», И - «История», Ин - «Информатика», МиФ - «Математика и физика», РЯЛ - «Русский язык и литература».

Анализ ответов показал, что обучаемые испытывают серьезные трудности при выполнении заданий, требующих интеграции гуманитарных и естественнонаучных знаний, сопоставления и применения экспериментальных и теоретических методов исследования. Большие сложности вызвали вопросы об устройстве микромира, эволюции Вселенной, то есть касающиеся самых новых научных исследований последних десятилетий.

Для оценки деятельностного компонента сформированности естественнонаучной грамотности студентам было предложено прочитать научно-популярную статью и ответить на три вопроса. Задание проверяло умение обучающихся анализировать сложную информацию, вычленять смысловые блоки. За каждый ответ на вопрос можно было получить от 0 до 3 баллов, в сумме не более 9 баллов за три вопроса:

0 – ответа нет или он неверный;

1 – ответ содержит грубые ошибки, непонимание терминов, понятий, процессов;

2 – ответ в целом верный, есть незначительные ошибки или неточности;

3 – ответ верный.

Данное задание вызвало наибольшее затруднение. Средний балл среди всех испытуемых составил 3,9 из 9, при этом 20 % обучающихся набрали менее 3 баллов, и лишь 5% обучающихся показали результаты 6 баллов и выше.

Результаты, проанализированные в разрезе профилей подготовки, показаны на рисунке 3. Здесь следует отметить, что на фоне остальных групп неплохие результаты продемонстрировали студенты профиля «Русский язык и литература». Во многом это обусловлено умением грамотно формулировать мысли и работать с текстом.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента выявили необходимость совершенствования процесса формирования естественнонаучной грамотности студентов в вузе, послужили обоснованием необходимости и целесообразности дальнейшей разработки методики формирования естественнонаучного мировоззрения у студентов –бакалавров педагогического направления подготовки.

Формирующий этап исследования ставил своей целью апробацию разработанной методики формирования естественнонаучной грамотности бакалавров в процессе преподавания дисциплины «Естественнонаучная картина мира». Общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зачетных единицы (108 академических часов), при этом на лекции отводится 18 часов, на практические занятия – 26 часов; форма контроля – зачет. Дисциплина включает в себя два модуля: «Физика» и «Геосфера». Каждый модуль преподает специалист в соответствующей научной области.

В качестве экспериментальных были выбраны две группы студентов-первокурсников, обучающиеся на профиле «Безопасность жизнедеятельности» и «Иностранный язык». Выбор был обусловлен следующими фактами: во-первых, студенты этих групп на констатирующем этапе эксперимента показали наиболее низкие уровни сформированности естественнонаучной грамотности; во-вторых, студенты этих групп объединены в один поток, и практические занятия у них проходят совместно.

Лекции по естественнонаучной картине мира читаются потоково всем студентам-первокурсникам факультета педагогического образования, поэтому апробация методики происходила во время семинарских занятий. Оставшиеся два потока по две группы в каждом («История» + «Русский язык и литература», «Информатика» + «Математика и физика») составили контрольную группу. В контрольной группе занятия проходили стандартно, представляя собой заслушивание и обсуждение докладов студентов, проведение небольших самостоятельных работ, фронтального опроса и т.п. Тематическое планирование практических занятий отражено в таблице 2.

В экспериментальной группе при проведении семинаров максимально осуществляли реализацию следующих педагогических условий:

- 1) учитывать при отборе учебной информации современный уровень развития естественнонаучного знания: для этого студентам давалось задание найти в сети интернет последние научные новости по рассматриваемой теме исследования; преподавателем также готовилась подборка статей, в том числе намеренно подбирались материалы с элементами лженаучной и квазинаучной информации, студенты учились критически оценивать предлагаемые тексты;

2) организовывать образовательный процесс с учетом специфики будущей профессиональной-деятельности студентов: в частности, студенты принимали участие в ролевых играх, принимая на себя роль учителя, при этом перед ними ставилась задача простой доступно, на достоверно и научно изложить сложные концепции, гипотезы, теории;

- переносить акценты с предметного содержания естественнонаучных дисциплин («знать») на приобретение опыта и овладение способами естественнонаучной деятельности («уметь», «владеть», «приобрести опыт деятельности»): в этом плане внимание уделялось не фактологическим знаниям, а умению рассуждать, искать информацию в цифровых и бумажных источниках, анализировать ее;

- учитывать интересы, психологические особенности, познавательные способности студентов: выбор темы из списка предложенных и выступления на семинарах – по желанию самих студентов, для накопления оценок обучающиеся получали индивидуальные задания (рефераты, доклады, письменные самостоятельные работы).

Высокую эффективность также показали следующие методы и приемы, применяемые в экспериментальной группе:

- методы проблемного обучения (создание проблемной ситуации мыслительного затруднения; активизация поиска недостающей естественнонаучной информации; подбор оптимальных способов разрешения поставленной проблемы).

- дебаты и дискуссии по спорным темам («Опасны ли ГМО-продукты?», «Ноосфера: утопия или реальность», «Глобальный экологический кризис: возможны ли пути разрешения?» и др.);

- введение в учебный процесс студенческих презентаций на основе компьютерных программ Microsoft Power Point, Flash-технологий.

Целью контрольного, завершающего этапа эксперимента стала диагностика изменения уровня естественнонаучной грамотности студентов после формирующего этапа эксперимента. Уровень сформированности естественнонаучной грамотности бакалавров также оценивался по трем компонентам: мотивный; когнитивный; деятельностный.

Для оценки эмотивного компонента студентам было предложено оценить утверждения, используя 10-балльную шкалу (0- абсолютно не согласен, 10 – полностью согласен):

1. Грамотный человек должен хорошо ориентироваться в области естественнонаучных достижений.

2. В профессии любого учителя, даже гуманитарных предметов, хорошее знание естественных наук не будет лишним.

3. Я хотел бы знать больше о современных достижениях естественных наук.

4. В свободное время я буду читать научно-популярную литературу, новости науки, смотреть научно-популярные фильмы.

5. Дисциплина «естественнонаучная картина мира» была для меня полезной и интересной.

Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты оценки эмотивного компонента сформированности естественнонаучной грамотности бакалавров (контрольный этап эксперимента)

Номер вопроса	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	8,8	8,6
2	8,5	8,2
3	7,4	7,5
4	6,9	6,5
5	8,8	8,0
Среднее	8,1	7,7

Студенты экспериментальной группы проявили, таким образом, большую заинтересованность как к предмету, так и к развитию своих естественнонаучных знаний; они лучше понимают необходимость развития естественнонаучной культуры для успешности современного общества.

Результаты контрольного тестирования для оценки когнитивного компонента естественнонаучной грамотности бакалавров позволяют сделать вывод о том, что разработанные и примененные в процессе эксперимента приемы значительно улучшили уровень подготовленности студентов к занятиям, повысили уровень их знаний. Студенты экспериментальной группы показали высокие результаты: профиля «Безопасность жизнедеятельности» - в среднем 16,1 балл, «Иностранный язык» - 16 баллов. Чуть ниже результаты у студентов контрольной группы: «История», и «Информатика» - по 15,9 баллов, «Математика и физика», «Русский язык и литература» - по 16 баллов.

Для оценки деятельностного компонента сформированности естественнонаучной грамотности студентам было предложено ответить на вопрос «Приведите примеры (не менее трех) использования естественнонаучных знаний в вашей будущей профессиональной деятельности» Задание проверяло умение обучающихся применять полученные знания. За каждый правильный пример можно было получить по 1 баллу. С этим заданием в целом справились все учащиеся, получив от 2 до 3 баллов. Средний балл среди всех испытуемых составил 2,7, при этом 80 % обучающихся набрали 3 балла. Достоверных различий между контрольными и экспериментальными группами не было.

Таким образом, проведенная диагностика уровня сформированности естественнонаучной грамотности студентов-бакалавров показала, что разработанная и апробированная методика достаточно эффективна и может быть рекомендована к применению в образовательном процессе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

### Список литературы

1. Колычева, З.И. Естественнонаучное образование в России: проблемы развития / З.И. Колычева, Н.Н. Суртаева, Ж.Б. Марголина // Человек и образование. – 2017. - № 2 (51). – С. 38-42.

2. Старостина, С.Е. Естественнонаучное образование: содержание и стратегические ориентиры развития // Гуманитарный вектор. – 2010. - № 1. – С. 54-60; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/estestvennonauchnoe-obrazovanie-soderzhanie-i-strategicheskie-orientiry-razvitiya>. – Дата обращения 14.05.2019.

3. Старостина, С. Е. Естественнонаучное образование студентов гуманитарных направлений подготовки в условиях интеграции научного знания: автореф. дис. ...д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Старостина Светлана Ефимовна. – Чита, 2011. – 42 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ 4 декабря 2015 года. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> – Дата обращения 14.05.2019.

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Диль-Илларионова Т.В., канд. пед. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»

Проблема воспитания и обучения дошкольников с отклонениями в развитии является одной из наиболее важных в коррекционной педагогике и психологии. В связи с увеличением числа детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) становится актуальной проблема формирования их готовности к обучению в школе. Под готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Специальная психология располагает в настоящее время рядом исследований, посвященных изучению отдельных психических функций, главным образом, познавательных. Проблемой подготовки к школе детей с задержкой психического развития занимались Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, Г.М. Капустина, Ю.А. Костенкова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова, Н.А. Цыпина.

Проблема изучения и подготовки к обучению детей с ЗПР интенсивно разрабатывалась сотрудниками института коррекционной педагогики РАО (В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Н.А. Цыпина, Н.А. Никашина, К.С. Лебединская, Г.И. Жаренкова, И.Ф. Марковская, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко, Г.М. Капустина).

Многообразие проявлений задержки психического развития, сочетание незрелости эмоционально-волевой сферы и несформированности познавательной деятельности, отставание в развитии физической сферы требуют нового подхода коррекционно-развивающей работы с детьми. Доказано, что степень и характер недостаточности напрямую зависит от мозговых нарушений и вовлеченных в патологический процесс тех или иных морфофункциональных образований головного мозга. Поэтому весьма актуальными являются ранняя диагностика этих нарушений, прогноз и реабилитация с позиций нейропсихологии. Нейропсихологический метод, построенный на принципах качественного синдромного анализа, позволяет раскрыть структуру интеллектуальной деятельности, недостатки развития мыслительных процессов и причины, их обуславливающие [1].

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа. Задачей первого этапа было проведение нейропсихологической диагностики детей, имеющих диагноз ЗПР и заключение об их готовности к школе. **Нейропсихологическая диагностика** - это обследование с использованием специально разработанных проб и методик, в ходе, которой, выявляются

базисные патогенные факторы, а не актуальный уровень знаний и умений ребёнка. Только нейропсихологический синдромный анализ может вскрыть механизмы, лежащие в основе школьных трудностей, и подойти к разработке специфических, особым образом ориентированных коррекционных мер. Задача нейропсихолога установить базовый, первичный дефект, препятствующий полноценной адаптации ребенка и смоделировать иерархию и этапы психолого-педагогического воздействия.

Для проведения нейропсихологического обследования детей был использован адаптированный для детей дошкольного возраста (6-8 лет) вариант Лурьевской батареи тестов, разработанный и апробированный сотрудниками лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ [3].

Результаты обследования были занесены в карту нейропсихологического обследования ребенка и был составлен «нейропсихологический профиль», характерный для детей с ЗПР.

Он включает следующие основные параметры:

1. У дошкольников с ЗПР обнаружено снижение темпа формирования психических функций, а также ряд симптомов, свидетельствующих о несформированности многих звеньев психических функций, являющихся более зрелыми и сохраняемыми у детей с ЗПР из относительно благополучных зон.

2. У дошкольников с ЗПР установлено достоверное снижение двигательных функций, серийной и кинестетической организации речи и связанных с ними зрительных и слуховых процессов на фоне общей истощаемости психической деятельности, которое определяется функциональной незрелостью корковых и стволово-подкорковых областей ГМ, подтверждаемой данными нейрофизиологического исследования.

3. Структура интеллектуальных нарушений, фиксируемых на психометрическом уровне в значительной мере определяются несформированностью моторных, а также речевых функций, зрительного гнозиса, мнестических процессов.

На основании проведенной диагностики была разработана коррекционно-развивающая программа, построенная на методе замещающего онтогенеза, цель которой – формирование мозгового и нейропсихосоматического обеспечения психического развития. Такая коррекция направлена на стимулирование гармоничного развития различных структур головного мозга ребенка [2,4].

Нейрокоррекционный этап был направлен на решение следующих задач:

- проектирование и реализация содержания нейрокоррекционно-развивающей работы в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка;

- коррекция недостатков и развитие двигательных навыков и психомоторики;

- коррекция недостатков и развитие сенсорных функций, всех видов восприятия и формирование эталонных представлений;

- коррекция недостатков и развитие всех свойств внимания и произвольной регуляции;

- коррекция недостатков и развитие зрительной и слухоречевой памяти;
- коррекция недостатков и развитие мыслительной деятельности на уровне наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления;
- формирование пространственных и временных представлений;
- преодоление речевого недоразвития, и формирование языковых средств и связной речи; подготовка к обучению грамоте, предупреждение нарушений чтения и письма;
- целенаправленная коррекция недостатков и трудностей в формировании структурных компонентов деятельности: мотивационного, целевого, ориентировочного, операционального, регуляционного, оценочного.
- предупреждение и преодоление недостатков в эмоционально-личностной, волевой и поведенческой сферах;
- стимуляция познавательной и творческой активности.

Повторное проведение нейродиагностики показало положительную динамику в уровне готовности детей с ЗПР к школе. В исследовании доказано, что процесс формирования школьной готовности детей с ЗПР будет эффективным, если:

- будет проведена нейродиагностика индивидуально - типологических особенностей и установлен нейропсихологический статус детей с ЗПР;
- проведена комплексная нейрокоррекционная работа с детьми, имеющими низкий и средний уровень готовности, с целью развития двигательных, гностических, вербальных психических функций у данной категории детей и формирования умений и навыков успешного усвоения учебного материала.

#### Список литературы

1. Ахутина, Т. В., Пылаева, Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб.: Питер, 2008.
2. Глозман, Э.М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.М. Глозман - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 272 с. - ISBN 978-5-7695-4758-4.
3. Лурия, А.Р, Основы нейропсихологии / А.Р.Лурия : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 384 с. - ISBN 5-7695-1013-7.
4. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие / А.В. Семенович - М.: Генезис, 2011. - 474 с. - ISBN 978-5-98563-228-6.

## **К ПРОБЛЕМЕ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЧУВСТВ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Емельянова Л.А., канд. психол. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

В дошкольном возрасте ребенок овладевает новыми и разнообразными видами деятельности, изменяется и усложняется его общение с другими людьми, он активно познает окружающий мир и самого себя. Все это окрашено яркими переживаниями ребенка. Многие усваиваются дошкольником через эмоциональную сферу. Дошкольный возраст является сензитивным для формирования эмоциональной сферы [2]. Чувства не развиваются сами по себе. Ведущее влияние на их становление оказывают условия жизни и воспитания ребенка.

Чувства постепенно перерастают в черты личности, становясь мотивами поведения и свойствами характера, поэтому, на наш взгляд, так важно управлять играми детей, формированием их взаимоотношений, развитием их деятельности и общения, иными словами, осуществлять психологическое сопровождение развития личности дошкольника, направленное на развитие социальных чувств. Исследования эмоционального развития в дошкольном возрасте представлены в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Д. Кошелевой, П.М. Якобсона и др. В работах А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева раскрыто представление о социальных чувствах дошкольника.

Социальные чувства это особая группа высших чувств, характеризующаяся разнообразием эмоциональных отношений человека к социальной действительности. Возникновение и развитие этих чувств, по А.Н. Леонтьеву, выражает формирование устойчивых эмоциональных отношений, своеобразных «эмоциональных констант». Социальные эмоции, по мнению А.В. Запорожца, проявляются в способности сопереживать, сочувствовать, включаться в эмоциональное состояние другого человека (т.е. положительная эмпатия), которая возникает в деятельности и общении [1].

У детей дошкольного возраста социальные эмоции формируют положительное отношение к принятым в данном обществе нравственным нормативам и дают возможность ребенку быстрее войти в ту социальную среду, в которой он воспитывается. Национальные и культурные особенности воспитывающей среды оказывают существенное влияние на содержание эмоциональных эталонов [3].

Социальные чувства выступают регулятором формирования мотивов и ценностных ориентаций личности, поэтому они во многом определяют поведение ребенка. Поэтому возникает необходимость управления процессом усвоения ребенком социальных ценностей, социальных требований, норм и

идеалов, что и определяет формирование и качественное своеобразие социальных чувств детей.

Цель нашего исследования заключалась в определении особенностей формирования социальных чувств у детей старшего дошкольного возраста.

На диагностическом этапе нашего исследования использовался следующий комплекс психодиагностических методик:

- методика изучения понимания эмоциональных состояний людей;
- методика изучения представлений детей о нравственно-волевых качествах;
- методика изучения социальных эмоций;
- методика изучения взаимосвязи между оценочными эталонами и эмоциями.

Результаты исследования показали, дошкольники владеют определенными оценочными эталонами. В состав эталонов входят как непосредственные (симпатичность), так и социально заданные критерии. Но социальные нормы еще недостаточно интериоризованы: они в большей мере определяют вербальную оценку, чем собственно эмоциональную. Большинство дошкольников выделяют экспрессивные признаки, имеют обобщенные представления о нравственных качествах, и мотивируют свои проявления социальных чувств. Данную группу дошкольников можно отнести к высокому уровню сформированности социальных чувств.

Кроме этого, выявлена группа дошкольников, характеризующаяся низкими показателями по всем проведенным методикам: недостаточно представлены параметры выделения экспрессивных признаков, дифференцированности и обобщенности экспрессии; не сформированы обобщенные представления о нравственных качествах; отсутствует мотивировка проявления их социальных эмоций. Следовательно, данная выборка детей характеризуется низким уровнем сформированности социальных чувств.

Коррекционно-развивающая программа осуществлялась в три этапа и направлялась на решение нижеследующих задач:

1. Развитие эмоционально-позитивного отношения дошкольника к себе и сверстнику, как партнеру по совместной деятельности; формирование умения контролировать и управлять поведением с учетом моральных норм общения (занятия «Тайна моего «Я», «Умею владеть собой»).

2. Овладение социальными нормами межличностного взаимодействия - обогащение навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками (занятия «Язык общения», «Как мы видим друг друга»).

3. Формирование оценочных эталонов в совместной деятельности со сверстниками (занятие «Играем вместе»).

Решение поставленных задач осуществлялось в процессе индивидуального и группового взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста, в ходе специально-организованной деятельности,

основу которой составляли различные виды игр, в ходе которых происходило налаживание отношений ребенка с окружающим миром.

В процессе реализации программы по формированию социальных чувств у детей старшего дошкольного возраста наметилась позитивная динамика, объективность которой проверялась нами на контрольно-оценочном этапе исследования.

Контрольный этап исследования показал, что высокий уровень развития социальных чувств увеличился, а низкий уровень снизился. В ходе предложенной развивающе-коррекционной программы у детей проявилась способность различать эмоции по внешним проявлениям, сформировались определенные обобщенные представления о нравственных качествах, а также оценочные эталоны, в состав которых входят как непосредственные, так и социально заданные критерии.

Результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Социальные чувства представляют собой особую группу высших чувств, в которых заключено богатство эмоциональных отношений человека к социальной действительности.

2. Развитие социальных чувств ребенка происходит в процессе его социального развития: в процессе усвоения ребенком социальных ценностей, социальных требований, норм и идеалов, которые при определенных условиях становятся достоянием личности, содержанием побудительных мотивов ее поведения.

3. Универсальным средством решения коррекционных и профилактических задач по развитию социальных чувств дошкольника является игра и совместная деятельность со сверстниками.

4. Формирование системы оценочных эталонов, соответствующих социально заданным нормам, способствует оптимизации социальных чувств дошкольников.

#### Список литературы

1. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Текст] : Сборник статей / Рос. акад. образования. Психол. ин-т, Междунар. образоват. и психол. колледж ; Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца ; Предисл. О.М. Дьяченко. - Москва : Изд-во Междунар. образоват. и психол. колледж, 1995. - 144 с. - (Психология дошкольника). - ISBN 5-88919-001-6

2. [Кошелева, А.Д.](#) Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] : учеб. пособие для вузов / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. - Москва : Академия, 2003. - 166 с. - (Высш. образование). - Библиогр.: с.в конце гл. - ISBN 5-7695-1058-7

3. [Кошелева, А.Д.](#) Взаимодействие 'взрослый-ребенок' и функциональная роль эмоциональных процессов в онтогенезе / [А.Д. Кошелева](#) // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка : учебное пособие / ред. [Г.В. Бурменская](#). – 2-е издание, расширенное. – Москва : МПСИ, 2005. – с. 546-555.

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

**Ерофеева Н.Е., д-р филол. наук, профессор,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

IT-технологии являются одним из актуальных направлений в современном образовании. С этим уже расхожим утверждением трудно не согласиться. Современный преподаватель на протяжении последних лет освоил достаточно разнообразные формы интерактивного взаимодействия, включая потенциал Интернет.

Опыт преподавания литературы с использованием IT-технологий показал, что они помогают не только расширить диапазон знания, который в силу объективных причин невозможно передать только в пределах классических лекций или семинаров, но и помочь в формировании определенных профессиональных компетенций. При этом под компетенцией будем понимать интегративное качество будущего специалиста, владеющего теорией и практикой использования полученных знаний в своей профессиональной деятельности. Для филолога – это разбор источников, применение различных подходов к анализу текста, умение обосновать свою позицию исследователя и т.д. Оговоримся сразу, под специалистом понимаем и бакалавра, который получает диплом классического университета и выбирает свой путь в соответствии с профилем профессиональной подготовки. Магистратура и переподготовка – это дополнительный вектор личного профессионального развития, ценностного ориентира и в жизни, и в специальности. Исходя из выше сказанного выстраиваем образовательный процесс по дисциплине, в том числе с привлечением IT-технологий.

ФГОС требует формирования у обучающихся определённых профессиональных компетенций, которые помогают в реализации профессиональных задач. Для будущего филолога – это, конечно, способность работать с информацией, в том числе в сети Интернет (ОК-4 в ФГОС 3+ и ПК-4 в ФГОС 3++).

В процессе преподавания курсов по истории зарубежной литературы на факультете педагогического образования в последние годы сложилась практика использования электронной системы обучения Moodle. Она как раз помогает в преодолении современного непонимания актуальности самого процесса чтения, что для будущего учителя-словесника или учителя иностранного языка архи важно, так как составляет основу всей профессиональной деятельности.

Конечно, электронный курс не может полностью заменить преподавателя в аудитории. Историко-литературный процесс настолько неоднозначен, что не учитывать многообразие научных точек зрения на периодизацию или

творчество отдельного автора нельзя. Поэтому предлагаем выполнить простое, но важное задание – используя базу ЭБС, подготовить аннотированный перечень источников (тематический) и прикрепить на странице курса. В итоге складывается обзор материалов, который потом студенты используют при подготовке к лекциям, семинарам, итоговому зачету или экзамену.

