

**СЕКЦИЯ 23**  
**«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ**  
**ОБРАЗОВАНИЕ В**  
**УНИВЕРСИТЕТСКИХ**  
**КОМПЛЕКСАХ: ИСТОРИЯ**  
**И СОВРЕМЕННОСТЬ»**

## СОДЕРЖАНИЕ

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Альмухамбетова А. С. ....	3944
О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ПОДРОСТКА С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ Андриенко О.А., канд. пед. наук.....	3948
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ Анохина Е.Ю., к.пед.наук, доцент.....	3952
МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ЭЛЕКТРОТЕХНИКЕ Белова Н.А.....	3958
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Василива Е.Г., воспитатель, Тутаев Д.А., воспитатель .....	3962
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПО ОБСЛУЖИВАНИЮ ЭЛЕКТРИЧЕСКОГО И ЭЛЕКТРОМЕХАНИЧЕСКОГО ОБОРУДОВАНИЯ Гладкая Е.О. ....	3968
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ВОСТОКЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ Головин В. В., канд. экон. наук, Ерофеева Н. Е., д-р филол. наук, профессор, Мелекесов Г.А., д-р пед. наук, профессор.....	3973
ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ УСТАНОВОК ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК Даниленко О.В., канд. пед. наук, доцент, Корнева И.Н., канд. мед. наук, доцент.....	3977
НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО ДЕТСТВА Диль-Илларионова Т.В., канд. пед. наук, доцент .....	3980
СТАНОВЛЕНИЕ УЧЁНОГО: ЧКАЛОВСКИЙ ПЕРИОД В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВАСИЛИЯ ИЛЬИЧА ЛЫТКИНА Елтышева М.А., Зражевская И.А., Печатникова Е.В. ....	3985

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ Емельянова Л.А., канд. психол. наук, доцент.....	3989
О ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ Ерофеева Н. Е., д-р филол. наук, профессор .....	3993
РОМАН Э. ШМИТТА «УЛИСС ИЗ БАГДАДА»: НОВАЯ ОДИССЕЯ XXI ВЕКА Иванова Е.Р., д-р филол. наук, доцент.....	3997
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОЗЫ Х. МАНТЕЛ Лапенков Д. С., канд. филол. наук, доцент, Калдыбекова А. Е.....	4002
ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Макатаева А. Н.....	4008
К ВОПРОСУ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА Мантрова М.С., канд. пед.наук .....	4012
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент .....	4019
РУСИЗМЫ В ЯЗЫКАХ МИРА Орлова С. Л., канд. филол. н., доцент.....	4024
СПЕЦИФИКА ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ Попрядухина Н.Г., канд. психол. наук, доцент .....	4028
ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСАХ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА Семикин Д.В., канд. геогр. наук, доцент .....	4032
ПРИЕМЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент.....	4035
ФУНКЦИИ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ В АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ТЕОДОРА ДРАЙЗЕРА «ФИНАНСИСТ» Уткина О. Л., канд. филол. наук, доцент, Альдикеева А. В. ....	4039

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ Федоренко А.В., канд. психол. наук.....	4043
К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Чикова И.В., канд. психол. наук, доцент..	4047
ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ГРУППЕ СТУДЕНТОВ Швацкий А.Ю., канд.психол.наук, доцент .....	4051
НОРМАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ Шупаев А.В., канд. пед. наук.....	4055

# ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Альмухамбетова А. С.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)

В настоящее время реалии диктуют новые требования к специалистам-выпускникам среднего звена. От выпускника требуется не только воссоздание знаний и умений, полученных стандартным обучением. Требуется быстро адаптироваться к изменяющейся обстановке на рынке труда, иметь навыки принимать важные решения, находить нетрадиционные пути подхода к своей работе и т.д. Одним из таких видов учебных работ служит индивидуальный подход к обучению. Наряду с этим встает вопрос об опыте самостоятельной деятельности обучающегося и личной ответственности студента. Требования сегодняшнего времени направлены на развитие гармонично развитой и творческой личности, на основе освоения инновационных способов познания [4, 121]. Для того чтобы осуществлять в учебном процессе эту модель необходимо изменить роль преподавателя, который владеет педагогическими технологиями, где во главу ставится упор на методах, стимулирующих обучение на основе действия, обмена опытом, творческого решения проблем [3, 202]. В настоящее время разработано, испытано и применяется педагогами различные идеи и подходы к индивидуальному обучению в СПО в современных условиях [1, 24].

Исследование проводилось на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, факультета среднего профессионального образования. На первом этапе разработки будущей модели была изучена и проанализирована отечественная и зарубежная литература по теме исследования. Определялась возможность реализации обучения по индивидуальным учебным планам. На втором этапе изучались методические и организационные условия, для реализации учебного процесса по индивидуальным учебным планам. На третьем этапе был проведён анализ. Производилось теоретическое осмысливание и обобщение результатов теоретического и экспериментального исследования. Разработаны методические рекомендации по формированию учебных групп в условиях индивидуализации учебного процесса. Сформулированы основные заключения по проблеме исследования.

На этапе ввода индивидуального подхода к обучению необходимо осуществлять три педагогических условия:

- эффективное педагогическое взаимодействие педагога и обучающегося;
- самоактуализация личности студента;
- индивидуальная работа.

Разработан оценочно-критериальный инструментальный диагностики

уровня обученности студентов среднего профессионального образования, таблица 1.

Таблица 1 Методы исследования, критерии и показатели

Критерии	Показатели	Методы исследования
Мотивационно-целевой	- ценностное отношение к профессии	анкетирование, собеседование, педагогические диагностические методики
	- ценностное отношение к событиям, к людям, к себе – образ «Я - специалист»	
	- готовность к проявлению личностной инициативы и дальнейшему профессиональному росту	
Учебно-деятельностный	- знание педагогических основ современного образования (в том числе нормативных документов)	наблюдение, внешняя оценка, самооценка, педагогические методики (контрольно-измерительные); тематические тесты
	- знание теоретических и методологических основ)	
	- знание требований, предъявляемые к современному специалисту среднего звена	
	- широта и глубина дополнительных (психолого-педагогических, методологических знаний)	
	- сформированность профессиональных компетенций	
Оценочно-рефлексивный	- сформированность рефлексивно - оценочной сферы профессиональной подготовки студентов, адекватность самооценки	наблюдение, внешняя оценка, самооценка, педагогические диагностические методики

Для апробации модели индивидуального подхода к обучению специалистов среднего звена были скомплектованы экспериментальная группа (ЭГ-23 чел.) и контрольная группа (КГ-23 чел), изучающие дисциплину «География». В экспериментальную группу вошли обучающиеся по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование, в контрольную группу – обучающиеся по специальности 09.02.03 Программирование в компьютерных системах. Начальная диагностика показала равенство и отсутствие значимых различий в данных группах.

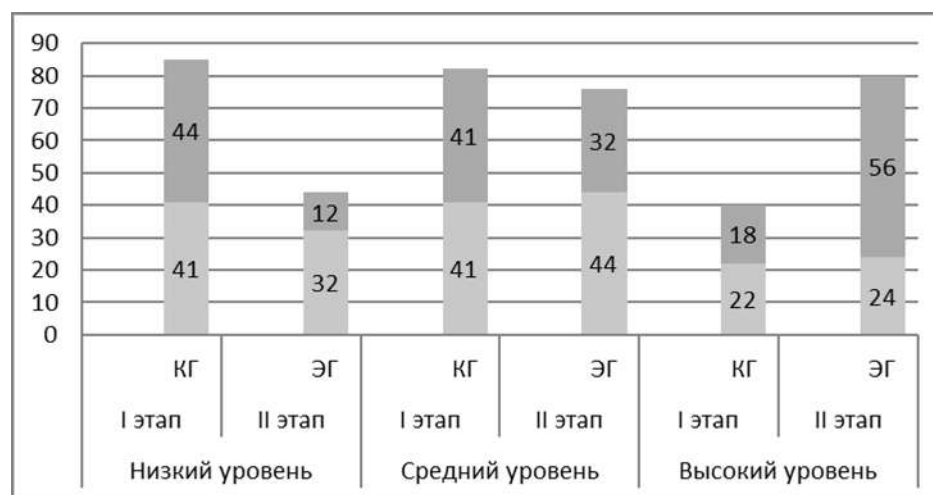
На следующем, констатирующем этапе эксперимента, обучающиеся показывали низкий и средний уровни знаний по выделенным критериям. При этом высокий уровень отмечается в учебно-деятельностном критерии (ЭГ-42%, КГ-43%), а рефлексивный характеризуется низким и средним уровнем (ЭГ-50%, КГ-51%), мотивационно-целевой также представлен низким уровнем и средними уровнями (ЭГ-36,5% и КГ-46%).

Оценочно-результативный этап заключался в проведении анализа и объяснение результатов предложенной модели. В таблице 2 представлена динамика показателей обученности студентов.

Таблица 2. Динамика показателей обученности студентов

группа	Кол-во человек	Низкий уровень				Средний уровень				Высокий уровень			
		I этап		II этап		I этап		II этап		I этап		II этап	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Мотивационно-целевой критерий													
КГ	23	8	35	6	26	12	53	10	44	3	12	7	30
ЭГ	23	7	32	2	9	13	56	6	26	3	12	15	65
Учебно-деятельностный критерий													
КГ	23	7	29	3	12	9	41	12	53	7	29	8	35
ЭГ	23	8	35	2	6	9	41	7	29	6	26	14	61
Рефлексивный													
КГ	23	9	41	7	32	9	41	10	44	5	22	6	24
ЭГ	23	10	44	3	12	9	41	7	32	4	18	13	56

При исследовании рефлексивного критерия стало видно, что студенты экспериментальной группы характеризуются преобладанием адекватной самооценки. Замечания и критику в свой адрес принимают как исходную точку для дальнейшего профессионального и личностного развития. Способны предопределять свои недостатки, анализировать причины их возникновения и осуществлять поиск путей их устранения.



конец  мента

начал  имента

Рисунок 5 Распределение студентов по уровням проявления рефлексивного критерия

Полученные результаты дают основание утверждать, что общая работа преподавателя и студентов по реализации индивидуального подхода в профессиональной подготовке специалистов среднего звена в современных

условиях и прохождения профессиональной практики содействуют повышению уровня знаний и умений обучающегося. Вместе с тем, выполненное исследование не охватывает всех аспектов проблемы реализации индивидуального подхода по повышению уровня знаний. Оно может быть продолжено разработкой возможных способов индивидуализации обучения при совместном проектировании образовательного процесса на уровне учебной дисциплины.

#### Список литературы

1. Плаксин Н.П., Масликова Т.И., Тимощук С.А. О применении индивидуального и дифференцированного подхода в обучении// Вестник Воронежского университета. 2014 №3 (42).
2. Совершенствование содержания и технологий подготовки специалистов среднего звена технического профиля / Под ред. В. С. Ширшовой. М.: НМЦ СПО, 2016.-112 с.
3. Альмухамбетова А.С. VII Международной научной конференции «Педагогическое мастерство» / Альмухамбетова А.С.//Активные методы обучения в учебном процессе по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. - 239 с. ISBN 978-5-4465-0699-6
4. Альмухамбетова А.С Реализация целей и требований ФГОС СПО на уроках географии в системе среднего профессионального образования // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбург.гос.ун-т. – Электрон.дан. – Оренбург: ОГУ, 2017. ISBN: 978-5-7410-1639-8



## **О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ПОДРОСТКА С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

**Андриенко О.А., канд. пед. наук**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)**

Современная ситуация семейного воспитания характеризуется падением ее педагогического потенциала, престижа семейных ценностей, увеличением числа разводов, снижением рождаемости и повышением риска нарушений в процессе развития детей [2]. Эти и другие признаки дезорганизации семьи свидетельствуют о кризисности ее развития и приводят к появлению девиантного поведения как взрослых, так и несовершеннолетних членов семьи, одной из форм которого является аддиктивное поведение.

Проблема аддиктивного поведения остается высоко актуальной для психологической науки и социально значимой для современного общества достаточно долгое время. Во многом это связано с появлением новых форм аддикций, существенным омоложением контингента зависимых.

Традиционно принято считать, что семья является основополагающим институтом воспитания и становления личности ребенка, где закладываются основы всех жизненно важных сфер человека.

Но необходимо указать и на тот факт, что семья как первоначало всего может являться для подростка причиной и источником развития деструктивного формирования собственной личности, что может приводить к социальной дезадаптации его и в конечном итоге может спровоцировать аддиктивный путь развития ребенка. Если подросток неспособен реализовать свои основные положительные социальные роли он вынужден искать иные пути и способы для самореализации. Это могут быть побег из дома, аддиктивный путь развития, пробы различных психоактивных веществ [1].

В исследовании, проведенном В.Л. Юлдашевым и его коллегами, указывается на то, что нарушение традиционной структуры и функции семьи может оказывать значительное влияние на риск формирования развития у детей различных форм зависимостей. Авторами исследования установлены следующие семейные факторы, способствующие возникновению аддиктивного поведения:

- доминирующее влияние в семье матери и в меньшей степени отца;
- отсутствие воспитания родителями в семье;
- воспитание детей другими родственниками (например, бабушка, дедушка). Было установлено, что в семьях, где воспитание детей было переложено в основном на близких родственников, нарастал риск формирования зависимого поведения (раннее начало приема алкоголя, курение, токсикомания) [10].

М.Н. Усцева связывает возникновение и развитие аддиктивного поведения с напряженностью и конфликтностью, дисфункциональностью

семьи. Нарушение взаимоотношений родителей с ребенком способствует развитию аддиктивного поведению у подростков. Также факторами риска являются асоциальные семьи с алкоголизацией и правонарушениями родителей [9].

В статье доктора психологических наук И.С. Ганишиной отмечаются следующие семейные факторы, способствующие возникновению аддикций, девиаций в подростковом возрасте:

- а) конфликтные отношения между родителями;
- б) пьянство в семье;
- в) аморальное поведение родителей;
- г) жестокое обращение к детям;
- д) устройство на квартире притонов;
- е) бедность семьи, вызванная безработицей;
- ж) низкий культурный уровень семьи.

По мнению Н.Ф. Велихановой, совпадение трех-четырех признаков может вызывать у детей и подростков социальную дезадаптацию [3], формой проявления которой и выступает аддиктивное поведение.

Вопросы психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей подростка с аддиктивным поведением, рассматриваются такими авторами, как Симатова О.Б., Миронова М.С., Сетко Н.П., Хриптович В.А., Ахметова Э.А. и др. Вопросам психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей подростка с аддиктивным поведением, посвящены работы Н.А. Ярославцевой, М.Б. Зубковой, А.В. Худякова, И.В. Ульянова и др.

«Разработка и внедрение в практику образовательного учреждения таких условий и ситуаций, которые обеспечивали бы каждому обучающемуся, классу, группе возможность удовлетворить свои актуальные потребности: возрастные, личностные, образовательные» – это главный момент в психолого-педагогическом сопровождении [4, с. 159].

Н.П. Лаптева считает, что психолого-педагогическое сопровождение – «это принятие, снабжение, предоставление, ограждение (чего-либо), а также совокупность средств, методов и мероприятий, направленных на что-либо» [6, с. 43].

Многочисленные исследования ученых, занимающихся проблемами аддиктивного поведения подростков, указывают, что часть семей находится в состоянии хронического психологического напряжения, во многом связанного с дезадаптацией ребенка на различных уровнях (психическом, социально-психологическом и социальном), что имеет яркое проявление в его взаимоотношениях с окружающими, педагогами, сверстниками, в поведенческих реакциях. Обозначенные проблемы не могут быть решены без психолого-педагогического сопровождения данной категории семей.

Слово «поддержка» в толковом словаре С.И. Ожегова обозначает помощь, содействие [7, с. 732].

Психолого-педагогическая поддержка семьи представляет собой целенаправленную систему мер, которые обеспечивают рост личных ресурсов

семьи и тем самым, улучшают условия улучшения развития и социализации ребенка (подростка).

Для эффективной помощи немаловажны личные черты специалиста оказывающего помощь.

1. Знания. Специалист, работающий с семьей, должен иметь знания о специфике заболевания ребенка и как это может сказываться на семье, о семейном консультировании.

2. Позитивное отношение к людям. Хороший специалист умеет раскрыть ресурсы семьи, ее сильные стороны.

3. Самовосприятие – уверен в своей компетентности, ощущает себя ценным и достойным доверия.

4. Цели работы – в своих отношениях с семьей ориентирован на оказание помощи, проблемы клиента для него важны, принимает их близко к сердцу.

5. Подход к работе – ориентирован более на людей.

6. Эмпатия – чувствует и понимает проблемы клиента с его точки зрения.

7. Теплота в общении.

8. Способность к рефлексии [5].

М. Селигман и Р.Б. Дарлинг приводят пример подходов в психолого-педагогической работе с семьей.

Один из подходов - это психолого-педагогическое консультирование для всей семьи, во время которого делается большой акцент на психическое состояние всех ее членов, снижение чувства стресса, налаживание контакта.

Второй подход – индивидуального вмешательства – помогает семье пережить все стадии принятия: отрицание, гнев, сделка, депрессия, принятие.

Третий подход – консультативное обучение – семья очень мало знает о нарушениях. Консультирование может происходить в сотрудничестве с различными специалистами [8].

Таким образом, создание воспитывающей среды в свободное время, повышение уровня педагогической культуры родителей, укрепление воспитательного потенциала семьи могут стать благоприятным фактором профилактики и коррекции аддиктивного поведения.

#### Список литературы

1. Ахметова, Э.А. Дисгармоничная семья как фактор формирования зависимости к новым синтетическим "дизайнерским" наркотикам / Э.А. Ахметова // Медицинский вестник Башкортостана. – 2017. – Т. 12. – № 1 (67). – С. 15-20.

2. Волкова, В.Б. Стереотип в процессах социального восприятия / В.Б. Волкова, М.В. Кривошлыкова, Е.В. Малек // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 1 (75). С. 67-70.

3. Ганишина, И.С. Формирование девиантного, аддиктивного и делинквентного поведения несовершеннолетних в условиях жизни в неблагополучной семье / И.С. Ганишина / В книге: Психология XXI века:

вызовы, поиски, векторы развития. Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов. Под общей редакцией Д.В. Сочивко. – 2019. – С. 241-250.

4. Зуева, Н. Психолого-педагогическое сопровождение – модель школьной психологической службы / Н. Зуева // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 158 – 161.

5. Кулешова, А.В. Особенности создания модели организации досуговой деятельности / А.В. Кулешова, Е.В. Малек // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2017. – № 2 (12). – С. 20-22

6. Лаптева, Н. П. Психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса: дань моде или осознанная необходимость? / Н. П. Лаптева // Начальная школа плюс до и после. – 2005. – № 6. – С. 43-45.

7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 17-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1985. – 797 с.

8. Селигман М. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман, Р.Б. Дарлинг. – Изд. 4-е – М.: Теревинф, 2016. – 368 с.

9. Усцева, М.Н. Сравнительный анализ стилей и особенностей воспитания в семьях подростков с аддиктивным и неаддиктивным поведением / М.Н. Усцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54. – С. 213-220.

10. Юлдашев, В.Л. Цели и мишени первичной профилактической программы «Здоровая семья» / В.Л. Юлдашев, А.Р. Асадуллин, Э.А. Ахметова, Э.Р. Рахматуллин // Медицинский вестник Башкортостана. – 2015. – Т. 10. – № 4. – С. 5-9.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Анохина Е.Ю., к.пед.наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)

Многие исследователи указывают на то, что современное образование в нашей стране переживает сложный период. Это обусловлено тем, что происходит обновление знаний, поиск и внедрение новых принципов и подходов к обучению, современных технологий организации педагогического процесса, соответствующих современному уровню развития науки.

Сегодня большинство учебных заведений перешли на онлайн-обучение, организация которого предъявляет новые требования как к педагогу, так и обучающемуся.

Основополагающим принципом построения образовательного процесса в высшей школе является ориентация на формирование профессиональных компетенций студентов, включающих в себя три основные группы профессионально-педагогических компетенций, сформулированных в Федеральном государственном образовательном стандарте:

1) общекультурные компетенции, включающие способности к обобщению, восприятию информации, постановке цели и выбору путей их достижения, пониманию значения культуры как формы человеческого существования, использование знаний научной картины мира в образовательной и профессиональной деятельности, умение анализировать мировоззренческие, социальные и личностно-значимые философские проблемы, готовность к работе в коллективе;

2) общепрофессиональные компетенции, предполагающие осознание студентом социальной значимости своей будущей профессии, умения использовать систематизированные теоретические знания гуманитарных, социальных, экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, владение современными видами коммуникаций;

3) профессиональные компетенции, включающие умения реализовать образовательные программы, применять современные технологии и методики обучения и воспитания;

4) компетенции в области культурно-просветительской деятельности, включающие способности к взаимодействию с участниками культурно-просветительской деятельности, использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности [6].

Проблема формирования профессиональных компетенций рассматривается в трудах многих современных исследователей (Г.В. Мухаметзянова, В.Д. Шадриков, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, А.П. Тряпицына и др.).

Так, например, Г.В. Мухаметзянова, определяет профессиональную компетентность как интегративную целостность знаний, умений и навыков,

обеспечивающих профессиональную деятельность; способность человека реализовать на практике свою компетентность [4].

В других исследованиях это «способность соблюдать установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии» (В.Д. Шадриков, Н.В. Кузьмина) [5].

Ученые О.Е. Лебедев, А.П. Тряпицына считают, что базисным критерием оценки качества образования выступает профессиональная компетентность как «интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [1,2].

В нашей работе мы обращаемся к профессии будущего учителя и здесь компетентность - это не просто обладание знаниями, а скорее, потенциальная готовность учителя разрешать проблемы различного уровня сложности со знанием дела. Таким образом, компетентность включает в себя не только содержательную, но и процессуальную составляющую.

Учитель должен быть готов к организации и выполнению различных видов педагогической деятельности, которые в значительной степени и определяют уровень сформированности его профессионально-педагогической компетентности.

В нашем исследовании мы рассмотрим данную проблему на примере изучения дисциплины «Теория и технологии обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельности» со студентами 3 курса направления подготовки 440301 Педагогическое образование; Дошкольное образование.

В процессе усвоения этой дисциплины студенты должны приобрести такие компетенции как:

-способен планировать и организовывать образовательную работу с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования и образовательными программами; -способен к реализации различных видов деятельности детей раннего и дошкольного возраста с учетом особенностей развития и особых образовательных потребностей; - способен к участию в деятельности по созданию развивающей образовательной среды в дошкольном образовании;- способен использовать современные методы и технологии воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста; способен организовывать и проводить педагогический мониторинг освоения детьми образовательной программы в группе детей раннего и дошкольного возраста.

В начале 1 семестра мы провели входящую диагностику, по определению общепедагогической компетенции студентов (11 студентов).

Следует заметить, что среди многообразных функций педагогической диагностики можно выделить стратегически-информационную, тактически-коррекционную и прогностическую. Проведенная нами на начальном этапе диагностика студентов 3 курса ДО была стратегически-информационной и

состояла в диагностике общих знаний студентов о возрастных особенностях детей дошкольного возраста и функционировании педагогического процесса в ДОО. Единицами тестирования служили тестовые задания, сформулированные в виде утверждения или предложения с неизвестным.

У большинства студентов показатели были выше среднего уровня.

Далее мы перешли к формирующему этапу исследования.

В рамках нашей работы мы рассмотрели особенности использования учебно-производственных задач и заданий с целью повышения уровня профессиональной компетенции студентов в области развития детского изобразительного творчества.

Следует заметить, что практические задачи студенты решают и в период производственных практик. Здесь они овладевают формами и методами работы специалиста, приобретают навыки и профессиональные знания, которые необходимы для работы в органах государственного и муниципального управления. Более детальный перечень вопросов и рекомендаций студенту-практиканту определяется руководителем в зависимости от специализации и специфики объекта практики, что и находит отражение в программе практики.

Одной из задач при подготовке специалистов в высшей школе является выработка творческого подхода в использовании уже накопленных знаний и приобретении новых сведений.

Учебно-производственные задачи следует отнести к практико-операционным методам обучения. Методы данной группы способствуют формированию умений и навыков студентов. Функции этих методов очень разнообразны, так как они помогают закреплению знаний, учат применять их на практике (репродуктивно и вариативно, творчески), а также, обогащают обучаемых новыми знаниями.

Использование в педагогическом процессе учебно-производственных задач позволяет научить студентов переносить знания в другие условия и применять их на практике, развивать аналитическое мышление, формировать способность поиска выхода из нестандартных педагогических ситуаций, развивать умения профессиональной деятельности [9].

Многие педагоги отмечают, что в зависимости от учебной дисциплины характер, сложность и пути решения задач чрезвычайно разнообразны. Обычно педагог, который применяет данный метод, должен разъяснить учащимся правила решения задачи, проконсультировать их при надобности.

Студенты в данном виде деятельности должны проявить такие качества личности, как высокие уровни активности и самостоятельности. Этот метод обучения может использоваться на практических занятиях, при выполнении лабораторных работ. Он широко комбинируется с такими методами как упражнения, наблюдения, опыты [8].

Все учебно-производственные задачи мы условно разделили на три группы по уровню усвоения материала: 1- ознакомительные (направлены на опознавание, нахождение различий, идентификацию объектов и явлений); 2- репродуктивные (направлены на выполнение типового действия на основе

ранее усвоенных знаний, заданных условий) ); 3-продуктивные (они направлены на выполнение заданий в нестандартной ситуации или добычи новой информации в ходе самостоятельного преобразования известной ориентировочной основы действий).

Приведем примеры учебно-производственных задач в соответствии с выделенными нами выше тремя группами уровней усвоения учебного материала.

Так, с целью обследования умения студентов видеть и понимать возрастные и индивидуальные особенности развития детского изобразительного творчества, было предложено когнитивное задание по типу «восстановление истории» (объяснить, особенности развития смысловой (формирование замысла) и структурной (способы воплощения замысла) сторон в развитии изобразительной деятельности детей в доизобразительный 1,5 -3 года и изобразительный 3-7 возрастные периоды). Затем студенты решили информационную задачу на сформированность знаний (проанализируйте особенности изображения в детских рисунках и соотнесите их с теоретическим положением о преобладании у детей одного из двух видов воображения – «познавательное» и «эмоциональное»).

Рассмотрим учебно-производственные задачи репродуктивного уровня усвоения материала. Здесь студенты выполняли задания, ориентированные на формирование проектировочных умений (составить перспективный план занятия ИЗО для одной из возрастных групп по схеме: соответствие задач возрасту детей и виду изодеятельности; отражения в формулировке задач возможного уровня усвоения; указать связь данного содержания с задачами и содержанием воспитания детей в других видах деятельности в ДОУ) и задачи, ориентированные на формирование конструктивных умений (подобрать наглядный образец к занятию одним из видов изобразительной деятельности, обосновать свой выбор).

Далее мы приведем примеры предложенных студентам продуктивных (творческих) учебно-производственных задач.

Например, разработать варианты дифференцированного педагогического руководства изобразительной деятельностью детей с учетом их следующих индивидуальных особенностей:

- у ребенка низкая самооценка;
- у ребенка наблюдается отставание в развитии технических умений и навыков;
- у ребенка слабо развиты композиционные умения;
- ребенок испытывает затруднения в предварительном замысливании образа рисунка.

Мы предложили студентам изготовить художественные образцы различной техники рисования, лепки, аппликации, конструирования, затем отобрать предметы и явления, которые дети первой младшей группы смогли бы передать ритмом мазков, штрихов, контрастом цвета, линейным контуром, волнистой линией. Студенты должны были разработать варианты методики



формирования у детей индивидуальных замыслов (до занятия и в начале занятия).

С целью формирования у студентов организационных умений мы предложили разработать эскиз варианта построения предметно-развивающей среды для изобразительной деятельности в младших и старших возрастных группах ДОО (обосновать различия).

Затем, подготовить предложения (в виде эскизов, схем, чертежей, рисунков) направленные на оптимизацию деятельности сотрудников ДОО по преобразованию предметно-развивающей среды для самостоятельной продуктивной деятельности дошкольников.

На этапе контроля мы использовали типовые контрольные задания, необходимые для оценки планируемых результатов обучения по данной дисциплине. Работа по данному варианту заданий осуществляется следующим образом: студенту следует выбрать один или несколько правильных вариантов ответа в каждом из предложенных заданий и отметить соответствующий ему номер в листке ответов. Каждому студенту предлагается индивидуальный тест. Время тестирования от 15-30 минут.

Студенты показали высокий и выше среднего уровни решения заданий теста.

Особенно были отмечены высокие показатели в таких компетенциях как: способность планировать и организовывать образовательную работу по развитию детской изобразительной деятельности, способности к участию в деятельности по созданию развивающей образовательной среды в дошкольном образовании и использовании современных методов и технологий воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста в процессе продуктивной творческой деятельности детей.

Мы считаем, что подбор и применение средств обучения должны осуществляться педагогом комплексно, с учётом основных характеристик и компонентов учебного процесса. Исходным документом для разработки комплекса методического обеспечения предмета (профессии) является учебная программа, определяющая содержание процесса обучения в соответствии с требованиями ФГОС. Современное время - время перемен. И в таких условиях главной задачей сегодня стало развитие творческой личности, способной к самоопределению в быстро меняющемся, динамичном мире. Следовательно, основной содержательной линией, должно стать компетентностное обучение студентов высшей школы.

#### Список литературы

1. Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Изучаем педагогику: курс «Педагогика школы». СПб.: Свое издательство, 2012.
2. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании//Школьные технологии. -2004. -№5. -с. 3-12.
3. Нигматов З.Г., Шакирова Л.Р. Теория и технологии обучения в высшей школе- Казань, 2012 /Нигматов З.Г., Шакирова Л.Р. Теория и

технологии обучения в высшей школе: Курс лекций / Под ред. З.Г. Нигматова. 357с.

4. Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения / Г. В. Мухаметзянова ; Российская акад. образования, Ин-т педагогики и психологии проф. образования, Акад. социального образования (КСЮИ). - Казань :Магариф, 2005. - 317, [2] с. : табл.; 22 см.; ISBN 5-7761-0056-9.

5. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология – № 1. – 2006. – С. 15-21

6. <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/11/16/1214795971/%D0%A7%D0%B5%D0%BC%D1%83%20%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D1%8C.pdf>

7. <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=26774>

8. [https://studme.org/340705/pedagogika/zadachi\\_soderzhanie\\_protsses\\_pr\\_oizvodstvennogo\\_obucheniya\\_uchebnyh\\_zavedeniyah\\_sistemy](https://studme.org/340705/pedagogika/zadachi_soderzhanie_protsses_pr_oizvodstvennogo_obucheniya_uchebnyh_zavedeniyah_sistemy)

9. [https://studopedia.ru/11\\_143701\\_chastichno-poiskovie-metodi-obucheniya-v-vuzah.html](https://studopedia.ru/11_143701_chastichno-poiskovie-metodi-obucheniya-v-vuzah.html)

# МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ЭЛЕКТРОТЕХНИКЕ

**Белова Н.А.**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)**

В учебно-методическом комплексе одно из основных мест в повышении эффективности учебного процесса занимают различные методические указания, методические руководства и рекомендации. Они используются как при проведении аудиторных, так и внеаудиторных (самостоятельных) занятий, предусмотренных учебной программой по данной дисциплине, состоят из подробного описания соответствующих дидактических процессов и учебных материалов, обеспечивающих их реализацию.

Разработка и внедрение в учебный процесс эффективных учебно-методических пособий способствуют улучшению усвоения учебного материала, создают мотивационный настрой, обеспечивают условия для самостоятельной работы студентов и готовят их к контрольно-оценочным мероприятиям. Подготовка высококачественного учебно-методического обеспечения требует от преподавателя как глубоких педагогических, так и широких предметных знаний и умений.

Наличие эффективных объяснительно-иллюстративных методических пособий и руководств на занятиях может служить лишь дополнительным средством углубления, конкретизации учебного материала для подготовки и обеспечения самостоятельной учебной работы каждого студента. Важнейшие положения деятельно-личностного подхода в современной педагогической психологии говорят о возможности управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых или планирования по достижению определенных результатов в учебе. В решении этих вопросов главную роль играют учебно-методические пособия, содержащие в своей структуре те необходимые элементы, которые могут способствовать обеспечению управления и планирования учебным процессом.

Одним из элементов является комплекс средств для возбуждения мотивации, создания общего представления о назначении и целях изучения данного учебного материала. Мотивационный настрой во многом определяется тем, как студент понял цель изучения предмета и выяснил значение его в учебной или практической деятельности. Вторым элементом методического руководства – дидактического средства помощи студентам является их возможность осуществления общей ориентировки в учебном материале и методах работы над данной дисциплиной, а также выполнения планирования и самоуправления познавательной деятельностью. В-третьих, комплекс учебно-методических пособий-руководств должен раскрывать для обучающихся логику, научное содержание, методы исследований и типовые решения задач, характерные для каждой темы изучаемого курса.

Методические указания, используемые при изучении курса электротехники, обычно предназначаются для оказания помощи студентам при

выполнении ими лабораторных работ, в решении типовых задач и выполнении расчетно-графических работ и также для подготовки к контрольно-оценочным мероприятиям.

В текстах методических указаний преподаватель информирует, разъясняет, иллюстрирует, направляет и представляет возможность для самоконтроля элементам знаний и способам деятельности, которые в соответствии с целями изучения включены в программу обучения. В этих пособиях преподаватель раскрывает технологию познания и овладения элементами знаний при изучении отдельных тем. Они содержат чаще всего указания по выполнению логически последовательных действий с целью усвоения конкретного учебного материала.

Пособия-руководства предоставляются обучающемуся во время аудиторных занятий, в частности, при выполнении лабораторного практикума по электротехнике. При этом обязательным условием выполнения лабораторных работ является наличие текста методического указания, содержащего цель работы; краткое теоретическое положение и расчетные формулы по данной теме; электрическую схему для сборки и проведения экспериментальной части работы; алгоритмы действий и указания для получения данных измерений, расчета, на основе формул, отработки полученных данных, оценки сходимости теоретических и практических выводов, построения графиков и выполнения общего обобщающего вывода по работе.

Часто обсуждается вопрос о содержании и объеме методических указаний к лабораторным работам по электротехнике. Высказываются мысли о том, что студент, предварительно получив тему предстоящей работы, должен приходить теоретически подготовленным к выполнению данной работы, и в этом случае ему представляются методические указания в виде краткой инструкции для руководства по практической части. В этом руководстве отражаются цели работы, описания оборудования и схема соединения. А в большинстве случаев методические указания к лабораторным работам содержат еще в краткой форме основные теоретические положения и необходимые расчетные формулы по данной теме.

Важной частью любого дидактического средства является наличие ясно сформулированной цели изучения и использования в учебной работе этого пособия. Цели изучения можно считать зафиксированными только в случае однозначного их понимания как преподавателем, так и студентом и при условии, что и преподавателю и студенту известен способ проверки факта и степени достижения этих целей в результате процесса обучения. Поскольку основой процесса обучения является познавательная деятельность студентов, обеспечиваемая и направляемая преподавателем за время обучения их, то цели изучения материала с использованием методических руководств следует представлять в виде планируемых результатов этой деятельности.

Ввиду того, что познавательная деятельность студентов направлена на овладение обобщенным и систематизированным знанием по данной теме, то

цели изучения темы, отражаемые в методических пособиях, целесообразно описать системой различных задач и вопросов, на которые должны ориентироваться обучающиеся для более полного усвоения материала и успешной подготовки их к контрольно-оценочным мероприятиям.

Мыслительная деятельность студентов в процессе учебной деятельности в результате раскрытия связи и отношений, пополнения знаний всегда связана объективными закономерностями преобразования. Поэтому цель изучения, как она первоначально понята студентами, претерпевает изменения в ходе учебной деятельности, осуществляемой в конкретных условиях на овладение определенными знаниями и умениями при решении целевых задач в рамках изучаемой дисциплины. Система целевых задач формулируется для конкретной специализации обучаемых с учетом направленности дисциплины в квалификационной характеристике, также с учетом рабочей программы, объема учебного материала и организационных особенностей процесса обучения.

Конкретно, точно сформулированные и систематизированные цели изучения служат направляющим фактором в деятельности преподавателя при дальнейшем усовершенствовании методических пособий и элементов рабочей программы. Четкая целевая установка перед студентами активизирует их познавательную деятельность, конкретизирует учебный процесс.

Главное средство преподавателя, с помощью которого он может осуществлять управление и руководство над самостоятельной работой студентов, это комплекс дидактических средств, включающих в первую очередь рабочую программу, учебные пособия и различные методические пособия, указания, руководства. Наиболее широкое применение в преподавании курса электротехники на факультете среднего профессионального образования ОГТИ (филиала) ОГУ находят Методические рекомендации по выполнению практических работ по дисциплине «Электротехника» для специальности 13.02.11 Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования [1]. Они включают программу, примеры решения задач, вопросы для самопроверки и контрольные задания.

Для студентов факультета среднего профессионального образования ОГТИ (филиала) ОГУ составлено методическое указание в помощь студентам при решении типовых задач с использованием компьютерной программы ElectronicsWorkbench. Внедрение вычислительной техники в учебный процесс является одним из эффективных средств повышения качества знаний студентов.

При изучении электротехники, независимо от специальностей, более половины времени отводится на лабораторно-практические занятия, связанные с расчетной работой. Кроме этих расчетов студент выполняет самостоятельную расчетно-графическую работу. Эффективное выполнение этой работы может быть осуществлено лишь при активном использовании вычислительной техники.

Проведенная работа по составлению решения электротехнической задачи и реализации ее на компьютерной технике показывает, что время решения сокращается в 5 - 6 раз, в зависимости от типа и структуры задачи, по сравнению с безмашинным способом решения. Если же задача связана с повторяющимися циклами при изменении какого-либо параметра, то эффект от использования вычислительной техники растет пропорционально количеству циклов. А использование вычислительной компьютерной техники при наличии готовой программы дает выигрыш во времени не менее, чем в десятки раз. Часто из-за большого объема вычислений, например, сложной цепи методом проводимостей, не имеет смысла подходить к решению безмашинным способом.

Вычислительная техника в электротехнике является вспомогательным средством. Прежде чем приступить к разработке программ и использованию вычислительной техники, студент должен хорошо знать и понимать физическую и электротехническую сущность содержания задачи. Должен уметь решать задачи с помощью обычных вычислений с использованием наиболее рационального метода расчета.

Разработанное пособие «Методические рекомендации по использованию ЭВМ при расчёте сложной цепи постоянного тока [2] не только указывают, как надо разрабатывать вычислительную программу расчетной части, но дают методику решения задачи в форме алгоритмов, то есть в виде последовательных описаний «элементарных операций», которые надо выполнять над исходными данными для того чтобы прийти к информации, являющейся результатом переработки исходных данных.

Сознательное отношение к использованию электронно-вычислительной техники даст не только резерв времени, но и должно служить углублению, расширению знаний по электротехнике на основе анализа результатов расчета, полученных при решении различных типов задач при достаточном их количественном объеме.

#### Список литературы

1. Методические рекомендации по выполнению практических работ по дисциплине «Электротехника» для специальности 13.02.11 Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования

2. Методические рекомендации по использованию ЭВМ при расчёте сложной цепи постоянного тока

## **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Василива Е.Г., воспитатель, Тутаев Д.А., воспитатель  
Федеральное общеобразовательное казенное учреждение  
«Оренбургское президентское кадетское училище»**

Развитие инновационных технологий становится основой масштабных образовательных реформ, превращающих образование в продуктивный сектор экономики. В направлениях развития образования Российской Федерации отмечается, что на сегодняшний день должно обеспечиваться ускоренное, опережающее инновационное развитие путем обновления содержания и организации образовательного процесса в соответствии с демократическими ценностями, рыночными основами экономики, современными научно-техническими достижениями. Сегодня образование стоит перед альтернативой: либо сделать отчаянный, решительный прыжок на подножку последнего вагона поезда, быстро направляющийся в новый мир высоких технологий и инновационного развития, или остаться на перроне научно-технологической отсталости. Итак, речь идет о внедрении инновационных технологий в сфере образования. С одной стороны, система образования является производителем инноваций путем соответствующей подготовки будущих специалистов, с другой — сама становится потребителем инновационных технологий [1-3].

Инновация является результатом творческой деятельности, которая направлена на выработку, создание и распространение новых видов продукции, современных технологий, внедрение новых, соответствующих рыночным условиям хозяйствования, организационных форм и методов управления.

Проблемам инноваций посвящены исследования целого ряда известных отечественных авторов. Однако значительное количество вопросов усовершенствования организационно-экономического механизма активизации инновационной деятельности в системе современного образования до сих пор остаются не освещенными и требуют теоретического, методического и практического решения. К сожалению, инновационная деятельность в сфере образования в стране характеризуется отсутствием целостности и системности в разработке, обосновании и освоении инноваций.

Инновационная деятельность в учреждении образования всегда находится в отношениях борьбы противоположностей с оптимальным функционированием. Так, с одной стороны, налаженный уклад учреждения образования, который обеспечен высокопрофессиональными кадрами, достаточными материально-техническими условиями, противится новшествам, которые препятствуют его стабильности и не всегда дают положительные результаты. С другой стороны, поддержать высокие результаты деятельности, конкурентоспособность на рынке образовательных услуг невозможно без инновационных изменений. Внедрение нового всегда несет в себе элемент

риска. Но, на наш взгляд, еще большим риском является отказ от инновационной деятельности.

Инновационная деятельность возникла на основе достижений следующих наук: управления, экономики, психологии, педагогики, социологии, которые сформировали теории и накопили положительный опыт творческой активности личности и научно - технического прогресса. В учреждении образования в зависимости от функциональных обязанностей и ролей, выполняемых в процессе управления, выделяют три группы менеджеров. Первая группа — это директор и его заместители. Директор, согласно уставу образовательного, осуществляет руководство учреждением образования. Вторая группа - руководители методических и творческих объединений педагогов. Третью группу составляют педагоги, которые организуют учебно-познавательную деятельность учащихся — основного продукта образования.

Одним из важных качеств педагога, условия успешности его как профессионала является готовность к инновационной деятельности. Слаженное взаимодействие всех трех групп менеджеров учебного заведения дает положительный результат, который в значительной степени зависит от индивидуального стиля руководства. Индивидуальный стиль руководства - это системная взаимосвязанная личность руководителя учебного заведения, которую он применяет как управленец-профессионал для достижения цели управления [2].

Основными задачами инновационного менеджмента является реализация основных функций, в частности: аналитическо-прогностической, планирования, организации, контроля и регулирования.

1. Аналитико-прогностическая деятельность менеджера связана с глубоким анализом состояния системы, изучением проблем, отслеживанием тенденций и закономерностей системы, выявлением перспектив и прогнозируемых изменений в будущем. Анализ предполагает разработку прогнозов относительно целесообразности обновления и методов модернизации системы.

2. Функция планирования в инновационном менеджменте предполагает разработку стратегических и тактических планов по внедрению инноваций.

3. Функция организации призвана обеспечить упорядочение деятельности персонала при инновационных процессах, распределение полномочий и ответственности за отдельные звенья работы. Доминирующими становятся такие виды деятельности, как координация и стимулирование. Координация позволяет избежать чрезмерного хаоса, стимулирование обеспечивает высокий уровень заинтересованности персонала в инновационной работе и ее результатах.

4. Функция контроля дает возможность проверять ход внедрения и результативность инноваций. Основными средствами инновационного контроля является мониторинг, экспертиза и анализ информации.

5. Регулирование в инновационном менеджменте предполагают коррекцию деятельности по внедрению инновации по результатам контроля,



создание ситуации относительной стабильности и равновесия, предотвращение отклонением от запланированных инновационных стандартов.

«Образовательная инновация» как специфическая категория должна обладать основными характерными чертами, как:

- целенаправленные изменения, которые вносят в сферу образования новые стабильные элементы, вызывающие переход из одного качественного состояния в другое; то есть не любые изменения в образовании являются инновациями, а лишь те, что приводят к изменению целей и результатов образования;

- наличие специфических особенностей, связанных с социально-психологическими и другими аспектами педагогической деятельности;

- инновационные изменения могут инициироваться на любом из уровней образовательной системы: педагогом, обучающимся, руководством отдельного образовательного учреждения, государственными и местными органами управления образованием;

- инновационные процессы в сфере образования должны быть непрерывными и направленными на постоянное улучшение существующей системы;

- для обеспечения процесса постоянного инновационного обновления образовательной сферы необходимо внедрять соответствующие механизмы управления качеством образования;

- эффективность внедрения определенной инновации в значительной степени зависит от уровня восприятия инновационных изменений и наличием в них реальных возможностей осуществления.

Инновация является результатом инновационного процесса, хотя часть исследователей не относит к «инновационным» процессам освоения, использования и распространения образовательных инноваций, ограничиваясь лишь деятельностью по созданию нового, с практической точки зрения. Понятие «образовательная инновация» необходимо рассматривать как системное. При этом «инновационными процессами в сфере образования» будут:

- процессы поиска инновационных идей;

- разработка инновационных продуктов в педагогической науке и в системе образования;

- восприятие их социально-педагогическим сообществом и системой образования в целом, благодаря теоретической, методической, психологической подготовке участников;

- освоение и применение соответствующих рекомендаций;

- текущее использование;

- оценка производительности и эффективности и дальнейшее распространение.

Любая инновация предполагает наличие определенного плана реализации, а также оценку результатов ее реализации в определенных условиях. Таким образом, внедрение инноваций в образовательной сфере

предусматривает разработку «инновационного проекта» - комплекта документов, определяющих процедуру и комплекс всех необходимых мероприятий по созданию и реализации инновационного продукта. «Инновационным продуктом» в сфере образования могут быть — концепции, теории, системы, модели, методики, технологии, методы, приемы, формы и прочее, как в образовательной деятельности, так и в обеспечении образовательного процесса [4; 5].

Управление инновационной деятельностью предусматривает этапы реализации:

1. Инициация (от лат. *initiatio* — совершение таинств) — это деятельность, которая заключается в выборе цели и постановке задач инновации, поиске идеи инновации, ее обосновании и материализации. Руководитель учебного заведения, прежде чем начать внедрение инновационных технологий, должен проанализировать типичную ситуацию, и выяснить, какие именно нужны изменения в образовательном процессе.

2. Маркетинг инноваций (от англ. *market* — рынок) предполагает изучение рынка потребителей инноваций, их запросов, интересов; систему действий по реализации инновации, обеспечение ее рекламой, организации «паблик рилейшнз». Этика педагогических инноваций ставит определенные ограничения перед педагогами. Главной заповедью должно быть: «Не навреди!», от есть инновации не должны разрушать здоровье детей, самих педагогов.

3. Бенчмаркинг инноваций (от англ. *bench* — место, *marking* — отметить) является средством изучения деятельности организаций-конкурентов с целью использования положительного опыта. Он может касаться анализа характеристик результатов новаций и организации работы с инновациями. Бенчмаркинг охватывает комплекс средств, «позволяющих систематически находить, оценивать положительный опыт конкурентов или компаний, которые являются лидерами в отрасли, и использовать его в своей работе.