В связи с многоголосицей в оценке современной наукой литературных фактов, возникает уникальная ситуация, когда в каждом вузе классический материал выстраивается на основе личного восприятия материала лектором. Однако студенту не всегда под силу самостоятельно разобраться в обилии авторских концепций и выработать собственную позицию в оценке и рецепции изучаемого материала. А ведь именно на это мы нацеливаем его в процессе обучения. Не случайно среди задач дисциплин ставим не только формирование представлений о специфике изучаемых этапов литературного развития, но и знакомство с основными художественными системами каждой эпохи, системой жанров, особенностями их функционирования в литературе и искусстве, а также предполагаем научить применять различные виды литературоведческого анализа при изучении художественных текстов и осмысливать значение наследия вершинных авторов для последующих эпох и современного этапа развития культуры.

На этапе изучения дисциплины проводится огромная работа по систематизации различных литературоведческих, культурологических, философских, нередко социологических и политических источников, так как российская наука всегда очень внимательно изучает историко-культурный контекст прежде чем ответить на вопрос о новом в творчестве писателя, его новаторстве, художественных открытиях. Знаменитые три слова-вопроса «зачем», «как» и «почему» сегодня можно считать определёнными индикаторами работы сознания в поисках истины (и не только в литературоведении).

Какое место в этом процессе занимает Moodle? С точки зрения методики преподавания высшей школы, важное. Система позволяет точно прорабатывать наиболее сложные вопросы терминологии, особенно в курсе истории зарубежной литературы XVII века, где выделяем ренессансный реализм, классицизм, барокко, но также показываем возможность «смещения стилей» на примере романа Сервантеса «Дон Кихот», поэмы Мильтона «Потерянный рай» или книги Беньяна «Путь паломника» (нередко встречается в переводе как «Путь пилигрима»).

В пределах лекции, например, сложно передать палитру духовных исканий писателей и философов XVII века, ограничиваясь перечислением имен и концепций, что затрудняет понимание студентами мировосприятия европейцев того времени. В рамках электронного курса появляется возможность дать для изучения материал, выводящий студента за рамки образовательной программы и расширяющий его кругозор. Примером могут служить такие задания, как письменное задание на обоснование собственной позиции («*Необходимо ознакомиться с текстами отрывков из статей Ф. Шлегеля, Г. Гейне и*

*статьей И. Тургенева. Дайте характеристику особенностям рецепции романа Сервантеса, его главных героев. Чья позиция близка Вам? Обоснуйте») или задание с использованием видео лекции коллег или ведущих ученых из других вузов страны («Прослушайте лекцию доцента МГУ Д. Иванова, посвященную соотношению двух личностей - короля и Джона Милтона и ответьте на вопрос в конце лекции - что стало целью жизни Джона Милтона? – <https://youtu.be/SWYWdMMs0Jc>»), и др.*

Через электронный курс удобно организовывать самостоятельную работу по предмету. Асинхронная самостоятельная работа наиболее удобна, потому что обозначается только дата подачи ответа, а время и условия выполнения – индивидуальные. Когда нет строгой привязки ответа ко времени, студент раскрепощается, а преподаватель получает оригинальные, чаще самостоятельные работы. Правда, нередко приходится решать и психологические проблемы: в погоне самоутвердиться отдельные студенты грешат откровенным нигилизмом.

Если для студентов профиля «Русский язык и литература» задания ориентированы на развитие историко-культурного кругозора, на погружение в материал и художественное произведение, то для студентов профиля подготовки «Иностранный язык» делается акцент на работе с языком оригинала.

Один и тот же текст по-разному подается аудитории. Например, при изучении творчества Мильтона филологам предлагается уточнить, какой жанр был наиболее популярным в английской литературе XVII века, рассмотреть его черты, то для студентов профиля «Иностранный язык» формулируется вопрос по сравнению образов Сатаны и Адама в контексте духовных исканий англичан указанного периода.

Важно, что через Moodle у будущих учителей иностранного языка курс можно выстраивать на дублировании тем, потому что у них нет истории мировой литературы как таковой (исключение составляет небольшой обзорный курс), преподавателю постоянно приходится «проводить» своеобразные экскурсии и погружения в литературу и культуру европейских стран, чтобы сделать более понятными художественные искания представителей ренессансной литературы и культуры, литературы классицизма, барокко и т.д. Поэтому нередко используются презентации, разработанные в PowerPoint. Отдельные слайды по теме после лекции или семинара прикрепляются в курсе в качестве ориентира и дополнительного материала в процессе самоподготовки. В противном случае, поэзия Дж. Донна оказывается непонятой, а произведения Беньяна пугают, как и романы У. Голдинга.

В пределах электронного курса для тех же студентов логически выстраивается система знаний по всем периодам истории английской литературы в контексте мировой литературы, а для привлечения к тексту, развития профессионального интереса к произведению студентам предлагается весь спектр действий – прочитать, посмотреть, послушать, написать или создать слайд-презентацию по материалу. Так осваивался Шекспир. В лекцию

по трагедии «Гамлет» вставлен монолог английского актера <https://youtu.be/k2GSpWOM4yM>. В результате знаменитый монолог «Быть или не быть» воспринимается по-другому, а отсутствие перевода заставляет вслушиваться, чтобы потом сравнить прочтение монолога русскими актерами – В. Высоцким и И. Смоктуновским уже на семинаре в аудитории. Одновременно говорится о национальном прочтении темы выбора в трагедии и ее авторской интерпретации режиссерами.

Вообще, работа с произведениями, поставленными в кино или музыке (опере), также возможно в электронном курсе. Студенты потом делают письменный анализ, обосновывают свою позицию, как, например, при работе с трагедией «Отелло». Чтобы задать эмоциональный настрой на работу с фильмом и текстом, преподаватель записывает свой голос и дает в такой форме задание. Эффект присутствия важен, потому что выстраивается диалог более высокого уровня, впоследствии продолженный в аудитории на семинаре («Просмотрите фильм "Отелло" (сценарий и постановка С. Юткевича, 1955) и фильм-композицию по опере Джузеппе Верди (1979). Подготовьте ответ на вопросы: где постановщик фильма отступает от текста пьесы и почему (особенность интерпретации); в чем особенность сюжета в либретто оперы (либретто - текст, который представляет собой литературно-драматическую основу большого вокально-музыкального произведения); почему трагедию "Отелло" критики называют трагедией обманутого доверия?»). В результате современные студенты открывают для себя и неизвестных им актеров, и лучшие фильмы советского периода, и знакомятся с авторскими вариантами художественного творчества в различных формах, которые объединяет художественное слово. Вводится новая терминология из другой области знания (искусство, культура), а главное, что студент по-новому принимает классический материал, ставший давно хрестоматийным, но забытым. Таким образом, электронный курс помогает решать и педагогические задачи, приобщая студентов к прекрасному используя современные технологии, учит работать с материалом, готовит к работе в современной школе.

Педагогические задачи в процессе изучения курса также решаются через работу с фильмом. На старшем курсе, когда речь идет о поисках художников XX века, привлекаются не только сложные теоретические работы ученых по эстетизму, натурализму, модернизму и т.д., но и экранизированные произведения. Если со сказками О. Уайлда или его романом «Портрет Дориана Грея» вопрос о совести, нравственности выстраивается в аудитории в более традиционном формате с уклоном на общечеловеческие ценности, то при изучении творчества У. Годинга и его романов «Шпиль», «Повелитель мух» разговор получается сложным, многочасовым. Ломается традиционная палитра ценностей. Романы с прекрасной стилистикой, с точки зрения языка, оказывается трудно представить в школьной аудитории. Впервые студентам-будущим педагогам приходится решать вопрос о соотношении человеческого и античеловеческого, гуманизма и анти гуманизма в концепции автора. А в курсе Moodle им предлагается не только лекция по творчеству писателя, но и

задание, ответ на который формирует личностное отношение к миру – *«Посмотрите фильм канала Культура, посвященный роману Голдинга У. "Повелитель мух".<https://youtu.be/uTJ66QF6th0> Согласны ли вы с тем, что в романе писателя аллегорически развивается библейский сюжет? Как строится противостояние добра и зла в романе? Почему эту книгу Голдинга не рекомендуется к детскому чтению?»*. Задание напрямую решает задачу формирования ОК-1 способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения.

Таким образом, современные ИТ-технологии становятся неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе, раздвигают рамки привычных форм обучения и помогают не только разнообразить, но и сделать привлекательным сложный процесс познания для молодежи, которая, к сожалению, утрачивает навык общения с книгой, но прекрасно владеет гаджетами. Умение заинтересовать предметом, используя интернет технологии, возможности гаджетов, электронных курсов и электронных ресурсов – является и необходимой профессиональной компетенцией современного преподавателя вуза.

## **ПОНЯТИЕ ДЕФОРМАЦИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ И ЕЁ СПЕЦИФИКА У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

**Зубова Л.В., д-р психол. наук, профессор, Тронь О.С. канд. пед. наук  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

В современной научной теории отсутствует единое мнение по поводу явления деформации правосознания. Исследователи объясняют это отсутствием единого подхода к изучению деформации правосознания как сложного социально-психологического феномена [1].

Однако проанализировав научную литературу по данному вопросу мы пришли к выводу, что в большинстве определений ученые склоняются к мнению, что деформация правосознания – это несоответствие правового сознания индивида реально существующим в обществе правовым нормам, а абсолютная деформация – несоответствие правовым и моральным ориентирам, которые сформированы и закреплены цивилизованным обществом и являются сами собой разумеющимися [2, 3].

Для оптимального функционирования правосознания имеет огромное значение его состояние, направленность влияющих на него идей и представлений. Таким образом, деформация правосознания это социальный феномен, заключающийся в изменении его состояния, при котором происходит формирование настроения и идей, искаженно отражающих юридическую действительность и формируют негативное отношение к действующим законам и праву в целом.

Профессия следователя ОВД непосредственно связана с риском профессиональной деформации личности и, как следствие, правосознания. Специфика деформирующего влияния зависит не только от характера внешних воздействий, но и от индивидуально-личностных особенностей конкретного человека: его нервно-психической устойчивости, мировоззрения, мотивации, стереотипов восприятия, коммуникативной компетентности.

Также существует довольно большое число факторов деятельности и окружающей среды для деформации правосознания, которые обостряются постоянными конфликтными и стрессовыми ситуациями, в которых от них требуется психологическая устойчивость, самообладание и уверенность в себе [4].

По мнению специалистов, одной из самых частых деформирующих причин является специфика ближайшего окружения и деятельности специалиста. Если говорить о сотрудниках внутренних органов, регулярно встречаясь с различными противоправными действиями, у них, зачастую, формируется нетерпимость, неоправданная жестокость к окружающим. Другой причиной, не менее важной, является разделение труда и узкая специализация профессионалов. В этом случае ежедневная работа на протяжении длительного

времени формирует не только профессиональные знания, но и привычки поведения, а также определяет стиль мышления и общения вне рабочего места. И. И. Карпец отметил, что «... не меньшей трагедией для сотрудников милиции является то, что они подвержены обратному влиянию самого преступного мира. Они видят зло насильственной преступности и сами привыкают к применению насилия» [5, 8].

Рассматривая экстремальные факторы, провоцирующие деформацию правосознания сотрудников правоохранительных органов, необходимо выделить следующие:

1 Контингент правонарушителей. Среди преступников удельный вес лиц с психическими аномалиями составляет 20 – 25% (без учета наркоманов, алкоголиков и токсикоманов). Неадекватное поведение таких лиц часто не оставляет выбора представителям власти и вынуждает применять силу, например, при задержании.

2 Специфика нравственной сферы. Сотрудники ОВД обладают особенностями нравственной сферы, которые отличают их не только от преступников, но и от законопослушных граждан. Они должны быть эмоционально отчуждены от ситуации, благодаря личной ответственности за себя и свои действия, отрицании «анархизма» в морали, недопустимости достижения «добрых» целей «злыми» средствами. Но если сотрудник эмоционально неустойчив, достаточной отчужденности они не могут добиться, и на ее место приходит нетерпимость, жестокость, приверженность позиции «цель оправдывает средства». Сотрудник начинает сам определять, что хорошо, а что плохо.

3 Профессионально-нравственная деформация благодаря частому взаимодействию (по роду службы) с криминальной средой, лицами с аморальным поведением; испытанию больших физических и эмоционально-психологических перегрузок. Возникающие в данном случае дезадаптационные расстройства, зачастую приводят к неадекватному поведению, в котором имеет место и жестокость.

4 Деграция личности из-за сужения круга интересов, потребностей и снижения их уровня, «огрубления» личности в целом.

5 Осознание власти. Вполне благопристойные люди, когда им поручают общественно значимую деятельность и наделяют властными полномочиями, одновременно снимая индивидуальную ответственность за последствия своих действий, склонны к проявлению неоправданной жестокости ради выполнения поставленной перед ними задачи.

6 Стереотипная социальная роль. Зачастую сотрудников правоохранительных органов показывают не в лучшем свете. Осознание человеком того, как к нему относятся окружающие, не знающие всех особенностей его деятельности, меняет психологию и поведение человека, побуждая действовать на основе социальных стереотипов и ожиданий [6].

Классификацию профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел предложил В.С. Медведев, который свел ее к пяти группам:

1 Изменения в «Я» образе.

2 Профессиональное личностное «огрубление».

3 Произвольно-субъективная интерпретация нормативно-правовой регламентации и нравственного поведения.

4 Предвзятое отношение к объекту служебной деятельности.

5 Перенос способов и методов служебной деятельности, отдельных профессиональных приемов и методов во внеслужебные связи.

Каждая из них влечет за собой изменение правосознания сотрудника.

Наблюдения, проведенные А.В. Будановым за сотрудниками разных отделов и служб органов внутренних дел, позволило выделить следующие факторы, провоцирующие появление профессиональной деформации у сотрудников, которые влекут за собой изменение правосознания:

1 Обусловленные спецификой деятельности сотрудников органов внутренних дел:

1) психические и психологические перегрузки (нарушение режима труда и отдыха, психо-эмоциональные перегрузки, нарушение режима активности в рабочее время, плохо продуманный график дежурств);

2) недостаточное моральное и материальное стимулирование результатов деятельности сотрудника;

3) властные полномочия, которыми наделен сотрудник;

4) повышенная экстремальность деятельности сотрудника (дефицит положительных эмоциональных впечатлений; постоянное ожидание опасности и риска для жизни; чрезмерная эмоциональная насыщенность служебной деятельности);

5) рост количества правонарушений среди граждан, имеющих различные психические отклонения, наркотическую и алкогольную зависимость;

6) высокая личная ответственность сотрудника в процессе выполнения обязанностей по службе;

7) повседневное общение сотрудника с объектами своей профессиональной деятельности (лицами, имеющими в своем багаже криминальное прошлое и которые способствуют негативному изменению структуры личности сотрудника);

8) низкий уровень развития интеллекта объекта профессиональной деятельности сотрудника (как правило начальное или неполное среднее образование).

2 Обусловленные особенностями личности сотрудников органов внутренних дел:

1) отсутствие установки на повышение уровня своего кругозора и развития;

2) отсутствие уверенности в себе;

3) недостаточная личная профессиональная подготовленность;

4) низкий уровень самокритичности и самоконтроля;

- 5) завышенность личных ожиданий от службы (отсутствие перспектив служебного роста);
- 6) недостаточное развитие воли;
- 7) ограниченность жизненного опыта (молодые люди, не служившие в армии);
- 8) разочарованность избранной профессией;
- 9) конформность в отношениях (стремление к подражанию авторитетному сотруднику, вплоть до мелочей).

3 Обусловленные той социально-психологической обстановкой, в которой находится сотрудник органов внутренних дел:

- 1) глубокие и сложные конфликты с сослуживцами и в семье;
- 2) стиль руководства, применяемый к коллективу не соответствует его структуре и особенностям;
- 3) низкая социальная оценка сослуживцев, способствующая появлению чувства неполноценности и бессилия.
- 4) Обусловленные окружающей средой в которой находится сотрудник органов внутренних дел:
  - 5) высокая степень закрытости;
  - 6) тесный контакт с лицами, имеющими криминальное прошлое;
  - 7) хроническая стрессогенность профессиональной деятельности;
  - 8) высокий уровень эмоциональной окраски общения сотрудника [7].

Такие условия работы могут привести к появлению стойкой эмоциональной напряженности, стрессовым расстройствам, что в конечном итоге ведет к профессиональной деформации сотрудника и его правосознания, в частности.

Все эти факторы помогают понять суть профессиональной деформации правосознания сотрудника ОВД. Перерастая в устойчивые качества личности, последняя существенно снижает продуктивность служебной деятельности, влечет негативные социальные последствия, способствует деморализации и даже деградации личности сотрудника ОВД, именно поэтому особую роль в психологическом благополучии последних играет профилактическая работа, являющаяся важнейшим элементом профессионального развития сотрудников внутренних органов.

#### Список литературы

1. Баранов, П.П. Профессиональное правосознание работников органов внутренних дел / П.П. Баранов. – М.: Теорет. пробл, 1991. – 129 с.
2. Кузнецов, Р.А. Деформация профессионального правосознания юристов: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. 12.00.01 / Р.А. Кузнецов – Екатеринбург, 2015. – 194 с.
3. Махмутьянов, И.А. Учение И. А. Ильина о праве и государстве через призму здорового правосознания / И.А. Махмутьянов // Юридическая наука. – 2012. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchenie-i-a-ilina-o>

[prave-i-gosudarstve-cherez-prizmu-zdorovogo-pravosoznaniya](#) (дата обращения: 06.03.2019).

4. Наквасина, Г.А. Конституционное правосознание и правовая культура в механизме правового регулирования / Г.А. Наквасина, В.В.Хрулева // Вестник ВИ МВД России. – 2014. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstitutsionnoe-pravosoznanie-i-pravovaya-kultura-v-mehanizme-pravovogo-regulirovaniya> (дата обращения: 16.03.2019).

5. Юлдашева Т.В. Профессиональное (юридическое) правосознание и его деформации: теоретико-понятийный аспект / Т.В. Юлдашева // Проблемы экономики и юридической практики. – 2012. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-yuridicheskoe-pravosoznanie-i-ego-deformatsii-teoretiko-ponyatiynyy-aspekt> (дата обращения: 16.03.2019).

6. Якимова К.А. Жестокость в структуре профессиональных деструкций сотрудников правоохранительных органов / К.А. Якимова // «Шаг в науку». – 2017. - №3. – С. 97-102.

7. Якимова К.А. Правосознание сотрудников оwd в информационном обществе/ К.А. Якимова// Роль и место информационных технологий в современной науке: сборник статей Международной научно-практической конференции (17 января 2019 г, г. Самара). В 3 ч. Ч. 3 - Уфа: OMEGA SCIENCE, 2019. – С 196-200.

8. Якимова К.А. Фаза присвоения ценностей культуры личностью, как основа формирования ценностной ориентации / К.А. Якимова, Т.С. Ковалевская // «Шаг в науку». – 2018. - №1. – С. 151-153.

## **ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ, ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОЙ К ШОПИНГ АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

**Зубова Л.В., д-р психол. наук, профессор, Щеглова И.Г.  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

Проблема смысложизненных ориентаций личности существовала всегда и в различных науках.

В пределах философского познания проблема смысложизненных ориентаций личности рассматривалась в широком плане как проблема взаимосвязей личности и социума (Н. Бердяев, В. Соловьёв, Н. Трубецкой, С. Франк).

Данного мнения на проблему исследования смысложизненных ориентаций личности придерживается и С.Л. Рубинштейн. В своей книге «Человек и мир» он писал, что «смысл жизни любого индивидуума предопределяется лишь в отношении содержания всей его жизни во взаимодействии с социумом. Все вопросы, которые касаются миропонимания, ответ на которые предопределяется то, как личности жить и в чем искать смысл жизни... сходятся в одном вопросе – о природе индивида и его месте в социуме». Разъясняя психологические явления, Рубинштейн обращает внимание на то, что «личность выступает как воедино соединенная совокупность внутренних условий, которые преломляются сквозь все внешние воздействия» [5]. При этом смысл жизни индивида, как феномен формируется непосредственно путем проявления этих «внутренних условий» во внешнем мире.

В социальной философии смысложизненные ориентации личности интерпретируются как структурный элемент деятельности (И.Ф. Ведин, З.Г. Гаджинская, Б.Д. Муранов, Л.А. Степнова). Исходя из данной трактовки, нами полагается, что деятельность авторами показывается как характерный способ существования личности в обществе. Деятельность выдвигается в роли смыслообразующей основы (и с точки зрения целей и результатов жизни, и с точки зрения самоосуществления как субъекта и как личности).

Социально-психологическое направление понимает смысложизненные ориентации как внутрииндивидуальный феномен (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, В.В. Столин). И трактуется, данными учеными А.А. Мелик-Пашаев, В.Э. Чудновский, Е.Д. Яхнин как структурный элемент сознания личности. Исходя из контекста понимания смысложизненных ориентаций личности, представленных авторами. Мы пришли к выводу, что авторами смысложизненные ориентации личности мыслятся как психологический способ переживания самой жизни в процессе её претворение в жизнь.

К.А. Абульханова-Славская также акцентирует внимание на том, что смысложизненные ориентации личности заключаются в переживании жизни и в процессе их осуществления. Абульханова-Славская рассматривает смысложизненные ориентации личности как «ценность и вместе с тем переживание этой ценности индивидуумом в процессе ее формирования, ассимиляции или реализации». Смысложизненные ориентации личности надлежит понимать не только как будущие цели, но и как переживание, которое имеет место в процессе осуществления смысложизненных ориентаций личности [1].

Добиваясь определенных целей в жизни, индивидуум не утрачивает свои смысложизненные ориентации, а, напротив, приумножает, проживает их, поскольку: «Смысл жизни – это способность индивидуума чувствовать ценность смысложизненных проявлений своей индивидуальности, своего «Я», довольствоваться жизнью и составляет ее смысл» [2]. С одной стороны, как замечает Абульханова-Славская, смысложизненные ориентации обнаруживают влечения индивида, его потребности, а с другой – подтверждают истинную способность проявить себя в жизни. Иными словами, смысложизненные ориентации – это не только устремление в будущее, но и осознание своих достижений за прошедший период по значимым критериям для индивида.

При аксиологическом подходе смысложизненные ориентации личности анализируются как интегральный показатель иерархии ценностных ориентаций личности, которые в свой черед имеют место быть одним из показателей осознанности жизни личности (Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова, В.Э. Чудновский).

Одним из наиболее распространенных подходов к исследованию смысложизненных ориентаций личности является теория стремления к смыслу и логотерапия Виктора Франкла.

Доступность. Франкл утверждает, что смысложизненные ориентации доступны каждому индивидууму, несмотря на пол, возраст, интеллект, образование, характер, окружение и принадлежность к какой-либо религии.

Процесс поиска смысла. Определение смысла – это вопрос не познания, а призвания. Не индивид определяет вопрос о смысле своей жизни, а жизнь устанавливает этот вопрос перед ним, и личности приходится искать ответы на него, не иначе чем проживая каждый свой день.

Уровень объективности смысложизненных ориентаций. Смысложизненные ориентации личности не беспристрастны, в том смысле, что индивидуум не придумывает его, а отыскивает в социуме. Собственно вследствие этого смысложизненные ориентации представляют для индивидуума как императив, призывающий свои воплощения в жизнь.