4. Фронтирование инновационного рынка (от англ. *infront* — вперед) предполагает захват или отвоевывание рынка деятельности других организаций. Основными источниками являются данные опыта конкурентов, наблюдение за инновационными процессами и их результативностью, научно-методическая литература, материалы конференций и семинаров, обобщенный передовой опыт и тому подобное. Инновационный поиск должен быть постоянным и системным.

5. Инжиниринг инноваций (от англ. *engineering* — изобретательность) означает проектно-консультационные услуги по разработке проектов, программ, внедрение инноваций. Инжиниринг предусматривает комплекс работ, в которые входят: проведение предварительных исследований; обоснование выбора инновационных идей; разработка рекомендаций по обновлению деятельности; определение объема и содержания работ по внедрению инноваций; разработка и оформление комплексно-целевых программ, целевых проектов; консультирование по проблемам внедрения

программ. Изменения бывают стихийными и плановыми, однако, когда речь идет об управлении, то на первое место, безусловно, выходят прогнозируемые, плановые изменения.

По направлениям деятельности проекты могут быть:

- обучающие - направлены на решение актуальных проблем обучения;
- воспитательные - предусматривают направленность на реализацию проблем воспитания;
- методические - в основе лежит повышение профессионального мастерства педагогов школы;
- организационные - направленные на разработку и внедрение новой модели отношений, режима деятельности, совершенствование управленческой деятельности;
- материально-технические предусматривают усовершенствование материальной базы школы, внедрение новых механизмов хозяйствования.

По сроку выполнения проекты бывают:

- оперативные - рассчитанные на осуществление в течение нескольких недель или месяцев;
- годовые - сроком на учебный год;
- перспективные – рассчитаны, как правило, от 3 до 5 лет.

Основные этапы проектной деятельности - это: формулирование базовой проблемы, нахождения вариантов решения проблемы, формирование инновационной идеи и ее маркетинговое исследование, постановка стратегических целей проекта, построение «дерева целей», построение «дерева работ», анализ риска и неопределенности, создание условий для внедрения проекта и реализация проекта.

6. Мониторинг продвижения инновации предусматривает комплекс мероприятий, связанных с отслеживанием инновации, анализом информации о ней. Он позволяет изучить, оценить и спрогнозировать состояние объектов инновационной деятельности. Основная цель мониторинговой деятельности заключается в выявлении эффективности инновационной деятельности. Мониторинг должен быть целенаправленным и непрерывным.

7. Бренд-стратегия инноваций (от англ. brandt — клеймо, марка) означает управление реализацией инновации, продвижение ее на рынке спроса, формирование сознания потребителей нового продукта. Бренд-стратегия призвана формировать полное представление об инновации: надежность, гарантии, качество, результативность. Средство бренд-стратегии уместно на всех этапах инновационного процесса.

8. Диффузия или рутинизация инновации. Если инновация выполнила свою миссию, то руководитель вместе с коллективом должен принять решение о ее дальнейшей судьбе: инновация станет традицией или ее отбросят как рутинную. Диффузия инновации (от лат. diffusio — распространение) предусматривает распространение инновации в новых условиях, ситуациях, коллективах, регионах и тому подобное. В условиях положительных результатов, инновация становится привлекательной для других учебных

заведений. Результатом инновационного менеджмента можно считать укрепление конкурентоспособности учреждения образования. Такое заведение привлекает творческих личностей; в нем положительно воспринимаются креативные идеи, накапливается инновационный потенциал и развивается инновационная культура; формируется имидж заведения, который постоянно внедряет инновации, поддерживает дух новаторства [6].

Поддержать конкурентоспособность на рынке образовательных услуг невозможно без инновационных изменений. Инновация является результатом инновационного процесса, который определяется как процесс использования нововведений, связанный с получением, воспроизводством и реализацией новизны. Инновационная деятельность в образовании формируется во время педагогической практики, аккумулируя все теоретические накопления. Педагогические инновации, влияющие на удовлетворение потребностей общества должны быть научно обоснованными и пройти практическую апробацию.

#### Список литературы

1. Адольф В. Подготовка педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления // *AlmaMater* : Вестник высшей школы. – 2016. - N 10. - С. 18-20.
2. Актуальные проблемы педагогической инноватики : материалы международной научно-практической конференции, 22-23 апреля 2019 г. - Балашиха : Институт социально-экономического прогнозирования и моделирования, 2019. - 372 с. Свердловская ОУНБ; КХ; Формат С; Инв. номер 2315473-КХ
3. Будаева Т. И. Инновационный потенциал молодого педагога : проблемы и пути решения // *Преподаватель XXI век*. - 2019. - N 2. - С. 32-36.
4. Горенков Е. М. Учитель как субъект инновационного потенциала школы // *Высшее образование сегодня*. - 2019. - N 1. - С. 57-60.
5. Григорьева С. Г. К проблеме инновационной деятельности педагога в современных условиях // *Среднее профессиональное образование*. - 2017. - N 11. - С. 9-12.
6. Гуров В. Инновационная деятельность педагога // *Дополнительное образование и воспитание*. - 2018. - N 2. - С. 9-14.
7. Ермоленко В. Моделирование инновационной деятельности педагогов по совершенствованию содержания образования // *Учитель*. – 2016. - N 5. - С. 30-34.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПО ОБСЛУЖИВАНИЮ ЭЛЕКТРИЧЕСКОГО И ЭЛЕКТРОМЕХАНИЧЕСКОГО ОБОРУДОВАНИЯ

Гладкая Е.О.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)

Педагогический эксперимент по апробации модели обеспечения качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Главной целью педагогического эксперимента являлось обоснование и разработка методики обучения математике, использование которой обеспечит качество математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования.

На констатирующем этапе была подготовлена и проведена диагностическая работа по выявлению начального уровня обеспечения качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования, были обработаны результаты проведенной диагностической работы и проведен анализ данных результатов.

Входная контрольная работа состояла из 11 заданий, ориентированных на компонентный состав математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования. Количество баллов за каждое задание приведены ниже в таблице 1.

Таблица 1 – Количество баллов за задания

Компонентный состав	Номер задания	Баллы
1	2	3
Умение делать построение электрических схем (чертежей)	1, 2	15
Умение заниматься проектированием и расчетом выбора электродвигателя	3	10
Умение строить функции зависимости	4, 5	15
Умение строить математические модели для решения проектно-конструкторских задач	6	10
Умение использовать методы математического анализа для моделирования линейных и нелинейных и электрических цепей постоянного и переменного тока	7, 8	20

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Умение производить расчет режимов работы электроэнергетических и тепловых установок различного назначения с целью определения состава оборудования и его параметров	9	10
Умение проводить расчет схем и элементов основного оборудования с использованием современных наборов прикладных программ	10	10
Умение составлять алгоритм поиска неисправности	11	10

Интерпретация результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента по выявлению начального уровня обеспечения качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования проводилась по следующим критериям оценки: мотивационный уровень (от 0 до 49), профессионально-когнитивный уровень (от 50 до 69), рефлексивно-деятельностный (от 70 до 100).

Из анализа результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента следует, что группе обучающихся необходимо поднятие их уровня обеспечения качества математической подготовки. Это привело к формирующему этапу педагогического эксперимента.

На формирующем этапе был организован образовательный процесс на платформе Migo с сопровождением разработанного учебного пособия «Профессионально-компетентностные задания по математике для специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования» и спроектирована дополнительная образовательная программа по обеспечению качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования.

На контрольном этапе была подготовлена и проведена диагностическая работа по выявлению конечного уровня обеспечения качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования, были обработаны результаты проведенной диагностической работы и проведен анализ данных результатов.

Итоговая контрольная работа также состояла из 11 заданий, ориентированных на компонентный состав математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования. Количество баллов за каждое задание приведены ниже в таблице 2.

Таблица 2 – Количество баллов за задания

Компонентный состав	Номер задания	Баллы
1	2	3
Умение делать построение электрических схем	1	10

(чертежей)		
Умение заниматься проектированием и расчетом выбора электродвигателя	2	10
Умение строить функции зависимости	3	10
Умение строить математические модели для решения проектно-конструкторских задач	4, 5	15
Умение использовать методы математического анализа для моделирования линейных и нелинейных и электрических цепей постоянного и переменного тока	6, 7	20
Умение производить расчет режимов работы электроэнергетических и тепловых установок различного назначения с целью определения состава оборудования и его параметров	8, 9	15
Умение проводить расчет схем и элементов основного оборудования с использованием современных наборов прикладных программ	10	10
Умение составлять алгоритм поиска неисправности	11	10

Интерпретация результатов контрольного этапа педагогического эксперимента по выявлению конечного уровня обеспечения качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования проводилась по тем же критериям оценки, как и на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Из анализа результатов контрольного этапа следует, что уровень обеспечения качества математической подготовки у группы обучающихся повысился.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапа педагогического эксперимента приведены ниже в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента

Констатирующий этап	Контрольный этап	Сдвиг в уровне развития
35%	60%	+25%

Из сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента в процентном соотношении можно сделать вывод, что наблюдается повышение уровня обеспечения качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования после проведения педагогического эксперимента.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента говорят об эффективности проделанной работы.

Для независимой оценки организации учебного процесса на платформе Migo и расположенного на данной платформе разработанного учебного пособия «Профессионально-компетентностные задания по математике для специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования» была составлена анкета, которая была предложена группе 19ПО(б)Ин и 20ПО(б)Ин кафедры математики, информатики и физики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Анкета включала в себя следующие вопросы:

1) Как Вы считаете, имеет ли место быть организация учебного процесса на платформе Migo?

2) Как Вы можете оценить представленную доску для учебного процесса на платформе Migo?

3) Как бы Вы оценили учебное пособие, расположенное на данной платформе?

4) Достаточно ли содержательно учебное пособие?

5) Если бы Вы учились по данной специальности, помогло бы Вам оно разобраться в предложенных темах?

6) Есть ли у Вас какие-либо предложения по поводу организации учебного процесса в данном аспекте?

7) Есть ли у Вас какие-либо предложения по содержанию учебного пособия?

Анализируя ответы обучающихся на предложенную анкету, были сделаны следующие выводы:

1) Обучающиеся считают, что организация учебного процесса на платформе Migo возможна, так как она обладает множественным функционалом. Но также они выделяют минусы. Один из повторяющихся минусов среди ответов – отсутствие русификации сайта.

2) Представленную доску все обучающиеся оценивают положительно.

3) Учебное пособие содержит весь необходимый материал, исходя из ответов обучающихся.

4) Учебное пособие обучающиеся считают достаточно содержательным.

5) Обучающиеся считают, что данное учебное пособие помогло бы им разобраться в предложенных темах.

6) Одно из предложений для организации учебного процесса – использовать интеллект-карты для систематизации полученных знаний.

7) Одно из предложений по содержанию учебного пособия – добавление кратких сведений по каждому разделу.

#### Список литературы

1. Гладкая, Е. О. Внутренняя система гарантии качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования // Профнавигация молодежи : Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, 24 апреля 2020 г. – Краснодар : Изд. КубГТУ, 2020.



2. Гладкая, Е. О. Методика оценки обеспечения качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования // III Международная очно-заочная научная конференция «Форум молодых ученых мир без границ» : г. Донецк, Учреждение дополнительного образования «Донецкая республиканская малая академия наук учащейся молодёжи», 8 мая 2019 г.

3. Гладкая, Е. О. Особенности отбора и структурирования содержания учебного пособия, ориентированного на обеспечение качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/osobennosti-otbora-i-strukturirovaniya-s.559671/>.

4. Гладкая, Е. О. Совершенствование качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования // XIV Машеровские чтения : материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 21 октября 2020 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол. : Е. Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – 599 с. ISBN 978-985-517-757-0. – С. 344-345.

5. Гладкая, Е. О. Технология обучения решению профессионально-компетентностных заданий по математике для специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования на основе платформы Miro [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/tehnologiya-obucheniya-resheniyu-profess.632370488/>.

6. Гладкая, Е. О., Уткина, Т. И. Электронный образовательный ресурс как средство обеспечения качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования // Всероссийская научно-методическая конференция «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры» : г. Оренбург, ФГБОУВО ОГУ, 23-25 января 2020 г.

7. Уткина, Т. И., Гладкая, Е. О. Обеспечение качества математической подготовки специалистов по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования как проблема среднего профессионального образования // Всероссийская научно-методическая конференция «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры» : г. Оренбург, ФГБОУВО ОГУ, 23-25 января 2019 г.

## **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ВОСТОКЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ**

**Головин В. В., канд. экон. наук,  
Ерофеева Н. Е., д-р филол. наук, профессор,  
Мелекесов Г.А., д-р пед. наук, профессор**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)**

В 2020 году со сменой руководства в Оренбургском государственном университете (далее ОГУ) наступил новый этап в жизни старейшего вуза на востоке области – Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ (далее ОГТИ). Для того, чтобы определить перспективы его развития в ближайшем будущем, необходимо вспомнить несколько моментов истории, потому что самое главное в новой ситуации – сохранить и приумножить лучшее, накопленное годами. Преемственность и сотрудничество – главные принципы, на основе которых можно строить будущее высшего образования в новых исторических условиях.

*Из истории вуза [1].* Напомним, что ОГТИ как составная часть классического университета был организован на основе слияния педагогического и индустриального институтов.

В июне 1998 года Орский государственный педагогический институт был объединен с Орским индустриальным институтом и преобразован в Орский гуманитарно-технологический институт (ОГТИ) филиал Оренбургского государственного университета. Этот статус сохраняется до сегодняшнего дня.

В год объединения ОГТИ являлся крупным научно-образовательным учреждением, в котором осуществлялась подготовка педагогических, инженерных, экономических и научных кадров. Институт реализовывал образовательную деятельность по тринадцати специальностям педагогического профиля, восьми инженерного и трем – экономического профилей, по программам послевузовского образования, по довузовской подготовке.

С 1999 года в институте работала аспирантура. Доктора наук вошли в состав диссертационных советов ОГУ. Только в диссертационных советах университета для Орского филиала были подготовлены доктор наук, 20 кандидатов педагогических наук, 15 кандидатов экономических наук, 5 кандидатов технических наук и кандидат исторических наук. Орский гуманитарно-технологический институт стал крупнейшим филиалом в стране, который за двадцать лет в составе ОГУ выпустил более 20 тысяч специалистов.

В феврале 2015 года к ОГТИ присоединен филиал ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный институт менеджмента» в г. Орске (приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №59 от 06.02.2015 г.).

С 2015 года в структуре института появился факультет среднего профессионального образования вследствие реорганизации Орского политехнического колледжа (филиала) государственного образовательного

учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» и присоединения его к ОГТИ.

Сегодня Орский филиал – это вуз с полным циклом профессиональной подготовки: среднее профессиональное образование – бакалавриат – магистратура. По многим направлениям подготовки выпускники могут продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре ОГУ.

Предметом деятельности института по-прежнему являются подготовка кадров по образовательным программам высшего образования и образовательным программам среднего профессионального образования в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии; реализация дополнительных профессиональных программ; проведение научных исследований, экспериментальных разработок, экспертных, аналитических работ, а также распространение современных научных знаний в российском обществе, в том числе в профессиональных сообществах; распространение знаний среди специалистов и широких групп населения, повышение его образовательного и культурного уровня; научно-методическое и кадровое обеспечение развития науки и образования в Российской Федерации, обеспечение конкурентоспособности института по отношению к ведущим зарубежным образовательным и исследовательским центрам; содействие интеграции науки и образования в международное научно-исследовательское и образовательное пространство; распространение зарубежного и (или) накопленного в институте научного и образовательного опыта путем издания научных монографий, учебников, учебных пособий, препринтов, периодических изданий и другой издательской продукции на русском и иностранных языках; содействие распространению инновационных практик [1, с. 27-28].

Опыт взаимодействия с образовательными организациями и промышленными предприятиями большой. За годы существования Орского педагогического института и позже, в составе ОГУ, на его базе были подготовлены не только педагогические кадры для школ г. Орска и районов на востоке области. Сложилась система повышения квалификации и переподготовки кадров, в том числе по экономическим направлениям. На базе института учителя проходят курсы повышения квалификации и переподготовки по программам, разработанным выпускающими кафедрами. Опыт взаимодействия с управлением образования Администрации г. Орска позволяет тесно сотрудничать с коллегами, постоянно оказывать научную и научно-методическую помощь педагогам города, работать с одаренными детьми, активно сотрудничать со всеми типами образовательных организаций, в том числе дошкольными и дополнительного образования.

Нельзя не вспомнить и опыт взаимодействия с тогдашним Южно-Уральским машиностроительным заводом, по инициативе которого 17 сентября 1953 года в Орске был организован учебно-консультационный пункт ВЗПИ. Быстро развивающаяся тяжелая промышленность и большое жилищное

строительство в городе и прилегающих к нему городах требовали большого количества специалистов с высшим инженерным образованием. В результате 1 сентября 1957 г. приказом Министра Высшего образования СССР № 457 от 13 апреля 1957 г. на базе учебно-консультационного пункта начал функционировать Орский филиал Всесоюзного заочного политехнического института (ВЗПИ), который стал кузницей инженерных кадров для восточного Оренбуржья. В 1989 г. были осуществлены первые выпуски специалистов в области технологии машиностроения по очной форме обучения [1, с. 10].

Несколько лет уже в Орском филиале успешно развивался договор с ЮУМЗ, на основании которого студенты механико-технологического факультета имели возможность по отдельным дисциплинам заниматься в лабораториях завода, проходить производственную практику. Наиболее успешным студентам выплачивалась стипендия завода, и будущие инженеры уже в период практики были трудоустроены и имели гарантированное рабочее место по окончании вуза. Поддерживал завод и студентов-гуманитариев.

*Перспективы.* ОГТИ был и остается научно-культурным центром, сохраняет высокие позиции государственного института, ежегодно проходит мониторинг эффективности вузов. В 2019 году ОГТИ успешно прошел государственную аккредитацию в составе ОГУ. В нем трудится стабильный коллектив, преподаватели которого практически все имеют ученую степень и научное звание. В числе преподавателей 6 докторов наук и 1 научный сотрудник. Прирастает коллектив и специалистами соответствующих категорий на факультете среднего профессионального образования.

Анализ рынка труда, общение с администрацией города Орска и руководителями промышленных и других организаций четко обозначили новые перспективы развития Орского филиала в соответствии с запросами региона и в кадрах, и в образовательных услугах. При активном содействии руководства города и, конечно, головного университета, появляется возможность придать новый импульс педагогическому образованию на востоке Оренбургской области, значительно расширив спектр направлений подготовки. Институт по-прежнему остается базой для профессионального повышения квалификации и переподготовки для педагогов г. Орска и восточного Оренбуржья.

По-новому видятся перспективы по развитию инженерного направления профильной подготовки будущих бакалавров. Предприятия региона нуждаются в кадрах в области горной промышленности, в IT-сфере, робототехнике, дизайне. При совместном решении вопросов о базах практик, материально-техническом оснащении Орский филиал готов к новым направлениям работы. С учетом удачного многолетнего опыта сотрудничества с Южно-Уральским машиностроительным заводом по подготовке инженерных кадров планируется выстраивать и новые отношения с современными производственными партнерами, в том числе в области научных исследований.

Еще одно, не менее перспективное направление, – это подготовка бакалавров по финансовой и экономической безопасности, юристов. Одним словом, наступило время серьезных и качественных перемен, которые откроют

и новые горизонты и для выпускников школ, и для выпускников средних профессиональных образовательных организаций, помогут молодым сделать правильный и осознанный выбор в пользу родного города и Оренбуржья.

#### Список литературы

1. Двадцать лет в составе классического университета / отв. ред. и сост. Н. Е. Ерофеева. – Орск: Изд-во Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2018 – 112 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ УСТАНОВОК ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК**

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

**Корнева И.Н., канд. мед. наук, доцент**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)**

**Оренбургский государственный педагогический университет**

**(ФГБОУ ВО «ОГПУ»)**

Формирование жизненных установок по профилактике вредных привычек является актуальной проблемой современности, в том числе такого явления как подросткового алкоголизма. К сожалению, хотя в нашей стране ведется активная превентивная работа, такие вредные привычки остаются в жизни общества и в частности у подрастающего поколения [1]. Студенты профиля подготовки «Безопасность жизнедеятельности» Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ ведут активную исследовательскую работу по профилактике вредных привычек в ходе прохождения практики и подготовку курсовых и выпускных квалификационных работ.

Экспериментальная работа по первичной профилактике алкоголизма проводилась на базе МОАУ «Гимназии №3» города Орска, участники исследования учащиеся в возрасте 15 лет. В качестве экспериментального класса выступали учащиеся 9 «Д» класса в составе 25 человек (12 мальчиков и 13 девочек), а в качестве контрольного класса выступали учащиеся 9 «Г» класса в составе 23 человек (13 мальчиков и 10 девочек).

Исследование было организовано в период педагогической практики и проходило в три этапа. На первом этапе мы проанализировали данные о детском и подростковом алкоголизме по городу Орску, предоставленные «Орским наркологическим диспансером».

Общую характеристику детского и подросткового алкоголизма в городе Орске наиболее удобно для работы будет расположить в виде таблиц, в которых отражено общее количество детей и подростков, стоящих на учете, их половая принадлежность, количество учащихся школ, ПУ, ПЛ, ВУЗов и ССУЗов г. Орска, а так же работающей и не работающей молодежи с 2015 по 2019 года.

Таблица 1 – Количественный состав детей и подростков, состоящих на учете в наркологическом диспансере г. Орска

	2015 год	2019 год
Всего состоят на учете	490	352
Количество мальчиков	396	271
Количество девочек	94	81

Проанализировав данные представленные в таблице 1, мы выявили

следующие закономерности. Во-первых, количественный состав детей и подростков, состоящих на учете в наркологическом диспансере г. Орска на протяжении ряда лет практически не изменялся, при этом наблюдается снижение, примерно, на 100 человек.

Во-вторых, мальчиков употребляющих спиртные напитки, примерно, в четыре раза больше, чем девочек, и этот показатель сохраняется, если рассматривать каждый год отдельно.

Проанализировав данные о возрасте подростков, мы получили следующие результаты. Самый высокий уровень алкоголизма наблюдается у подростков в возрасте 16 – 17 лет. Средний – 14 – 15 лет, и низкий - от 11 до 13 лет. Дети, находящиеся в возрасте от 0 до 10 лет, в Орском наркологическом диспансере, зарегистрированы не были.

Так же мы рассмотрели количество детей и подростков, зарегистрированных в Орском наркологическом диспансере, обучающихся в различных образовательных учреждениях г. Орска. Проанализировав данных, мы пришли к следующим результатам. На первом месте по употреблению спиртных напитков находятся подростки не учащиеся и нигде не работающие. На втором месте стоят школьники, третье место занимают учащиеся ПУ и ПЛ в каждый из изучаемых годов было зарегистрировано примерно по 100 подростков. Студенты занимают четвертое место, их среднее количество составляет примерно 30 - 50 человек. Наименьшее количество алкогольных напитков употребляют работающие подростки. На протяжении последних лет их было поставлено на учет единицы. Подростковый алкоголизм, за изучаемые нами года, в гимназиях города Орска наблюдается довольно редко.

Несмотря на то, что детский и подростковый алкоголизм в г. Орске снижается, в школах он остается по-прежнему на высоком уровне. Поэтому необходимо усилить профилактическую работу с детьми и подростками г. Орска.

Учитывая полученные результаты, нами была поставлена следующая цель формирующего эксперимента: повысить качество знаний учащихся об алкоголе и его действие на организм человека, а так же сформировать негативное отношение к алкогольным напиткам.

Для реализации данной работы была проведена профилактическая программа, на основе лекций В. В. Варкентина (лидера Орской организации за Всенародную Трезвость) [3], которая представлена в таблице 2.

Цель программы: формирование трезвеннических жизненных установок в подростковом коллективе.

Задачи программы: 1. Раскрыть понятия алкоголь и его влияние на организм человека и общество в целом;

2. Сформировать трезвеннические жизненные установки;

3. Воспитание здорового образа жизни.

Занятия с подростками проводились в учебное время (на последних уроках) два раза в неделю. Лекции читал В. В. Варкентин в сопровождении презентации.

Таблица 2 – Программа по формированию жизненных установок по предупреждению алкоголизма у учащихся старших классов

Номер занятия	Тема занятия	Используемые методы
1	Вводная беседа, проведение анкетирования	беседа, анкетирование
2	Алкоголь и человек	лекция
3	Горькая правда о пивнице	лекция
4	Употребление алкоголя, табака и других наркотиков как угроза национальной безопасности России	лекция
5	Мифы и реальность	дискуссия
6	Подведение итогов, анкетирование	анкетирование

Исходя из полученных результатов, можно сказать, что курс профилактических занятий способен оказать продуктивное влияние на формирование системы знаний подростков о негативных последствиях алкоголя, на выработку умения противодействовать вовлечению в употребление алкоголя.

#### Список литературы

1. Марков, В. В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб.заведений / В. В. Марков. – М. : Академия, 2011. – 320 с. - ISBN – 5-7695-0360-2
2. Маюрова, А. Н. Собриология : А. Н. Маюрова, В. П. Кривоногов, Н. А. Гринченко, В. И. Гринченко, А. М. Карпов. – Н.Новгород. «Издательский салон» И. П. Гладкова О. В., 2009. - 371 с.
3. Медик, В. А. Курс лекций по общественному здоровью и здравоохранению / В. А. Медик, В. К. Юрьев. – М. : Медицина, 2013. – 368 с. – ISBN – 5-225-04122-1
4. Мельников, А. В. Алкоголизм : руководство для пьющих людей и их близких / А. В. Мельников. – М. : Практическая медицина, 2017. – 291 с. - ISBN – 978- 5-98811-063-2
5. Назаров, Е. Н. Здоровый образ жизни и его составляющие : учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений / Е. Н. Назаров, Ю. Д. Жиллов. – М. : Академия, 2017. 256 с. - ISBN – 978-5-7695-2653-4



## НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО ДЕТСТВА

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

Первые три года жизни чрезвычайно важны в развитии ребенка. В этот период ребенок научается видеть мир, понимать значение окружающих предметов и пользоваться ими, общаться с людьми, ходить, говорить и многое другое. В целом формируются фундаментальные способности, определяющие дальнейшее развитие: познавательная активность, доверие к миру, уверенность в себе, доброжелательное отношение к окружающему, творческие возможности, общая жизненная активность и другое. Во многом успешное формирование зависит от деятельности мозга ребенка.

К рождению в головном мозге младенца насчитывается около 1 млрд. нейронов. И до 3-х лет происходит интенсивный синаптогенез, каждый нейрон активно создает до нескольких тысяч связей, формируя нейронную сеть. Около семисот новых синапсов образуется в головном мозге ребенка ежесекундно; тем самым увеличивается объем серого вещества.

Не менее важным для этой стадии развития является покрытие нервных окончаний миелином - веществом, способствующим быстрому проведению нервного импульса.

Наряду с процессом образования синапсов происходит также и процесс гибели синаптических связей, «выживают» те синапсы, в которых отмечается наибольшая электрическая активность, т.е. соединения, которые «получают опыт». Отсюда, важно знать, какие участки головного мозга развиваются в этот период и что надо делать, чтобы их созревание произошло наилучшим образом для ребенка.

Нейропсихология – наука, изучающая особенности мозговой деятельности, работы высших психических функций. Согласно учению Александра Романовича Лурия, основателя отечественной нейропсихологической науки, человеческий мозг состоит из трех функциональных блоков [2].

1 блок - энергетический, обеспечивает регуляцию тонуса и бодрствования и отвечает за уровень активности. Структуры мозга первого блока находятся в стволовых и подкорковых образованиях, включает ретикулярную формацию и мозжечок. Быть бодрствующим, достаточно активным, но не перевозбужденным – энергетическое обеспечение 1 блока мозга. Формируется еще внутриутробно, ребенок рождается с уже готовым 1 блоком мозга на 75%, если он здоров, доношен и роды прошли без осложнений, и полностью созревает к концу первого года жизни.

2 блок – блок получения, переработки и хранения информации, поступающей из внешнего мира, слуховой, зрительной, речедвигательной и двигательной. Структуры мозга расположены в затылочных, теменных и височных долях мозга. Активно формируется от 2 до 7 лет.

3 блок - программирования и контроля психической деятельности, отвечает за целесообразность поведения в целом. Поставить себе цель, спланировать, четко следовать инструкции, в процессе работы проверять себя, соблюдать правила. Структуры мозга находятся в лобных отделах полушарий. Развивается с 7 до 12-15 лет. Полное созревание лобных долей происходит к 21 году.

Блоки работают одновременно. Каждый из трех функциональных блоков мозга достигает своей зрелости в разные сроки, и созревание идет в последовательности от первого к третьему блоку. Сбой в формировании какого-либо из этих уровней может приводить к отклонениям в созревании следующего.

Первый блок - энергетический. Он самый важный, потому что, от того, как он функционирует зависит развитие и работа мозга в целом. Энергетический блок отвечает за состояние возбуждения и торможения нервной системы. Благодаря ему ребенок находится в режиме, вовремя просыпается, вовремя засыпает, активен, бегает, прыгает, лазает, проявляет интерес к среде, у него хороший мышечный тонус, координация и хорошее движение глаз.

Признаками нарушений в развитии первого блока мозга у детей являются:

- истощаемость, утомляемость, вялость;
- эмоциональная неуравновешенность; плаксивость;
- аллергии у ребенка;
- избирательное питание;
- часто болеющие дети;
- гипо/гипертонус;
- соматические нарушения (тики, энурез, метеозависимость, сниженный иммунитет).

Часто причиной нарушений деятельности первого блока мозга является гипоксия. В результате гипоксии развивается хроническая плацентарная недостаточность, и у плода внутриутробно значительно нарушается созревание структур головного мозга. В момент родовой деятельности может произойти спазм позвоночной артерии, головной мозг какое-то время не получает кислород и нервные клетки отмирают.

Что делать при нарушении работы первого блока мозга? Самое важное - повышение тонуса мозга, важно обеспечить мозг кислородом и усилить кровоток.

Режим дня, полноценный сон, прогулки и физическая активность – очень важные составляющие гармоничного развития ребенка в первые три года жизни. А также соблюдение питьевого режима, дыхательная гимнастика, специальный массаж и двигательная коррекция, нейрогимнастика и баланс нагрузок и отдыха. Чем больше ребенок находится в состоянии нагрузок (физических, интеллектуальных, эмоциональных), тем больше истощается первый блок мозга.

Второй блок мозга (блок приема, переработки и хранения информации) активно формируется с года и далее. К концу 1 года жизни происходит формирование так называемых первичных зон коры, которые обрабатывают сенсорную информацию, тактильные, слуховые и зрительные ощущения. На втором, третьем году жизни происходит развитие более сложного восприятия, например, сюжетных картинок, и освоение пространства и формирование схемы тела. Успешное формирование этого блока мозга служит важной предпосылкой для полноценного развития речи детей, поскольку в височных долях мозга находятся речевые зоны Брока и Вернике.

Богатый сенсорный опыт и развитие слуховое восприятие (речевой и неречевой слух) – залог активной речи ребенка. Формирование слуховой системы начинается с неречевого слуха, который обеспечивается деятельностью правого полушария, и лишь потом формируется речевой слух в структурах левого полушария [1].

Третий блок программирования, регуляции и контроля деятельности имеет самые длительные сроки формирования. Любое действие реализуется под контролем третьего блока. Понятно, что о каком-то серьезном планировании в раннем детстве рано говорить, но целенаправленность движений, понимание инструкции взрослого, моторное планирование уже возможно.

Информация о деятельности мозга, о формировании и созревании различных структур в раннем детстве очень важна для правильной организации жизнедеятельности ребенка, создания эффективных психолого-педагогических условий развития.

Чтобы сформировался конкретный морфофункциональный механизм необходимо, чтобы: 1) мозговая структура достигла зрелости; 2) средовое влияние обеспечивало развитие функций; 3) все это разворачивалось в сензитивный период развития функции. Знание сензитивных периодов дает нам возможность эффективно развивать ребенка.

Исходным пунктом развития является удовлетворение потребности во внешних впечатлениях (зрительных, слуховых, тактильных) и в движении, т. е. сенсомоторной потребности (по М.Ю. Кистяковской). Ее удовлетворение вызывает у ребенка положительные эмоции и интерес ко всему окружающему, что с возрастом превращается в познавательную деятельность. Чем больше ребенок получает впечатлений, организуемых и направляемых взрослым, тем в большей степени он в них нуждается. Так формируется его активность. Он овладевает умением распознавать игрушки, что служит предпосылкой хватательных движений и развития манипуляций. Умение действовать с игрушкой, желание ее получить стимулируют возникновение потребности в движениях, в перемещении в пространстве. Двигательная активность способствует физического и умственному развитию детей. В то время как недостаток движений (гиподинамия), бедность и однообразие впечатлений от мира ведут к резкому отставанию в психическом развитии, проявлениям признаков госпитализма (Н.М. Щелованов).

Таким образом, во-первых, движение в первую очередь развивает мозг ребёнка. Чем больше малыш двигается, получает ощущений от мира, тем быстрее развивается. Важно дать ребёнку максимальные возможности для развития его двигательных способностей. Ходунки, манежи, долгое пребывание к коляске, на стульчике ограничивают движения ребенка. В то время как он должен много бегать, прыгать, лазать, играть с мячом, висеть на перекладинах и прочее. При этом важно приучать к тому, чтобы движения были целенаправленными (например, бежим с мячом до стула, залезаем на стул, бросаем мяч в кольцо).

Хорошо сбалансированный ребенок – важное новообразование раннего детства. За первые три года жизни он должен научиться уверенно управлять своим физическим телом в пространстве, так как поддержание позы и сохранение баланса дает не только ощущение безопасности в среде, но и является прочной основой для освоения других навыков.

Эффективным способом является мозжечковая стимуляция - развитие чувства равновесия и баланса. Самые простые приемы в раннем детстве - катание на качелях, батут, прыгание на диване, хождение по матрасу (слегка надутому), хождение по кочкам, балансирование на скамейке. В профессиональной коррекции – это использования доски Бильгоу.

Во-вторых, недостаточный сенсорный опыт ограничивает количество нервных связей или вообще откладывает их формирование. Сенсорная депривация - это среда, в которой человек не получает достаточное количество зрительных, слуховых, осязательных и прочих стимулов. Поэтому важно насыщать ребёнка зрительными, слуховыми, тактильными, вкусовыми ощущениями обязательно при параллельном речевом сопровождении.

В противном случае незрелость мозговых структур может вызывать задержки в развитии. Из-за быстрых темпов развития в период младенчества и раннего возраста они могут остаться незамеченными, а в более зрелом возрасте привести к нарушениям. Также стоит обратить внимание на нарушения в последовательности развития (например, когда ребёнок начинает ходить, пропуская этап ползания), явное опережение или отставание в появлении новых умений, неконтролируемое импульсивное поведение, задержку развития речи.

Так как в раннем детстве имеются широкие возможности коррекции за счет высокой «пластичности», чувствительности к воздействиям, направленным на оптимизацию психического развития ребенка, ранняя диагностика поможет избежать проблем в развитии.

#### Список литературы

1. 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.

2. 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.

3. Диль-Илларионова, Т.В. Нейропсихологический подход к формированию готовности детей с задержкой психического развития к обучению в школе // Проблемы и перспективы в системе дошкольного и начального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Т.В. Диль-Илларионова. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2019. – 213 с. – С.64-67. – ISBN 978-5-8424-0935-8.

## **СТАНОВЛЕНИЕ УЧЁНОГО: ЧКАЛОВСКИЙ ПЕРИОД В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВАСИЛИЯ ИЛЬИЧА ЛЫТКИНА**

**Елтышева М.А., Зражевская И.А., Печатникова Е.В.**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования**

**«Оренбургский государственный педагогический университет»**

Наука развивается стремительно и непрерывно даже в те моменты, когда человеку кажется, что нет ничего такого, о чём бы он уже не знал. Хотя по-настоящему образованного и одарённого человека нередко и отличает мысль о постоянной незавершенности, неполноте его знания. Чем больше кругозор, тем лишь больше точек соприкосновения с плоскостью неизведанного. Спорно мнение о том, что гении рождаются раз в столетие. Бесспорно то, что иногда один гениальный человек может это столетие опередить. И теперь мы восхищаемся подобными людьми, с удовольствием читаем и узнаем об их деятельности, в частности о тех, кто предстает героем, путешественником во времени, изучая язык – одну из древнейших сторон нашей жизни, неразрывно с ней связанных.

Необыкновенная историческая почва лингвистики и диалектологии Оренбургской области всегда влекла в наши края великие умы. Но двадцатый век рассыпал на небосклоне науки целую плеяду учёных, которые внесли огромный вклад и в разные годы прошлого столетия были флагманами оренбургской словесности. Изучая эту тему, мы называли такие имена, как Н. И. Зорин (1879—1972), В. И. Лыткин (1895—1981), Н. А. Мещерский (1906—1987), которые пострадали в ходе сфабрикованного «Дела славистов» и после ссылки смогли найти своеобразное убежище в Оренбургской области и продолжить заниматься своей наукой [1; 2; 4; 6]. Они же воспитали и свою замену – Б.А. Моисеева (1925) в Чкаловском пединституте и В. Г. Руделёва (1932–2017) в Рязанском педагогическом институте [3; 5].

Между тем, по материалам, имеющимся в архиве Оренбургского государственного педагогического университета можно практически ежемесячно восстановить удивительную жизнь этих людей. И употребляя слово «удивительную», мы ни в коем случае не преувеличиваем, что и было подтверждено личным делом под № 505, где сохранились документы, написанные лично преподавателем кафедры языкознания Чкаловского педагогического института И. Лыткиным.

Василий Ильич Лыткин (или, если выражаться на его родном коми-зырянском языке, Илля Вась) – в первую очередь отечественный лингвист. После этого представления появляется необходимость перечислить все другие его «регалии», потому как именно этот список в целом помогает представить, сколько знаний, таланта и трудолюбия вмещала в себя личность этого человека: советского коми поэта, переводчика, финно-угроведа, Академика Финской АН, лауреата Государственной премии Коми АССР им. Куратова, заслуженного

деятели науки и техники РСФСР и Коми АССР. Жизнь В.И. Лыткина, подобно его эпохе, вмещает калейдоскоп событий. Он прошёл две войны – сначала Первую мировую, затем Гражданскую войну, – пережил политический арест и ссылку в Дальневосточный исправительно-трудовой лагерь, реабилитацию, но всё это время ни на миг не забывал о своей работе.

Стоит заметить, что именно репрессии стали судьбоносным поворотом в жизни Василия Ильича, связав его с Оренбургом и нашим вузом почти на целое десятилетие. Научная командировка в Финляндию (1928 г.) послужила причиной для вынесения приговора как «агенту финских фашистов», в силу данных обстоятельств поэма «Мунёны» (наиболее объёмная работа поэта) была охарактеризована как произведение, выражающее идеи национализма. Шесть лет В. Лыткин провел в лагерях и на поселении в Хабаровском крае, после чего ученому и поэту было запрещено проживать в Москве, Ленинграде, Сыктывкаре. В автобиографии он написал: «был осужден ... за связь с удмуртскими реакционерами», «преступность этой связи была установлена исключительно на основании клеветнических показаний» [7, с. 3].

Ограниченность его возможностей дала шанс Оренбургу (тогда – Чкалову) войти в жизнь этого великого учёного. Горькая ирония судьбы и череда совпадений: в более крупном городе, куда изначально ехал за работой В.И. Лыткин, возникли проблемы с поиском жилья, и пришлось ехать дальше – в Чкалов, который, к счастью, не остался в долгу, предоставив преподавателю пединститута сначала жильё, а затем и возможность раскрыть свой научный потенциал.

Девять лет будущий академик отдал Чкаловскому госпединституту [7, с. 12], занимая сначала должность доцента, а затем профессора и заведующего кафедрой общего языкознания и русского языка (с 1945 года). Представленные в личном деле характеристики все как одна утверждают, что Василий Ильич был примерным работником, талантливым педагогом.

Обширный список изученных им дисциплин внушают восторженное уважение, поэтому не сложно представить, с каким почтением относились к нему студенты того времени.

Именно в «чкаловские» годы он активно принялся за основную деятельность. В 1943 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук «Древнепермская письменность» на ученом совете филологического факультета МГУ. С 1945 по 1947 гг. доцент Лыткин работал в должности заведующего кафедрой языкознания Чкаловского педагогического института.

В 1946 году комиссия МГУ принимает у Василия Ильича защиту докторской диссертации на тему «Древнепермский язык и историческая грамматика комийского и удмуртского языков». После успешной защиты Советом Московского ордена Ленина государственного университета им. М.В. Ломоносова диссертации вынесено единогласное решение – удостоить «Лыткина Василия Ильича в ученой степени доктора филологических наук на

основании защиты 2/12-46 г. [7, с. 32]. В октябре 1947 г. получает звание профессора [7, с. 33, 34].

Не может не радовать мысль о том, что Чкаловский госпединститут стал для В.И. Лыткина опорой для дальнейшей деятельности. Особенно впечатляет она, если знать, что до ареста полностью подготовленный им к изданию словарь коми диалектов так и не вышел в свет — рукопись была изъята из издательства и исчезла. Вся его библиотека, оставшаяся в московской квартире после ареста, тоже пропала [1].

Удивительная тяга к познанию и пытливость позволили Василию Ильичу быстро «вернуться в строй», восстановив свою репутацию перед Москвой. По заданию Института русского языка Академии наук СССР совместно со студентами в 1940—1948 гг. он обследовал многие населенные пункты Оренбургской области. Весь собранный материал обработали и отослали в Академию наук для создания Атласа русских народных говоров.

Замечателен факт того, что наша область всегда привлекала своим наследием и богатством научного материала столь профессиональных людей, вошедших в историю и сделавших нас её частью. Работа с личным делом Василия Ильича Лыткина оставила тёплые впечатления и ощущения сопричастности к истории родного края.

#### Список литературы

1. Абубакирова Л. Ф. Исследования и исследователи оренбургских русских говоров 30-х — начала 70-х годов XX века. — Вестник ОГПУ, 2012. — № 2. — С. 27–41.
2. Бекасова Е. Н. Лингвокраеведческий потенциал Оренбургской области // Девятые Большаковские чтения. Оренбургский край как историко-культурный феномен: сборник статей международной научно-практической конференции. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2018. — С. 92-95.
3. Бекасова Е. Н. Об особенностях формирования и бытования русских говоров Оренбуржья // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы VII Международной науч. конф. (Чита, ЗабГУ, 5–6 декабря 2014 г.) / сост. Г. Д. Ахматова, Ю. В. Звездина; Забайкальский гос. ун-т. — Чита: ЗабГУ, 2014. — С. 190–193.
4. Бекасова Е. Н. Основные направления лингвистических исследований Оренбургского края. // Вестник ОГПУ, 2015. — № 3. — С. 98–107.
5. Е.Н. Бекасова. «Труд целой жизни»: к 90-летию со дня рождения Б.А. Моисеева // Восьмые Большаковские чтения. Оренбургский край историко-культурный феномен: сборник статей международной научно-практической конференции. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2016. — С. 321-326.
6. Колгушкина Н. В. За строчками автобиографии доцента Николая Ивановича Зорина. — Пятые Моисеевские чтения: историко-культурный и лингвистический ландшафт региона: Материалы Международной научной конференции, посвящённой 100-летию Оренбургского государственного педагогического университета, 275-летию Оренбургской губернии и 285-летию



образования Оренбургской комиссии [Электронный ресурс]. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет, 3 – 4 октября 2019 г. / сост. и науч. ред. П. А. Якимов. – Оренбург: «Издательство “Оренбургская книга”», 2019. – 224 с.

7. Личное дело В. И. Лыткина // Архив Оренбургского государственного педагогического университета. Ф. 971. Д. 7502, № 505.

# ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

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

Гендерная социализация как научная проблема находится на стыке ряда наук (социологии, биологии, медицины, педагогики и др.). Гендерная социализация ребенка это формирование психического пола ребенка, психических гендерных различий. Данная проблема является актуальной в детской психологии, так как без ее решения невозможно разработать методы адекватного дифференцированного подхода к развитию детей разного пола.

Это заблуждение думать, что девочка с возрастом приобретет все необходимые качества женственности, а мальчик вырастет настоящим мужчиной с качествами мужественности. Ведь эти качества не возникают сами по себе. Мужчиной и женщиной в социальном смысле не рождаются. Ими становятся в результате целенаправленного педагогического воздействия, которое важно начинать как можно раньше, уже с дошкольного возраста.

Данная проблематика широко представлена в зарубежной психологии. Имеется колоссальное количество работ, посвященных раннему генезису гендерной социализации, гендерным психическим различиям и факторам, определяющим эти различия (Е.Маккоби, К.Джеклин, Дж.Мони, А.Эрхардт, Л.Вейтцмен, К.Эверстон и др.) [1].

Гендерное развитие ребенка осуществляется в контексте процесса социализации, под которым понимается процесс усвоения и активного воспроизводства ребенком социального опыта. Гендерная социализация ребенка это процесс осуществления половой идентификации, формирования половых предпочтений в различных сферах деятельности, овладения поведением в соответствии с полоролевыми стандартами и формирования некоторых психических половых особенностей.

В работах многих отечественных ученых (Д.В. Колесов, И.С. Кон, В.С. Мухина, Б.И. Юферова и др.) поднимается проблема гендерной социализации. Авторы подчеркивают, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета психологической специфики пола ребенка. Этим и определяется актуальность нашего исследования.

Целью нашего исследования выступило изучение особенностей гендерной идентичности детей дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступило дошкольное образовательное учреждение г. Орска.

Диагностический этап нашего исследования позволил изучить особенности гендерного развития детей старшего дошкольного возраста. Для реализации данной цели был подобран следующий комплекс психодиагностических процедур: методика исследования самосознания и

полоролевой идентификации (автор Н.Л. Белопольская); интервью полоролевой идентификации (автор А.А.Чекалина); беседа на изучение уровня представлений детей о качествах мужественности и женственности (Т.А. Репина); социометрия для изучения половой дифференциации в группе детского сада; анкетирование воспитателей (автор В. Кобылецкая); наблюдение за детьми с целью выявления любимых видов деятельности и предпочитаемых игровых ролей у дошкольников разного пола [4].

Проанализировав полученные данные по методике Н.Л. Белопольской, выявлено, что 37% дошкольников отличается осознанием собственного образа «Я» мальчика/девочки, умениями применять знания о культурных эталонах мужественности/женственности в повседневной жизни; представлениями о разнообразном полоролевом репертуаре и умениями, навыками соответствующего полоролевого поведения. Они не просто по внешним признакам идентифицируют себя с определенным полом, а отмечали поведенческие характеристики людей.

Результаты интервью (по А.А. Чекалиной) показали, что все дошкольники смогли ответить на предложенные вопросы, но полные и содержательные ответы присутствовали менее чем у половины дошкольников (43 %). Данные дети смогли четко определить свой пол, осознают необратимость своего пола («конечно папой буду, когда вырасту»), имеют положительное отношение к своей половой принадлежности («я девчонкой не хочу быть»); игровые предпочтения адекватны полу, перечисляют любимые игры детей противоположного пола («мальчикам интересно играть в машинки, а девочкам – в куклы»); идентифицируют себя с родителем своего пола, осознают разницу в семейных ролях мамы и папы («самый главный – папа», «сильный – папа», «а красивая – мама»); в качестве партнеров по игре выбирают детей своего пола. Ответы остальных детей были односложные, без пояснений.