Ситуативность смысложизненных ориентаций. Любое обстоятельство несет в себе свои смысложизненные ориентации, разнообразные для различных индивидуумов, но для каждого они являются едиными и единственно подлинными. Не только от индивида к индивиду, но и от условий к условиям эти смысложизненные ориентации модифицируются.

Локализация смысложизненных ориентаций. В психологической структуре личности В. Франкл абсорбирует особенное «ноэтическое» измерение, в котором распределены смысложизненные ориентации. То есть «ноэтическое» измерение личностью переживается как внутренняя духовная сила и одновременно как источник мотивации — стремления к смыслу.

Объяснение. Смысловая действительность не поддается разъяснению через психологические и тем более, биологические механизмы и не может исследоваться традиционными психологическими методами.

Ответственность. Отыскать смысл жизни – это полдела; нужно еще претворить его в жизнь. Личность несёт ответственность за реализацию исключительных смысложизненных ориентаций своей жизни.

Исходя из представлений Франкла, смысложизненные ориентации являются уникальными и неповторимыми для каждой личности, которые не придумываются, не образуются самой личностью, их необходимо отыскивать, найти, и нести ответственность за их реализацию в жизнь.

В.Э. Чудновский обуславливает два значения смысложизненных ориентаций личности как психологического феномена:

1) сущность, главное данного явления;

2) личностная значимость для индивидуума этой сущности. Очень значимо также установить, насколько данные смысложизненные ориентации «продуктивны», в какой мере и как они способствуют позитивному развитию личности. В этой связи необходимо иметь в виду адекватность смысложизненных ориентаций личности как одну из основных его характеристик. В связи с этим Чудновским выделены два признака адекватности смысложизненной ориентации:

- «реалистичность» смысложизненных ориентаций личности, то есть соответствие их объективным условиям жизни и индивидуальным возможностям индивидуума;

- «конструктивность» смысложизненных ориентаций личности, то есть степень их позитивного или негативного влияния на процесс становления личности и успешность социальной деятельности индивидуума [7].

Отсутствие смысложизненных ориентаций вызывает у личности состояние, которое Франкл именуется экзистенциальным вакуумом. Именно экзистенциальная пустота является причиной, пробуждающей в пространственных масштабах характерные «ноогенные неврозы». Ноогенный невроз – это состояние, которое является внутренним кризисом личности, который провоцирует изменения в восприятии ее окружающей реальности [4]. Ноогенный невроз может проявляться аддиктивным поведением, сочетаясь с блокировкой воли к смысложизненным ориентациям личности [8].

С феноменом утраты смысла, изображенным Франклом, переkreщивается понятие «метапатологий», введённое А. Маслоу [3, с. 189]: «если нет ценностей, управляющих жизнью, то, не являясь невротиком, тем не менее,

можно тяготиться от когнитивных и духовных расстройств, так как в определенной степени взаимоотношение с реальностью искажено и нарушено».

С психологической точки зрения, потеря смысложизненных ориентаций личности проявляется в ряде взаимосвязанных феноменов:

- переживание вакуума, проявляющееся во всевозможных обстоятельствах жизни;
- доминирующее чувство скуки, неудовлетворённости жизнью, отрицательный экспансивный фон.

В современном мире в обстоятельствах обостряющегося переживания «экзистенциального вакуума» (В. Франкл) проблема «смысложизненных ориентаций личности» становится предметом пристального внимания со стороны разнообразных школ и направлений теоретической и экспериментальной психологии. А смысложизненные ориентации личности исследуются в контексте преодоления неполноценности, выработки собственного «стиля жизни» (А. Адлер), потенциалов «самоактуализации» (А. Маслоу), в качестве «проекции» и осуществления «сверхсмысла» (В. Франкл), психологической метапотребности, скрепляющей и ориентирующей «Я» (К. Обуховский).

Таким образом, смысложизненные ориентации как объект психологического исследования в структуре личности нужно рассматривать с различных сторон, предполагая также усовершенствование и углубление различных функций индивида (когнитивных, социальных, биологических) в процессе формирования личности. Насколько взаимосвязано развиваются все эти процессы, настолько завершённым и значимым оказываются смысложизненные ориентации, формирующиеся или уже сформированные личностью.

Обобщив определения и подходы к исследованию смысложизненных ориентаций личности, мы вывели общее интегральное определение.

Смысложизненные ориентации личности представляют собой отображение общего вектора взаимоотношений индивидуума с миром, и становится единственным из существенных «вершинных» проявлений личности, в которых наиболее ярко обнаруживает свою персональную специфику.

Поиск цели своего бытия присущ мыслящим индивидам, обеспечившим к тому же все свои базовые потребности. Смысложизненные ориентации любой личности – это комплект присущих только данной личности ценностей и целей, которым она отдала предпочтение как основополагающим своего существования.

Целью данной статьи является исследования особенностей смысложизненных ориентаций молодежи, предрасположенной к шопинг аддиктивному поведению.

Шопинг аддиктивное поведение – это один из девиантных типов поведения, характеризующие увеличением стремления убежать от реальности с

помощью искусственного превращения ментального состояния при реализации любых проявлений потребительской аддикции.

Последующий анализ психологических причин возникновения такого вида поведенческой аддикции у молодого поколения позволил выдвинуть гипотезу о том, что глубинные механизмы предрасположенности к шопинг аддиктивному поведению определяются недостаточно сформированными экзистенциальными ценностями и адекватными смысложизненными ориентациями. По словам В. Франкла: «Сегодня мы имеем дело с фрустрацией не сексуальных потребностей, как во времена Фрейда, а с фрустрацией потребностей экзистенциальных. Сегодня индивидуум уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена Адлера, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты – поэтому я говорю об экзистенциальном вакууме» [6].

В соответствии с целью были определены следующие задачи:

1) Определить у молодого поколения наличие или отсутствие предрасположенности к шопинг аддиктивному поведению.

2) Проанализировать связь между смысложизненными ориентациями личности и шопинг аддиктивным поведением у молодого поколения, предрасположенного к ониомании.

На разных этапах исследования применялись следующие методы: анализ современной научной литературы по проблеме исследования смысложизненных ориентаций личности; методы статистической обработки – описательная статистика, корреляционный анализ по  $r$ -критерию Пирсона.

Используемые частные методики:

-тест на определение сформированности активной шопинг-аддикции, разработанный Котляровым;

- тест смысложизненных ориентаций, адаптированный Леонтьевым;

- методика для выявления ценностей личности Ш. Шварца, первая часть – «Обзор ценностей»;

- шкала субъективного благополучия, адаптированная М.В. Соколовой.

Отсутствие ясных осмысленных представлений об устремленности личной жизни, намерения, не переключающиеся в конкретные цели; цели, ограничивающиеся непродолжительной временной перспективой, то есть преобладание потребностной регуляции над ценностной. С содержательной стороны деятельность сводится к удовлетворению потребностей и соответствию общественным нормам. Ценности не рефлексированы или анализируются как метафорические, оторванные от жизни содержания, неспособные олицетворяться в настоящую деятельность.

В исследовании принимали участие 105 респондентов в возрасте от 18 лет до 21 года, студенты 1, 2, 4 курсов с целью определения у них наличия или отсутствия шопинг аддикции. Исследование проводилось на территории России в городе Оренбурге на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет».

Каждому студенту в ходе тестирования были предложены методики и бланки ответов. Тестирование проходило в течение часа, после заполнения тестов, была проведена обработка полученных данных и их интерпретация.

Диагностика проводилась в групповом режиме.

На первом этапе исследования, выполненного с целью выявления шопинг аддикции у студентов, всем респондентам был предложен тест А. В. Котлярова. На этом этапе выявлено, что из 105 респондентов 66, то есть больше половины шопинг аддиктивны.

На втором этапе исследования с целью определения смысложизненных ориентаций шопинг аддиктивной молодежи были выбраны тест смысложизненных ориентаций Леонтьева, методика для выявления ценностей личности Ш. Шварца, первая часть – «Обзор ценностей», шкала субъективного благополучия, адаптированная М.В. Соколовой.

Проведенное исследование выявило, что осмысленность жизни (тест смысложизненных ориентаций Леонтьева) «источником» который может быть найден индивидуумом в будущем (цели в жизни), или в настоящем (процесс жизни) или в прошлом (результат жизни), или во всех трех составляющих жизни, у молодого шопинг аддиктивного поколения находится на среднем уровне. Они не удовлетворены прошедшим жизненным этапом и в целом процесс жизни воспринимают несколько скучным. Целевая ориентация и Локус контроля – Я у них также находится на среднем уровне, то есть они надеются в вероятность достижения своих целей в жизни, и одновременно фаталистичны.

Таблица 1. Результаты смысложизненных ориентаций шопинг аддиктивной молодежи

Название шкал	(M±σ)
Осмысленность жизни	96,45±18,73
Цели в жизни	29,68±6,26
Процесс жизни	27,45±7,04
Результат жизни	24,27±5,13
Локус контроля – Я	19,77±4,31
Локус контроля – жизнь	29,64±7,61

Примечание: здесь и далее М – среднее значение в баллах опросника; ±σ – стандартное отклонение.

Анализ результатов диагностики, проведенный с помощью указанного теста, выявил обратную зависимость между средним значением смысложизненных ориентаций и предрасположенностью к шопинг аддиктивному поведению. Общий уровень смысложизненных ориентаций у молодого поколения, предрасположенного к шопинг аддиктивному поведению оказался ниже средних значений нормы.

Таким образом, значительная часть молодого поколения предрасположенного к шопинг аддиктивному поведению живет сегодняшним или вчерашним днем. При этом отмечается неудовлетворенность своей

текущей жизнью, поскольку находят ее не интересной. При этом молодежь, предрасположенная к шопинг аддиктивному поведению считает, что жизнь не подвластна сознательному контролю, а свобода выбора иллюзорна. По своей природе они фаталистичны и считают, что необходимо жить сегодняшним днем.

Таблица 2. Результаты изучения компонентов субъективного благополучия

Название шкал	(M±σ)
Напряженность и чувствительность	12,18±3,00
Психоэмоциональная симптоматика	12,55±4,22
Изменения настроения	5,09±2,64
Значимость соц. окружения	7,73±2,62
Самооценка здоровья	6,41±2,44
Удовлетворенность повседневной деятельностью	13,14±3,37
Общий показатель	60,82±12,02

Примечание: здесь и далее M – среднее значение в баллах; ±σ – стандартное отклонение.

Анализ результатов диагностики, проведенный с помощью указанного теста, определил, что у молодого поколения, предрасположенного к шопинг показатель субъективного благополучия находится в диапазоне крайней границы нормы. Что указывает на пограничное состояние, неполной удовлетворенности своей жизнью, расхождением образа себя реального и идеального. Зачастую молодое поколение, предрасположенное к шопинг аддиктивному поведению склонно осознавать себя носителями позитивных качеств, при этом отмечается критичное отношение к самому себе, его неудовлетворенности собственным поведением и неполном принятии самого себя.

По общему показателю субъективного благополучия (сумма всех шкал) отмечен высокий уровень неудовлетворенности, что свидетельствует о наличии дискомфорта, внутренней напряженности, сниженном понимании себя и своих перспектив в будущем.

Молодое поколение, предрасположенное к шопинг аддиктивному поведению характеризуется неустойчивой ориентацией на будущее. Отмечается неудовлетворенность своей текущей жизнью, поскольку не воспринимают ее как увлекательную. Значимыми ценностями молодого поколения предрасположенного к шопинг аддиктивному поведению являются власть, стимуляция и самостоятельность, означающие стремление к общественному признанию и жажду новых ощущений и впечатлений. Преобладающие у молодого поколения предрасположенного к шопинг аддиктивному поведению типы личности «властитель» и «потребитель» объединяют переживания потребностей в престиже, в доминировании, в

достижении, в приобретении вещей, которые также можно условно обозначить как «темные» переживания.

Их субъективное благополучие напрямую связано с изменением настроения, самооценкой здоровья и степенью удовлетворенности в повседневной деятельности. У них ярко выражена психологическая потребность в аддиктивных состояниях, волевой контроль эмоциональной сферы слабый.

Наше исследование подтвердило существование обратной зависимости между предрасположенностью молодого поколения к шопинг аддиктивному поведению и наполненностью его жизни смысловыми ориентациями. Чем в меньшей степени жизнь наполнена смыслом, тем в большей степени проявляется склонность к шопинг аддиктивному поведению, в том числе и к иррациональному потреблению как к попытке заполнить смысловой вакуум. Чем в большей степени молодое поколение ориентировано на самоактуализацию и личностный рост, тем в меньшей степени ему свойственны шопинг аддиктивные паттерны поведения.

Безусловно, делать какие-либо серьезные выводы на основе работы с небольшой группой студенческой молодежи было бы некорректно. Но очевидным является то, что такие направления психологической работы как помощь человеку в поиске жизненных смыслов, экзистенциальных ценностей, фасилитация процесса его личностного роста и самоактуализации должны стать приоритетным для психологической науки и практики.

#### Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – С. 72-73.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – С. 74.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999.
4. Пергаменщик Л. А. Кризисная психология. Курс лекций / Л. А. Пергаменщик. – Минск, 2003.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976. – С. 259.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник [пер. с англ. и нем.]; общ. Ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
7. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни/ В. Э. Чудновский. – Москва, МОДЭК, 2005. – 375с.
8. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000.

# **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**Лапенков Д. С., канд. филол. наук, доцент; Исаева Т. О**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

Стандарты современного образования направлены на подготовку интеллектуально развитого, думающего и творчески развитого человека, способного адаптироваться в современном социально-экономическом окружении. В результате изучения иностранного языка на ступени начального общего образования у обучающихся формируются первоначальные представления о роли и значимости иностранного языка в жизни современного человека и поликультурного мира. Ученики приобретают начальный опыт использования иностранного языка как средства межкультурного общения, как нового инструмента познания мира и культуры.

Предполагается, что с лексической стороны речи выпускник научится:

- узнавать в письменном и устном тексте изученные лексические единицы, в том числе словосочетания, в пределах тематики на ступени начальной школы;

- оперировать в процессе общения активной лексикой в соответствии с коммуникативной задачей;

- восстанавливать текст в соответствии с решаемой учебной задачей. [8]

По мнению Г. В. Роговой, роль лексики для овладения иностранным языком значительна, ведь именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, поэтому она проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую. [6;182]

Под содержанием обучения лексической стороне иноязычной речи понимается все то, на основе чего будет происходить развитие лексических навыков.

Любой связный текст несет в себе тематическую лексику, знание значения которой является ключом к пониманию смысла.

Владение словом является важнейшей предпосылкой говорения, но в репродуктивных видах речевой деятельности знание только значения слова недостаточно; здесь не меньшую роль выполняет владение связями слова и образование на их основе словосочетания.

Основной целью обучения английскому языку в начальных классах является формирование элементарной коммуникативной компетенции школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме.

Лексика – это основной строительный материал нашей речи, ее содержательная сторона. Содержание обучения лексике, по мнению Н. И. Гез, включает в себя в том числе лингвистический компонент, который предполагает:

- а) лексический минимум;
- б) трудности в усвоении разных типов и видов слов;
- в) тематика для устной речи и чтения;
- г) лексические единицы с культурным компонентом;
- д) лексические знания. [2, 187]

Работа над накоплением словаря сопутствует всему процессу обучения. Обеспечить овладение словарем — первостепенный долг каждого учителя.

Г. В. Рогова особенно отмечает важность работы по овладению активным минимумом. Ознакомление со словом является ответственным моментом в работе над его усвоением: от оптимальной его организации зависит в большой мере, «врежется» ли оно в память, произойдет ли *imprinting*. Предметом ознакомления должна быть семантика слова в единстве с его звучащей и (или) графической формами.

Тренировка учащихся в усвоении слов реализуется при помощи упражнений, упрочивающих семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой совместимости. Все лексические упражнения делятся в соответствии с этим на две категории, направленные на:

1 Запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой;

2 Формирование сочетаний слов смыслового характера.

Для лучшего запоминания слов можно пользоваться рифмовками, песнями, содержащими новые слова. [6, 194]

В. М. Филатов отмечает, что с точки зрения психологии восприятие и запоминание лексических единиц носит ассоциативный характер. Каждое новое слово вступает в ассоциативные связи с уже имеющимися словами в долговременной памяти и, благодаря нашему опыту, воспринимается как знакомое или незнакомое. [7, 252]

Успешность в овладении словом зависит от наличия у школьников умений:

- наблюдать, сравнивать, анализировать языковые явления;
- догадываться по контексту или словообразовательным элементам о значении незнакомой лексической единицы;
- работать с различными словарями;
- вести учебный словарь, выбирая удобную форму записи;
- пользоваться опорными и мнемотехническими приемами для запоминания слов.

М. К. Апетян в своей статье «Психологические и возрастные особенности младшего школьника» отмечает, что для более продуктивного обучения надо учитывать специфику памяти детей. Младшие школьники легко и прочно запоминают небольшой по объему языковой материал и хорошо его

воспроизводят. В начальных классах запоминание носит механический характер, который основан на многократном повторении и силе впечатления акта восприятия. [1; 243-244]

Р. С. Немов подчеркивает, что в младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. В целом память детей младшего школьного возраста является достаточно хорошей, и это в первую очередь касается механической памяти, которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует достаточно быстро. Несколько отстает в своем развитии опосредствованная, логическая память, так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью. [4;521]

Игра является одним из ведущих видов деятельности младших школьников, понятной и естественной деятельностью для них. Использование игр и игровых приёмов на уроках иностранного языка помогает создать доброжелательную обстановку в классе, снять психологический барьер, повысить мотивацию к изучению языка. В игре наиболее полно проявляются способности ребёнка, его характер. В связи с этим одной из задач для учителя является эффективное введение игровой деятельности в образовательный процесс с целью повышения мотивации детей. Л. А. Цыбан в статье «Проблемы преподавания иностранного языка в начальной школе» отмечает, что младшие школьники хуже воспринимают символические и схематические изображения, а наглядный материал — лучше. В процессе обучения детям требуются яркие образы, частая смена событий и деятельности, иначе они довольно быстро утомляются в силу своих возрастных особенностей. В процессе изучения иностранного языка задействуются многие анализаторы: зрительный — для восприятия наглядного материала, слуховой — для восприятия устной речи, некоторые упражнения требуют участия осязания (игры «Отгадай букву на ощупь», «Покажи руками»). В связи с этим автором отмечается полезность для развития мышления мини-проектов «На что похожа буква». Дети выбирают букву английского алфавита (например, S), подбирают слова, начинающиеся на S, рисуют букву-образ — в виде змеи (snake), раскрашивают её серебряным цветом (silver), украшают звёздами (stars) и полосками, лентами (strips), рисуют её в солнечном круге (sun). Потом ребёнок должен сделать представление своей буквы. При выполнении таких заданий происходит разностороннее развитие ребёнка: воображение, память, усидчивость, умение довести дело до конца, коммуникативные навыки активно задействованы и стимулируются к совершенствованию, происходит связь между абстрактно-логическим и образным видами мышления. [9,507]

При использовании игровых технологий на уроках необходимо соблюдение следующих условий:

- 1) соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;
- 2) доступность для учащихся данного возраста;
- 3) умеренность в использовании игр на уроках.

Е. А. Кузнецова в статье «Использование лексических игр на уроках английского языка в начальной школе» указывает на необходимость использования преимущества детской памяти. Ребенок способен запоминать языковой материал целыми блоками, как бы «впечатывать» его в память. Но это происходит только в том случае, когда у него создана соответствующая установка и ему очень важно запомнить тот или иной материал. Легче всего это происходит в игре. Игры на уроках дают возможность оправдать в действительности необоснованное для ребенка требование общаться с партнерами на английском языке; найти способы и показать значимость английских фраз, построенных по простейшим моделям; сделать эмоционально привлекательным повторение одних и тех же речевых моделей и стандартных диалогов. [3;54]

Для лучшего усвоения нового лексического материала младшими школьниками могут быть использованы следующие

1. Игра “I Can’t See” для развития внимания, развитие умения говорить (монолог. речь)

На столе стоят несколько игрушечных зверей. Дети закрывают глаза, а одна игрушка “убегает”. Учащимся нужно ответить, какой из игрушек не хватает, и кто из зверушек остался: I can see... I can’t see ...

2. Снежный ком.

Цель: активизация лексики по нескольким темам, развитие памяти, внимания.

Учитель называет темы, по которым учащиеся будут называть слова. Первый игрок называет слово, второй повторяет это слово и добавляет своё слово и т.д. Когда игроки не смогут повторить много слов, которые придумали, игра заканчивается.

3. Игра «Как тебя зовут?» с хлопками.

Играют все дети одновременно. Они садятся в круг. Предварительно дважды хлопнув в ладоши и дважды по коленям, спрашивают: “What’s your name?” Ответы: “My name is/I am ...” - дети делают индивидуально поочередно. Перед ответом следуют хлопки в ладоши и по коленям.

4. Угадай по голосу.

Дети сидят на своих местах. Играют поочередно. Водящий выбирается считалкой. Он выходит на середину класса и встает спиной к остальным. Учитель незаметно для водящего показывает на одного из учащихся. Этот ученик говорит Hello! Водящий по голосу угадывает своего товарища, задавая вопрос: “Are you ...?” Возможные ответы: “Yes, I’m ... No, I’m ...” Приветствовавший ученик сменяет водящего. Игра продолжается до тех пор, пока в ней не примут участие все учащиеся.

5. А ты?

Дети сидят на своих местах. Играют поочередно. Игру начинает учитель. Он говорит: “I like to run, and you?” При этом он передает ученику, к которому обращается «волшебную палочку». Тот в свою очередь говорит свою фразу и

передает палочку своему товарищу. Игра продолжается до тех пор, пока в ней не примут участие все учащиеся.

#### 8. Цветик – семицветик.

Дети сидят на своих местах. Играют поочередно. На столе у учителя набор цветных карточек в виде лепестков цветка. Дети поочередно берут цветные карточки и прикрепляют на специальный кружок сердцевину цветка, формируя цветок. При этом они говорят: “I like green”.

#### 7. Запомни слово.

Дети сидят на своих местах. Играют все одновременно. У каждого на столе набор рисунков или фотографий членов их семей. Учитель называет слово, например “a mother”, учащиеся показывают рисунок или фотографию мамы. В случае ошибки учащийся отдает рисунок. Побеждает тот, кто сохранит все рисунки или фото.

Игру можно усложнить: после перечисления учителем всех слов, каждый учащийся рассказывает о своей семье: “I have got a mother, a father and a sister”.

#### 8. Кто это?

Дети сидят на своих местах. Играют все одновременно. Первый играющий выбирается считалкой. Он выходит на середину класса и с помощью мимики и жестов изображает кого – либо из членов семьи. Например: «ведет машину» – папа, «читает газету» - дедушка, «играет в классики» – сестренка и т.д. Остальные учащиеся угадывают, кого в данный момент изображают, используя структуру “Are you a mother?” Угадавший сменяет первого играющего. Игра продолжается до тех пор, пока в ней не примут участие все учащиеся.