Результаты беседы (по Т.А. Репиной) показали, что половина дошкольников набрали наибольшее количество баллов на вопросы беседы. Полученные ответы девочек свидетельствуют, что наиболее желанными качествами в образе мамы являются внешние качества – красота, молодость, а также умная. Мальчики, представляя себя будущим папой, хотели быть умным, сильным, смелым. В качестве значимых качеств мальчики выбрали смелость. На вопрос о будущем муже (жене) дети также дали развернутые ответы, причем называли не только внешние качества («красивую, молодую»), но и нравственные («смелую», «сильного»). На предложение стать мальчиком / девочкой все дети очень эмоционально проявили положительное отношение к своей половой принадлежности.

Методика «Секрет» направлена на изучение межличностных отношений детей в группе детского сада, но в контексте нашего исследования интерес представлял вопрос о наличии дифференциации межличностных отношений детей разного пола и акцент здесь делался на соотношении выборов, отданных сверстникам своего и противоположного пола. Дошкольники

экспериментальной выборки в большинстве случаев (в 73,2 % случаев) отдают предпочтение сверстникам своего пола и только 26,8% - сверстникам противоположного пола. Кроме этого имеет место и половая консолидация, проявляющаяся во взаимных выборах, так, 91,6 % выборов отдано сверстникам своего пола и только 8,4 % - противоположному полу.

Наблюдение показало различия в игровых интересах мальчиков и девочек экспериментальной выборки, и особенно они сказались в тематике сюжетно-ролевых игр. Среди этих игр у мальчиков преобладают игры военной тематики и игры транспортной тематики. У девочек это – игры в семью, магазин, больницу. Интерес к играм мальчиков девочки особо не проявляли. Кроме сюжетно-ролевых игр различия наблюдались и в других видах игр. Так, мальчики чаще выбирают строительно-конструктивные игры, чем девочки. Подвижные и спортивные игры также чаще встречаются у мальчиков. Что касается настольно-печатных игр, то популярностью они пользуются одинаково как у мальчиков, так и у девочек.

С помощью подобранного комплекса психодиагностических методик мы смогли изучить особенности гендерного развития дошкольников по следующим показателям: сформированность гендерной идентификации; предпочтение игр соответствующих полу; наличие представлений о качествах мужественности и женственности; солидаризация детей одного пола в межличностных отношениях; различие интересов детей разного пола.

Второй этап нашего исследования – формирующий.

Основными задачами формирующего эксперимента выступило:

- 1) формирование первых идеалов семейных отношений и начальных представлений о мужественности и женственности;
- 2) обучение реализации этих представлений как в воображаемых ситуациях, так и в реальном взаимодействии дошкольников с окружающими людьми разного пола, в том числе со сверстниками противоположного пола;
- 3) развитие у ребенка чувства гордости за свой пол (без решения этой задачи у детей часто возникают отклонения в гендерном развитии);
- 4) преодоление разобщенности между мальчиками и девочками в группе детского сада.

В ходе контрольного этапа нашего исследования мы наблюдали положительную динамику в гендерном развитии детей старшего дошкольного возраста.

Итак, результаты, полученные в ходе исследования, позволяют сделать вывод, что эффективность гендерного развития детей старшего дошкольного возраста обеспечивается при соблюдении следующих условий:

- 1) при учете исходного уровня представлений детей о качествах мужественности и женственности и степени их реализации в игре и поведении ребенка;
- 2) при максимальной активизации самих детей в присвоении идеалов мужественности и женственности посредством реализации комплексной

психолого-педагогической программы, что и составило доказательство выдвинутой нами гипотезы.

#### Список литературы

1. Бендас Т.В. Гендерная психология [Текст] : учебное пособие / Т.В. Бендас. - СПб. : Питер, 2009. - 431с.
2. Еремеева В. Мальчики и девочки – два разных мира: нейропсихология – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – М.: Линка-Пресс, 1998. – 178 с.
3. Клецина И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
4. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. – М. : Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.

## **О ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ**

**Ерофеева Н. Е., д-р филол. наук, профессор  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)**

Предметы «История английской литературы» и «Литература страны изучаемого языка» в программе профиля «Иностранный язык» завершаются экзаменом. Пожалуй, это одно из самых мудрых решений при формировании учебного плана, потому что элективный характер предметов способствует не только расширению профессионального кругозора, но, прежде всего, формированию универсальных компетенций, сопряженных с профессиональными, без которых учитель иностранного языка сегодня не сможет в полной мере соответствовать современным квалификационным требованиям [1].

Дело в том, что история литературы предполагает широкий историко-культурный контекст. Знакомство с историей страны, языка, культуры, искусства, музыки и т. д. – обязательное условие для понимания художественного наследия английских, американских и англоязычных писателей разных эпох. Понимание межкультурного разнообразия невозможно без хорошего знания истории и философии конкретной эпохи. Не случайно УК-5 предполагает именно историко-культурный контекст. Знакомство с историей британской литературы, как правило, начинается со знакомства с историей страны, этапов ее становления, возникновения своеобразной островной культуры. Для многих студентов становится открытием и термин «английскость», непосредственно связанного с пониманием национальной самоидентичности англичан. Изучение культурологических и исторических источников показывает своеобразие национальной истории, а знакомство с первыми литературными памятниками позволяет увидеть закономерности развития английской культуры, базирующейся на наследии древних скандинавов («Беовульф»), опирающейся на древние ирландские, шотландские сказания.

Работая с материалом «Беовульфа» преподаватель объективно говорит об особенностях эпоса, рассматривает его своеобразие с опорой на знания, полученные в курсе «История мировой литературы», а также на первом занятии обязательно говорится о специфике литературы как предмета изучения, жанрах, методах исследования, о поэтике, персональной модели писателя и др. Это важно, так как будущие учителя иностранного языка специально теорией литературы не занимаются. Но понять писателя невозможно без профессиональной базы знаний. Теоретическая подготовка помогает студентам и в освоении истории романа, начиная с рыцарского в курсе «История английской литературы» и заканчивая современным философским, социальным, политическим или романом-притчей в курсе «Литература страны

изучаемого языка». Более того, при изучении рыцарского романа особое внимание уделяется становлению социального сословного сознания. История английского рыцарского романа помогает увидеть трансформацию культурного наследия в соответствии с новыми национальными задачами, как и развитие самого понятия британское.

Понять мир «Беовульфа», мир рыцарского романа, мир отдельных писателей, например Дж. Чосера, помогает и видео ряд, предоставленный каналами «Культура», «Фонд Траектория», «LondonForYou» и др. Фильмы иногда уточняют некоторые исторические детали, дают нестандартный подход в оценке материала, что неизбежно вызывает интерес у студента, представление которого о писателе и его произведении не может быть ограничено только словом ведущего лектора.

Во многом повторяя этапы развития европейской культуры и литературы, английская литература имеет и свои особенности. Для сравнения с европейской и с целью осмысления этого процесса студентам предлагается читать разные источники по истории Англии и ее народа. Так, история бриттов, кельтских племен с VIII в. до н. э. до V в. н. э., чьи легенды также заложили основы английской культуры, позволяют студентам отметить неожиданные грани национального самосознания. Впоследствии, при изучении не только рыцарского романа, но и романа Дж. Джойса «Улисс», эти знания помогают понять писателя, идею книги и оценить новаторство художника.

На протяжении всего периода освоения истории английской и американской литературы формируются не только универсальные, общекультурные компетенции, но и профессиональные. Развитие профессионального взгляда на предмет изучения – произведения художественной литературы разных жанров – студентам дается задание и на осмысление синтетического характера литературы в контексте мировой культуры в целом.

Так, при изучении творчества Р. Шекспира современные студенты впервые знакомятся с экранизацией «Отелло», «Ромео и Джульетты», «Гамлета» и др. Им предлагается высказать свое мнение и об игре актеров, о том, смог ли главный персонаж фильма или оперы донести основную идею характера, а также оценить интерпретацию режиссера, соотнести решение экранизации в разных видах искусства – опера, балет, художественный фильм, спектакль. Тезаурусный подход помогает включить студента в историко-культурный контекст времени, увидеть, как меняется сознание художника, как авторская интерпретация трансформирует концепцию замысла художника, ответить на вопрос, насколько это оправдано. Выполняя впервые такие задания, студенты пытаются что-то списать из материалов Интернет, но впоследствии удивляют умными и творческими ответами, достойными уважения и обсуждения. Как следствие, творческие задания уже не вызывают затруднений. Например, при изучении поэтического наследия английских авторов – Р. Шекспира, Дж. Донна, Дж. Мильтона и др. – студентам предлагалось выполнить собственный перевод сонета или стихотворения. Своими работами

они делились на занятиях, которые отводились под консультации. Нередко такие консультации превращались в творческие лаборатории. Одно из них, посвященное пути Христина в книге Дж. Беньяна, запомнилось особо, потому что был представлен не только путь героя в Небесный град, но и подробно проанализирован весь образный ряд, а схема каждого студента напоминала авторскую разработку к уроку. При этом удачным получилось соотношение текста Дж. Беньяна с духовными задачами мультфильма, созданного одной из известных сект, и теми задачами, которые определил сам писатель в своей книге. Впервые студенты анализировали идеологические возможности художественного слова, разводили в разные стороны творчество и идейную установку, отмечали важность общечеловеческого значения идей книги Дж. Беньяна и узких целей духовной организации. Объективному анализу способствовало знакомство с историей духовной литературы Англии в XVII веке.

Вообще, на занятиях очень часто встает вопрос о том, как заинтересовать ученика оригинальным текстом при изучении английского языка. На какие аспекты нужно обращать внимание, когда используется текст произведения при изучении любой темы по языку. И если дидактический аспект при изучении книги Дж. Беньяна был очевиден, то этические акценты в истории Робинзона Крузо или Сэмюэля Гулливера в романах Д. Дефо или Дж. Свифта были осмыслены студентами не сразу. А по итогам изучения произведений названных авторов объективно шел разговор и о становлении детской литературы, потому что английские писатели представляют ее золотой фонд. Но если с творчеством Л. Кэрролла все достаточно просто, то при изучении английской литературы XX века возникает ряд серьезных проблем. Это особо заметно при рассмотрении робинзонады и антиробинзонады, утопии и антиутопии, когда с одной стороны, роман Д. Дефо, с другой – У. Голдинга, с одной стороны книга Т. Мора, с другой – Дж. Оруэлла. В том же сложном и противоречивом контексте современного сознания идет и работа с тестами современных авторов, поднимающих вопросы национальной самоидентификации и др.

Таким образом, опыт работы по формированию универсальных компетенций при изучении истории литературы показывает, что с ростом требований к профессиональной подготовке бакалавров возрастает и требование к преподаванию дисциплины. Творческий подход преподавателя во многом определяет уровень заинтересованности студентов в прочтении художественных произведений. Классика многим поначалу кажется устаревшей и мало интересной. Однако при изучении современной литературы студенты начинают понимать важность наследия прошлого, тех идей, без освоения которых невозможно объяснить многие образы современного романа или драмы, понять образы современного мира в целом. Студенты на примере реальных произведений видят межкультурное разнообразие современного общества, а способность критически мыслить помогает им в анализе и выработке собственного отношения и к произведению, и к герою, и к самому



автору. Значит, будущий учитель иностранного языка будет осмысленно подходить к дидактическим и методическим задачам своего предмета с опорой на доброе и вечное, заложенное в художественном наследии страны изучаемого языка.

#### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121.

## РОМАН Э. ШМИТТА «УЛИСС ИЗ БАГДАДА»: НОВАЯ ОДИССЕЯ XXI ВЕКА

Иванова Е.Р., д-р филол. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)

Творчество Э. Шмитта - это яркое самобытное явление современной литературы. Его произведения заставляют читателя задуматься о смысле жизни, ценностях бытия. Особую популярность писателю принесла новелла «Оскар и Розовая дама» из «Цикла незримого», куда также вошли произведения «Дети Ноя», «Месяе Ибрагим и цветы Корана», посвященные разным мировым религиям, которые, по мнению автора, должны объединять и не разделять людей. Не случайно на вопрос об общей методологической направленности его творчества Э. Шмитт сказал: «Я, скорее, не постмодернист, а гуманист»[1].

Особенной чертой произведений писателя является их философская направленность. Сам Шмитт, объясняя свое понимание философии, сказал: «...Что такое философия? Умение удивляться, бесконечно задаваться вопросами, пытаться понять, как устроен мир»[2]. Именно об устройстве мира и общества повествуют все его произведения. Роман «Улисс из Багдада» (2008) ставит сложные вопросы бытия перед героем произведения – нашим современником, который волею судьбы оказался ввергнутым в водоворот масштабных исторических событий. Соотношение «личность и история» обозначена уже в начале романа, когда герой говорит: «Меня зовут СаадСаад, что по-арабски означает *Надежда Надежда*, в по-английски *Грустный Грустный*. Иногда яСаад Надежда, иногда Саад Грустный, хотя в глазах большинства людей я – никто» [3,4]. Э. Шмитт пишет о том, как происходит нивелирование личности в контексте истории и как его герой стремится сохранить свое личностное начало. Саад ощущает себя жертвой столкновения личных амбиций политиков: Джорджа Буша и Саддама Хусейна. Европейец Э. Шмитт в своем романе дает свою оценку событиям мирового масштаба – войне в Ираке, инициированную США и завершившуюся разрушением восточного государства.

Повествование ведется от первого лица, от имени молодого иракца, самого обычного человека, который выстраивает свою систему жизненных ценностей. Рождение Саада было для его родителей настоящим чудом, поэтому «заласканный в молодые годы», он всегда считал, что семья - это главная ценность бытия. «Изначально мне казалось, что в жизни существуют три главные вещи: семья, Бог и президент», - говорит герой, рассказывая о своем детстве. Со временем он понял, что для иракца «лучше выстраивать иерархию так: президент, Бог и уж потом семья»[3,11]. Свое понимание личности Саддама Хусейна автор романа высказывает устами главного героя. И здесь совершенно очевидны черты жанра антиутопии: так сильно похож иракский лидер на Большого Брата из романа Д. Оруэлла «1984». «Президент с расклеенных повсюду фотографий держал под надзором повседневную жизнь,

те же снимки повторялись в наших учебниках, его портами были увешаны присутствующие места... Я думал, что президент своими портретами смотрит на нас, он не просто отпечатан на картонке, он присутствует, он среди нас, за его нарисованными глазами скрывалась камера, в бумажных ушах таились микрофоны»[3,12].

Описание атмосферы, царящей в иракском обществе, является своеобразной экспозицией романа, отмечающей противоречие между жизненными ориентирами, установленными режимом Хусейна и вечными ценностями бытия. Именно в это время в жизнь Саада и в текст романа «входит» поэма Гомера «Одиссея», хотя имя главного героя дается в латинском варианте – Улисс. Начитанный, образованный отец Саада сравнивает сына с «божественным Улиссом», который встречает «розовоперстую Эос». Этим сравнением он словно предугадал, predetermined дальнейшую судьбу сына.

Известно, что имя античного героя Одиссея (Улисса) традиционно связано с темой странствий. Герою было предначертано судьбой десять лет воевать у стен Трои, а потом еще десять лет возвращаться на родину. Имя Одиссея позже было трансформировано в понятие «одиссея», обозначающее историю жизни, проведенной в странствиях. Примером такого понимания слова может служить роман Р. Сабатини «Одиссея капитана Блада». Латинский вариант имени вынесен в название известного романа Д. Джойса, а странствия героя стали своеобразной сюжетной основой произведения.

Основные повороты сюжета романа «Улисс из Багдада» не просто соотнесены автором произведения с гомеровской «Одиссеей», а буквально повторяют перипетии древнегреческой поэмы. Так, например, главы, описывающие положение простых иракцев очень напоминают жизнь осажденной Трои. Цветущий город на глазах у героя превращается в руины, где живут обнищавшие, голодающие обитатели Багдада. Этот город, овеянный легендами и восточной поэзией, на протяжении веков являлся своеобразным центром восточной культуры, ее символом. И на исходе XX столетия из-за прихотей, как считает автор романа, одного человека, поставившего свои интересы выше национальных, прекрасная столица и вся страна разрушены. В этом прослеживается явная параллель к троянскому циклу мифов, к эпизоду похищения Парисом жены Менелая – Елены Спартанской, что, по мифологической концепции, стало главной причиной разрушительной десятилетней войны. В этом плане продуктивно и сравнение романа Э. Шмитта с поэмой «Энеида» древнеримского поэта Вергилия. В этом произведении главный герой призван богами бежать из горящей Трои, чтобы выполнить великую миссию, возложенную на него: он должен найти новую землю и на ней продолжить род троянцев, погибших вместе с городом. Саад в романе «Улисс из Багдада» покидает родину, чтобы обрести мир и покой в другой стране, дать своим потомкам возможность родиться и вырасти в совершенно другой социальной и культурной среде. Последние слова героя, обращенные к матери, в чем-то роднят Энея и Саада. «Потом я взял жалкий кусочек ткани и объявил:

– Я никогда с ним не расстанусь. Когда я поселюсь в Англии, я вставлю это покрывало в рамку из золоченого дерева, под стекло, и повешу посреди гостиной над камином. Каждый год первого января я буду показывать на него детям и объяснять:”Посмотрите на эту ткань: это покрывало вашей бабушки. С виду оно напоминает старую мерзкую тряпку, а на самом деле это ковер-самолет. На нем я перелетел континенты, чтобы поселиться здесь, дать вам прекрасную жизнь, великолепное образование в процветающей мирной стране. Если б не было его, вы бы не сидели сейчас счастливо вокруг меня”[3,86]. Это трогательный монолог Саада передает чувства, схожие с теми, какие испытывал Эней, покидая родную Троию.

На первой же остановке в начале долго пути Саада из Ирака в Англию ему привиделся отец. Он спросил: «Ну что, сынок, гостим у лотофагов?». Этот вопрос звучит остроумно и обретает многозначный смысл. Известно, что на острове лотофагов гостил и Одиссей, возвращающийся на Итаку. На этом острове рос лотос, а тот, кто отведал его молодые побеги, забывал обо всем: кто он, откуда, где его родина. Среди таких спутников оказался и Саад. Для них не существовало понятия «родина», они строили свой бизнес на таких, как герой романа, то есть помогали забыть отчий дом. Этот эпизод гомеровской «Одиссеи» Э. Шмитт вводит в контекст современности. Затмевающие рассудок побеги лотоса заменены опиумом. На следующий день, понимая, что его невольные попутчики не в состоянии двигаться дальше, Саад берет на себя роль вожака, становится, как и Одиссей, главным инициатором движения. Автор романа удачно использует прием реминисценции, позволяющий еще теснее связать произведение с античной поэмой. Именно погибший отец Саада является к нему в воспоминаниях, чтобы напомнить историю о лотофагах. «На десятый день Улисс и его спутники оказались в стране пожирателей цветов, и звали их лотофаги. Эти люди едят лотос во время трапезы. Но кто пробует этот плод, сладкий как мед, тот не захочет больше возвращаться домой и давать о себе вести, но будет упорствовать и останется с лотофагами, поглощая лотос, предав забвению дорогу назад... Это “Одиссея”, сынок, первый рассказ о путешествии в истории человечества. Странствие описано слепцом, Гомером, что доказывает, что лучше описывать воображаемое, чем увиденное воочию»[3,96]. Отец становится для Саада воплощением высшей воли, как боги, которые наблюдали за странствиями Одиссея. Вместе с тем, общение героя романа с «призраком» отца становится своеобразной аллюзией к странствиям Одиссея и Энея в царство мертвых, где путешественники встречаются с погибшими товарищами, а Эней и умершим отцом Анхизом.

Трудный путь Саада по морю также вызывает ассоциацию с гомеровской поэмой, в которой морская стихия также враждебна по отношению к Одиссею, который вступил в конфликт с самим Посейдоном, когда лишил единственного глаза сына бога моря Полифема.

Очередным звеном, связывающим роман Э. Шмитта с поэмой Гомера, становится встреча Саада, который стремится добраться до Англии благодаря официальному статусу беженца, с чиновницей, представляющей интересы ООН

в Египте. По сюжету поэмы Гомера эта волшебница жила на острове и могла превращать путников, попавших в ее царство, в свиней. В романе Саад сталкивается с женщиной, очень похожей на гомеровскую колдунью, более совпадают и их имена. «Усевшись, я прочел ее имя, обозначенное на табличке, украшающей кожаный портфель: доктор Цирцея». Разговор с чиновницей оставил в душе Саада чувство вины, так как он, пытаясь получить желаемый статус беженца, отказался от родины. Современная Цирцея оказалась очень похожей на свою античную тезку, манипулируя людьми, лишая их уже в переносном смысле человеческого облика.

То, что сюжет странствий иракского беженца в контексте современной истории неразрывно связан в романе Э. Шмитта с путешествием Одиссея, доказывает и следующий поворот в судьбе Саада. Отчаявшись получить официальный статус беженца у «доктора Цирцеи», он становится работником сцены при музыкальной группе «Сирены». С характерной иронией Шмитт так описывает участниц группы: «... Ничто не связывало их с девами-рыбами, ничто не напоминало легендарных красавиц с обнаженной грудью, с огненным взором, чьи гривы струились вдоль гибких тел, заканчивающихся чешуйчатыми хвостами, роковых красавиц, утаскивающих моряков на дно, предварительно соблазнив их»[3,133]. Вновь возникает аллюзия, отсылающая читателя к эпизоду «Одиссеи», в котором герой все же слушает сладкоголосых сирен и остается живым. Волшебный голос античных сирен автор заменил на грохот электрических гитар, а герой просто оглох от этого шума. Новоявленные сирены, как и в античном странствии стали лишь очередным пунктом путешествия. Саад вместе с гастролирующей группой добирается до границы очередного государства.

В главе, описывающей пребывание Саада на Мальте, Шмитт заставляет своего героя оказаться в ситуации, схожей с приключениями Одиссея на острове Полифема, когда ослепленный циклоп хотел узнать имя врага. Хитрый Одиссей ответил, что его зовут «Никто». В романе Э. Шмитта читаем: «Он сел на койке, рассмотрел единственным своим глазом то место, откуда донесся голос, и обнаружил меня.

–Кто это? Кто здесь?

Мне неудержимо хотелось засмеяться, однако я подтвердил.

– Никто!

– А это ты, Никто.

–Да, это я, Никто»[3,160].

Оказавшись на Сицилии, Саад знакомится с девушкой Витторией, которая помогает ему. Для автора этот эпизод становится поводом к новым реминисценциям. «Поскольку я нашла тебя на пляже, – говорит девушка, как Навсикая, обнаружившая нагого Улисса среди камышей, я буду звать тебя Улиссом»[3,172]. Виттория удерживает Саада на Сицилии, подобно тому, как Калипсо семь лет удерживала Одиссея на своем острове. Однако, как гомеровский герой, Саад покидает гостеприимную Сицилию, оставаясь верным своей единственной любви.

Оказавшись в Неаполе, он уже окончательно расстается со своим прошлым, представляясь как Улисс с Итаки. Игра созвучных слов (Ирак и Итака), кажется, ему знаком. Саад проделывает долгий и трудный путь, чтобы достичь Англии. Мир кардинально изменился: Одиссей стремился домой, иракский юноша – из дома. Однако автор романа не дает своему герою стать счастливым. Во Франции Саад встречает Лейлу, которую встретил и полюбил еще в Багдаде и которую считал погибшей. Кажется счастье, наконец, улыбнулось ему. Но в этом мире, по мнению писателя, не может быть все так просто. Девушку власти Франции депортируют в Ирак, а Саад оказывается в Англии. «Три тысячи лет назад один человек – Улисс – мечтал вернуться домой после войны, забросившей его в дальние края. Я же мечтал покинуть родину, охваченную войной. Я тоже странник и встретил тысячи преград на пути, но я стал противоположностью Улисса. Он возвращался, я иду вперед. Мой путь – туда, его – обратно... Его одиссея была полна ностальгии, моя – старт, наполненный грядущим. Он шел к тому, что уже знал. Я встречу то, чего не знаю»[3,252].