#### 9. Цирк.

Дети играют в парах. Партнеров выбирают по желанию или по жребью. Задача каждой пары – подготовить цирковое выступление дрессированного животного, вследствие чего дети поочередно исполняют роль дрессировщика и животного. На подготовку дается 2-3 минуты, после этого начинается «представление». Пары поочередно выходят на арену. Дрессировщик говорит: “I have an elephant. My elephant can run. My elephant can jump”. Учащийся в роли слона выполняет называемые действия. Затем учащиеся меняются местами и «представление» продолжается

#### 10. Назови слово по теме.

Все дети одновременно садятся в круг. Каждому учащемуся учитель называет слово по любой из пройденных тем, а тот в свою очередь называет еще одно слово по этой теме.

Например: Учитель: Five! Ученик: Seven! Каждый раз, называя слово, ученик берет себе фишку.

### Список литературы

1. Апетян М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. — 2014. — №14. — С. 243-244. — URL <https://moluch.ru/archive/73/12457/> (дата обращения: 22.12.2018)

2. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. / Н.Д. Гальскова. - 3-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 336 с. - ISBN 978-5-44-681721-4
3. Кузнецова Е. А. Использование лексических игр на уроках английского языка // Учебно-методический журнал Английский язык в школе. – 2012. - №2 (38). – С. 53-55.
4. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с. - ISBN 5-691-00552-9
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2012. — 223 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-026339-9
6. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе обучения в средней школе: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 2000. – 232 с. – ISBN 978-5-09-016636-2
7. Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / Под ред. В. М. Филатова. - Ростов н/Д: Феникс, 2004. - 416 с. — (Среднее профессиональное образование). — ISBN 5-222-05090-4
8. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс], <https://fgos.ru> (Дата обращения: 18.12.2018)
9. Цыбан Л. А. Проблемы преподавания иностранного языка в начальной школе // Молодой ученый. — 2017. — №7. — С. 506-509. — URL <https://moluch.ru/archive/141/38473/> (дата обращения: 15.12.2018)

# **СОВРЕМЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕСЕННОГО НАСЛЕДИЯ ШАМШИ КАЛДАЯКОВА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Калдаякова А.А., PhD  
Казахская Национальная Консерватория  
имени Курмангазы, Алматы**

Приобщение подрастающего поколения к национальным духовным ценностям стало для современного общества реальной социальной необходимостью. Президент РК Н.А. Назарбаев отмечает, что «...в воспитании нового поколения целесообразно обращаться к самому простому, понятному и в то же время глубоко нравственному и духовному в жизни каждого народа – к традициям. Их роль в жизни народа неоспорима. Культурные традиции позволяют человеку «не потеряться», а приспособить свой образ жизни к стремительным изменениям современного мира» [1, 10].

Общеизвестно, что будущее страны зависит не только от уровня развития технического прогресса и экономического роста, но и его духовного процветания, преемственности духовно-культурных ценностей, от поколения, к поколению. Поиски адекватных форм отражения цельности человеческого существования приводят к взаимопроникновению различных отраслей знания о культуре и человеке, о духовно-ценностном опыте культурного наследия. Гуманитарные науки приобщают молодого человека к богатствам мировой и отечественной культуры, содействуют установлению взаимопонимания и согласия между народами. Освоение гуманитарной культуры создает своеобразные «зоны стабильности», приобщение к вечным ценностям, шедеврам мирового и отечественного искусства, творческим открытиям в различных сферах культуры» - считает С.Н.Иконникова [2]. В.К.Чистов считает, что «традиция предполагает устойчивость функционирования форм культуры» [3, 9]. Культура как необходимое условие человеческой жизни. Культура человечества богата и многообразна. Она возникла на самых древних стадиях развития общества и неразрывно связана с его историей. Каждый народ вносит свой вклад в общий фонд мировой и отечественной культуры. В обществе происходит постоянный процесс обогащения культуры, создания и распространения ценностей и достижений. Культура обладает большим потенциалом в поиске согласия, утверждения приоритета общечеловеческих ценностей.

Как вполне обоснованно характеризует преемственность в национально-песенном искусстве – это достаточно однозначный, опирающийся на чувство художественного процесс наследования исторически сложившихся образов, живущих подчас подсознательно у населения в определенных социокультурных условиях.

По мнению И. И. Земцовского, «формы развития народного искусства многообразны. Они изменяются вместе с развитием самого народа, и в наши

дни выходят за рамки традиций. Глубина и качество взаимодействия между традицией и современностью – основа исторической динамики песенной культуры. Эстетические компоненты ментальности – вкус и идеал – являются основой того механизма, который сохраняет и одновременно адаптирует ядро культуры в определенный исторический период» [4, 53].

С этой точки зрения следует особо подчеркнуть, что песенное творчество Шамши Калдаякова как целостное явление представляет собой национальное достояние казахского народа. Его песенный стиль синтезировал высший художественный опыт устной и письменной музыкальных культур, в его творчестве кристаллизуются лучшие достижения казахской песни.

Шамши Калдаяков воспитывался в период, характеризующийся как переходный, кризисный послереволюционного развития общества. Начиная с 20–30-х годов XX в. происходят глубинные изменения эстетического сознания, традиционные устои народной культуры, незыблемый веками образ жизни казахского народа испытывают трансформацию. Система культурных ценностей адаптируется в новых социально-политических и экономических условиях. Традиционализм Ш. Калдаякова проявился в использовании основополагающих принципов песенной культуры Казахстана, ее музыкально-интонационного языка, семантики, структуры формообразования.

Содержательная константа социокультурного опыта нации особенно явственно ощутима в психологии и мышлении людей, выросших в традиционной среде. Аул как социальная ячейка общества был ареалом сохранения традиционных художественных канонов в XX веке. Поэтому казахская зарождающаяся модель композиторского творчества начала XX в. представляла собой «мозаичный пласт» из многовековых музыкально-стилевых наслоений, что ярко демонстрирует личность и как результат творчество Шамши Калдаякова.

Для песен композитора характерно преобразование музыкального языка «на основе глубинного проникновения в национальную традицию», считает Я.Янов-Яновская [5, 21]. Именно глубокое постижение канонов традиционной культуры как неотъемлемая часть личности отличает композитора Шамши Калдаякова. В поведенческом стереотипе и музыкальном мышлении композитора в едином синкретизме проявился богатый опыт духовности «казахской философии жизни».

Анализ песен Шамши Калдаякова убеждает в том, что все песенное наследие композитора – блестящий пример творческого освоения богатых традиционных музыкально-выразительных средств и создания на их основе собственного песенного стиля. В творчестве Шамши Калдаякова прослеживается глубокая стилистическая связь мелодии с особенностями казахской народной песни. Трихордные попевок, элементы пентатоники, ладовая переменность, широкое использование опевающих интонаций и мелодическое варьирование – все эти стилиевые черты являются общими как для устно-аутентичной музыкальной традиции казахов, так и для современной массовой песни в творчестве Шамши Калдаякова.

С развитием устно-профессионального пласта культуры система жанров лирической, бытовой песен приобрела на новом витке в песенном творчестве Шамши Калдаякова свою законченную форму. Неразрывная связь с традиционным художественным мировоззрением на основе предшествующего музыкального опыта, а также естественное усвоение в раннем детстве богатейшего «интонационного словаря» казахской музыкальной традиции были осовременены Шамши Калдаяковым в массовых музыкальных жанрах его творчества.

В песнях Шамши Калдаякова преемственно закреплены особенности жанра кара өлен, которые определили музыкально-семантические основы, сказавшиеся в прямом (синхронном), слогоотном либо с незначительной распевностью принципе соотношения стиха и напева, наличии алексических или лексических словоразделов внутри строки. Таким образом дифференциация и анализ народных песен на основе исторически сложившихся ритмоформул кара өлен, репрезентированные генетической памятью композитора Шамши Калдаякова, откристаллизовались в своеобразных, постоянно видоизменявшихся мелодико-ритмических структурах композитора. По структуре кара өлен, предполагала импровизацию по модели, которой пользовались исполнители (особенно часто акыны во время айтыса). Структура представляла собой поэтическую форму стиха, состоящую из четырех строк, где рифмуемые 1-, 2- и 4-я строки с 11-сложной стиховой основой составляли четыре строки куплета. Эта широко востребованная веками импровизационная модель-клише нередко находит продолжение в творчестве Шамши Калдаякова.

За жанром кара өлен, впервые закрепляется соответствующая музыкальная форма повторенной полустрофы, где мелодическая основа, охватывая первые две строки, точно или вариантно повторяется в 3-й и 4-й строках. В песнях Шамши особенности музыкального мышления касаются как вертикали, так и горизонтали: чуть превышающий октавный диапазон, достигаемый в кара өлен, в песнях Шамши Калдаякова расширяется до ундецимы, увеличивая мелодическое пространство песни, где V ступень серединного полукаданса усиливает сопоставления верхнего и нижнего устоя.

Каждый содержательный элемент искусства – будь то музыкальная интонация, ритм, поэтическая строфа – обязательно обладает своей эмоциональной насыщенностью, способен вызвать соответствующие чувства, переживания, настроение. Мастерство композитора заключается в том, что он умеет всё это объединить в единый поток, превращая все составляющие элементы музыкальной выразительности в песню, которой суждено прожить долгую жизнь, волнуя сердца слушателей нескольких поколений.

Проблема корреляции традиционных элементов песенной культуры с музыкально-лексической основой песенного материала Ш. Калдаякова выявляется при анализе средств музыкальной выразительности музыки композитора. Детальное изучение целого арсенала элементов музыкального стиля позволяет говорить как о некоторых характерных чертах песенного творчества Ш.Калдаякова, так и выявляет взаимодействие в них традиционного

и нетрадиционного. Наиболее характерными ладами в вокальной музыке являются лады с мажорным наклоном – ионийский, миксолидийский – и с минорным наклоном – эолийский, дорийский, фригийский. Важной чертой традиционного песенного творчества является ладовая переменность, в частности, параллельная, кварто-квинтовая и секундовая.

В песенном творчестве Ш. Калдаякова ярко проявляется связь с традиционными ладовыми образованиями. Однако можно отметить превалирование определенных ладовых структур – это в большинстве своём эолийский, ионийский в песнях «Еркежан», «Ақсұңқарым», «Ақмаңдайлым». Преобладание ионийского и эолийского диатонических ладов, связанных, по всей вероятности, с большим распространением гармонических ладов – мажорно-минорной системы. Следует заметить интересную, на наш взгляд, закономерность: при наличии эолийского лада в мелодике, в аккомпанементе композитор зачастую использует гармонический вид минора. Использование и в мелодике, и в аккомпанементе гармонического минора можно встретить в песнях «Балтық теңізінде», «Отан» и мелодического наклона в песнях «Байқоңыр», «Цыган серенадасы».

Структура песен Ш. Калдаякова в сравнении с традиционными в корне отличается. Их можно разделить на одночастные и двухчастные с различными видами припевов. Одночастные структуры выражены в форме периода типа АВ. В них припевы, как правило, образованы за счёт повторения второй полустрофы стиха. Например: «Құшақ жайған қандай адам», «Наз», «Қаракөз», «Қайдасың?» и т. д.

Тесная взаимосвязь всего предыдущего накопления и новых наслоений, образованных в результате действия социальных, экономических и культурных факторов, является весьма характерной чертой песенного стиля Ш. Калдаякова. Стиль песен Ш. Калдаякова уникален синтезом казахской традиционной лирики, стиля городского романса и музыкальной семантики, сложившейся в советской массовой песне. В этом заключается стилевое своеобразие песен композитора.

В силу близости творчества Шамши Калдаякова к интонационному этноидеалу и огромной популярности его песен, наследие композитора массовым слушателем воспринимается практически как народная музыка.

Бессмертие песен Шамши Калдаякова, которые по праву составляют «золотой фонд» вокальной музыки Казахстана, совершенно не случайно. Судьба его песен разнообразна. Одни будоражат сокровенные чувства слушателей уже с первых тактов, с дебюта, другие (их не так много) – дожидались славы и признания через десятилетия. И лишь с прошествием времени слушатели понимают всю искромётность щедрого таланта композитора, создавшего алмазную россыпь совершенных созданий. Однако какой бы ни была судьба «детищ» композитора, Шамши неустанно оттачивал все сочиненное, и систематический труд привел к заслуженному успеху у современников и потомков. Можно считать композиторским феноменом то, что практически каждое вновь созданное произведение Шамши Калдаякова

становилось настоящим событием творческой жизни республики, без преувеличения сказать брендом своей эпохи! Многие из вновь созданных песен композитора тотчас находили отклик у слушателя, мгновенно переходя в ранг любимой песни народа.

Прошла четверть века после смерти композитора, но творчество его живо и с каждым новым поколением продолжает волновать многомиллионные сердца преданных слушателей.

#### **Список литературы:**

1.Назарбаев Н.А. Вершинное искусство нации.// Казахстанская правда, 2010.25.02.

2.Иконникова С.Н. История культурологических теорий.- СПб.: Питер, 2005. - 474 с.

3.Чистов В.К. Народные традиции и фольклор. Очерки теории. – Л.: Наука, 1986.- 304с.

4.Земцовский И. И. Фольклор и композитор : теоретические этюды о рус. сов. музыке / И. И. Земцовский. - Л.; М. : Сов. композитор, 1978. - 53 с.

5.Янов-Яновская Я. У истоков многоголосия в узбекской музыке// Музыка народов Азии и Африки.– Советский композитор, 1984. – Вып. 4. – С. 11–46.

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МЕТОД ИЛИ ПАФОСНОЕ НАЧАЛО? (К СПЕЦИФИКЕ РАННЕГО ТВОРЧЕСТВА А. М. ГОРЬКОГО)**

**Карманова О. А., канд. филол. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

Личность и творчество А. М. Горького до сих пор остаются предметом литературоведческих и историко-литературных споров. Фигура противоречивая, писатель соединял в своем творческом сознании принципы разных художественных систем, что было отмечено критиками еще в начале XX века [1; 198-227]. Такое пересечение является стилевой особенностью реализма «рубежа» веков.

Сложность изучения его наследия определяется тем, что в советское время писатель был поставлен на недосягаемый литературный пьедестал, объявлен первым среди современников и потому в многочисленных исследованиях этого периода преобладала идеологическая составляющая, формирующая миф о пролетарском писателе, буревестнике революции.

Предметом нашей статьи мы определили характер раннего творчества А. М. Горького. К ранним произведениям писателя относились тексты, созданные с 1892 по 1902 годы. Такие хронологические рамки объяснялись тем, что первое произведение автора («Макар Чудра») было напечатано в 1892 г. в тифлисской газете «Кавказ», а в 1902 г. М. Горький создал пьесу «На дне», в которой подвел итог своим размышлениям над миром «бывших людей» и отказался от их идеализации.

Традиционно данный период характеризуют как «раннее романтическое творчество» писателя [5; 43-55]. Такой подход к оценке ранних произведений М. Горького наблюдается уже в истории русской литературы, написанной под редакцией профессора С. А. Венгерова: «Даже в своих недостатках Горький захватывал тогда. Конечно, в нем была масса примитивной романтики, но истинная и естественная, она имела большую литературную ценность, ибо все интересно и сильно, что отражает полноту какого бы то ни было искреннего чувствования [1].

Такая оценка невольно наводит на размышления о том, что же присутствует в ранних произведениях писателя: художественный романтический подход к изображению действительности, то есть художественный метод, или пафосное начало? Для того, чтобы определиться с этим вопросом, необходимо дать наше понимание теоретических понятий художественного метода и пафосного начала.

Вслед за Л. И. Тимофеевым, мы понимаем под художественным методом «принцип отбора и оценки писателем явлений действительности» [4; 41]. А вслед за А. Б. Есиным и Г. Н. Пospelовым, под пафосом мы понимаем тип

авторской эмоциональности. Иными словами, пафос – это эмоционально окрашенная идея.

У раннего Горького есть желание идеализировать личность, выходящую за рамки своей среды, «выламывающуюся» из нее. Эта личность не привязана к каким-то конкретным правилам жизни, она готова менять условия существования человека во имя лучшего. Она свободна в выборе средств и способов достижения нового. Такой герой противостоит мещанскому (в понимании М. Горького) мироощущению, которое боится любого социального движения. Против подобной жизненной позиции выступал писатель. Такой личности нечего терять, а обретает она многое, отсюда и жажда свободы (Лойко Зобар, Радда, Изергиль, Ларра, Данко, Емельян Пиляй). Это качество сближает персонажей ранних произведений Горького с типом романтического героя.

Отсюда тяготение автора к условным художественным формам: сказки, сказа, легенды, песни. Это позволяет обобщить явление, продемонстрировать его типичность. Однако, в отличие от художественного метода, в этих изображениях наблюдается социальная детерминированность характеров персонажей, а также их эволюция по ходу развития сюжетного действия. Кроме того, отсутствует принципа альтер эго, при некотором (но не абсолютном!) совпадении взглядов героя и автора.

Если в условных формах голос автора и героя сливаются в единый поток, то в произведениях, рисующих реальную жизнь, мы видим попытку объективировать писателя. И это наблюдается в саркастической оценке изображаемого, а в некоторых случаях авторское «я» передается рассказчику, что также нарушает принцип альтер эго.

Писатель часто демонстрирует своего героя в момент нравственного выбора, когда должны наиболее ярко проявляться его социальные привычки и установки. Однако возникает эффект обманутого ожидания: босьяк Челкаш оказывается более нравственным чем крестьянин Гаврила, Емельян Пиляй, собирающийся убить своего хозяина, спасает от самоубийства молодую барышню. Такой неожиданный контраст подтверждает веру писателя во всепобеждающую человечность. Этот взгляд на мир автор часто выражал через само сюжетное действие, не вкладывая в уста какого-либо героя.

Важно отметить, что стилистика произведений условной формы изложения отличается от рассказов, изображающих жизнеподобные ситуации без вторичной формы условности. Именно в последних романтический пафос, а не принцип изображения действительности виден достаточно ясно: и социальная обусловленность характеров персонажей, и детальная прописанность портрета героя, и эволюция его характера: «Он был бос, в старых, вытертых плисовых штанах, без шапки, в грязной ситцевой рубаше с разорванным воротом, открывавшим его сухие и угловатые кости, обтянутые коричневой кожей. По включенным черным с проседью волосам и смятому, острому, хищному лицу было видно, что он только проснулся. В одном буром усе у него торчала соломина, другая соломина запуталась в щетине левой

бритой щеки, а за ухо он заткнул себе маленькую, только что сорванную ветку липы». [2; 66]

Очень своеобразно представлено и двоемирие, являющееся основным принципом изображения в романтизме. Для романтиков мир иной, духовный, – это высшая реальность, в существование которой они верят. У М. Горького этот мир является мечтой, сознательным вымыслом, но такое понимание «мира иного» мы видим не у романтиков, а у модернистов, конструирующих его в своем творчестве.

Вполне осознанное стремление автора к созданию лучшего мира объясняется пониманием того, что абсолютная свобода несовместима с реальной жизнью, построенной на компромиссах. И это вполне ясно видно в рассказе «Старуха Изергиль», где главная героиня дана персонажем «пестрым», соединяющим разные начала, проявляющим себя по-разному в сложных жизненных обстоятельствах. Если в романтизме герой в принципе не достигает своего идеала, то у Горького этот идеал осуществим, но для этого необходимы усилия героя. И это также говорит о пафосном начале, а не о художественном методе ранних произведений автора.

Кроме того, как уже говорилось нами выше, характер героя Горького социально детерминирован, в отличие от романтической исключительности личности. В романтизме такая избранность определяется божественным промыслом, в то время как у М. Горького объясняется средой воспитания и обстоятельствами жизни (Зобар и Радда – вольные цыгане, Ларра – сын Орла).

К тому же романтический герой в силу своей исключительности трагически одинок, а герои ранних рассказов Горького страстно стремятся соединиться с миром людей или проявить себя в их среде. Такое желание вполне объяснимо. Сам автор собственной биографией доказывал ложность теории социальной предопределенности и потому в героях стремился подчеркнуть эту неумную жажду изменений и возможность осуществить мечту в реальной жизни: «Нужно такую жизнь строить, чтоб в ней всем было просторно и никто никому не мешал», – говорят Коновалову, – А кто должен строить жизнь? – победоносно вопрошает он и, боясь, что у него предвосхитят ответ на вопрос, тотчас же отвечает: – Мы!..» [2; 120]

Таким образом, мы приходим к мысли о том, что в ранних произведениях писателя присутствует романтическое пафосное начало, стремящееся к идеализации свободной личности, при реалистической доминанте изображаемого. Мы разделяем взгляды С. И. Кормилова, утверждающего следующее: «Отсюда, из нарочитого отделения человека от природы, от космоса, и выростала гипертрофия социального во взглядах Горького и, как следствие этого, его преувеличенно романтическое представление о мере человеческой изменчивости, о способности человека к развитию и переоценка идеи перевоспитания. Социально-«педагогические» установки Горького особенно настойчиво проявились .. когда исходя из своей «спасительной» романтической веры в нового человека, он неукоснительно требовал от

литературы оптимистического, утверждающего пафоса и исключительно этой мерой определял ценность художественного произведения» [3; 32].

Именно эмоционально окрашенная идея, а вовсе не принципы отбора и изображения действительности, лежит в основе ранних произведений писателя. И это пафос романтического возвышения личности, преодолевающей жизненные обстоятельства и изменяющие жизнь.

#### Список литературы

1. Автобиографическая заметка из журнала «Семья» / Максим Горький // Русская литература XX века (1890-1910) : в 2 кн. / под ред. профессора С. А. Венгерова. – М. : Изд. дом «XXI век – Согласие», 2000. – Кн. 1. – С. 187-227.

2. Горький, М. Рассказы ; Повести ; Пьесы / М. Горький / вступ. ст., сост., примеч. Б. Бялика. – М. : Художественная литература, 1987. – 687 с.

3. История русской литературы XX века (20-90-е годы). Основные имена : учебное пособие / отв. ред. С. И. Кормилов. – М., 1998. – 480 с.

4. Литвинюк, М. А. Основы литературоведческих знаний : учебно-методическое пособие / М. А. Литвинюк. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2013. – 130 с.

5. Русская литература XX века. Очерки. Портреты. Эссе : книга для учащихся 11 кл. сред. школы : в 2 ч. Ч. 1 / Л. А. Смирнова, А. М. Турков, А. М. Марченко и др. ; сост. Е. П. Пронина ; под ред. Ф. Ф. Кузнецова. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1994. – 383 с.

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ

Макатаева А.Н

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»

*«Математика – это поэзия логики идей» (Альберт Эйнштейн).*

*«Математика - это язык, на котором говорят все точные науки» (Н.И. Лобачевский)*

*«Математика – царица наук, арифметика – царица математики» (К.Ф. Гаусс)*

Прочитав несколько высказываний великих ученых и поэтов о такой науке, как математика, нельзя не согласиться с их мнением о том, на сколько важную роль в нашей жизни она занимает. В настоящее время развитие науки и общества требует от педагогов и учителей соответствующей подготовки. Такое направление развития связано с большим потоком информации в наши дни, с которым, в первую очередь сложно справиться именно детям. Учитель в свою очередь обязан грамотно донести до ребенка ту часть образовательного материала, который необходим ему именно в данный момент времени. Перед педагогами стоит не простая задача. Необходимо работать с огромным материалом накопившейся информации, отфильтровать ненужное, собрать самое главное и доступном и понятном виде преподнести детям. Среди образовательных институтов занимаются поиском ответов на такие вопросы «чему учить?», «зачем учить?», «как учить?» и «как учить результативно?». Развитие общества требует от учителя инновационного поведения, то есть постоянного активного творчества в педагогической деятельности. В связи с этим обострилась потребность в новом знании.