Переосмысленный вечный сюжет странствий обретает в романе Э. Шмитта новое звучание, соответствующее проблемам современного мира. Это еще раз доказывает неисчерпаемость этой темы.

#### Список литературы

1. Шмитт Э.-Э. Я не постмодернист, а гуманист: интервью на Радио - свобода [Электронный ресурс]. - Режим доступа// <https://www.svoboda.org/a/105942.html>
2. Шмитт Э.-Э. Быть больным – это нормально...: интервью «На Невском» - свобода [Электронный ресурс]. - Режим доступа// <https://nanevskom.ru/erik-emmanyuel-shmitt-byt-bolnym-eto-normalno/> .
3. Шмитт Э.-Э. Улисс из Багдада: роман/Э.-Э. Шмитт. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014

## СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОЗЫ Х. МАНТЕЛ

**Лапенков Д. С., канд. филол. наук, доцент, Калдыбекова А. Е.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)**

Литературно-художественный язык (стиль) как общенародный язык, обработанный мастерами слова и приспособленный для выполнения эстетической (художественной) функции, представляет собой совокупность индивидуальных стилей писателей, индивидуальные варианты языка. Именно в художественных произведениях талантливых писателей впервые появляются неповторимые образные средства (тропы и стилистические фигуры), именно в художественных текстах устанавливаются новые, индивидуально-авторские парадигматические связи. Автор художественного текста реализует свою индивидуальность и производит отбор языковых средств, позволяющих отразить индивидуальное восприятие мира, авторское отношение к нему и передать его читателю. Интерес к современным художественным текстам возрастает в силу того, что именно в современной художественной литературе отражаются основные языковые процессы. К числу таких писателей относится Хилари Мантел.

В романе «Любовный эксперимент» (*An Experiment in Love*, 1995), действие которого разворачивается в 1970-е годы, вопросы классовой принадлежности видятся глазами девочки из бедной семьи, которая, став студенткой, попадает в среду богатых и уверенных в себе сверстниц. Острое чувство горечи порой рождает повествование, героиня которого чрезвычайно нуждается в средствах, но жизненные приоритеты богатых сверстниц не понятны ей и делают ее несчастной. Почему эти девушки твердо уверены, что сразу после завершения учебы выйдут замуж, пренебрегая ради этого возможностью работать самим, использовать собственные интеллектуальные способности? Героиня с глубоким уважением относится к сокурснице из зажиточной семьи за ее щедрость и чувство стиля, а сама пытается найти (и не находит) группу студентов-интеллектуалов, придерживающихся радикальных социалистических взглядов.

Х. Мантел ярко освещает колоссальный сдвиг в социальных воззрениях, произошедший в Великобритании в период с начала 1970-х до середины 1990-х, когда роман был опубликован. Это было время, в которое страна пережила три взаимосвязанных социальных революции.

Во-первых, благодаря появлению безопасных и эффективных противозачаточных таблеток на смену страху и воздержанию пришла сексуальная свобода (или сексуальная анархия).

Во-вторых, независимо от финансового статуса, почти все женщины в этот период стали работать, что повлекло за собой изменения в супружеских отношениях и финансовом положении семей.

В-третьих, в 1970-х годах было введено всеобщее среднее образование (в системе которого сейчас обучаются 90% английских подростков), и количество университетов возросло до ста, что позволило довести число обучающихся в них до 40% населения (в соответствующей возрастной группе). Это означало, что существовавшие представления об институте семьи во многом утратили свое значение, а для способных людей расширились как социальные границы общества, так и возможные сферы деятельности.

Английское общество социально структурировано в гораздо меньшей степени, чем это представляется русским читателям. И в меньшей степени, чем в бывшем Советском Союзе или в современной России. Этому можно найти яркое подтверждение в двух самых поздних по времени издания романах, в которых речь идет о мире, достаточно далеком от того, который описывают Д. Лодж, М. Фрейн и Х. Мантел, о мире урбанизированном и многонациональном.

Писатели часто вводят в речь персонажей различные стилистические приемы. Стилистические средства – это обороты речи, которые не вносят никакой дополнительной информации в предложение, но изменяют его эмоциональную окраску [12, 69].

Использование стилистических средств подчинено идее автора, содержанию самого произведения, созданию образа героя и его воздействию на читателя. Языковые средства позволяют точно выразить мысль, переживания, образ и духовный мир персонажей.

Использование тех или иных стилистических приемов может помочь автору в описании социального статуса персонажа. Как уже говорилось выше, речь людей социально детерминирована, поэтому автор, вводя в текст книжную или разговорную лексику, языковые приемы описывает своих персонажей с точки зрения их положения в обществе, уровня образования и уровня благосостояния.

Функция гендерной характеристики персонажа так же может осуществляться посредством использования стилистических приемов. Известно, что речь мужчин более резкая, грубая, они всегда говорят все напрямую; поэтому в их речи больше просторечных слов, жаргона, насмешек, реже встречаются поэтические слова. Речь женщин более эмоциональная; поэтому богата прилагательными-эпитетами, эвфемизмами, метафорами, часто встречается инверсия. Гендерную характеристику дают также различные предпочтения в использовании частей речи мужчинами и женщинами. Женщины чаще используют наречия, определяющие прилагательные, мужчины – наречия, определяющие глаголы; женщины используют наречия категории состояния, мужчины – категории места. Женщины используют вречитакые глаголы, как seem, sense, feel, perceive, see, think, imagine, believe, love, fear; мужчины – reason, rationalize, determine, comprehend, decide. «Женские прилагательные»: cute, adorable, dear, cheerful, horrible; «мужские прилагательные»: strong, brave, daring, virile, muscular, rough, bad, crude, fine, terrific, tough. Вречижениччастоиспользуютсявосклицания: Oh dear!; men – helluve, damn, good,shit.



Ю.С. Степанов считает, что сравнения можно классифицировать различными способами. Прежде всего, по словам Ю.С. Степанова, сравнения могут быть индивидуальными и общепринятыми, устойчивыми. В первом случае целью их может быть характеристика предмета с самых разных точек зрения, но чаще всего они применяются для воспроизведения его неповторимого облика. Во втором случае, становясь общепринятыми, устойчивыми словосочетаниями, сравнения передают обычно только меру качества, само же качество должно быть выражено отдельно. Поэтому индивидуальные сравнения чаще всего состоят только из двух частей: во-первых, указания на предмет, который сравнивают, и, во-вторых, описания предмета, с которым сравнивают. Сравнения же устойчивые, общепринятые, принадлежащие норме языка, состоят обычно из трех частей: темы и сравнения, между которыми помещается отдельное указание на то, что у них общего, - это основание сравнения. Каждое основание, выраженное прилагательным, глаголом или существительным, закрепляется соответственно за одним сравнением, благодаря чему все словосочетание и превращается в устойчивое [16, 124].

Сравнение, рассматриваемое нами в нашей статье, как компонент образной системы языка Х.Мантел, отражающий особенности ее образного мышления в английском языке, позволило выявить следующие общие и специфические черты авторского картины мира:

1. Сравнения в произведении Х.Мантел «Эксперимент в любви» подчиняются общей структурно-семантической классификации, включающей в себя следующие типы:

1) сравнения, сопоставляющие предметы, лица, отвлеченные понятия и т.д. (Например: «The houses on Curzon Street were made of red brick, like the houses in all the streets around», «Her face is like the sun», «my fingers curl into my palms like snails», «Her eyes were large and alert, green like green glass», «a saleswoman dressed in black minced towards us over the polished floor, like a panther who has spotted something juicy: like a panther who has spotted something slow», «modest girls grew bosoms and dragged them about like the sorrows of Young Werther»);

2) сравнения, сопоставляющие действия, состояния, процессы (Например: «we went about and talked like an Edna O'Brien novel», «I learnt against red brick, like a person waiting for a firing squad», «Just as the people of Africa cannot be kept alive by the bags of grain we send them, so our practitioners of starvation cannot be sustained by bottles and tubes», «Her fingers brushed her smiling throat as she ushered us towards the curtained cubicles of her choice», «I was pale as paper», «that morning, as every school day for the next seven years, we crawled away through the grimy terraces»);

3) сравнения, сопоставляющие ситуации в целом (Например: «there is one tree in playground, and the scud and dapple of sun across its leaves is like the feeling in my limbs, now heavy, now light», «Rulers smell of their wood, of their varnish, and of the salt and flesh of the hand which has warmed them: as you draw them beneath your nose you feel each dividing notch, so that each fraction of an inch has

its measured segment of scent», «There's nothing like a good education», «one thinks of the loss of faith as a gradual process, a seeping and trickling » ) . [18, 65].

Рассмотрение специфики употребления эпитетов, выраженных именами прилагательными в тексте автора, позволило выявить семантические и функциональные особенности имен прилагательных в текстах Х. Мантел, к числу которых относятся: развитие у ряда прилагательных переносного метафорического значения; изменение лексической парадигматики, то есть расширение или сужение общеязыкового состава синонимических и гиперо-гипонимических парадигм, тематических групп; изменение синтагматики прилагательных, которая реализует сочетаемостные возможности слов в новых условиях изменения когнитивного образа в сознании личности; изменения образной структуры части произведения и всего произведения в целом, обусловленные употреблением прилагательных в переносном значении; развертывание ассоциативного потенциала прилагательных в тексте произведения, способствующее установлению новых дополнительных связей между вербализованным признаком и невербализованным ассоциативным смыслом.

Опираясь на классификацию эпитетов, предложенную К.С. Горбачевичем и Е.П. Хабло, мы выделили в текстах произведений Х.Мантел общеязыковые, и индивидуально-авторские эпитеты.

В плане функционально-семантической характеристики прилагательных-эпитетов, используемых в речи Х.Мантел, для нас представляют интерес выделенные в работе лексико-семантические группы прилагательных, семантически несовместимых с определяемыми существительными. Такая классификация прилагательных-эпитетов демонстрирует возможности их переносного употребления и соответственно расширения синтагматики. В такую тематико-идеографическую классификацию включаются прилагательные-эпитеты, обозначающие:

1) цвет и свет (Например: «wallsofplum-colouredbrick», «blue-blackcardboard», «sky-bluedress», «heavypinkdustingoffacepowder», «murkyvalley», «grubbywhitedrawstringbag», «itsirispebble-greewiththemeresthintofblue», «pinkpeachskin», «navyroyal-bluepleats», «fluffyegg-yolkwool », «blackgrapeseyes», «blackberriescolouredeyes»);

2) тепловые свойства предметов (Например: «thesuckingcold», «coldeye» );

3) внутренниекачестваисвойства, привычкилюдей (Например: «that broad cold smile», «a benevolent smile», «her sumptuous smile», «dead voice», «plummy voice», «dazed smile», «slapping rolling puppy's walk» );

4) интеллектуальные свойства людей (Например: «frightfulgrindingomnicompetence»);

5) внешнийвидпредметовилилиц; форму, особенностистроенияпредметов (Например: «a skeletal teenaged child», «floating hair», «their not-yet-hairy limbs», «shapeless silent people», «rough flushed skin», «dimpled face», «pale blue eyes look », «beady-eyed face» );

6) вкусовые качества (Например: «chocolate-wrapped marzipan», «welfare state orange juice»);

7) прилагательные, обозначающие материал, состав предметов (Например: «lung tissue», «cotton town», «heavy pink dusting of face powder», «beneath hasty pearl-buttoning», «fluffy egg-yolk wool»);

8) параметрически прилагательные (обозначающие размер, длину, величину) (Например: «square house-shaped chocolate buns», «disembodied palm-sized beaks», «fair, fat, blueberry baby doll»);

9) прилагательные со значением звукопроизводства (Например: «bubbling jampuffs», «man's loudsuit»);

10) прилагательные, обозначающие физические и психические состояния людей (Например: «mysterious, impatient gesture», «angry-looking woman», «spiritual sickness», «happy little soul»);

11) прилагательные, обозначающие состояния животных и предметов и др. (Например: «clammy dewy dark», «the smoke daily rain», «harmless insect», «clear green air», «keen wind», «the cloud-packed skies», «empty air», «lively ghosts»). [18, 24].

Выделение таких семантических групп и сопоставительный анализ частотности и характерности их употребления в художественных текстах автора позволяет сделать определенные выводы относительно составляющих идиостиля автора, с одной стороны, и существования определенных тенденций семантико-стилистического характера в художественном тексте характеризуемого периода в целом, с другой. В этом плане в современной художественной речи становится определенной тенденцией переносное употребление относительных прилагательных и расширение их синтагматики (серебряная речь, березовые глаза, речь керосинная). Достаточно продуктивно в этом плане употребляются цветные прилагательные (белая память, синий смех, красные тайны).

Индивидуальная картина мира Х.Мантел - это философская система, в которой доминируют концепция гуманизма, творческого преобразования мира, концепция созидательной деятельности личности, культурологическая, в частности, мифологическая ориентация. Ее идеалы во многом определяются экстралингвистическими факторами: творчество этой писательницы характеризуется ярко выраженной социальной ориентацией, обусловленной личной и социальной биографией писателя, ее мировоззрением, а стиль мышления Х.Мантел отличается большой социальной зоркостью, сосредоточенностью на реальной проблематике.

#### Список литературы

1. Азнаурова, Э.С. Очерки по стилистике слова Э.С. Азнаурова. — Ташкент: Фан, 1973. -401 с.

2. Альфонсов, В. С. Слова и краски: очерки по истории творч. связей поэтов и художников В. Альфонсов. М. ; Л., 1966. - 243 с.

3. Арнольд, И.В. Основы научных исследований в лингвистике И.В. Арнольд. -М.: Высш. шк., 1991.- 140 с.
4. Ахманова, О.С. О принципах и методах лингвистического исследования О.С. Ахманова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1966. - 184 с.
5. Болотнова, Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня Н.С. Болотнова. — Томск, 1992. -310 с.
6. Васильев, Л.М. Современная лингвистическая семантика Л.М. Васильев. М.: Высш. шк., 1990. -175 с.
7. Виноградов, В.В. О теории художественной речи: учеб.пособие В.В. Виноградов. М., 1971.-240 с.
8. Виноградов, В.В. Проблема авторства и теория стилей В.В. Виноградов. — М.: Госполитиздат, 1961. - 614 с.
9. Винокур, Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц Т.Г. Винокур. М.: Наука, 1980. - 237 с.
10. Григорьев, В.П. Грамматика идиостиля. В. Хлебников В.П. Григорьев. -М.: Наука, 1983. - 225 с.
11. Гусева, Л.В. Средства экспрессивности эпитета (на материале сонетов В.Шекспира). Лингвостилистический анализ художественного текста. Смоленск. 1981.-116 стр.
12. Донова, З. П. Сложные прилагательные в современном русском литературном языке: Автореф. дис. канд. филол. наук. М., 1950.
13. Купина, Н.А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа Н.А. Купина. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 1983. — 160 с.
14. Леденева, В.В. Особенности идиолекта Н.С. Лескова В.В. Леденева. - М., 2000. -185 с.
15. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста Ю.М. Лотман. -М., 1970.-384 с.
16. Стилистический энциклопедический словарь русского языка под ред. М.Н. Кожинной. М., 2003. - 694 с.
17. Шмелев, Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики Д.Н. Шмелев. М., 1973. - 98 с.
18. Mantel, Hilary An Experiment in Love [Текст] / Mantel, Hilary. - London: Harper Perennial, 2004. - 266с. - ISBN 0007172885.

# ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Макатаева А. Н.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)

В последнее время возник большой интерес к проблеме исследовательской деятельности обучающихся, который напрямую связан с научным познанием и исследовательской деятельностью в целом.

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность обучающихся, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, связанной с выбранной темой, выдвижение гипотезы исследования, подбор методик и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [1].

В настоящее время применяются самые разнообразные формы и методы исследовательской деятельности обучающихся, многие из которых сложно представить без компьютерных технологий.

Компьютерные технологии выполняют различные функции: счетную, аналитическую, синтезирующую, информативную и др. Здесь и создание баз данных, и ускорение поиска необходимых сведений в научной периодике. Средства компьютерной графики позволяют сегодня эффективно предоставлять большие объемы информации – в виде таблиц, графиков, карт и т.д., что позволяет более эффективно проводить научные исследования. Поэтому в исследовательской деятельности обучающихся на современном этапе большая роль уделяется компьютерным технологиям (В.А. Красильникова, В.И. Кузнецов, В.П. Беспалько, Т.Г. Калугина, Г.В. Никитина, Слепцова А.И. и др.).

Решение задачи массовой компьютерной грамотности, формирования у обучающихся специфических качеств пользователя разнообразных средств информатики должно стать мощным средством активизации исследовательской деятельности. Информационные технологии принципиально изменяют образ мышления учителя и обучающихся, делая их соучастниками информационного поиска актуальной для каждого из них информации.

Вопросами информатизации образовательного процесса на разных этапах его развития занимались многие ученые. В трудах различных авторов подчеркиваются разнообразные функции компьютерных технологий в исследовательской деятельности обучающихся. Например, в своих работах Е. И. Машбиц указывает на необходимость важной функции компьютерных технологий: управление исследовательской деятельностью, предполагающей управление процессом самопознания, осознания своей деятельности, формирования целостного представления качеств и свойств себя как личности. В итоге у обучающихся предполагается сформировать рефлексивный механизм саморегуляции, являющийся основой для любой научной деятельности [2].

В своих исследованиях И. В. Роберт выделяет следующие основные функции компьютерных средств: создание положительных мотивов, объяснение, показ и фиксация формируемой деятельности и входящих в неё знаний; передача машине рутинной части деятельности; составление и предъявление заданий, соответствующих разным этапам процесса усвоения, а также индивидуальным особенностям ученика и состоянию его деятельности в данный момент [3].

Таким образом, в современных исследованиях подчеркивается важная роль компьютерных технологий в исследовательской деятельности обучающихся.

На основании анализа психолого-педагогической литературы мы выделяем следующие функции компьютерных технологий в исследовательской деятельности обучающихся:

- автоматизация эксперимента, позволяющая многократно ускорять его проведение, существенно повышая эффективность труда экспериментатора, являясь одним из важнейших средств интенсификации научных исследований;

- существенное сокращение объема научного эксперимента (экономия труда и времени экспериментатора) при условии определенной информационной подготовки;

- проведение сложных расчетов. Создание аналитического программирования позволяет компьютеру непосредственно работать с математическими формулами – совершать выкладки, преобразования и т.п., - в теоретических исследованиях нередко значительная часть усилий и времени идет именно на подобные операции;

- визуализация многих видов научной информации, что создает принципиально новые возможности, интенсифицирует творческий поиск в науке, поскольку эффективное оперирование наглядными образами, быстрое установление смысловой связи между ними является сильной стороной человека;

- хранение огромного объема информации в информационных системах, которые позволяют практически мгновенно выдавать нужные сведения.

Анализ литературы показывает, что при организации исследовательской деятельности обучающихся целесообразно использовать иерархический подход, согласно которому исследовательские умения обучающихся подразделяются на три уровня, имеющих между собой принципиальные различия.

Наиболее низкий уровень – базовый – характеризует частные умения. Они позволяют обобщать, обрабатывать и представлять результаты. Эти умения по-разному используются в разных отраслях знания. Но главная их особенность – межпредметность, применимость практически во всех сферах деятельности. Следующий уровень связан с теми отраслями знания, которые формируют профессиональную деятельность обучающегося. Это умения более высокой степени сложности. На данном уровне учащиеся должны уметь

применить исследовательские умения базового уровня в решении задач для различных дисциплин и овладеть специальными профессиональными приемами. Высший уровень исследовательских умений связан с умениями строить гипотезы, ставить задачи исследования и т.д. Включая в себя профессиональные умения, они в то же время обладают большой общностью и во многом носят такой же межпредметный характер, как и умения базового уровня.

Опираясь на описанный выше подход, определим информационные составляющие исследовательских умений.

### 1. Базовый уровень.

1.1. *Умение работать с информацией.* Учащиеся должны овладеть современными интерактивными информационными технологиями (работа на компьютере, освоение программ, необходимых для поиска и переработки информации, общения и самовыражения, медиаобразовательные умения находить, готовить, передавать, принимать и перерабатывать информацию, развитие критического мышления, умение понимать скрытый смысл того или иного сообщения), необходимыми для решения научных проблем. Кроме того, при работе с информацией очень важно умение работы с системой управления базами данных (например, MicrosoftAccess), которая позволяет упорядочивать информацию, производить сортировку и отбор нужной информации.

1.2. *Умение представить результаты исследований.* Наибольший интерес при формировании этого умения представляет программа «MicrosoftExcel», обладающая значительными вычислительными возможностями, инструментами для работы с формулами и функциями, построения графиков и диаграмм. Кроме того, можно использовать программу «MicrosoftPowerPoint» при создании слайдов для презентаций, которую затем можно представить на конференции.

1.3. *Умение оформить результат в виде реферата или доклада.* Написание отчетов по проделанной работе, рефератов, докладов осуществляется с применением текстового редактора (MicrosoftWord) и электронной таблицы (MicrosoftExcel). Word позволяет осуществить набор текста, его редактирование и форматирование, а также вставить различные объекты. Электронные таблицы позволяют красиво оформить данные, представленные в табличной форме.

### 2. Профессиональный уровень.

2.1. *Умение работать с профессиональной информацией.* Учащиеся должны научиться производить упорядочивание, сортировку и отбор нужной информации, применять умения решать задачи для различных дисциплин в изучаемых программах.

2.2. *Умение представить результаты исследований.* На данном этапе учащийся должен уметь производить расчеты в программах профессиональной значимости, представить данные в текстовом, табличном или графическом виде.

### 3. Творческий уровень.

3.1. *Умение формулировать гипотезу исследования.* Выявление противоречий, выяснение изученности проблемы, актуальности исследования с последующим выделением гипотезы исследования.

3.2. *Умение ставить задачи исследования.* Здесь важным является умение формализации решения задачи: алгоритмический язык, блок-схема, мысленная модель.

3.3. *Умение разрабатывать методiku эксперимента.* Для формирования этого исследовательского умения информационной составляющей может служить умение составить алгоритм, на основе которого будет проводиться эксперимент.

#### Список литературы

1. Леонтович, А. В. Учебно-исследовательская работа школьников как модель педагогической технологии [Текст] / А.В. Леонтович// Школьные технологии. – 1999. - № 1. - С. 132 -135.

2. Машбиц, Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы [Текст] / Е. И. Машбиц. – М. : Знание, 1986. – 80 с.

3. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования [Текст] / И. В. Роберт. - М. : ЦИО РАО, 2010. – 141 с.



## **К ВОПРОСУ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

**Мантрова М.С., канд. пед.наук**

**Орский гуманитарно – технологический институт (филиал ОГУ)**

Одной из важнейших задач современного вузовского образования является ориентация молодежи на сохранение и развитие национальных ценностей, формирование позиции «Я гражданин».

Данная проблема затрагивается многими учеными: Л.Н. Запорожец [2,с.20], З.В. Медведева[4,с.149], М.М. Шевцова[9,с.120] и др. И отмечается как, одна из приоритетных в воспитании всесторонне развитой личности. Это обусловлено изменениями, произошедшими в социокультурной среде, и переходом к гуманистической модели российского образования[8,с.252].

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» определяет патриотическое воспитание как систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины[1,с.2].

Специфика воспитательной работы преподавателей в вузе имеет следующие особенности:

1)лично-ориентированный подход, переход с субъект – объектных отношений на субъект-субъектное взаимодействие;

2)участие в организации культурной жизни современных студентов, духовно-нравственное воспитание, обеспечивающее воздействие на уровень патриотизма в студенческой среде.

Так, Е.Д. Расщепкина приводит в своей работе следующие направления воспитательной работы в вузе: освоение студентами общечеловеческих ценностей, гуманистических ориентаций; формирование профессионально-значимых качеств личности, формирование патриотизма, гражданской позиции, толерантности и др [6,с.124].

Н.В. Ипполитова характеризует патриотизм следующим образом: как социально-нравственную ценность, выражающую единство человеческого рода, общность его исторических судеб; и в этом отношении он позволяет возвыситься над социальной и этнической разобщенностью людей, сохраняя при этом национальные особенности каждого народа [3,с.331].

Как известно, период обучения в вузе является важнейшим в процессе формирования личности. Наряду с приобретением общих и специальных знаний, студенты вырабатывают не только свои первые профессиональные умения и навыки, но и соответствующую систему ценностей. Как социально-демографическая группа, молодежь обладает рядом особенностей[7,с.104].

Анализ учебных программ по дисциплинам показал, что на развитие чувства гражданского патриотизма, характерного для современных условий глобализации высшего образования, способны оказывать влияние дисциплины, через которые студенты могут получить представление о природе патриотизма и особенностях его формирования.

Остановимся подробнее на цикле дисциплин, в которых наиболее ярко прослеживается воспитывающая функция и воспитательные компоненты гражданственности. Например, на психолого-педагогическом факультете изучается цикл педагогических дисциплин, через которые формируется чувство патриотизма и гражданская позиция. Это такие дисциплины, как: «Педагогика», где в первую очередь рассматривается профессиональный стандарт педагога. Рассматриваются качества личности, карта личности, гражданская идентичность. Дисциплина «Поликультурное образование» способствует актуализации знаний о теоретических основах поликультурного образования, и способствующая повышению уровня поликультурной грамотности и культурной идентичности личности студента. Цикл психологических дисциплин, таких как «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности», где знание основ психологии выступает компонентом общекультурной и общегуманистической подготовки; кроме того задача данной дисциплины – сформировать у студентов свою собственную профессиональную позицию; дисциплина «Психология самопознания», главная цель которой заключается в раскрытии у студентов адекватного представления о своих качествах, о своем образе «Я»; формировании позитивного образа «Я», основанном на адекватном представлении о своих возможностях, самопринятии и самооценности; формировании способности осознавать особенности собственной эмоциональной сферы. Дисциплина «Этнопсихология», знакомит студентов с методами, становлением этнологии как науки; раскрыть особенности этнологической картины мира и этнической культуры; рассмотреть основы этнической психологии, природу этнических конфликтов и способы их разрешения.

Формированию гражданской позиции студентов на педагогическом факультете выступают такие дисциплины, как: дисциплина «история русской литературы»; дисциплины русского языка и культура речи формирование понятия русского литературного языка в ходе дисциплин. Одна из целей формирования гордости и ответственности за свой язык за свой народ, воспитывается также у студентов чувство гражданственности. Студенты вуза изучают цикл дисциплин, продолжающих формировать чувство патриотизма. Это дисциплина «История», которая формирует гражданскую позицию; дисциплина «История России» изучает исторические традиции, опыт гражданственности в России; дисциплина «Право», позволяет рассматривать свою принадлежность к Российской гражданственности и воспитывает чувство патриотизма. Дисциплина «Философия» – является царицей всех наук, с помощью нее изучаются теории и концепции гражданских основ, теория гражданского общества. Дисциплина «Политология», формирует у студентов

вуза гражданственность и гражданскую позицию, привязанность к Родине. Она изучает традиции России, через политическую систему.

В нашем обществе стоит задача формирования у молодежи политической культуры. Она предполагает высокое развитие политического гражданского сознания во всей его совокупности: политической сознательности, мышления, чувств, потребностей и воли. Показателями политической культуры являются политическая грамотность и активность в политическом самообразовании; умении вести дискуссию, оценивать общественные явления с общечеловеческих и классовых позиций, отстаивать и пропагандировать свои политические убеждения, добиваться единства политической сознательности и действия, слова и дела. Политическая культура требует воспитания у студентов целеустремленности и активности, ответственности и организованности, честности и сознательной дисциплинированности. Главный «механизм» формирования политического сознания современных студентов заключается в активном участии в творческом созидательном труде, выработке политического курса развития общества, в свободном политическом диалоге.

Особого внимания заслуживает ежегодная педагогическая олимпиада. Кафедрой психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ в течении нескольких лет проводится Внутривузовская студенческая педагогическая олимпиада, тема которой – «Во славу России! На благо Оренбуржья!». Участие в олимпиаде принимают ежегодно команды факультетов ПФ и ППФ. Олимпиада проводится в два этапа: очно и заочно. В рамках олимпиады проводились следующие конкурсы: «Русские народные сказки, предания и былины русского народа как средство патриотического воспитания», «Учитель-патриот в современной школе», конкурс педагогического эссе «Оренбуржье – малая Родина!», конкурс «Патриотическое воспитание в России», где командами в яркой, образной форме было представлено свое видение и понимание проблем гражданского воспитания через призму педагогической школы.

Цель системы патриотического воспитания состоит, не только в деятельности преподавательского состава по формированию личностных качеств гражданина, ориентированных на общепринятые нормы и нравственные ценности, но и в развитии тех моральных качеств, которые отражают высокие общечеловеческие и профессиональные свойства индивидуума. Таким образом, практически все мероприятия, организованные на всех факультетах вуза несут идею гражданственности. Студенты факультета активно принимают участие в общественной работе и волонтерском движении, различных митингах и акциях. Также на факультете проводятся мероприятия патриотической направленности. Ежегодно факультеты принимают участие в мероприятиях, посвященных Великой Победы. Кроме того проводятся мероприятия, посвященные воспитанию гражданственности современной молодежи совместно с Центральной библиотекой г. Орска. Психолого-педагогический факультет также активно сотрудничает с патриотическим клубом «Наследие», организуются ежегодные встречи и экскурсии. Кроме

того, в нашем вузе ведется внеурочная деятельность по формированию гражданственности. Согласно содержанию программы социально-воспитательной работы Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ на 2017-2022 годы, целый раздел посвящен мероприятиям по реализации основных направлений воспитания студентов, где ведущим направлением является гражданско-патриотическое воспитание.

Концепцией социально-воспитательной работы в Оренбургском государственном университете на 2017 – 2022 годы определены основные направления социально воспитательной работы с обучающимися: совершенствование системы воспитательной работы; создание системы психологической безопасности в вузе; создание системы поддержки талантливой молодежи; совершенствование системы гражданско-правового и патриотического воспитания[5,с.1].

Формирование активной гражданской позиции обучающихся, национально-государственной идентичности включает в себя организацию, проведение мероприятий, направленных на формирование активной гражданской позиции молодых граждан, национально-государственной идентичности; реализацию проекта «Я – гражданин России» (комплекс мероприятий совместно с Избирательной комиссией Оренбургской области, Избирательной комиссией МО «Город Орск», Молодежной избирательной комиссией г. Орска, национальными общественными организациями Орска); организацию на базе института городской площадки для проведения всероссийских акций: «Тотальный диктант», «Большой этнографический диктант», «Тест по истории» и др. Использование потенциала кафедр гуманитарной направленности для привлечения студенческой молодежи к реализации проектов по сохранению культурных и национальных традиций российской культуры, исторического наследия народов страны и Оренбуржья; информационная поддержка мероприятий. Реализация комплекса мероприятий по подготовке обучающихся к участию в международной волонтерской программе «Послы русского языка в мире»: – участие обучающихся в мероприятиях программы; информационная и методическая поддержка реализации мероприятий в рамках программы; организация работы кружка любителей русского языка с целью популяризации русского языка и повышения грамотности студентов. Реализация комплекса мероприятий по воспитанию толерантности к другим культурам на основе осознания собственной культурной идентичности: ежегодное участие в городском мероприятии «Фестиваль дружбы народов»; проведение мероприятий, направленных на празднование обычаев, традиций, объединяющих культуры разных народов и показывающих их отличие; информационная и методическая поддержка реализации мероприятий[5,с.2].

Одно из массовых мероприятий было посвящено двадцатилетию конституции: был проведен целый комплекс мероприятий: опрос на улице, дарили конституцию прохожим. Большое мероприятие с приглашением представителей политических партий местных и региональных отделений

города Орска представителей Гор. Совета, представителей избирательных комиссий г. Орска и представителей городской избирательной комиссии, а также викторины, конкурсы. Ежегодно проводится организация участия студентов в выборных общественных объединениях г. Орска и вуза, где формируется чувство патриотизма, Создана впервые молодежная палата г. Орска. В Орском гуманитарно-технологическом институте создан: «Студенческий координационный совет института, который создан в 2013 году и работает по сей день. На факультете средне-профессионального образования, одной из задач является формирование гражданско-патриотического самосознания и правовых знаний, что отражено в плане социально-воспитательной работы. Среди мероприятий, запланированных на учебный год: проведение Дня знаний по предложенной тематике: «75-летие Победы», «285-летие Орска» (проведение тематических классных часов в группах), Акция «Милосердие» - ставшее традиционным посещение дома престарелых на Новый год, участие в акции «Вахта памяти», участие в городском митинге, посвященном 75-й годовщине Победы в ВОВ. Студенты посещают мероприятия, организуемые Военным комиссариатом г. Орска, например «День призывника». Учебный план всех специальностей предусматривает изучение таких дисциплин, как «История», «Обществознание», «История Урала». Преподаватели активно используют проведение уроков-экскурсий в Орский краеведческий музей.

Кроме того студенты Орского гуманитарно-технологического института (филиал) ОГУ активно взаимодействуют со студентами Карагандинского государственного технического университета (Республика Казахстан). Так, 25-28 ноября 2019 года студенты Орского гуманитарно-технологического института (филиал) ОГУ приняли участие в Международном фестивале дружбы в социальных сетях «Студенческая молодежь – флагман науки и образования». Фестиваль состоял из следующих этапов: литературно-поэтический флешмоб со стихотворением «Дружба народов», Стихотворение русского поэта на английском языке. Студенты с удовольствием откликнулись и дружно погрузились в интерактивную среду. Они доказали, что современные технологии позволяют обучению и общению без границ. В период со 2-26 марта 2020 года, приняли участие в Международном конкурсе-эссе в социальных сетях «Наша сила в единстве». Общение студентов проходило посредством социальных сетей, для чего был создан чат ВКонтакте под логотипом конкурса. Ребята имели возможность голосовать за понравившееся эссе. В мероприятии приняли участие 60 студентов из Карагандинского государственного технического университета (Республика Казахстан) и Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. Общение студентов проходило посредством социальных сетей, для чего был создан чат ВКонтакте под логотипом конкурса. Язык написания эссе – русский и казахский. Участие принимали студенты первого и четвертого курса. Мероприятие было направлено на единство и сплочение народов. Именно обмен языковыми навыками, единство народа, мир и межнациональное

согласие – стали основополагающей идеей проведения международного конкурса-эссе. По-мнению студентов важность единства заключается в сплоченности против глобальных проблем, в уважении друг к другу, в сохранении покоя и мира между народами разных национальностей. А благополучие и процветание Родины зависит от каждого из нас. Студенты считают, что именно проведение данных мероприятий с помощью дистанционных технологий позволяет расширить горизонты их педагогического творчества.

Таким образом, можно сделать вывод, что в нашем вузе ведется активная работа по формированию гражданской ответственности и патриотизма у студентов.

#### Список литературы

1. Государственная Программа «Патриотическое Воспитание Граждан Российской Федерации На 2016-2020 Годы», Режим Доступа: [Http://Gov.Garant.Ru/Session/Pilot/Main.Htm](http://Gov.Garant.Ru/Session/Pilot/Main.Htm)

2. Запорожец Л.Н. Основные Подходы К Патриотическому Воспитанию В Образовательных Учреждениях//Академик.2018.№2.С.20-25.

3. Ипполитова Н.В. Формирование У Студентов Педагогического Вуза Ценностного Отношения К Патриотизму //Европа И Современная Россия. Интегративная Функция Педагогической Науки В Едином Образовательном Пространстве: Мат. 3-Й Междунар. Науч. Конф. (3-5 Мая 2005 Г., Калининград). Калининград: Изд-Во Ргу Им. И. Канта, 2005. Ч.1. С.330-334.

4. Медведева З.В. Этнокультурные Образовательные Технологии В Гражданско-Патриотическом Воспитании Будущих Педагогов//Вестник Бурятского Государственного Университета.2012.№1-1.С.149-153.

5. Программа Социально-Воспитательной Работы Орского Гуманитарно-Технологического Института (Филиала) Огу На 2017-2022 Годы//[Http://Og-Ti.Ru/Documents/Programma\\_Sotsialno\\_Vospitatelnoj\\_Raboty\\_Orskogo\\_Gumanitar\\_no\\_Tehnologicheskogo\\_Institutata\\_Filiala\\_Ogu\\_Na\\_2017\\_2022\\_Gody\\_5c38315c2033e.Pdf](http://Og-Ti.Ru/Documents/Programma_Sotsialno_Vospitatelnoj_Raboty_Orskogo_Gumanitar_no_Tehnologicheskogo_Institutata_Filiala_Ogu_Na_2017_2022_Gody_5c38315c2033e.Pdf)

6. Расщепкина Е.Д. Специфика Воспитательной Работы В Вузе//Теория И Технология Metallургического Производства,2010.№10.С.122-218.

7. Слоневская Е.Р. Гражданско-Патриотическое Воспитание Студентов В Образовательном Воспитании Студентов//Вестник Адыгейского Государственного Университета. Серия 3: Педагогика И Психология. 2008. № 7. С. 103-106.

8. Степаненко Н.А., Мантрова М.С. Гражданско-Патриотическое Воспитание Как Приоритетное Направление Работы Школы На Современном Этапе

//Азимут Научных Исследований: Педагогика И Психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 250-253.

9. Шевцова М.М. Проектные Технологии В Патриотическом Воспитании Студентов: Эффективная Реализация//Современные Образовательные Технологии В Мировом Учебно-Воспитательном Пространстве.2016.№6.С.119-125.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Изменяющиеся социально-экономические условия жизни нашего общества предъявляют новые требования к системе образования. В связи с этим особое место занимает проблема качественной подготовки будущего специалиста в системе дошкольного образования.

Проблеме формирования профессиональной готовности специалистов в области образования посвящены исследования И. А. Зимней, В. А. Сластенина, Н. И. Пинчук, Д.В. Чернилевского, Л. Г. Семушиной и др. [1, 2, 3]. В контексте нашего исследования рассматриваются вопросы подготовки будущих воспитателей к управлению математическим развитием дошкольников.

Как показывает анализ реальной ситуации, сложившейся в дошкольном образовании, к настоящему времени наметился разрыв между деятельностью дошкольных учреждений и системой подготовки профессиональных кадров. Практика работы дошкольного учреждения требует педагога, ориентированного на развитие математических способностей каждого ребенка, специалиста, владеющего элементарными средствами диагностики, способами прогнозирования математического развития детей, основами коррекционной работы с детьми; исследователя, способного к творческому применению и разработке новых педагогических технологий и методик. Возникла необходимость совершенствования профессиональной подготовки студентов к математическому развитию детей. В связи с этим целью нашего исследования явилось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий подготовки студентов к управлению математическим развитием детей дошкольного возраста.

Анализ исследований, посвященных проблеме готовности, изучению разных аспектов готовности педагога к профессиональной деятельности позволил определить готовность студентов психолого-педагогического факультета к управлению математическим развитием детей как интегративное новообразование личности, включающее в себя три взаимосвязанных компонента: мотивационного, содержательного и деятельностного, каждый из которых характеризуется совокупностью критериев и показателей.

В основе мотивационного компонента готовности лежит отношение к деятельности в области математического развития детей как педагогической ценности, стремление постоянно совершенствоваться в ней. Критерием сформированности данного компонента является ответственное отношение к деятельности, обеспечивающей математическое развитие детей. Показатели этого критерия: наличие интереса и потребности к данному виду деятельности; осознание социального смысла и содержания работы по математическому



развитию детей, ее роли в умственном развитии ребенка; стремление совершенствовать свои умения в области математического развития детей.

Содержательный компонент готовности студентов к математическому развитию детей объединяет совокупность знаний педагога о сущности, методах, средствах и формах математического развития; проектировании, диагностике и реализации процесса математического развития. Критерии сформированности содержательного компонента готовности – полнота (характеристика объема и разносторонности знаний) и системность (способность устанавливать существенные связи между знаниями). Показатели критериев: правильность применения знаний на практике, применение их в системе с другими и возможность применения знаний в новых ситуациях.

В деятельностном компоненте готовности выделяется комплекс профессионально-педагогических умений и навыков. К ним относятся: конструктивные (умение анализировать, прогнозировать возможные результаты процесса математического развития, проектировать его и планировать), организаторские (умение организовывать процесс математического развития детей), коммуникативные (умение создавать положительное эмоциональное настроение, творческую атмосферу) и рефлексивные (умение анализировать полученные результаты с точки зрения их эффективности для математического развития детей, обобщать их, вносить необходимые изменения в процесс с целью коррекции). Критерием сформированности умений является способность к адекватному анализу и оценке математического развития детей и выбор оптимальной системы педагогического воздействия. Характеристики действий как внешнего выражения соответствующих умений выступают в качестве показателей, оцениваемых с точки зрения профессиональности, целесообразности и целеустремленности, оригинальности, освоенности и своевременности.

Если рассматривать процесс подготовки студентов к математическому развитию детей как последовательность этапов взаимодействия преподавателя и студентов при организации обучения, то можно выделить следующие этапы:

- подготовительный, в основе которого лежит формирование положительной мотивации, усвоение требований к деятельности по математическому развитию детей;
- содержательно-деятельностный, включающий практическое осуществление программы подготовки студентов к математическому развитию детей;
- результативно-оценочный, включающий изучение динамики уровня готовности студентов к математическому развитию детей, оценку достижения цели и решения проблемы, определение перспектив дальнейшего самосовершенствования.

Условием эффективной подготовки будущего воспитателя к математическому развитию детей дошкольного возраста является создание модели профессиональной подготовки студентов к осуществлению данного вида деятельности.

В основу конструирования модели были положены системно-деятельностный подход, принципы связи теоретических знаний с практикой, профессиональной направленности, преемственности. Использование модели позволяет подготовить будущего воспитателя к осуществлению математического развития детей и выполняет обучающую, развивающую, контролирующую и корректирующую функции.

Основными компонентами модели являются: цель, компоненты готовности, этапы подготовки, дидактические условия, элементы подготовки, результат. Целью и результатом процесса подготовки студентов к математическому развитию детей является готовность к управлению математическим развитием детей дошкольного возраста.

Теоретический анализ позволил предположить, что эффективная подготовка студентов к математическому развитию детей обеспечивается следующими педагогическими условиями: организация усвоения студентами математических знаний и, одновременно, осознания значимости математического развития детей; осуществление систематизации, обогащения и интеграции знаний и умений, необходимых для математического развития детей; обеспечение включения студентов в исследовательскую, практическую и рефлексивную деятельность по математическому развитию детей; использование рейтинговой системы организации занятий.

Содержание процесса профессиональной подготовки студентов к математическому развитию детей определяется требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования с учетом составляющих готовности студентов к математическому развитию детей и реализуется в ходе изучения дисциплины «Теория и технологии развития математических представлений у детей» и прохождения педагогической практики в дошкольном образовательном учреждении.

Теоретическое обоснование проблемы формирования готовности будущих воспитателей к управлению математическим развитием дошкольников, раскрытие путей ее осуществления в ходе профессиональной подготовки будущих педагогов, позволило нам определить содержание опытно-экспериментальной работы.

Педагогический эксперимент проводился на психолого-педагогическом факультете Орского гуманитарно-технологического института. В ходе констатирующего этапа определялся уровень готовности студентов к математическому развитию детей в процессе анкетирования, интервьюирования, тестирования, анализа продуктов деятельности, наблюдения за деятельностью студентов.

Распределение студентов по уровням оказалось следующим:

- мотивационный компонент готовности: оптимальный уровень - 44%, допустимый уровень – 31%, недопустимый уровень – 25%;
- содержательный компонент: оптимальный уровень – 10,5%, допустимый уровень – 38,1%, недопустимый уровень – 51,4%;

- деятельностный компонент: оптимальный уровень – 6,5%, допустимый уровень – 37,5%, недопустимый уровень – 56%.

Полученные результаты выявили необходимость совершенствования процесса подготовки студентов к математическому развитию детей. Формирующий этап предполагал организацию учебно-профессиональной деятельности студентов на основе модели профессиональной подготовки будущих воспитателей к математическому развитию детей.

Важнейшая роль в подготовке будущего воспитателя к математическому развитию детей принадлежит курсу «Теория и технологии развития математических представлений у детей». Лекции и семинарские занятия по этому курсу проводились параллельно с внеаудиторной деятельностью и являлись информационно-методической базой для выполнения исследовательской работы и прохождения педагогической практики.

В качестве одного из средств подготовки студентов к математическому развитию детей рассматриваются учебно-педагогические задачи, предполагающие моделирование профессиональных ситуаций, разрешение которых требует от педагога творческого подхода, способствует развитию педагогического мышления, формированию умения вести поиск возможных вариантов разрешения ситуаций. Совокупность учебно-педагогических задач составляет единое целое (комплекс). Логика целостности комплекса предусматривает подбор учебно-педагогических задач, решение которых способствует формированию составляющих профессиональной готовности студентов к математическому развитию детей. Рефлексивная позиция студентов проявлялась в постоянном самоанализе, стремлении к поиску оригинальных неординарных решений, что является важной предпосылкой готовности к математическому развитию детей.

Важную роль в системе подготовки специалиста дошкольного профиля играет педагогическая практика студентов в детском саду. Процесс взаимодействия с детьми позволяет будущим воспитателям осмыслить значимость и необходимость работы по математическому развитию детей, вооружает новыми знаниями и умениями, дает толчок к дальнейшему самосовершенствованию.

Составным компонентом процесса профессиональной подготовки будущих воспитателей является научно-исследовательская работа студентов, которая способствует развитию у студентов теоретического мышления, творческих способностей, умений применять математические и методические знания в реальной практике.

Одним из способов системного стимулирования деятельности студентов является технология рейтингового контроля, которая является современным, более тонким и точным инструментом оценки качества работы студентов. Эта технология обеспечивает регулярность работы со студентами, поскольку по ее итогам формируется суммарный балл за различные виды деятельности студентов в семестре.

На контрольном этапе эксперимента определялся уровень сформированности основных компонентов готовности студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп к математическому развитию детей в процессе анкетирования, тестирования, интервьюирования, изучения работ студентов, характеристик их деятельности на педагогической практике.

Были получены следующие результаты: большая часть студентов ЭГ (92,8%) находится на оптимальном уровне сформированности мотивационного компонента готовности. Показатели в КГ намного ниже (59,2%).

Сравнительный анализ сформированности содержательного компонента готовности студентов к математическому развитию детей свидетельствует, что значительные изменения произошли в характере ответов на оптимальном уровне математических знаний. В ЭГ он возрос с 7,1% на начальном этапе до 35,3% на завершающем. В КГ – с 8,6% до 20%. Различие в показателях означает, что в процессе реализации модели профессиональной подготовки студентов ответы отличались большей глубиной и доказательностью. Результаты работ продемонстрировали заметную разницу и в уровне методических знаний студентов. Повышение качества ответов оптимального уровня у студентов ЭГ с 11,1% на начальном этапе работы до 41,1% на завершающем является подтверждением эффективности педагогических условий подготовки студентов к управлению математическим развитием детей дошкольного возраста.