*«Если мы учим сегодня так,  
как учили вчера,  
мы крадем у наших детей завтра.»*

*Ю. Дьюи*

Слово «инновация» - означает с латинского перевода обновление, изменение, ввод чего – то нового. А понятие «нововведение» трактуется, как процесс введения этого новшества в практику. Ведение новых технологий носит радикальный характер, а именно то, что раньше в центре значился сам учитель, а теперь – ученик.

Преподаватели стали пробовать «технологизировать» учебный процесс, и благодаря этому, в настоящее время образовались такие направления, как:

- **Педагогическая технология.** Педагогическая технология - это проанализированная в мелочах модель современной учебной деятельности по организации и проведению учебного процесса. Благодаря внедрению в

образовательные организации информационных технологий, у преподавателей облегчился процесс организации и проведения занятий. Эти инновации помогают педагогам пробудить у детей познавательный интерес, развивать ассоциативное мышление, что хорошо сказывается на качестве получаемых умений и навыков.

Итак, рассмотрим применение современных педагогических технологий в сочетании с использованием ИКТ. Информационные и коммуникационные технологии – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. То есть подразумевается использование во первых: информации в электронном формате (видео, аудио, анимация, изображение) во вторых: информационных носителей ( DVD,CD, флеш-память) в третьих: мультимедия (компьютерные программы, презентации) и в четвертых: аудиовизуального оборудования (ноутбук, ЖК-телевизор, проектор, компьютер). Несомненно, в настоящее время в общеобразовательных организациях компьютер не решает всех проблем, но и в то же время компьютер весьма облегчает работу учителя. Процесс обучения может быть эффективно реализован с помощью групповой работы, где не маловажную роль играют те же компьютерные и другие технические средства. Это может быть мультимедийные презентации, виртуальные лабораторные работы, проекты, описание которых проводится с помощью интерактивных досок или панелей. А так же к средствам ИКТ можно отнести видеокамеру, фотоаппарат, принтер, сканер, музыкальный центр, и многое другое. Наглядно продемонстрировано на картинке ниже.

Рисунок №1 Технические средства



Построенный таким образом урок помогает «сильным»ученикам помочь в обучении более «слабым». Участники группы по общему предмету в такой

ситуации вынуждены и заинтересованы во взаимообучении, а также помогать друг другу в вопросе эффективного использования.

Процесс обучения в нередких случаях может быть построен таким образом, что может не требовать непосредственного присутствия учеников в аудитории или классе. Работа может производиться дистанционно, с передачей необходимого материала и взаимном общении через интернет. Такой способ позволяет обучаться тем, кто лишен по той или иной причине присутствовать на уроках.

- **Дифференцированный подход к обучению.** Такой подход необходимо реализовывать с помощью современных информационных технологий и мультимедийных проектов. Учитель, формируя тему проекта, может полагаться на индивидуальные интересы каждого ребенка, и направляя его на творческий подход в подготовке материала. Сейчас в интернете скапливается огромное количество обещающих программ, что дает безграничные возможности. Обилие иллюстраций, анимации и видеофрагментов, гипертекстовое изложение материала, звуковое сопровождение, возможность проверки знаний в форме тестирования, проблемных вопросов и задач дают возможность ученику самостоятельно выбирать форму обучения, а также обучающие программы предоставляют и возможности компьютерного моделирования опытов и экспериментов в игровой форме.

- **Интерактивные технологии.** Осуществляются в мультимедийных презентациях или проектах, где необходим компьютер. Интернет — это своего рода неограниченный запас самых смелых идей и информации. Если обучить детей владеть приемами программирования, то в этом случае они имеют возможность глубоко проникнуть не только в самую суть явления, но и в его математическую модель, которую затем необходимо воплотить в зрительный образ. Таким образом, используя компьютерную технику, учитель интенсифицирует процесс обучения, делая его более наглядным и динамичным.

#### **- Игровая форма обучения**

*« Предмет математики настолько серьёзен, что полезно не упускать случаев делать его более занимательным»*

*Блез Паскаль*

Игровая форма обучения помогает ученикам концентрировать свое внимание на необходимой информации. Процесс обучения становится интереснее, а, следовательно, информация по материалу запоминается лучше. Игры в процессе учения способствуют преодолению страха и неуверенности. Происходит сплочение коллектива, единство команды. Поставленная задача в таких условиях обучения решается быстро и предоставленный материал усваивается наиболее эффективно. Всевозможные викторины и конкурсы направлены на расширение кругозора, развитию познавательной деятельности.

#### **- Личностно – ориентированные технологии обучения**

*« Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»* – это слова русского писателя и педагога Константина Дмитриевича Ушинского, из книги «Человек как предмет воспитания» 1867 года. Он является одним из основоположников научной педагогики в России. В данной технологии обучения, прежде всего акцент делается на личностное развитие ребенка. Поэтому в подготовке и проектировании педагогической технологии необходимо учитывать особенности каждого ученика. Личностно – ориентированная технология обучения способствует созданию творческой атмосферы на уроке. Личностный подход помогает достичь нужных условия для выявления и развития индивидуальных способностей учащихся, а так же такие качества, как лидерство, взаимовыручка, упорство.

- В настоящее время все более актуальным в практике современного учителя становится **тестовая технология**. Такая модель урока позволяет учителю эффективно выявлять качество и уровень знаний детей. Тест как процесс обработки информации включает в себя множество функций. С помощью него можно не только контролировать и закреплять пройденный материал, но и развивать у учащихся логическое мышление и внимательность. На сегодняшний момент существует огромное разнообразие вариантов тестов. Их можно создавать на основе индивидуальности и особенности каждого ученика. Так же при планировании тестирования необходимо учитывать задачи, поставленные перед учителем, особенности изучаемого материала, заинтересованности и уровня готовности детей. Тестовая технология классифицируется по разным признакам. Например, по целям – *информационные, обучающие, аттестационные* и т.д., по процессу создания – *стандартные и нестандартные*, по способу построения задания – *динамические, стохастические* и т. п., по технологии проведения – *бумажные, тесты с использованием ИКТ, с применением специальной аппаратуры*, по форме заданий – *закрытые, открытые*, по наличию обратной связи – *традиционные, адаптивные*.

- **Технологии оберегающие здоровье**. К такому понятию, как «здоровьесберегающая» технология относится любая технология, которая по своим характеристикам показывает, насколько осуществляется цель сохранения здоровья как физического, так и психологического основных субъектов образовательного процесса, то есть учеников и преподавателей. Применение таких технологий решает множество задач и проблем, а именно, рациональное распределение времени, контроль мыслительной деятельности. На такую аппаратуру так же возможно делегировать функцию обработки сложного учебного материала, а так же проведению самостоятельных и контрольных работ. При построении модели урока со «здоровьесберегающей» технологией учитывается дозировка нагрузок, соблюдение гигиены, требования к свежему воздуху, качественному освещению и чистоте, благоприятному эмоциональному настрою, профилактике стрессов. Во всем этом процессе

значительную помощь оказывает применение информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сказать, что применение инновационных технологий на уроках дают возможность детям проявлять свое творчество. Подталкивает их к большей любознательности, повышает активность, формирует желание учиться, помогает преподавателям в процессе работы, а именно облегчает труд и следовательно повышает качество знаний.

#### Список литературы

1. Волосян Н.П.«Применение технологии диалога культур на уроках русского языка», ж. «Менеджмент в образовании» № 2-2005 с. 10-15
2. Дичковская И.М. Инновационные педагогические технологии. – К., 2004.
3. Статья «Инновационные технологии на уроках математики»: сайт URL: <https://www.uchmet.ru/library/material/136221/> Дата обращения 20.12.2019
4. Статья «Инновационные технологии на уроках математики»: сайт URL: <https://infourok.ru/statya-po-teme-innovacionnie-tehnologii-na-urokah-matematiki-1501532.html> Дата обращения 20.12.2019

## **К ВОПРОСУ ВЛИЯНИЯ КИБЕРПРОСТРАНСТВА НА ЖИЗНЬ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Мантрова М.С., канд. пед. наук  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
Федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

Компьютерные технологии, войдя в нашу повседневную жизнь, стали неотъемлемой частью современной жизни общества. Без сомнения, любая сфера общественной и промышленной деятельности получила дополнительные возможности развития с помощью компьютера и сети Интернета. Однако, помимо плюсов, которые обозначаются с применением компьютерных технологий на поверхности обозначаются и ряд вызывающих тревогу проблем.

В числе которых, компьютер может стать причиной серьезных проблем в аспектах социализации. В этой связи мы констатируем зависимость, возникающую как у взрослых людей, так, что тревожит гораздо больше – у подростков и детей младших возрастов.

Дефиниция «киберзависимость» может быть представлена и охарактеризована как патологическое пристрастие человека к разного рода гаджетам, погружению в это пространство ради развлечения, утрата чувства реальности.

Рассматривая проблему киберзависимости на первое место выходит постепенное притупление чувства реальности: действия в реальной жизни осуществляются для того, чтобы опубликовать отчеты о них в Twitter, соцсетях и т.п. [1]. Желание соответствовать имиджу современного «продвинутого» человека порождает гаджетоманию - навязчивое состояние, выраженное в потребности постоянного приобретения новинок доступа к Сети [1].

Проанализировав деятельность «компьютерных фанатов», отечественными учеными обозначаются их доминирующие интересы:

- погруженность в мир игры, причем в одиночные, он-лайн игры, азартной направленности;
- пристрастие к виртуальному общению в веб-сетях;
- бесконечный поиск новой информации (себ-серфинг) и др. [2].

Касаемо возрастных особенностей подверженности этой зависимости, наряду со взрослыми наиболее восприимчивой является категория детей в возрасте от 6 до 16 лет.

Детерминированность этого факта объясняется следующими обстоятельствами:

- во-первых, детская психика еще находится в стадии своего формирования и окончательно не сформирована;
- во-вторых, может быть обозначена и наследственная предрасположенность, о которой человек порой не догадывается;

- в-третьих, что наиболее существенно: отсутствует культура пользования интернет-пространством, отсутствуют ограничители и др. [4].

Согласно исследованию факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, проведенного совместно с Фондом Развития Интернет – каждый шестой опрошенный школьник отмечает у себя признаки интернет-зависимости [1; 3].

Таким образом, актуальность и значимость обозначаемой проблемы обусловила проведение экспериментального исследования в одной из школ города.

В исследовании принимали участие учащиеся 7 класса МОАУ СОШ №15, в количестве 20 человек, их родители, классный руководитель и социальный педагог.

Экспериментальное изучение было реализовано нами тремя этапами:

- констатирующий этап – выявление особенностей и уровня компьютерной зависимости у обучающихся подросткового возраста;
- формирующий этап – разработка и реализация коррекционной программы по снижению компьютерной зависимости у подростков;
- контрольный этап – анализ результатов исследования и оценка эффективности реализованной коррекционной программы.

На констатирующем этапе были использованы тест Менделевича для определения уровня склонности к зависимому поведению, тест А. Р. Дроздикова-Зарипова и А. Р. Шакурова для выявления уровня компьютерной зависимости и анкета на выявление специфики компьютерной зависимости .

В ходе проведения первой методики и обработки полученных результатов, мы получили следующие данные:

- у 40% испытуемых обозначается низкий уровень зависимого поведения,
- у 45% испытуемых представлены тенденции зависимого поведения,
- 15 % испытуемых по полученным результатам отнесены к группе с признаками высокой вероятности зависимого поведения.

В процессе выявления уровня компьютерной зависимости (вторая методика) нами получены ниже обозначенные данные:

- 50% испытуемых характеризуются низким уровнем компьютерной зависимости,
- 35% подростков отнесены нами по критериальной базе к среднему уровню компьютерной зависимости,
- 15% испытуемых обозначили высокий уровень компьютерной зависимости.

Проведение анкетирования и обобщение данных по этой части этапа констатации позволило сделать вывод, о том, что основной причиной появления компьютерной зависимости, первостепенной является наличие свободного времени, слабый контроль родителей, а также проблемы социализации подростков.

Обращаясь к содержательным, специфическим аспектам Интернет-зависимости, обозначим тот факт, что у подростков данной выборки выражается пренебрежение важными вещами в жизни в виду господства аддиктивного поведения (учеба, реальное общение со сверстниками, друзьями). Подросток с аддиктивным поведением разрушает отношения со значимыми людьми и отдает предпочтение виртуальному кругу общения. Раздражение или разочарование значимых для аддикта людей, критика родителей и педагогов его поведения приводит к безуспешным попыткам.

У подростков, принимавших участие в нашем исследовании, наиболее ярко проявлялись первые два симптома. В частности, 7% подростков говорили о том, что на Интернет-игры они готовы тратить деньги в первую очередь.

Интернет-зависимые подростки по нашим данным характеризуются такими особенностями организации активности в Интернет:

- азарт,
- отсутствие границ времени,
- множественность «образов Я», обеспеченная слиянием трех «Я»: «Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-виртуальное».

Интернет-зависимые подростки проводят в сети интернет в среднем 36 часов в неделю (по сути, вторая учебная неделя) с не имеющими отношения к учебе целями («В гостях – хорошо, а дома – интернет» - одна из любимых поговорок таких подростков). Результаты такого поведения представлены:

- снижением успеваемости,
- неумением выстраивать отношения в реальном общении со сверстниками.

Интернет-независимые подростки, опираясь на результаты опроса, пользуются интернетом в среднем 8 часов в неделю, и это не приводит ни к каким значительным негативным последствиям.

Высказывание учеников подтверждает результаты нашей диагностики, Игорь А. (14 лет): «я выхожу в интернет только вечером и то, чтобы посмотреть погоду или новости».

В исследовании было установлено, что Интернет-зависимые подростки преимущественно пользуются теми аспектами виртуального пространства, которые позволяют им общаться, социализироваться и обмениваться идеями с новыми знакомыми в высоко интерактивной среде.

Исходя из результатов всех вышеперечисленных методик, можно сделать вывод о том, что 15% из всех испытуемых имеют высокий уровень зависимого поведения и компьютерной зависимости. Именно с этой группой в дальнейшем нами была проведена коррекционная программа по снижению компьютерной зависимости, а с остальными учащимися, имеющими средний и низкий уровни компьютерной зависимости проведена та же программа в качестве профилактики по предупреждению компьютерной зависимости.

Разработанная нами коррекционная программа по снижению компьютерной зависимости подростков «Из виртуальности в реальность» предназначена для обучающихся подросткового возраста (7 классов), а также

для их родителей на основании полученных данных. Она предусматривала проведение бесед, дискуссий, демонстрацию фильма, тематических классных часов, участие в конкурсе плакатов, тренингах.

На контрольном этапе повторно проводились те же диагностические методики, что и на этапе констатации.

При сравнительном анализе результатов двух этапов эксперимента, мы можем отметить, что уменьшилось количество учащихся, имеющих признаки высокой вероятности зависимого поведения с 15% до 10%.

Мы выяснили, что из троих испытуемых только у одного учащегося (Олег О.) обозначена динамика снижения зависимого поведения, а у остальных испытуемых уровень компьютерной зависимости продолжает соответствовать высокому показателю.

Таким образом, в ходе проведения экспериментальной работы подтверждена эффективность коррекционной программы по снижению компьютерной зависимости у обучающихся подросткового возраста. Полученные результаты обозначают актуальность и злободневность проблемы и требуют дальнейшего психолого-педагогического сопровождения.

#### Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Психологическая модель Интернет-зависимости личности / А.Г. Асмолов // Мир психологии, 2004. - N1. - С.179-193.

2. Белинская, Е. Интернет-зависимость: аддитивные формы поведения / Е. Белинская // Народное образование, 2009. - N 7. - С. 268-275.

3. Корытникова, Н.В. Интернет-зависимость и депривация в результате виртуальных взаимодействий / Н.В. Корытникова // Социологические исследования, 2010. - N 6. - С. 70-79.

4. Цой, Н.А. Феномен интернет-зависимости и одиночество / Н.А. Цой // Социологические исследования, 2011. - N 12. - С. 98-107.

## **ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДООБРАЗОВАНИЯ НА ВОСТОКЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ**

**Мелекесов Г.А., д-р пед. наук, профессор  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

В 2019 году исполнилось 70 лет высшему педагогическому образованию на востоке Оренбургской области. Событие знаковое и значимое, особенно сегодня, когда вновь возник дефицит педагогических кадров, как в далекие 1930-1940-е годы. Только тогда не хватало учителей, особенно с высшим образованием, а в нынешние дни – это проблема социальная, и не только.

В далеком 1949 году правительство сделало правильный ход – приняло решение открыть учительский институт на базе Орского педагогического училища.

В книге «Двадцать лет в составе классического университета» (2018) приводятся интересные факты на основе архивных документов и исследований, посвящённых истории образования в городе Орске: «Согласно архивным данным, на начало 1936/1937 учебного года числилось 327 учителей, из них 21 с законченным высшим образованием, 47 – со средним специальным и 289 имели всего лишь «низшее образование», как указывалось в докладной записке того времени. Учебные заведения г. Оренбурга не могли обеспечить г. Орск и район, а также другие районы на востоке области педагогическими кадрами. Сектор заочного обучения, работавший при одной из школ города, сам очень нуждался в кадрах» [1, 8]. Наркомат просвещения РСФСР, понимая сложившееся положение дел, принял решение об открытии в г. Орске в 1937 году педагогического училища. Приказ об открытии не сохранился, но по другим документам училище начало работать с 01 сентября 1937 года. К 1942 году ситуация с кадрами начала выравниваться, «коллектив преподавателей училища состоял из 20 человек, 13 из них имели высшее образование, 2 незаконченное высшее и 5 среднее образование» [1, 9], а первые выпускники распределялись в школы городов Орска, Новотроицка, Медногорска, а также в школы Адамовского, Домбаровского, Новоорского, Новопокровского, Саракташского и Халиловского районов.

Решение об открытии института г. Орске, в центре промышленных районов области, на базе существующего педагогического училища было принято еще в 1939 году Постановлением Президиума Чкаловского областного исполнительного комитета советов от 19 декабря 1939 г. № 2582. В качестве обоснования указывалась большая потребность в педагогических кадрах для неполных и средних школ области, а также повышения квалификации учителей, работающих в этих школах в порядке продвижения» [1, 10]. Но к началу 1940/1941 учебного года ситуация не изменилась, и только через 10 лет

учительский институт принял первых своих абитуриентов. Позже, в 1952 году, по решению Совета Министров СССР и Министерства Просвещения РСФСР Орский учительский институт реорганизовывался в педагогический.

Проработав с 1992 по 2017 год ректором Орского государственного педагогического института им. Т.Г. Шевченко, впоследствии переименованного в Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ (в связи с объединением с Орским индустриальным институтом (филиалом) ОГУ и на основании Приказа Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации №1728 от 26 июня 1998 г.), позволю себе тезисно изложить некоторые мысли о нынешнем положении дел и будущем педагогического образования на востоке Оренбургской области.

70 лет – большой период, можно сказать, целая эпоха, которая охватывает практически все этапы истории российского общества. Благодаря государственной и региональной политике 1940-1950-х годов, в Орский институт были направлены высококвалифицированные специалисты, выпускники аспирантур Москвы и Ленинграда, кандидаты и доктора наук. Среди них оказались и те, кто за свои взгляды получил «особое» назначение в провинциальный вуз. Это, прежде всего, Моисей Семенович Альтман, доктор филологических наук, специалист в области античной литературы, чей труд высоко ценил известный писатель Вячеслав Иванов. М.С. Альтман, автор перевода на русский язык знаменитой «Война мышей и лягушек (Батрахомиомахия)», вошедшей в хрестоматию по античной литературе для высших учебных заведений, в сентябре 1950 года не прошел аттестацию как работник РНБ, а в заключении аттестационной комиссии сохранилась много говорящая запись о том, что он, «несмотря на наличие ученой степени доктора, поверхностно овладел методикой библиотечной классификации и не занимает в решении принципиальных вопросов ведущего положения» [2]. Оказавшись без работы, в 1952 году он приехал в Орск. Здесь М.С. Альтман преподавал орским студентам до 1956 года. Да, сложные и неоднозначные были времена, но ни один из педагогов того времени никогда не обнаруживал никаких обид, претензий. Они просто дарили нам, студентам того времени, свои знания (я и сам выпускник физико-математического факультета ОГПИ им. Т.Г. Шевченко 1970 года).

Позже в институт приехали Лариса Александровна Туркина, бывшая защитница блокадного Ленинграда, Лидия Васильевна Бажанова, пережившая блокаду, но до конца дней не утратившая любви к жизни и познанию, Николай Семенович Чупахин, приехавший после окончания самарской аспирантуры и проработавший более 25 лет деканом факультета русского языка и литературы, Абрам Соломонович Кроль, бывший фронтовик-разведчик, Иван Петрович Дуля, фронтовик, и многие другие, заложившие основы и традиции высшего педагогического образования в городе Орске.

Уже в 1960-1980-е годы институт пополнился первоклассными специалистами из Москвы, Красноярска, Самары, Саратова. Это были лучшие годы развития Орского государственного педагогического института

им. Т.Г. Шевченко. Были открыты новые факультеты, началось успешное развитие таких профилей, как иностранный язык, дошкольное и начальное образование, но флагманами вуза оставались старейшие факультеты – физико-математический, русского языка и литературы.

В 1998 году получен новый импульс в развитии теперь уже Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. В составе университета институт получил возможность открыть новые направления подготовки – безопасность жизнедеятельности, биология, информатика, история и др., была открыта аспирантура, доктора наук института стали членами диссертационных советов при ОГУ, в которых многие преподаватели нашего филиала защитили кандидатские и докторские диссертации. Институт укрепил свои позиции в регионе и стал ведущим вузом восточного Оренбуржья.

В центре внимания педагогов всегда был и остается студент, его личностное и профессиональное становление. Конечно, ФГОСы внесли свои коррективы, но в приоритете остается профессия. О том, что уровень подготовки выпускников по-прежнему высокий, свидетельствует тот факт, что орские выпускники востребованы, успешны, она побеждают в профессиональных конкурсах на право преподавать в ведущих лицеях, гимназиях, школах для одаренных детей в Санкт-Петербурге, Москве, становятся докторами наук и работают в ведущих университетах страны.

С 1980-х годов в институте успешно развивалась система дополнительного профессионального образования – более 3000 учителей-предметников прошли курсы повышения квалификации. На протяжении многих лет учителя-предметники и сегодня проходят курсы повышения квалификации и курсы профессиональной переподготовки на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, признавая высокий уровень специалистов и материалов, который предлагается педагогам-предметникам. Институт был и остается научно-образовательным центром на востоке Оренбуржья, имеет по-прежнему высокий научный и методический потенциал. Институт не только сохранил лучшие традиции в области преподавания профессиональных дисциплин, но и постоянно развивает инновационные технологии, осваивает новые методики, которыми делится со своими коллегами-практиками. В современных условиях экономически обоснованно наличие такой возможности пройти повышение квалификации или профессиональной переподготовки в стенах ведущего государственного вуза на территории города Орска на востоке области. Это понимает и руководство управления образования города, отделов образования близ лежащих территорий – районов, городов восточного Оренбуржья.

К сожалению, в последние годы наметилась тенденция к разрушению сложившихся традиций и системы дополнительного образования, а причиной тому – стремление замкнуть образовательные услуги только на областной центр. Жаль, что во многом новая политика в этом направлении ориентирована на давно неактуальный центризм, когда забывается рядовой учитель, не всегда

имеющий возможность доехать до областного центра в силу ряда объективных причин. Одна из них – огромная загруженность учителя-предметника, вынужденного работать более чем на одну ставку в связи с нехваткой преподавателей.

Странно и то, что, проходя курсы где-то, учитель приходит на кафедру нашего института за консультацией, получает профессиональную помощь при подготовке своей квалификационной работы или работы к аттестации на категорию. Это лишний раз доказывает высокий уровень специалистов института, несмотря на помолодевший состав современных кафедр.

Еще одна проблема – переход только на дистанционные технологии в сети Интернет, что также обедняет образовательный процесс. Сегодня стоит вопрос об открытии системы дополнительного профессионального образования через интернет-курсы, но тогда педагог будет лишен, в первую очередь, возможности профессионального общения. Не случайно научные конференции на базе Орского гуманитарно-технологического института всегда вызывают неподдельный интерес педагогов всех образовательных учреждений, получающих возможность такого профессионального диалога в стенах вуза. Представляя свою работу на секциях, они имеют возможность рассказать о себе и своей работе, поделиться опытом, узнать новое из первых уст, а не с экрана компьютера. Почему живое общение педагогов важно? Да потому, что, согласно концепции авторов монографии, «Ориентация личности в мире ценностей» (2005), «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 (*ребенка – Г.М.*), утверждающий эту личность независимо от меры его приобщенной к знанию, меры его понимания либо непонимания» [3]. А если педагог сам будет лишен возможности вести профессиональный живой диалог, то как и чему он научит своего ученика?

По нашему глубокому убеждению, только в системе, предполагающей взаимодействие всех субъектов образовательного процесса – от педагога до администратора любого уровня – может работать педагогическая традиция, основанная на преемственности. И эта традиция на востоке области действительно богатая. А вот разрушение традиции всегда приводит к коллапсу, что особенно болезненно переживается современным образованием, в том числе на региональном уровне. Хочется верить, что этот процесс не окажется затяжным, и здравый смысл обязательно победит недопонимание основ педагогической работы на всех уровнях этой системы.

И последнее. Сегодня многие абитуриенты ориентированы на центр. Однако давно известно, что дома и стены помогают. Получить хорошее высшее педагогическое образование можно и в городе Орске. Кстати, основной состав преподавателей – это выпускники нашего института, чем искренне гордимся. Многие и сегодня являются проводниками лучших современных идей и в предметной области исследований, и в методике преподавания в высшей

школе. И как бы не хвалили среднее профессиональное образование, высшее по-прежнему остается наиболее знаковым в жизни любого педагога. Никак не умаляем при этом результатов СПО, но оно, наверное, актуально прежде всего для производства. В педагогике именно высшая школа предлагает то принципиально новое, что делает современного учителя настоящим профессионалом. Сегодня вновь появилась надежда, что государство исправит известные ошибки в связи с введением Болонской системы и вернет нашему образованию подлинное профессиональное педагогическое образование, которое с честью хранит и развивает свои традиции. На востоке Оренбуржья его опорой на протяжении 70 лет был и остается Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ.

#### Список литературы

1. Двадцать лет в составе классического университета: Отв. ред. и сост. Н. Е. Ерофеева. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2018. – 278 с.
2. Альтман Моисей Семенович // Сотрудники РНБ – деятели науки и культуры. Биографический словарь, т. 1-4. Режим доступа: [http://nlr.ru/nlr\\_history/persons/info.php?id=1447](http://nlr.ru/nlr_history/persons/info.php?id=1447)
3. Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей : [монография] / А. В. Кирьякова. - М. : Дом педагогики, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-89149-016-1.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

Большое значение в освоении ребенком программы дошкольного образования имеет усвоение им пространственных представлений. Доказано, что недостаточные знания у детей дошкольного возраста о пространстве, влекут за собой не только проблемы с ориентировкой, но и трудности в понимании пространственно-речевых конструкций. Поэтому важно закладывать знания о пространстве именно у детей дошкольного возраста, так как именно в этот период происходит формирование базовых знаний, умений и навыков у ребенка, на которых основывается дальнейшее умственное, психологическое и физическое развитие малыша.

Педагогический взгляд на проблему формирования пространственных представлений у детей был рассмотрен в разное время такими педагогами как: П.Ф. Лесгафт, М.Ю. Кистьяновская, Т.А. Мусейибова, Э.Я. Степаненкова, Н.Я. Семаго, А.М. Леушина, З.А. Михайлова, Е.И. Тихеева.

Вопрос об особенностях зрительной ориентировки в пространстве на основе зрительных ощущений был изучен П.Ф. Лесгафтом и М.Ю. Кистьяковской.

Роль слова в формировании пространственных представлений у детей дошкольного возраста, была подробно рассмотрена в работах А.А. Люблинской. В своих исследованиях, автор выделял три категории:

- нахождение местоположения объекта и определение его удаленности;
- ориентировка в различных пространственных направлениях;
- определение пространственных отношений между объектами [1].

Методика обучения ориентировки в пространстве была представлена Т.А. Мусейиловой. Автор выделил следующие составляющие:

- освоение схемы собственного тела и ориентировку на себя;
- выделение различных сторон предмета, ориентировку на внешние объекты;
- основные пространственные направления и усвоение систему отсчета по ним;
- определение расположение предмета от себя, когда точка отсчета фиксируется на предмете;
- определение собственного положение в пространстве относительно других объектов;
- определение пространственного положения предметов относительно друг друга;

- определение местонахождения объектов [3].

Система упражнений, которая способствовала развитию обобщенных и дифференцированных пространственных представлений у детей дошкольного возраста была разработана М.В. Вовчик-Блакиной.

Н.Я. Семаго в своих трудах выделила четыре уровня овладения ребенком пространственных представлений. Были выделены подуровни, на основе которых были разработаны диагностические методики, для определения уровня развития пространственных представлений у детей [4].

Вопрос ориентировки в пространстве детей дошкольного возраста, подробно рассматривался учеными и педагогами на протяжении многих лет. Было установлено, что процесс формирования пространственных представлений у ребенка проходит поэтапно. Дошкольник воспринимает пространство в начале относительно себя, затем в более старшем возрасте, выделяет различные стороны предмета, усваивает систему отсчета (чувственную, словесную), расположение предмета от себя, в пространстве, относительно друг друга и нахождение объекта в пространстве. Все эти стадии соответствуют определенному возрасту ребенка. В возрасте пяти-шести лет ребенок овладевает не только чувственной, но и словесной системой отсчета пространственных направлений. В этом возрасте малыш уже должен ориентироваться в двухмерном пространстве, в окружающем пространстве, собственном теле, уметь пользоваться предлогами и наречиями, как пространственной характеристикой.

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного эксперимента.

Целью констатирующего этапа было выявление исходного уровня ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения этой цели нами были подобраны две диагностические методики "Диагностика пространственных представлений ребенка" (состоит из двух блоков: "диагностика пространственных представлений о собственном теле"; "диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела. Диагностика уровня развития пространственной лексики") (М.М. Семаго) и методика "Графический диктант" (Д.Б. Эльконин).

Выбор методики "Диагностика пространственных представлений" (М.М. Семаго), обусловлен тем, что она предоставляет возможность определить уровень развития пространственных представлений по трем направлениям: ориентировка на собственном теле, ориентировка между внешним объектом и телом, использование пространственной лексики. Другая методика "Графический диктант" (Д.Б. Эльконина) позволяет нам увидеть уровень сформированности ориентировки ребенка в двухмерном пространстве. В совокупности данные методики помогают наиболее полно изучить исходный уровень ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста.

При сопоставлении полученных данных из двух методик (Методика №1 "Диагностика пространственных представлений" (М.М. Семаго); Методика №2 "Графический диктант" (Д.Б. Эльконин), нами было выявлено:

– 40% имеют низкий уровень сформированности пространственных представлений. Дети этой категории плохо ориентируются на собственном теле, не могут различать части лица по горизонтальной и вертикальной оси, не могут сравнить и показать указанные части рук, не могут определить и называть местоположение предметов и картинок относительно друг друга, плохо ориентируются в двухмерном пространстве;

– 27% детей имеют средний уровень. Ребята справились со всеми заданиями, используя помощь педагога;

– 33% детей - высокий уровень. Эти дети хорошо ориентируются на собственном теле, различают части лица по горизонтальной и вертикальной оси, сравнивают и показывают указанные части рук, определяют и называют местоположение предметов и картинок относительно друг друга, ориентируются в двухмерном пространстве и отвечают на вопросы педагога полным, развернутым ответом.

Формирующий эксперимент строился на основе теоретических положений и результатов констатирующего этапа исследования. На этапе формирующего эксперимента принимали участие все дети, но особое внимание уделялось детям с низким и средним уровнем знаний по данной теме.

Целью формирующего эксперимента была разработка дидактических игр и упражнений по формированию ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий эксперимент проходил в три этапа. Первый этап направлен на развитие ориентировки "на собственном теле" у детей старшего дошкольного возраста. Он состоит из 3 занятий, включающих в себя упражнения и дидактические игры с единым сказочным сюжетом, ориентированных на освоение ребенком пространственной лексики. Нами были проведены игры и упражнения ("Заколдованное отражение"; "Веселые танцы", "Зачарованный мальчик"). Особое внимание уделялось ориентировки ребенка на лице и частях тела, так во втором занятии была задействована шарнирная кукла, с помощью которой проходило обучение и закрепление ориентировки на собственном теле. Много внимания уделялось развитию пространственной лексики ребенка.

Второй этап направлен на развитие ориентировки между объектами и телом и состоит из 4 занятий ("Волшебная полянка"; "Мудрый ёж"; "Заколдованные вещи"; Прятки"). Все занятия связаны между собой единым сказочным сюжетом, что способствовало интересу и увлеченности детей при выполнении заданий.

Третий этап направлен на развитие ориентировки в двухмерном пространстве, состоит из 4 занятий ("Карта сокровищ", "Морские приключения"; "Таинственный замок"; "Дорога домой"). Задания на развитие ориентировки в двухмерном пространстве оказались самыми сложными для детей. Занятия этого этапа включали в себя, как графические задания под диктовку, так и работу с картинками и аппликациями. Особый упор делался на развитие пространственной лексики.

Цель контрольного этапа: определить эффективность предложенной методики по формированию ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста. Для осуществления поставленной нами цели, мы используем те же методики, что и на констатирующем этапе "Диагностика пространственных представлений" (М.М. Семаго); "Графический диктант" (Д.Б. Эльконин).

В ходе повторного проведения методик нами были получены следующие результаты:

– 10% имеют низкий уровень сформированности пространственных представлений. Дети этой категории плохо ориентируются на собственном теле, не могут различать части лица по горизонтальной и вертикальной оси, не могут сравнить и показать указанные части рук, не могут определить и называть местоположение предметов и картинок относительно друг друга, плохо ориентируются в двухмерном пространстве;

– 30% детей имеют средний уровень. Ребята справились со всеми заданиями, ориентировались на собственном теле, различали части лица, определяли местоположение картинок, но пользовались помощью педагога;

– 60% детей - высокий уровень. Дети хорошо ориентируются на собственном теле, различают части лица по горизонтальной и вертикальной оси, сравнивают и показывают указанные части рук, определяют и называют местоположение предметов и картинок относительно друг друга, ориентируются в двухмерном пространстве и отвечают на вопросы педагога полным, развернутым ответом.

Сравнительный анализ полученных данных на констатирующем и контрольном этапе, позволил нам проследить динамику уровня развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста и сделать вывод об эффективности разработанных нами дидактических игр и упражнений.

#### Список литературы

1. Люблинская, А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А. А. Люблинская // Дошкольная педагогика. – 1998. – № 2. – С. 24-31

2. Мусейибова, Т.А Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста / Т. А. Мусейибова – М.: «Просвещение», 1986. – 326 с.

3. Мусейибова, Т.А Генезис отражения пространства и пространственных ориентаций у детей дошкольного возраста/ А.П. Шуркова, Г.Л. Гулина // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 12-17

4. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2017. – 112 с. – ISBN 978-5-8112-1243-9

## О ПОДГОТОВКЕ К ВПР ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 5 КЛАССЕ

**Петраш И.А., канд. филол. наук**  
**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)**  
**федерального государственного бюджетного образовательного учреждения**  
**высшего образования**  
**«Оренбургский государственный университет»**

Современный стандарт школьного образования предполагает в качестве итоговой формы контроля ОГЭ и ЕГЭ в 9 и 11 классах соответственно. Формой контроля знаний обучающихся в среднем звене являются ВПР (всероссийские проверочные работы), которые позволяют не только проверять качество усвоения предметов, но и частично помогают детям ориентироваться на тестовый вариант сдачи итогового экзамена по окончании школы.

ВПР по русскому языку для пятиклассников содержит 12 заданий, на выполнение которых отводится 60 минут, и предполагает проверку знаний по всем изученным разделам.

В первую очередь контролируются навыки грамотного письма. Детям предлагается деформированный текст с пропущенными орфограммами и пунктограммами, которые они должны уметь находить, правильно писать и объяснять. Ученики справляются с выполнением данного задания в среднем за 10-15 минут. Однако в силу психологических и/или физических особенностей некоторые школьники затрачивают на первое задание значительную часть времени, отведенного на выполнение ВПР.

Наибольшую сложность с точки зрения орфографии вызывают словарные слова, орфограммы на корнях с чередованием, которые дети нередко путают или пытаются проверять как безударные гласные, а также орфограммы, обусловленные морфологически, прежде всего, связанные со спряжением глагола и склонением существительных (правописание окончаний). Что касается правильной постановки знаков препинания, то тут самым ошибкоопасным местом для пятиклассников становится постановка знаков препинания в предложениях с союзом И. Ученики обычно путают конструкции однородных членов предложения, соединенных при помощи данного союза, где запятая не ставится, с вариантом, когда при помощи союза И соединяются простые предложения в составе сложного. Хорошим подспорьем при подготовке к ВПР по русскому языку могут стать схемы предложений и сопоставление сходных конструкций (рисунок 1).

== И == .

Солнце всё ярче светит и заставляет оживать всё вокруг.

, и .

Солнце всё ярче светит, и земля оживает.

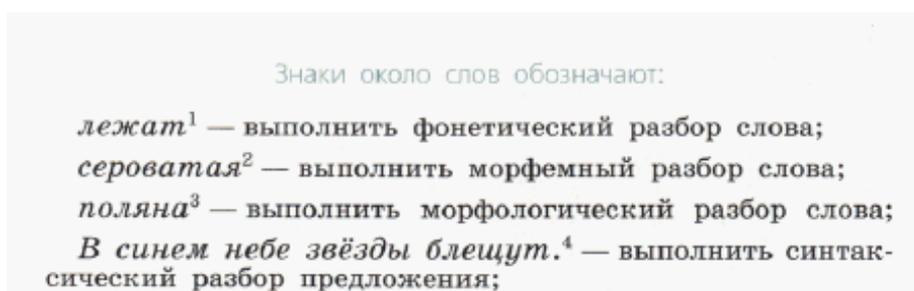
## Рисунок 1 – Пунктограммы с союзом И

Второе задание ВПР по русскому языку для учеников 5 класса предполагает выполнение сразу четырех видов разбора (фонетический, морфемный, морфологический и синтаксический) и в момент написания проверочной работы отнимает у детей довольно много времени в силу своей объемности. При подготовке к ВПР дети должны четко понимать, какой именно вариант анализа скрывается за каждым термином и условным знаком. Разработчики ВПР, используя цифровые обозначения, учитывают варианты, к которым привыкли обучающиеся (сравните рисунок 2 и рисунок 3).

Выполните обозначенные цифрами в тексте к заданию 1 языковые разборы:

- (1) – фонетический разбор;
- (2) – морфемный разбор;
- (3) – морфологический разбор;
- (4) – синтаксический разбор предложения.

## Рисунок 2 – Условные обозначения второго задания ВПР по русскому языку в 5 классе [1]



## Рисунок 3 – Условные обозначения в учебнике по русскому языку для 5 класса (научный редактор Н.М. Шанский) [2, 3; 3, 3]

Знание орфоэпических норм проверяется посредством следующего задания. При подготовке к ВПР по русскому языку учитель-словесник в течение всего учебного года предлагает детям знакомиться с особенностями произношения слов, как посредством выполнения упражнений по орфоэпии, в том числе и нормам ударения, с обязательным обращением к словарю «Произноси правильно!» в учебнике, так и путем запоминания слов с особенностями ударения из предлагаемого педагогом перечня, ведь в орфоэпическом словаре учебника содержатся не только нормы ударения, но и представлены другие произносительные особенности слов [2, 173; 3, 154].

На проверку качества усвоения морфологии, наряду с выполнением морфологического разбора в задании 2, нацелено четвертое задание ВПР по русскому языку для 5 класса. На первый взгляд, задание кажется простым, однако у детей возникают сложности при определении частеречной

принадлежности ряда слов, в первую очередь, служебных. Целесообразно использование в процессе подготовки различных таблиц и схем.



Рисунок 4 – Служебные части речи

Кроме того, школьники должны не просто определить часть речи каждого слова в предлагаемом им для анализа предложении, но и написать, какие части речи в нем отсутствуют.

Следующие три задания выявляют степень усвоения таких пунктуационных норм, как постановка знаков препинания в предложениях с прямой речью, выделения обращения на письме и постановка запятых в простых предложениях с однородными членами или в сложных предложениях. Как уже отмечено выше, в процессе подготовки следует научить детей разграничивать сходные конструкции (рисунок 1), а также предлагать им схематичное обозначение для заданий 5 и 6, что тем более необходимо в связи с тем, что учащиеся должны не просто обнаружить среди четырех предлагаемых вариантов ответа подходящий к условиям задания, но и расставить недостающие знаки препинания, написать объяснение для пунктограммы.

- А: «П».**
- А: «П!»**
- А: «П?»**
- «П», — а.**
- «П!» — а.**
- «П?» — а.**

Рисунок 5 – Пунктуация в предложениях с прямой речью



Рисунок 6 – Пунктуация в предложениях с обращениями

Последние пять заданий ВПР по русскому языку в 5 классе предполагают работу с текстом. При этом для анализа школьникам предлагается еще один текст, на этот раз недеформированный, где, в отличие от первого задания, уже нет пропусков орфограмм и пунктограмм.

Восьмое задание нацелено на осмысление текста, определение его основной мысли. Обучающиеся в целом справляются с выполнением данного вида работы неплохо. Однако возникают сложности у «медлительных» детей, они либо вообще не успевают приступить к данному заданию, либо выполняют его неверно, в связи с тем, что чтение второго текста в ВПР отнимает у них много времени, и, желая уложиться в отведенные на написание работы временные рамки, они просто торопятся и невнимательно читают текст или даже недочитывают его до конца. Последнее обстоятельство также влечет за собой некорректность при ответе на задание 9, в котором нужно найти в тексте факт, подтверждающий изложенную в вопросе мысль.

При определении типовой принадлежности предложений анализируемого текста в рамках задания 10 наиболее сложным для учеников 5 класса представляется тип речи рассуждение, поэтому следует уделить ему чуть больше внимания при подготовке к ВПР.

Тип речи	Рассуждение
Задача автора	Автор текста доказывает, объясняет. В нём обычно говорится о причинах событий, о взаимосвязи событий
Вопрос к тексту	Почему?
Средства языка	Вводные слова, аргументы, примеры, вывод
Приём фотографирования	Нельзя сфотографировать

Рисунок 7 – Тип речи рассуждение

Два последних задания проверяют степень усвоения такого раздела языкознания, как лексика. В частности, задание 11 подразумевает нахождение слова в тексте по его значению. В принципе, если ученикам хватило времени, и они дошли до выполнения данного задания, то, как правило, дети с ним справляются, так как оно похоже на решение кроссворда. Но, в отличие от названного занимательного ребуса, тут нет необходимости самостоятельно подбирать слово, достаточно лишь выбрать его из числа представленных в указанных предложениях анализируемого текста. С нахождением антонимов при выполнении последнего задания ВПР по русскому языку в 5 классе обучающиеся обычно тоже справляются.

Таким образом, учителю-предметнику следует выстроить специальную систему работы по подготовке пятиклассников к ВПР по русскому языку. Хотя в «Описании контрольно-измерительных материалов для проведения проверочной работы по русскому языку. 5 класс» обозначено, что особой подготовки к проверочной работе не требуется [4, 7], так как проверяется качество усвоения знаний, которые должны быть освоены обучающимися в соответствии с утвержденными образовательными программами и учебниками, однако без целенаправленной подготовки к выполнению ВПР по русскому языку невозможно добиться высоких результатов.

#### Список литературы

1. Демонстрационная версия ВПР по русскому языку 5 класс 2017 – 2019 годов [эл. ресурс]. – Режим доступа: <https://rus5-vpr.sdangia.ru/test?id=1> (проверено 25.12.2019 г.).

2. Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / [Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский]. – М.: Просвещение, 2012. – 192 с.: ил. – ISBN 978-5-09-02480-4.

3. Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / [Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский]. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 175 с.: ил. – ISBN 978-5-09-035701-2.

4. Описание контрольно-измерительных материалов для проведения в 2019 году проверочной работы по русскому языку. 5 класс [эл. ресурс]. – Режим доступа:

[https://foco.ru/Media/Default/Documents/%D0%92%D0%9F%D0%A0/VPR\\_RU-5\\_Opisanie\\_2019.pdf](https://foco.ru/Media/Default/Documents/%D0%92%D0%9F%D0%A0/VPR_RU-5_Opisanie_2019.pdf) (проверено 25.12.2019 г.).

## **К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Попрядухина Н.Г., канд психол наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

Нынешняя нестабильная социально-экономическая ситуация в России, рост безработицы и формирование рынка труда, резкая переориентация с одного из ведущих направлений профессиональной деятельности на другие, совершенствование подготовки профессионально компетентных, мобильных и конкурентоспособных специалистов, способных приобретать новые знания, умения и навыки в короткие сроки своей деятельности, особенно остро определяет проблему ранней диагностики и коррекции профессионального выбора обучающихся в старшем подростковом возрасте.

Эта проблема в некоторой степени связана с профессиональной ориентацией и подготовкой учащихся к профессиональному самоопределению, поскольку наличие рынка труда, а также отсутствие социальной защиты личности требуют от выпускников школ умения быстро адаптироваться в социально-экономическую среду. Без четкой ориентации в профессиональных компетенциях становится все труднее выбрать путь продолжения образования, приобрести желаемую профессию и найти работу.

В школьные годы выявляются и развиваются интересы и склонности, закладываются основы общего и профессионального развития личности. Важнейшим условием создания интереса к обучению является воспитание широких социальных мотивов для деятельности, понимание ее содержания, осознание важности изучаемых процессов для их собственной деятельности.

Наибольшее внимание исследователи уделяют изучению влияния мотивов учебной деятельности на профессиональное самоопределение школьников.

Профессиональное развитие личности начинается со стадии формирования профессиональных намерений. В 15-16 лет у обучающихся начинается активное профессиональное самоопределение. Считается, что именно в подростковом возрасте закладываются основы нравственного отношения к различным видам труда, формирование системы ценностных ориентаций, определяющих избирательность подростков к различным профессиям.

Дифференцированный подход к различным учебным предметам, занятия в кружках художественного и технического творчества формируют у подростков учебно-профессиональные и профессионально ориентированные интересы. Эти ориентации способствуют появлению новых профессионально

ориентированных мотивов учебной деятельности, инициируют саморазвитие качеств и способностей, присущих представителям желаемых профессий.

Образцы желаемого будущего, профессиональных предпочтений становятся психологическими направлениями, определяющими профессиональный выбор подростков.

Рынок труда и характеристика нынешней социально-экономической ситуации определяют потребность в раннем профессиональном самоопределении обучающихся. Исследователи отмечают, что в идеале, к моменту окончания девятилетней школы у обучающихся должны были сформированы сознательные профессиональные приоритеты и определен путь дальнейшего профессионального образования. Однако практика показывает, что в последние годы количество выпускников общеобразовательных школ, не имеющих профессиональных предпочтений, выросла, и она фактически составляет около 50%.

Таким образом, были выявлены существующие противоречия:

- между потребностью в современных условиях более раннего профессионального выбора школьников и реального состояния их готовности к профессиональному самоопределению;

- между необходимостью выбора профессии старшеклассниками и отсутствием необходимых знаний о профессии, о мире профессиональной деятельности;

- между собственными способностями старшеклассников и требованиями, предъявляемыми к профессионалу конкретной трудовой области;

- между профессиональным выбором старшеклассников и недостаточной осведомленностью о востребованности выбранной профессии на современном рынке труда.

Казалось бы, институты социализации – системы базового и дополнительного образования, семья – могут оказать реальную помощь молодому человеку в выборе профессии. Но этого, как правило, не происходит: во - первых, фундаментальные знания, которые получают российские школьники в системе общего образования,

не способствуют успешному выбору профессии; во-вторых, нищенские отчисления государства на образование снижают его качество; в-третьих, модификация (реструктурирование, дифференциация) учреждений профессионального образования не создала условий для оптимального профессионального самоопределения; наконец, системы базового и дополнительного образования во многом находятся в состоянии отчужденности, что тоже не способствует определению профессиональных интересов.

По данным исследования Н.В. Кузьминой, только 5% людей, занятых какой-либо деятельностью, достигают высокого уровня профессионализма. Именно поэтому проблема профессионального выбора в подростковом возрасте сегодня как никогда актуальна[4, 45]

Процесс профессионального самоопределения - это принятие человеком решения о выборе собственной будущей трудовой деятельности - кем стать, к какой социальной группе относиться, где и с кем функционировать.

Профессиональное самоопределение считается явлением двусторонним, так как с одной стороны включает в себя субъекта выбора, с другой - то, что субъект выбирает - объект выбора. И субъект, и объект имеют большое количество характеристик, что и объясняет неоднозначность процесса профессионального выбора [2,6].

Профессиональное самоопределение – осознанная оценка человеком уровня развития собственных профессиональных способностей, структуры профессиональных мотивов, знаний и умений; осознание их соответствия требованиям, деятельность предъявляет к человеку; переживая эту переписку как чувство удовлетворения от выбранной профессии. Психологически это означает, что человек осознает, чего хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что имеет (свои личные и физические свойства), что может (его способности, склонности, таланты), чего хочет и чего ждет от него коллектив, общество, субъект, который готов функционировать в системе реального времени. Профессиональное самоопределение начинается с того момента, когда у человека возникает потребность в выборе в профессиональной деятельности на основе самооценки своего уровня профессиональных способностей [3,92].

Анализ проблем развития личности и ее профессионального самоопределения, является важным в теоретическом и практическом отношении. Исследования отечественных и зарубежных психологов указывают, прежде всего, на многообразие фундаментальных и прикладных психологических подходов в ее изучении.

Проблема профессионального самоопределения изучалась многими исследователями: отечественными психологами - Е.А. Климовым, Н.И. Крыловым, Т.В. Кудрявцевым, А.К. Осницким, А.И. Подольским, К.М. Гуревичем, В.П. Зинченко, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др. - Д.Супер, Э.Гинзберг, К.Рогерс, Д.Миллер, Дж. Холланд и продолжает привлекать всеобщее внимание.

Решение данной проблемы в исследованиях зарубежных авторов, сужается до рамок теории профессионального развития и профориентации.

В отечественной психологии проблема профессионального самоопределения достаточно хорошо решена как с точки зрения содержания, так и процедурного аспекта. Его анализ в отечественной науке проводится по трем направлениям: социологическому, социально-психологическому и психолого-педагогическому. Однако, несмотря на давний интерес к профессиональному самоопределению и неизбежную актуальность этой темы, нет единого мнения относительно определения психологического содержания и определения закономерностей развития данного психологического феномена. Поскольку большинство публикаций в этой области посвящено юности и отрочеству, психологическое содержание профессионального самоопределения,

как правило, сводится к выбору профессии (Е.А. Климов, Г.П. Ников, П.А. Шавир и др.).

В качестве экспериментальной группы для изучения специфики профессионального самоопределения в подростковом возрасте были выбраны учениками девятых классов в количестве 30 человек. Исследование было проведено в индивидуальном режиме в привычной обстановке.

Для выявления основных факторов, определяющих профессиональное самоопределение старшеклассников, были использованы диагностические методики отечественных и зарубежных психологов.

Готовность учеников выбрать профессию к моменту окончания 9 класса средней школы согласно психолого-педагогическим исследованиям неоднозначна. Подростковый период онтогенеза, как правило, рассматривается как исходный пункт в профессиональном развитии личности [5,114].

Старшеклассник сталкивается с проблемой профессионального самоопределения в то время, когда он еще не имеет жизненного опыта, более того, он находится под влиянием растущего потока информации, изменения социального престижа многих профессий и колебаний в оценке их значимости. Именно в конце подросткового периода часто возникает необходимость выбора профессии, поэтому в этом возрасте профессиональная ориентация приобретает более конкретные формы, стабилизируется.

Анализ полученных данных проведенного изучения влияния основных факторов на профессиональный выбор подростков показал, что гипотеза нашего исследования нашла свое подтверждение, поскольку среди основных условий, определяющих профессиональное самоопределение подростков, доминируют школьная мотивация, мотивы к выбору профессии и уровень самооценки. Проблема формирования готовности к профессиональному выбору старшеклассников не нова. Решение этой проблемы напрямую зависит от тех особенностей взаимодействия и взаимоотношений, которые формируются в период школьного обучения подростка. Именно школьная жизнь определяет специфику социализации старшеклассников, развитие их склонностей, способностей и интересов, формирование выбора будущей профессии.

Формирование выбора будущей профессии старшеклассников в школьном образовательном процессе включает в себя следующие этапы: первый - изучение мотивов учебной деятельности старшеклассников; второй - формирование у старшеклассников представлений о мире профессий и своего места в нем; третий - приобретение знаний старшими подростками для освоения выбранной профессии; четвертый - это соотношение собственных возможностей старшеклассников с требованиями профессии [6, 98].

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы, а также результатов опытно-экспериментальной работы позволил выявить факторы, определяющие формирование готовности к выбору профессии в старшем школьном возрасте. Так, к объективным факторам были отнесены: социально-экономические условия жизни людей; духовная культура общества; средства массовой информации; наличие промышленных предприятий; сеть учреждений

высшего, среднего и профессионального образования; и т. д.. А к субъективным: стремление старшеклассников получить высшее образование; их мотивы обучение и выбор профессии; интерес к профессии; профессиональные способности; личностные потребности и ценностные ориентации; осознание необходимости учащимся старших классов не только получать знания, но и развивать свои взгляды и убеждения в своей позиции; потребности старшеклассников в формировании научного мировоззрения, расширении их кругозора; стремление старшеклассников к независимости, их потребность в самопознании и самоутверждении; внутренняя мотивация старшеклассников к самореализации, определению жизненных перспектив; осознание способностей человека в достижении целей; ориентация личности на будущую профессию и т. д.

По окончании проведенного опытно-экспериментального исследования влияния основных факторов на профессиональное самоопределение подростков были получены следующие результаты: в целом по группе преобладающими школьными мотивами являются «Осознание социальной необходимости», «Престижность учёбы в семье», «Мотив самореализации» и «Мотив общения». Самооценка детей данной экспериментальной группы находится в пределах нормы (средний уровень), но также есть дети, которые имеют высокий и низкий уровень самооценки. Причём у подростков со средним уровнем самооценки значимыми мотивами обучения являются мотивы «Осознание социальной необходимости», «Престижность учёбы в семье» и «Познавательный интерес». У подростков с высоким уровнем самооценки значимыми школьными мотивами являются «Осознание социальной необходимости», «Мотив самореализации» и «Мотив достижения», т.е. желание быть лучшими. У испытуемой с низким уровнем самооценки доминируют мотивы учебной деятельности «Престижность учёбы в семье» и «Мотив общения».

При выборе будущей профессии доминируют внутренние индивидуально-значимые мотивы и внутренние социально-значимые мотивы у испытуемых с высоким уровнем самооценки. Испытуемые считают, что работа будет для них привлекательной, если они смогут проявлять в ней творчество, будут постоянно взаимодействовать с различными людьми, если работа будет соответствовать их физическому и умственному развитию. У подростков со средним уровнем самооценки – внутренние индивидуально-значимые мотивы и внутренние социально-значимые мотивы, а также внешние положительные мотивы выбора профессии, т.е. для них значим рост профессионального мастерства, для них важно осознавать, что своим трудом они приносят пользу людям, также важно, чтобы работа была высокооплачиваемой и располагалась близко от дома. А так же они допускают возможность переезда на новое место жительства, если им представится вакантное рабочее место. У испытуемых с низким уровнем самооценки доминируют внутренние индивидуально-значимые мотивы. Ни у одного испытуемого внешние отрицательные мотивы не доминируют.

Преобладающими типами профессий в данной группе являются типы «Человек – Художественный образ», «Человек – Человек» и «Человек – Техника». Мы выявили, что доминирующими типами профессий у мальчиков являются типы «Человек – Техника» и «Человек – Знаковая система», а у девочек – «Человек – Человек» и «Человек – Художественный образ». Мотивация выборов факторов привлекательности профессии в большинстве случаев определяется желанием хорошо зарабатывать, возможностью самосовершенствования, достижения социального признания, уважения; работа должна соответствовать их способностям и должно присутствовать общение с людьми.

Итак, анализ полученных результатов подтвердил выдвинутую гипотезу, что среди доминирующих психолого-педагогических условий, определяющих профессиональное самоопределение в старшем подростковом возрасте, выступают школьная мотивация, мотивы выбора профессии и уровень личностной самооценки.

#### Список литературы

1. Битянова Н.Р., Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор / Н.Р. Битянова. – М.: МПСИ: Флинта, 1998. – 48с.
2. Жижова О.Н., Перспектива успеха: тренинговое занятие из элективного курса «Путь в профессию, или в поисках призвания»./ О. Н. Жижова. // Школьный психолог. – 2016. - №17 – с.6–8.
3. Зеер Э.Ф., Психология профессий: Учеб. пособие для студ. вузов/ Э.Ф. Зеер,. – 4-е изд.; перераб. и доп. – М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2016. – 336с.
4. Кузьмина Н.В., Методы исследования педагогической деятельности [Текст]: научное издание / Н. В. Кузьмина ; Ленингр. гос. ун-т им. А.А.Жданова. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. - 114 с.
5. Райс Ф., Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Издательство «Питер» 2014. – 656с.: ил. (Серия «Мастера психологии»). – ISBN 5 – 88782 – 416 – 6.
6. Реан А.А., Психология подростка./ Учебник под ред. А.А. Реана. – СПб.: «Прайм – ЕВРО – ЗНАК», 2013. – 480с. (Серия «Мэтры психологии»). – ISBN 5 -93887 – 015 – 2.

## **РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

**Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор,**

**Бочкарева Т.С., канд. пед. наук, доцент**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное**

**учреждение высшего образования**

**«Оренбургский государственный университет»**

**Одним из условий формирования мировоззрения, развития эстетического вкуса, повышения уровня внутренней культуры является процесс развития и совершенствования речевой культуры.**

В настоящее время речевая культура становится одним из условий гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса в целом, направленного на личностный характер, коммуникативную деятельность, что также придает актуальность проблеме развития речевой культуры студентов. Этот вопрос связан с пересмотром существующего понятийного аппарата, его уточнением, изучением предпосылок и новых подходов к решению рассматриваемой проблемы.

Само понятие «речевая культура» не является до конца разработанным и конкретизированным применительно к сегодняшним условиям образовательного процесса. Не получило должного развития особая роль речевой культуры в единой системе языкового образования, в определении коммуникативной, языковой, речевой компетенции студентов, что также придает проблеме развития речевой культуры большую значимость.

Происходящие в России преобразования неоднозначно сказываются на состоянии и путях развития речевой культуры. С одной стороны, осуществляется постепенное освобождение языка от стереотипов и речевых штампов; с другой стороны, происходит явное снижение речевой культуры в массовой информации, публичных выступлениях, бытовом общении людей, в том числе и студентов. На сегодняшний день уровень речевой культуры студентов остается не до конца изученным. Не определена роль речевой культуры в контексте гуманитарного образования студентов, их жизненного самоопределения и самореализации.

О возрастающем интересе педагогической науки к изучению такого феномена, как речевая культура, свидетельствуют ряд терминов, появившихся в последнее время: речевое мастерство, учебная педагогическая речь [5].

Значимость теоретической и практической работы по развитию речевой культуры всех слоев населения не вызывает сомнений. Совершенно точно необходимо срочное широкое, массовое обучение людей тем аспектам и направлениям, которые уже имеют более или менее надежную базу – культуре речи, стилистике, риторике, теории общения.

Термин «речевая культура» – это совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающая незатрудненное построение речевых высказываний для

оптимального решения задач общения.

Основополагающее в речевой культуре – речь, в которой главным качеством являются правильность языковых норм, правильность стиле-речевых употреблений, качество содержания речевого общения, качество и этичность коммуникативных намерений. Это вид деятельности членов общества, который проявляется в пользовании языком в процессах общения и мышления. Речь – самая яркая человеческая принадлежность жизнедеятельности каждого человека, представляющая уровень его общего развития и культуры. Речевая культура человека является одной из составных частей общей культуры, связана с культурой мышления, чувств, культурой поведения, во многом определяет качества нравственного воспитания личности, влияет на эффективность коммуникативной деятельности. Речь рассматривается как явление не только лингвистическое, но и психологическое, этическое и эстетическое. Еще в Древнем Риме предпринимались попытки создания теории и качеств хорошей речи, теории языка и стиля.

При обращении к феномену «речевая культура» мы опираемся на теорию речевой деятельности, рассматриваемую современной психологией и лингвистикой с позиции общей теории деятельности. Речевая деятельность – это совокупность психофизических работ человеческого организма, необходимых для построения речи [2], специфический компонент любого вида деятельности человека [1]. В педагогической теории речевой деятельности речевая культура рассматривается как один из важнейших показателей духовного богатства человека, культуры его мышления, как средство развития личности. В.А. Сухомлинский называл речевую культуру зеркалом духовной культуры человека, важнейшим средством облагораживания человеческих чувств и мыслей.

Все это позволяет рассматривать речевую культуру в качестве содержательной основы и важнейшего процессуального компонента речевой деятельности. Ведь еще в 40-е годы психологическая школа Л.С. Выготского выдвинула положение о том, что речь необходимо рассматривать в качестве акта человеческой деятельности. В трудах В.А. Артемова, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева деятельностный подход к изучению речевых процессов также нашел свое активное развитие [5].

На самом деле, слово, особенно в педагогической деятельности, может оказать на человека более сильное влияние, чем любой другой фактор, оно способно привести к серьезным изменениям в структуре мышления, сознания, всей деятельности личности.

Но необходимо обладать определенным мастерством, чтобы оптимально осуществить речевое воздействие. Это мастерство должно быть направлено на осуществление результатов данной деятельности, и оно складывается из ряда умений, навыков, отработанной техники.

В педагогической деятельности мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью использования речи в качестве основного средства воздействия, ведь под речевой культурой мы понимаем процесс сознательного

отбора и использования тех языковых средств, которые помогают осуществлять речевое воздействие, позволяющее с максимальной эффективностью обеспечить решение конкретных педагогических задач в реальной ситуации учебного процесса.

Культурной мы должны считать речь, которая отличается национальной самобытностью, смысловой точностью, богатством и разносторонностью словаря, грамматической правильностью, логической стройностью, художественной изобразительностью [1], а такие качества речи, как целесообразность и вариативность, являются сердцевиной речевой культуры [3]. Культуру речи можно определить как мотивированное употребление языкового материала, как использование в данной языковой ситуации языковых средств. Культура речи – это использование средств и возможностей языка, адекватных содержанию, обстановке и цели высказывания [1].

Таким образом, в современной научной литературе до последнего времени преобладала тенденция отождествления понятий «культура речи» и «правильность речи» с понятием «речевая культура».

Правильность как критерий речи связывается с нормой, которая очень часто меняется [7]. Это нельзя представить без функциональных разновидностей языка, его стилистики. И здесь она не всегда единообразна. В деловых и научных стилях норма строга, а в разговорном стиле нормы меняются. В публицистическом стиле могут быть отступления, хотя и не всегда мотивированы. Правильность речи – это необходимая составная часть общего понятия хорошей речи, один из ее критериев. Это обеспечивается знанием всего богатства языка, знанием логики, предмета речи, умение говорить просто, кратко, ясно, уместно. Термином «культура речи» обозначается совокупность и система свойств и качеств речи, говорящих о ее совершенстве. Это область лингвистических знаний о системе качеств речи, об учении культуре речи.

Таким образом, понятие «культура речи» не совпадает по своей сущности с термином «речевая культура». Второе понятие скорее связано с возможностями всей языковой системы, выражающей конкретное содержание в каждой реальной ситуации речевого общения. Речевая культура вырабатывает умения отбирать и употреблять языковые средства в процессе речевого общения, помогает формировать сознательное отношение к их использованию в речевой практике.

Из всего вышеизложенного ясно, что речевое развитие студентов – это важнейшая задача преподавателя. Творческое развитие человека невозможно без умения четко, логично, правильно мыслить и выражать свои мысли. В соответствии с особенностями и потребностями каждого предмета должно обогащаться и речевое развитие студента. Преподаватель любого предмета должен совершенствовать речевую культуру студента. Именно на это и направлено внимание во всех исследованиях по проблемам развития речи и речевой культуры.

Различные циклы дисциплин в университете, в качестве специфических, выдвигают на первый план те или иные структурные компоненты и

особенности речевой культуры. Это обуславливается особенностями научного и художественного мышления. Важно и то, на какие сферы мышления, прежде всего, воздействует речь преподавателя, ведь специфика речевой культуры зависит от функциональной потребности.

Для преподавателя, думающего о культуре речевого развития студентов, важным является не столько закрепление навыков правильности их речевого высказывания в полном соответствии с нормой литературно-речевого высказывания языка, сколько разработка умения точного выбора и использования языковых средств, необходимых для каждой конкретной ситуации общения, возможность в должной степени владеть речью как в отборе слов, так и в отборе ее экспрессивных форм эмоциональной выразительности для передачи мыслей и чувств.

Поиск эффективных путей развития речевой культуры требует обоснования, апробирования и реализации целого комплекса педагогических условий, которые будут направлены на развитие речевой культуры студентов университета.

#### Список литературы

1. Бочкарева, Т.С. Развитие речевой культуры студентов / Т.С. Бочкарева// Вестник Оренбургского государственного университета. – 2001. – №2. – С. 58 - 63.

2. Бочкарева, Т.С. Учебный процесс в условиях университета как основной фактор развития речевой культуры и аксиологического потенциала личности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2013. - №4. - С. 108 -111.

3. Богомолова, А.Ю. Сложность определения понятия «концепт» и история его развития в научной теории/ А. Ю. Богомолова, Т. С. Бочкарева // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2014. - №11. - С. 83 - 87.

4. Дускаева, Л.Р. Стилистика официально-деловой речи: учеб. пособие / Л. Р. Дускаева. - М.: Академия, 2011. - 210 с.

5. Еремина, Н.В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов/ Н.В. Еремина, В.В. Томин // Материалы Всерос. науч.-метод. конф. «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры», 29-31 января 2014 г. – Оренбург. - С. 2772-2778.

6. Крапивина, М. Ю. Межкультурный аспект в преподавании английского языка для профессиональных целей / М. Ю. Крапивина // *Fundamentals scientiam*. - 2018. - № 16. - С. 35-37.

7. Сахарова, Н.С., Томин В.В. Развитие полиэтнической компетентности студентов университета в процессе кросскультурного взаимодействия // Вестник Оренбургского государственного университета, 2015. № 2. С.144-152.

# **ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПУТИ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И ОБУЧАЮЩИМИСЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Соснина Н.А.**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

Гуманистическое направление в педагогике заключается в том, чтобы избавиться от авторитарных форм общения и искать пути к формированию отношений на основе сотрудничества. В процессе педагогического взаимодействия часто присутствует взаимное непонимание и возникновение конфликтов между участниками педагогического процесса: преподавателями, обучающимися, родителями и др. Для педагогической практики важнейшей частью является изучение конфликта. Педагогу для успешной работы требуется создать благоприятную, благожелательную атмосферу в учебной аудитории, так как неблагоприятный климат затрудняет, а порой делает невозможной нормальную, приносящую чувство удовлетворения жизнь в образовательном учреждении. Но педагог может изменить ее так, чтобы установился климат, способствующий личностному развитию и равноправному существованию всего коллектива обучающихся. К настоящему времени в науке накоплен значительный объем знаний, позволяющий исследовать проблему конфликта в различных аспектах.

Каждый конфликт является в определенной степени уникальным. Можно выделить три основные фазы в развитии конфликта:

1. Переход конфликта из латентного состояния в открытое противоборство сторон. Борьба ведется пока ограниченными ресурсами и носит локальный характер. Происходит первая проба сил. На этой ступени еще существуют реальные возможности прекратить открытую борьбу и решить конфликт иными методами.

2. Дальнейшая эскалация противоборства. Для достижения своих целей и блокирования действий противника вводятся новые ресурсы сторон. Почти все возможности найти компромисс упущены. Конфликт становится все более неуправляемым и непредсказуемым.

3. Конфликт достигает своего апогея и принимает форму тотальной войны с применением всех возможных сил и средств. Главной целью противоборства становится нанесение максимального урона противнику. Эту стадию еще называют эскалация конфликта (от лат. Scala - лестница), т.е. здесь конфликт как бы «шагает по ступенькам», реализуясь в серии отдельных актов — действий и противодействий конфликтующих сторон.

Разрешение конфликта. Продолжительность и интенсивность конфликта зависит от многих факторов: целей и установок сторон, ресурсов, средств и методов ведения борьбы, реакции на конфликт окружающих людей, символов

победы и поражения, имеющихся (и возможных) способов (механизмов) нахождения консенсуса и т.д.

На определенной стадии развития конфликта у противоборствующих сторон могут существенно измениться представления о возможностях своих и противника. Наступает момент переоценки ценностей, обусловленный новыми взаимоотношениями, расстановкой сил, осознанием реальной ситуации - невозможности достичь целей или непомерной ценой успеха. Все это стимулирует изменение тактики и стратегии конфликтного поведения. В этом случае конфликтующие стороны начинают искать пути примирения, и накал борьбы, как правило, идет на убыль. С этого момента фактически начинается процесс завершения конфликта, что не исключает новых обострений [2].

На стадии разрешения конфликта возможны варианты развития событий:

- явный перевес одной из сторон позволяет ей навязать более слабому противнику свои условия завершения конфликта;
- противостояние идет до полного поражения одного из участников;
- борьба принимает затяжной, вялотекущий характер из-за нехватки сил;
- стороны идут на взаимные уступки;
- конфликт может быть остановлен при вмешательстве третьей стороны.

Послеконфликтная ситуация создает новую обстановку: иную расстановку сил, новые отношения оппонентов друг к другу и к окружающей социальной среде, новое видение существующих проблем и новую оценку своих сил и возможностей.

Управление конфликтами в системе среднего профессионального образования возможно при следующих условиях: адекватное восприятие конфликтной ситуации; готовность к всестороннему обсуждению проблемы; формирование атмосферы толерантного отношения сторон; общая деятельность по преодолению существующей проблемы; психологическая грамотность участников образовательного процесса.

На факультете среднего профессионального образования Орского гуманитарно-технологического института нами был проведен социологический опрос, в котором участвовали 80 человек. Цель опроса: выявление основных причин возникновения конфликтных ситуаций между педагогами и обучающимися.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Причины возникновения конфликтных ситуаций между педагогами и обучающимися

<b>Причины конфликтных ситуаций</b>	<b>Обучающиеся</b>	<b>Педагог и</b>
Слишком высокие требования педагога	6%	3%
Недостаточная подготовленность обучающихся к занятиям	10%	21%
Несправедливость педагога	0%	0%

Продолжение таблицы 1

<b>Причины конфликтных ситуаций</b>	<b>Обучаю щиеся</b>	<b>Педагог и</b>
Нежелание учиться	6%	18%
Нежелание педагога признавать свои ошибки	0%	0%
Наличие у педагогов любимчиков	3%	1%
Несправедливое отношение обучающихся к педагогу	5%	7%
Нарушение дисциплины	16%	13%

Как видно из таблицы 1 главной причиной конфликтов, с точки зрения обучающихся, является нарушение дисциплины. Преподаватели считают, что конфликты чаще возникают из-за слабой подготовленности обучающихся к учебным занятиям.

Таким образом, основными причинами возникновения конфликтов между преподавателями и обучающимися являются дисциплина на учебных занятиях и слабый познавательный интерес со стороны обучающихся.

В целях предотвращения конфликтных ситуаций необходимо предпринимать организационные профилактические меры в педагогической среде: [3]

1. Создавать благоприятные предпосылки для комфортной трудовой деятельности работников в организации: справедливое и «прозрачное» распределение материальных благ в коллективе; спокойная среда, окружающая человека; позитивные традиции коллектива, создающие положительный трудовой настрой.

2. Периодическое приведение структуры организации и малых групп коллектива в соответствие с решаемыми задачами: психологический отбор специалистов, правильный подбор и расстановка кадров с учётом профессиональных и психологических качеств работников; своевременная мотивация сотрудников на реализацию общественно важной цели, подведение итогов, использование системы поощрений.

3. Чёткое определение должностных обязанностей и компетенций, мер ответственности и полномочий, контроль за исполнением трудовых обязанностей.

4. Повышение квалификации работников, работа над личностным ростом в плане формирования толерантности, открытости и откровенности, а также совершенствование стиля общения в коллективе.

5. Работа над расширением кругозора всех сотрудников и совершенствованием их умений здорового общения.

6. Оптимизация взаимосвязей между структурными элементами организации и работниками на основе снятия противоречий между формальной и неформальной структурами коллектива, обеспечение осознания единства стоящих перед ними задач.

Все профилактические мероприятия важно строго дифференцировать, проводить их как с группой в целом, так и по категориям, уделяя пристальное внимание индивидуальной работе с лицами – обладателями конфликтных качеств (повышенная агрессивность, привычки к физическому давлению, стремление к неформальной власти и др.).

Деятельность по предупреждению конфликтов могут осуществлять сами участники социального взаимодействия, психологи, педагоги. Значительную роль в среде среднего профессионального образования и индивидуальной работе с обучающимися играют классные руководители, которые способны урегулировать сложные ситуации в образовательной среде. Роль классного руководителя в современном профессиональном образовании очень важна. Классный руководитель является:

- интеллектуальным посредником между обучающимися и преподавателем;
- «агентом» социализации при усвоении ценностей общечеловеческой культуры;
- защитником от моральной деградации;
- организатором различных видов сотрудничества студенчества;
- организатором создания условий для самовыражения и развития обучающихся;
- координатором усилий преподавателей специальных и общеобразовательных дисциплин, семьи, социума – словом, всех воспитательных институтов общества, влияющих на становление и развитие обучающегося.

Предупредить конфликты гораздо легче, чем конструктивно разрешить их.

Главный способ бесконфликтного педагогического общения – проявление высокого уровня педагогического профессионализма, владение мастерством выхода из сложных ситуаций без потери собственного достоинства.

#### Список литературы

1. Азарнова, А.Н. Медиация: искусство примерять. Технология посредничества в урегулировании конфликтов [Текст] / Азарнова А. Н. – М., 2015. – 288 с.
2. Бородкин, Ф.М., Коряк, Н.М. Внимание: конфликт! – Новосибирск: Наука, 1984. – С. 15.
3. Заиченко, Н.У. Методы профилактики и разрешения конфликтных ситуаций в образовательной среде. – М.: Педагогический университет 2007. – 59 с.

## **РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА**

**Уткина Т.И., д-р пед. наук, профессор, Конценебин И.Е.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

Текущая фаза глобального экономического и социального развития оказывает существенное влияние на математическую грамотность как основополагающий показатель цифровизации общества. Как новая тенденция в мировом социальном развитии, которая заменила компьютеризацию, она характеризуется следующим – на основе цифрового представления информации, что приводит к измерению экономической и социальной жизни отдельных стран и всего мира повышение экономической эффективности и качества жизни. Полная публикация элементов оцифровки как современного тренда в мире включает в себя раскрытие характера оцифровки, особенностей представления цифровой информации, пространства и возможных положительных последствий оцифровки для России.

В настоящее время термин «оцифровка» используется в строгом и широком смысле. Оцифровка в строгом смысле означает преобразование информации в цифровую форму, что в большинстве случаев приводит к снижению затрат, созданию новых возможностей. Большое количество конкретных переводов информации в цифровом виде приводит к таким значительным последствиям, которые определяют использование концепции оцифровки в широком смысле.

В качестве перехода к цифровой информации по всем аспектам экономической и социальной жизни оцифровка от простого метода улучшения различных частных аспектов жизни превращается в движущую силу глобального социального развития, которая обеспечивает большую экономическую эффективность и лучшее качество жизни. Следовательно, оцифровка в широком смысле означает современную мировую тенденцию в развитии экономики и общества, которая основана на преобразовании информации в цифровую форму и ведет к повышению экономической эффективности и качества жизни [1, С.8 – 26].

Оцифровка заменила компьютеризацию и потребовала улучшения математической грамотности общества, которая в основном касается использования компьютерных технологий, компьютеров и информационных технологий для решения отдельных экономических проблем. Большие возможности для цифрового представления информации приводят к необходимости улучшения математической грамотности, которая формирует целостную технологическую среду обитания, в которой пользователь может создавать дружественную среду для решения целых классов задач.

Основной технологией математической грамотности, ранее использовавшейся для работы с информацией, была аналоговая технология. При использовании вся информация описывается уровнем напряжения электрического сигнала, подаваемого на компьютер (устройство обработки). Каждое изменение напряжения электрического сигнала соответствует изменению информации, в то время как при передаче информации с использованием аналоговых систем от входа к выходу сигнал остается таким же, каким он был изначально – он не имеет цифровой кодировки. Когда используются цифровые технологии, аналоговая информация, основанная на использовании двоичной системы, немедленно кодируется и затем передается. Термин «цифровизация» был впервые введен в 1995 году американским ученым Николасом Негропonte. Он представляет собой переход от аналоговой технологии для представления информации – через электронные сигналы от микрофона к цифровому – который представляет этот диск на диске в виде зашифрованной информации в виде чисел и букв. Однако воспроизведение с диска включает дешифрование: переход от технологии цифрового воспроизведения к аналоговой информации, основанной на электрических сигналах устройства воспроизведения. Этот пример иллюстрирует связь между аналоговой и цифровой информационной технологией. Мы все еще сталкиваемся с такими ситуациями, поэтому нет оснований говорить об абсолютном отказе от аналоговых систем и только о переходе на цифровые технологии [3].

В настоящее время существуют разные подходы к определению математической грамотности, в которых подчеркивается тот или иной аспект влияния тенденции цифровизации на экономику: использование инновационных цифровых информационных и коммуникационных технологий и обеспечить ИКТ различных видов взаимодействия; использование Интернета, мобильных и сенсорных сетей, возможности трудоустройства в Интернете; использование электронного документооборота, современных электронных каналов связи, методов учета и хранения информации; на создание новых бизнес – моделей, новых рынков и новых потребителей [1, С.8 – 26, 2, 3].

В проводимом исследовании, следуя А.А. Лищук, И.Н. Трефилова под понятием математической грамотности в цифровой форме будем понимать способность использовать различные физические принципы для представления, хранения и передачи информации, в том числе способность шифровать, передавать, а затем дешифровать сообщение; возможность передачи информации с использованием различных носителей; копирование и распространение информации без потери точности; многократное увеличение плотности записи и скорости передачи битов, а также «отсутствие уменьшения» и «отсутствие исчезновения» при использовании; его алгебраические свойства способствовали созданию цифровых технологий, которые более эффективны, чем аналоговые технологии. Вполне естественно рассматривать математическую грамотность как основной тенденцией, которой является эффективная цифровизация. Это определение подчеркивает

следующую главную особенность цифровой экономики: она эффективно развивается под влиянием тенденции к цифровизации [4, С.172 – 176].

Анализ различных определений цифровой экономики показывает, что каждое из них определяет только некоторые из его важных характеристик.

Учитывая тот факт, что цифровая экономика представляет собой систему социально – экономических отношений и направлена на повышение эффективности и конкурентоспособности экономики, то можно говорить, что она основана на цифровом преобразовании, то есть предполагает большую степень перехода от аналогового взаимодействия и использования аналоговых носителей информации к электронному взаимодействию на основе использования современных электронных средств, требующих достаточно высокий уровень математической грамотности.

Возможности, которые государство в свою очередь может предоставить для реализации этих предпосылок, включают создание и совершенствование необходимой нормативной базы, участие государства в электронном взаимодействии со всеми субъектами и оцифровку общества в целом.

Предпосылками для промышленной цифровизации являются обилие информации как важного промышленного ресурса, а также потребность в инновационных решениях, которые можно найти через цифровые трансформация и которые могут привести к оптимизации бизнеса в отрасли, затраты и появление новых источников промышленного дохода [6].

Общими предпосылками для цифровой трансформации на уровне компании в конкурентной среде являются осознание и понимание насущной необходимости корпоративного управления для улучшения производственных и бизнес – процессов, адаптации существующей бизнес – модели к новым условиям, рассматривая ИКТ как единственный способ повышения эффективности бизнеса и укрепления корпоративной культуры основанный на цифровом преобразовании. Основным условием оцифровки в повседневной жизни граждан является использование персональных компьютеров и информационно – телекоммуникационной сети Интернет.

Хотя уровень их использования в России ниже, чем в Европе, и существуют большие различия в математической грамотности между различными группами населения, следующие данные подтверждают положительную динамику цифровизации процессов повседневной жизни граждан.

Согласно расчетам DESI для всей группы стран ЕС, его значение увеличилось на 3% в 2017 году по сравнению с 2016 годом, но разрыв между лидерами и странами, отставшими в цифровизации, в настоящее время составляет 37%.

Картина оцифровки стран по всему ЕС за 2017 год характеризуется следующими данными [5]:

- 76% европейских семей имеют широкополосный доступ в Интернет (не менее 30 Мбит / с);

- количество подписок на мобильный интернет увеличилось с 58 до 100 в 2013 году по сравнению с 2013 годом;

- мобильный сервис 4G охватывает 84% населения Европейского Союза; количество экспертов в области ИКТ составляет 3,5% от общей численности рабочей силы ЕС;

- почти половина европейцев (44%) еще не имеют базовых цифровых навыков, таких как использование почтовых ящиков, инструментов редактирования или установки новых устройств;

- 79% европейцев пользуются Интернетом не реже одного раза в неделю, что на 3% больше, чем в 2016 году;

- 78% интернет – пользователей слушают (скачивают) музыку, смотрят фильмы, играют в игры;

- 70% европейских интернет – пользователей читают новости онлайн – только 64% в 2013 году и 63% используют социальные сети – 57% в 2013 году;

Сложность получения необходимой информации об уровне математической грамотности разных стран привела к тому, что все рассматриваемые страны разделены на две подгруппы. Первая включает в себя Европейский союз – Японию, Южную Корею, США, Австралию, Канаду, Исландию, Норвегию и Швейцарию в качестве отдельной единицы оценки. Кроме того, 5 агрегированных параметров используются для оценки уровня оцифровки стран в этой подгруппе, но в отличие от индекса DESI, рассчитанного на основе 31 показателя, 28 показателей используются для определения значений этих параметров индекса I – DESI, которые не всегда совпадают со значениями, используемыми при расчете индекса. DESI.

Вторая подгруппа стран, которые, по оценкам, будут оцифрованы, включает все страны первой подгруппы, а также Бразилию, Китай, Израиль, Мексику, Новую Зеландию, Россию и Турцию. Однако 18 показателей больше не используются для оценки уровня оцифровки стран, включенных в эту вторую подгруппу, а только 18. Если одна и та же страна включена в обе подгруппы, ее индекс в первой подгруппе рассчитывается на основе 28 показателей и его индекс во втором подмножестве основан только на 18 показателях. Кроме того, правила свертки для 28 показателей в 5 параметрах, агрегированных для стран первой подгруппы, в целом могут отличаться от правил свертки для 18 показателей в 5 параметрах для стран второго подгруппы. Эта ситуация означает, что только подмножество стран могут сравниваться друг с другом, в зависимости от значения индекса.

Анализ текущего состояния уровня математической грамотности общества в России в условиях цифровизации выявил болевые точки, требующие большего внимания, и подтвердил, что для получения положительных результатов от воздействия глобальной тенденции в области цифровизации в России необходимо:

- управление всеми аспектами экономической и социальной жизни для обеспечения того, чтобы требования цифровизации были выполнены как глобальная тенденция для эффективного развития экономики и общества –

только в этом случае цифровизация приведет к ожидаемым положительным результатам;

- создать возможности для выполнения предпосылок оцифровки как благоприятных условий, которые приведут к ее положительному влиянию на экономическую и социальную жизнь России;
- разрабатывать и внедрять программы управления цифровыми активами на основе совершенствования уровня математической грамотности общества;
- выявление проблем, угроз, проблем и возможных негативных последствий оцифровки, а также для усиления влияния цифровизации как тенденции в развитии экономики и мирового сообщества – разработка и внедрение программ управления рисками;
- развитие математической грамотности специалистов различных сфер деятельности в частности и населения страны в целом.

#### Список литературы

1. Анохина Е. М., Косов Ю. В., Халин В. Г., Чернова Г. В. Системные риски управления при реализации государственной политики в области образования и науки: анализ проблемной ситуации, риски и их идентификация // Управленческое консультирование. 2016. № 10. С. 8 – 26.
2. Иргалина, З. Ф., Уткина, Т. И. Математическая грамотность как основополагающий показатель качества подготовки специалиста страхового дела/ З. Ф. Иргалина, Т. И. Уткина// Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 3 (98) – С. 49 – 55.
3. Иргалина, З. Ф., Уткина, Т. И. Формирование математической грамотности специалиста страхового дела в системе дополнительного образования/ З. Ф. Иргалина, Т. И. Уткина // Вестник университета. – 2012. – № 14 – С. 253 – 258.
4. Лищук А.А., Трефилова И.Н. Эволюция теории конкурентоспособности и конкурентных преимуществ: становление концепции сетевой ценности. // Проблемы современной экономики. –2014. – №4 (52). –С. 172 – 176.
5. Поппер Натаниел. Цифровое золото: невероятная история Биткой – на/ пер. с англ.– М.: ООО ¾Издательский дом Вильямс, 2017
6. Райков А. Н. Ловушки для искусственного интеллекта // Экономические стратегии. 2016. № 6. С. 172 – 179.

## **К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Чикова И.В., канд. психол. наук, доцент**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

Реализация требований новых образовательных стандартов, парадигмальные изменения в системе образования на всех уровнях, постулирование компетентностной модели обучения в совокупности определяют необходимость преобразований, инноваций в высшей школе.

В числе последних особая роль в образовательном процессе отводится методам и технологиям обучения, которые не только являются новациями, но и имеют давнюю практику своего использования в образовательном пространстве вузовского образования.

Касаясь проблематики методов и технологий обучения, особую ценность и значимость приобрели так называемые интерактивные, которые согласно требованиям стандартов должны занимать существенное место в практике образовательного процесса [1; 5-6]. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования и авторами констатируется их эффективность и действенность при решении задач и достижении целей образовательных стандартов.

Что нового привносит интерактивность? Вопрос простой и одновременно вариативный, поскольку важным и исходным является критериальная база. Однако обратимся к основной категории, которая и позволила появиться этой дефиниции.

Активность субъектов образовательного пространства, их взаимная ответственность, связь, сотрудничество – те постулаты, без которых достижение результатов профессионального становления, развития, самосовершенствования невозможно. Это своего рода постулаты, на которые мы опираемся в реалиях современного образовательного процесса.

Деятельность обучающегося, реализуемая в образовательном процессе, имеет в своей основе целевые ориентиры. Именно последние и определяют активность, однако только если эта цель носит характер личной значимости.

Задача преподавателя перевести цель, как раз-таки в разряд значимости для обучающихся. Это возможно посредством активных, а на сегодняшний день интерактивных методов и технологий.

Проблематика методов обучения, интерактивности весьма последовательно и целостно представлена в психолого-педагогической науке.

В данном ключе важно отметить значимость анализа работ в рамках субъектно-деятельностного (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев,

С.Л. Рубинштейн и др.) и системного (Б.Г. Ананьев, А.П. Анохин, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.) подходов.

Интерактивные методы обучения основаны на взаимодействии, а, следовательно, преподаватель уже не может ограничиваться лишь констатацией фактов, от него требуется построение процесса обучения уже по новой, инновационной технологии, где «солирует» не преподаватель, а идет интеграционный процесс обучения [2; 3; 8].

В отношении интерактивных методов важно отметить, что они выступают как метод познания, осуществляемый в форме совместной деятельности преподавателя и студентов, их равной ответственности за процесс и результаты обучения [4; 7].

Участники образовательного пространства:

- взаимодействуют друг с другом,
- совместно решают проблемы и задачи,
- обмениваются информацией,
- моделируют ситуации,
- оценивают, как собственные действия, так и действия других субъектов и др.

Резюмируя, реально погружаются в атмосферу сотрудничества, сотворчества, взаимной ответственности [3; 6].

При данной такой технологии обучения в образовательном пространстве высшей школы каждый студент погружен в работу, вовлечен в процесс познания и что ценно рефлексии.

Таким образом, особенностью интерактивных методов является высокий уровень активности субъектов взаимодействия, их взаимная направленность, эмоциональное и духовное единение.

Если рассматривать интерактивную деятельность в образовательном пространстве высшей школы, то на поверхности обозначается особая роль пяти основных элементов, в числе которых обозначаются следующие:

- позитивная взаимозависимость;
- личная ответственность;
- содействующее взаимодействие;
- навыки совместной работы;
- навыки работы в группах.

Помимо структурных преобразований, при интерактивном обучении меняется взаимодействие субъектов (преподавателя и обучающегося), их направленность, ответственность.

В этой связи важно обозначить тот факт, что активность преподавателя уступает место активности обучающихся, а, следовательно, иной становится задача педагога.

В отношении последнего отметим, что роль педагога сводится к тому, чтобы создать условия для реализации инициативы обучающихся, стимулировать их к этому; формировать рефлексивные умения и навыки.

Изучение исследований по рассматриваемой проблематике позволило обобщить некоторые эффекты интерактивности.

Итак, в числе эффектов интерактивного обучения можно обозначить следующие:

- активное включение обучающихся в процесс получения и использования знаний;
- повышение мотивационной составляющей обучения;
- формирование способности мыслить неординарно, по-своему видеть и разрешать проблемную ситуацию;
- обеспечение прироста знаний, умений, навыков и раскрытие потенциала обучающихся;
- гибкий контроль за процессом обучения;
- развитие личности, компетентности обучающегося, его нравственной сферы [2].

Таким образом, в условиях преобразований сам студент наделяется равными правами, становится активным участником учебного процесса. Педагогу отводится при этом роль помощника, координатора процесса.

Итак, интерактивное обучение в условиях вуза пробуждает интересы обучающихся, побуждает их к процессу познания, формирует жизненные навыки, изменяет поведение, т.е. оказывает многоплановое воздействие на них и в конечном итоге приводит к достижению поставленных в образовательных стандартах целей.

#### Список литературы

1. Ерофеева, Н.Е. О роли интерактивных технологий в высшей школе [Текст] / Н.Е. Ерофеева, И.В. Чикова // Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки и образования». - 2016. - № 12. Том 1. - С.13-15.
2. Ерофеева, Н.Е. Мониторинг как инструмент регулирования взаимодействия педагога и студента в вузе [Текст] / Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова // Успехи современной науки и образования. - 2016. - №10. Том 4. - С.67 – 71.
3. Ерофеева, Н.Е. Мониторинг «Преподаватель глазами студентов» как инструмент регулирования профессиональной деятельности педагога и повышения качества обучения в вузе [Текст] / Н.Е. Ерофеева, И.В. Чикова // Интернет-журнал Науковедение. - 2015. - Т. 7. №5 (30). - С. 188.
4. Курилович, М.А. Модель диалогического взаимодействия в образовательном процессе вуза / М.А. Курилович [URL]: <http://dx.doi.org/10.20339/AM.03-16.035> (дата обращения 03.09.2019 г.)
5. Мантрова, М.С., Степаненко Н.А. Применение системно-деятельностного подхода в образовательном пространстве школы [Текст] / М.С. Мантрова, Н.А. Степаненко // В сборнике : [Последние тенденции в области науки и образования](#) Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Научно-издательский центр «Мир науки» (г.

Нефтекамск, Республика Башкортостан, Российская Федерация), Nəşriyyat «Vüsət» (г. Душанбе, Таджикистан); под общей редакцией А.И. Вострецова. - 2017. - С. 193-196.

6. Мелекесов, Г.А. К проблеме интерактивного образовательного пространства вуза (по материалам мониторинга) / Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова / В сборнике: [Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры](#) Материалы Всероссийской научно-методической конференции. - 2016. - С. 2271-2275.

7. Чикова, И.В. К проблеме субъект-субъектного взаимодействия и его актуализации в условиях вуза / И.В. Чикова / В сборнике: [Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: новые требования к содержанию и результатам](#) материалы VIII Международной научно-практической конференции. - 2019. - С. 159-161.

8. *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.36-44.