Результат оценки деятельностного компонента готовности студентов к математическому развитию детей оказался следующим: в ЭГ оптимальный уровень математических умений возрос с 4,2% на начальном этапе до 28,6% на заключительном, а в КГ – с 6,9% до 16,1%.

Анализируя уровень развития методических умений студентов, следует отметить, что в ЭГ он возрос с 5,9% на начальном этапе до 35,4% на завершающем; в КГ – с 9,6% до 20,6%.

Сравнение данных мониторинга контрольных и экспериментальных групп показало наличие положительной динамики уровня готовности студентов к математическому развитию детей при реализации педагогических условий подготовки студентов, что подтверждает эффективность их использования в учебном процессе.

#### Список литературы

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя.– М.: МОДЭК, 2010. – 448 с. – ISBN 978-5-9770-0518-0
2. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов.– М.: Академия, 2013. – 496 с. – ISBN 978-5-4468-0176-3
3. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. – ISBN 5-238-00350-1.

## РУСИЗМЫ В ЯЗЫКАХ МИРА

Орлова С. Л., канд. филол. н., доцент

Орский гуманитарно-технологический институт(филиал ОГУ)

Заимствование из других языков или форм языка (диалектов, жаргонов) является наряду со словообразованием одним из основных способов развития лексической системы. В эпоху информатизации, интернационализации, глобализации вхождение и активное употребление носителями практически всех языков мира интернационализмов, преимущественно английского происхождения, однако включающих морфемы классических языков, стало основным путем развития лексических систем.

Жизнеспособность языка во многом определяется его способностью вбирать в себя элементы других языков. Не случайно словарный запас английского почти на 70% ее представляет собой освоенные древнегреческие, латинские, французские, немецкие и др. слова [1,47]. В последнее время активно пополняется англицизмами даже китайский язык, несмотря на сложность освоения им индоевропейской лексики, что связано с иероглифической системой письма, структурой китайского слога и другими особенностями языка. И все же исследователи отмечают, что современный китайский текст от 30 до 70% состоит из заимствованной лексики [3,17].

Заимствование может происходить двумя путями: фонетическое заимствование, при котором заимствуется фонетическая оболочка слова вместе с семантикой, и калькирование, при котором заимствуется словообразовательная или семантическая структура слова (фразеологизма). В первом случае лексическая единица сохраняет иноязычное звучание, во втором случае слово (фразеологизм) звучат как исконные.

В числе русских слов, вошедших языки других народов, нужно различать собственно русскую лексику (русское слово *суд* вошло в казахский язык как *сот*, общеславянское *соболь* в разных вариантах вошло во все языки мира) и лексику, для заимствования которой русский язык был языком-посредником (русское *мамонт*, заимствованное русскими из ненецкого или тунгусского языков, вошло во все европейские языки)[5].

На протяжении долгого времени русский язык обменивался словами с языками сопредельных народов: казахским, татарским, молдавским, польским, скандинавскими языками, языками народов севера и другими. При этом основной пласт заимствования составляла бытовая лексика: названия бытовых предметов (казах. *бөтелке-бутылка*, татар.*тярилкя-тарелка*), продуктов и блюд (молдавск.*смынтынэ-сметана*, финск.*piirakka - пирог*), орудий труда (молдавск. *плуг*), терминов родства (молдавск. *невастэ –невеста*), других бытовизмов (финск. *torakka-таракан*). Как отмечает Р.Г. Пиотровский, такие факторы, как длительное соседство, общие цели защиты от нападения варваров, торговля или обмен продуктами привели и к активному обмену лексикой разных семантических групп начиная с IX—XIV веков [2].

Особенно активно проникали русские слова в языки народов, объединенных с русским одним государством – Российской Империей, Советским Союзом, Российской Федерацией. Так Х. Паунонен отмечает, что в течение XIX века в финский язык вошло около 900 русских слов. В настоящее время житель Хельсинки старшего поколения использует около 60 русских слов, младшего поколения значительно меньше – 20-30 русизмов (*risti – крест, zakuska – еда, siisti-чистый и др.*). После Октябрьской революции и создания Советского Союза в языки народов союзных республик и социалистических стран активно начала входить русская общественно-политическая научная и экономическая лексика (татар.учитель, казах. *сот – суд*, эстонск. *rajoon – район*).

Значительно меньше русских слов вошли в языки народов Западной Европы, Восточной Азии, Америки и других регионов.

Русские заимствования в европейские языки, по-видимому, началось в XVI веке со времени установления постоянных торговых и дипломатических отношений.

В числе заимствований этого времени можно выделить следующие семантические группы: названия животного мира России (белуга, стерлядь, соболь), географические понятия (тайга, степь, тундра), сословные наименования (царь, боярин, казак, мужик), блюда (борщ, каша, окрошка, пироги), одежда (сарафан, ушанка, валенки). Приведем некоторые примеры из разных языков (англ. *beluga*, франц.*ouchanka*, франц.*okrochka*, исп. *valenki*, англ.*pirozhenki*).

В течение XIX – XX веков, когда Россия становится центром революционного движения, в русском языке формируется интернациональная общественно-политическая лексика (англ. *decembrist – декабрист, intelligentsia – интеллигенция, nihilist – нигилист*), а затем лексика, отражающая исторические реалии Советского Союза (англ. *kulak – кулак, komsomol – комсомол, kolkhoz – колхоз, pogrom – погром, samizdat – самиздат, perestroika – перестройка, spetsnaz – спецназ*).

В это же время с развитием техники формируется и входит во многие языки русская космическая терминология (англ., франц., итал. *sputnik*; англ., франц. *lunakhod*; англ., франц. *cosmonaute*).

Немногочисленны заимствования из русского языка в китайский, японский и корейский языки. Так, в японском можно назвать трудно узнаваемые русские *アジト* (*адзито* – русск. *агитпункт*), однако в японском это слово приобрело иное значение – «злодейское логово», *イクラ* (*икура* – *икра*)

Начиная с XVI в., с установления постоянных торговых отношений с Европой, русские слова заимствуются западноевропейскими народами.

Прежде всего заимствовались названия природных ценностей, которыми славилась Русь и которые стали наиболее ценными товарами для Европы: соболь – англ. *sable*, стерлядь – англ. *sterlet*, белуга – англ. *beluga*.

В ходе заимствования достаточно иногда меняются не только звучание, морфологические и синтаксические свойства слова, но и семантика.

Например, в английском языке *dacha* – это не «загородный дом», а «дом в сельской местности». Слово *troika* называется не только принятой в России упряжке лошадей, но и используется в переносном значении в публицистике для обозначения трех договаривающихся сторон, трех лидеров, трех деятелей искусства/литературы и прочее. Пришедшее в европейские языки через русский слово *мамонт* (франц. *tammouth*, англ. *mammoth*) в английском языке используется не только в качестве названия древнего животного, но и как прилагательное, синоним «громадный». Русское *baboushka*, произносимое с выделением второго слога, также имеет иную, чем в языке-источнике, семантику: в английском оно многозначно, в первом значении называется «платок, завязанный под подбородком», а во втором – «пожилую женщину» (*oldwomen*).

Переосмыслению могут подвергаться собственные имена существительные. Во французский язык после поражения французской армии на реке Березина вошло слово *bérézina*, употребляемое чаще в составе фразеологизма со значением *потерпеть катастрофу, полный разгром*. Активно используемое во французской разговорной речи существительное мужского рода *кореск* имеет значение *незначительная сумма, грош*. В словаре Petit Larousse 2012 г. зафиксировано французское *malossol* (*малосольный*).

Во французской публицистике конца XX в. начал употребляться фразеологизм *Languedebois*, семантическая калька русского фразеологизма *дубовый язык*, с аналогичным русскому значением «насыщенная штампами, канцеляризмами, бессмысленная речь».

Бытование русского слова за рубежом зачастую обрастает мифами и легендами. Так, мифическим является объяснение происхождения *bistro* во французском языке русским *быстро*, поскольку французское слово появилось много позже русской оккупации.

На рубеже XX – XXI веков в европейские языки вошел целый ряд русских слов, имеющих особую историю. Так, в компьютерных играх, фильмах, произведениях художественной литературы часто используется *сталкер* (*первопроходец, первооткрыватель часто в опасных для жизни местах*) из романа братьев Стругацких «Пикник на обочине» и всемирно известного фильма «Сталкер».

В английском футбольном сленге в 2012 г. стал употребляться глагол *to kerzhakov* со значением «неоднократно бить с близкого расстояния по воротам и не попасть». Данный глагол является окказионализмом, возникновение его связано с историей у ярком неудачном выступлении русского футболиста А. Кержакова, ни один из 16 ударов по воротам не закончился голом.

В.А. Плунгян отмечает необычное употребление русских слов *нет* и *указ* в французской разговорной речи: «Вот, например, во французском существует слово *oukaseu* означает оно нелепое авторитарное распоряжение; еще

существует замечательное слово *niet*, которое означает решительный, категорический отказ» [3].

Профессор В.А. Плунгян описывает факты распространенности русской криминальной лексики (*взятка, распил, откат*) в европейских языках.

Выразительные возможности русского языка дали возможность русскому слову обрести новую жизнь в разных языках мира, отражая страницы истории, особенности русской природы, быта, культуры и менталитета русского народа.

#### Список литературы

1. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие. – М.; Флинта: Наука, 2012
2. Пиотровский, Р.Г.О славянском влиянии на молдавский язык. <https://razboiulpentrutrecut.wordpress.com/2016/05/30>
3. Плунгян, В.А. Русский язык в современном мире//#ТОТСБОРНИК: Сборник научных трудов по материалам Тотального диктанта. / Отв. ред. Н. Б. Кошкарева. – Новосибирск, 2016. – Вып. 1
4. Хаматова, А.А. Анализ иностранных заимствований в современном китайском языке// Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2016. - №3
5. Шанский, Н.М., Иванов, В.В., Шанская, Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. – М.: Просвещение. - 1971
6. Юсупова, А.Ш. Русские заимствования в татарском языке: особенности их функционирования// В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. IX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012



## **СПЕЦИФИКА ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ**

**Попрядухина Н.Г., канд. психол. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)**

Проблема исследования полоролевых различий в поведении подростков при включении в школьные конфликты вызывает огромный интерес среди отечественных и зарубежных исследователей. Данный факт обусловлен тем, что в современном обществе растёт не только количество подростковых конфликтов с применением физической силы, как среди мальчиков, так и среди девочек, что, безусловно, вызывает беспокойство у родителей, педагогов, психологов.

Подростковый возраст – это период вхождения человека во взрослую жизнь. Он считается одним из наиболее сложных и переломных возрастных этапов. В этот период развития, ребенок становится «сложным». Типичным вариантом подросткового поведения является максимальное непостоянство эмоциональной сферы [1,с.2]. Для подростков характерно частое изменение настроения, действий, колебания личностной самооценки, восприимчивость ситуации, а также несоответствие ситуации поведенческие реакции. Эти годы насыщены инцидентами и осложнениями в отношениях. Соответственно для подростков важно находиться в кругу внимательных, заботливых и тактичных значимых взрослых, способных оказать молодому человеку своевременную психологическую поддержку и помощь.

Сложность подросткового возраста состоит и в том, что на данном этапе происходит активное формирование личности, предпринимаются попытки самоутверждения и нахождения себя. Взросление сопровождается также рядом психических и физических изменений, которые характеризуются и отстаиванием своего «Я», противопоставляя при этом себя обществу, и повышенным уровнем общей конфликтности, том числе и в условиях обучения в школе, так как появляются новые потребности[2,с.79]. Все большую значимость приобретает потребность в общении с окружающими, в частности со сверстниками.

Подростки не всегда приходят к взаимопониманию, происходят как внутриличностные, так и межличностные конфликты и столкновения[5, с.44]. К внутриличностным конфликтам приводят споры с самим собой, самопознание, самоутверждение и самореализация. Такой конфликт возникает при невысокой удовлетворенности своей жизнью, близкими друзьями, окружающими, учебой, отношениями со сверстниками, неуверенностью в себе и близких людях, из-за стрессов. Межличностные конфликты возникают в разнообразных ситуациях: при общении со сверстниками, у которых другие взгляды, цели, характер, с которыми очень сложно найти общий язык. Также, конфликтные ситуации могут возникнуть при общении личности с группой, где позиции друг друга существенно отличаются. Школьный конфликт - явление многоплановое. Школьное сообщество - это социум, жизнь которого не протекает без

столкновения интересов различных сторон участников образовательного процесса [4, с.82]

Конфликтное взаимодействие подростков очень часто наблюдается при общении с учителями, причины таких конфликтов могут варьироваться от чрезмерной требовательности педагога, до личностных качеств ученика и учителя. Конфликты, возникающие между учениками, а также между учеником и учителями, являются для подростка очень серьезными.

В то же время, актуальной является и другая сторона рассмотрения проблемы исследования - полоролевых особенностей поведения подростков. Современное состояние теоретического и эмпирического изучения данной проблемы вызывает много вопросов, потому что в психолого-педагогических исследованиях до сих пор нет единого выделения сущностных характеристик понятия психологические гендерные различия, а также отмечается недостаточность интерпретации выявленных психологических различий.

Обычно, полоролевые стереотипы формируются в процессе социализации под воздействием общественных институтов, передающих подрастающему поколению знания о правилах поведения каждого представителя определенного пола [3, с.36]. Считается, что стереотипные представления затормаживают личностное развитие. Данный факт существенно влияет на возникновение проблем самореализации личности, в число которых входят внутрличностные конфликты.

Необходимо отметить, что как на поведение подростков, как мальчиков, так и девочек влияют и различные требования не только со стороны общества, но и семьи, а также социальные ожидания.

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов при изучении особенностей проявления поведения подростков в конфликтной ситуации выделяются полоролевые различия, которые проявляются в стратегиях взаимодействия с партнерами по общению. Было выявлено, что девочки-подростки выбирали в качестве доминирующей стратегии преимущественно компромисс, который направлен на уменьшение враждебности и сохранение отношений с партнером.

Мальчики-подростки при выборе стратегии разрешения конфликтной ситуации, наоборот, пытались добиться собственных целей, используя при этом и давление, и доминирование над другой стороной.

В работах отечественных исследователей были определены полоролевые защитные механизмы девочек и мальчиков подросткового возраста. Было указано, что девочки выбирают забывание, определенный возврат к более ранним формам поведения. У мальчиков-подростков наблюдается смещение, реже вытеснение.

Диагностическое изучение поведения подростков в конфликтных ситуациях показало, что среди всех испытуемых, и мальчиков и девочек, участвующих в эксперименте, наблюдаются различные стили и стратегии поведения.

Было выявлено, что количество девочек-подростков, склонных к вспыльчивости и обидчивости больше, чем число мальчиков-подростков. При этом следует указать, что девочки-подростки чаще, чем мальчики, склонны к компромиссу, примирительности и согласию, то есть для них лучше частично удовлетворить интересы обеих сторон конфликта, а также они готовы убрать все свои потребности и желания и пойти на уступки другой стороны, чтобы не допустить конфронтации. Мальчики-подростки, принимавшие участие в эксперименте, используют такие стили поведения как, сотрудничество, приспособление и соперничество. Выбирая стратегию сотрудничества, сторона конфликта настроена на разрешение конфликта таким образом, чтобы это было выгодно обеим сторонам.

Полученные результаты доказывают, что обычно подростки ориентируются как на собственные интересы, так и на интересы соперника при этом для них характерно стремление уйти от конфликта, или вступить в соперничество, чтобы разрешить ту или иную конфликтную ситуацию.

Диагностика уровня конфликтности было определено, что для девочек характерен средний уровень конфликтности, а для мальчиков - высокий.

При выборе стратегий психологической защиты, девочки-подростки используют миролюбие, а мальчики - агрессию. Миролюбие означает приспособление, стремление уступать напору партнера, не обострять отношения и не ввязываться в конфликты, чтобы не подвергать испытаниям свое Я. При этом агрессия способна варьироваться от соперничества и обиды до злобных выпадов и угроз в адрес партнеров. Поведение же подростков характеризуется агрессивными реакциями, обидой, подозрительностью, но они не преобладают в разрешении конфликта.

Итак, в подростковом возрасте полоролевые различия мальчиков и девочек проявляются: в стереотипах поведения при разрешении конфликтной ситуации, а также при выходе из нее.

Таким образом, в результате теоретического и опытно-экспериментального изучения особенностей полоролевого поведения подростков в школьных конфликтах, было выявлено, что девочки более конфликтны, чем мальчики, что проявляется в их вспыльчивости, обидчивости, избегании конфликтных ситуаций, а также агрессии.

#### Список литературы

1. Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор [Текст] / Н.Р. Битянова. - Москва: МПСИ: Флинта, 1998. - 48с.
2. Каменская, В.Г. Возрастные и гендерные особенности системы психологических защит: на примере подростково-юношеской выборки [Текст] / В.Г. Каменская, С.В. Зверева // Психологический журнал. - 2005. - №4 - с.77-89.

3. Масагутов, Р.М. Гендерные различия в проявлениях аутоагрессии у подростков[Текст] /Р.М. Масагутов // Вопросы психологии. - 2003. - №3. - с. 35-43.

4. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст]/ Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. - 114 с.

5. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста[Текст] / Ф. Райс. - СПб.: Издательство «Питер» 2014.- 656с.

6. Реан, А.А. Психология подростка [Текст] / А.А. Реан. - СПб.: «Прайм - ЕВРО - ЗНАК», 2013. - 480с.

## **ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСАХ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА**

**Семикин Д.В., канд. геогр. наук, доцент**

**Волгоградский институт управления – филиал федерального  
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего  
образования «Российская академия народного хозяйства и  
государственной службы при Президенте РФ», Волгоград**

В 2020 г. не смотря на демографический кризис в РФ возникла ситуация избыточности не только молодых специалистов с высшим образованием, но и вузов, их выпускающих. Низкий уровень подготовки в мелких коммерческих вузах и экономические проблемы подталкивает правительство к сокращению бюджетных мест, к ужесточению лицензирования учреждений образования.

От преподавателей вузов требуют всё большее количество научных трудов в том числе в системе scopus и webofscience (причём опубликование за счёт учёного), получение научных грантов, при этом можно констатировать неуклонное падение заработной платы профессорско-преподавательского состава и рост учебной нагрузки очевидно, что в таких условиях никакого повышения качества преподавания ожидать не стоит. Очевидна потребность улучшения качества подготовки и в «серьезных» образовательных учреждениях, какими являются педагогические университеты. Текущая ситуация накладывается на то, что Россия уже является участницей Болонского процесса — масштабного международного образовательного проекта [1, с. 160], призванного интегрировать отечественное образование к международным нормам, диктующего важность ориентации на непрерывность и многоуровневость образования. При этом основным постулатом должна стать преемственность всех частей системы, сохранение традиций, сложившихся в Российской школе. Имеющиеся проблемы в образовании усугубилась в период пандемии 2020-2021 г.г. когда повсеместно стали внедряться дистанционные методы обучения. Последствия этого периода ещё предстоит изучить. Дистанционное образование с одной стороны расширило географию и возможности подготовки, а с другой стороны за частую привело её к полной профанации, например если раньше преподаватели ездили на курсы повышения квалификации и получали бесценный опыт в процессе реального обучения и главного общения. Сейчас возникла тенденция использования дистанционных методов в переподготовке с использованием системы [moodle](#), что выявило полный формализм, который практически ничего не даёт для повышения качества подготовки преподавателя.

Обозначился ряд проблемных аспектов данного процесса, а именно: создание нормативной базы непрерывного профессионального образования, резкое расширение количества времени, отдаваемого студентам на самостоятельное получение знаний, перемещаемость студентов между вузами, внедрение зачетных единиц и другие.

Отметим: одно из решений назревших проблем кроется в изменении учебных планов, что позволяет подготовить молодого специалиста в системе построения учебных дисциплин по вертикали и горизонтали, а также обеспечить независимость образовательных уровней. Современные учебные планы, стандарты, программы обеспечивают системный подход в научно-теоретической и практической подготовке специалистов всех уровней. Особое значение имеет профильный этап обучения в старшей школе, призванный определить профессиональную ориентированность студентов и обеспечить их адаптированность к выбранной специальности. Внедрение новых учебных планов поможет более плавно войти в новое международное образовательное пространство.

Вхождение в Болонскую систему предусматривает расширение самостоятельного поиска знаний обучающимися, особенно в профессиональном образовании. Решение этой проблемы лежит в правильной, сбалансированно организованной, многоуровневой самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов и в углубленном изучении иностранного языка.

Выполненные среди студентов и работодателей в Российской Федерации опросы выявили интересную закономерность. У студентов высших учебных заведений сформировалась очень высокая профессиональная самооценка. В то же время работодатели констатируют низкую профессионально-практическую подготовку выпускников Российских вузов. Это осложняет адаптацию выпускников к реальности производственной деятельности. Многие полученные знания не востребованы в выбранной профессии, в то же время не хватает элементарных навыков, нужных на работе. Отсюда важно создать верный набор дисциплин, позволяющий достигнуть высокого качества освоения предметов, при котором полученные навыки легко могли быть применимы в профессиональной деятельности выпускника, внедрять самостоятельную форму добывания знания, что позволит студентам более адекватно оценивать свои силы.

Есть и обратные случаи. Например, обучение студентов на факультетах государственного муниципального управления, где студенты получают очень широкий спектр подготовки (чаще всего поверхностной) и имеют возможность пойти работать в любой орган государственной власти, зачастую не имея никаких навыков для узкопрофильных комитетов и министерств. При этом лица, имеющие ученые степени, по профилю работы министерств не соответствуют квалификационным требованиям. О какой эффективности системы профессиональной подготовки тогда можно говорить?

Показанные недочеты формируются, начиная со школьного профильного образования. С одной стороны, мы имеем в целом сложившуюся систему вариативного образования, появление различных типов школ, внедрение новых программ, учебных пособий и современных методик. С другой стороны, диссонирующим моментом выступает падение профессионального уровня работающих учителей.

Одной из причин слабой профессиональной подготовленности большого числа учителей школ является сложившаяся социальная обстановка. Она заставляет устраиваться в среднее звено образования не лучшую часть выпускников, а тех, кто не смог найти более высокооплачиваемую работу. Параллельно растёт число учителей, не имеющих вузовского образования, ограничившихся уровнем колледжа. При этом число студентов педагогического вуза намного превышает потребность школы. В тоже время наблюдается дефицит высококвалифицированных кадров в школьном образовании.

Образование захлестнула волна предложений по улучшению работы и роста качества знаний. С учителей и вузовских преподавателей требуют всё большее число письменных отчетов. Внедряются результаты огромного количества современных педагогических идей, которые, как правило, оторваны от реальных проблем школы, так как порождены не практической педагогической деятельностью, а наукой ради самой науки. Или того хуже системой «эффективных контрактов» призванных заставить работать преподавателя на износ и заниматься деятельностью далёкой от образования, а по мере выгорания заменять их на новые кадры. Разрабатывая содержание профессиональных образовательных программ, необходимо внедрять системный подход (сейчас мы наблюдаем ежегодное изменение образовательных программ ради самого изменения, за частую в ущерб качества), а именно моделирование содержания системы непрерывного профессионального образования как комплекса, компоненты которого взаимодействуют на принципах системности и последовательности. Подобное построение учебного плана становится основой для реконструкции обычной системы организации учебного процесса в образовательном учреждении и приближения его к высшей школе. Идея построения учебного процесса на блочно-модульной основе, привлечение к ведению базовых учебных курсов преподавателей вуза, внедрение в учебный процесс вузовских технологий позволяет реализовывать принцип непрерывности и преемственности в подготовке старшеклассников и студентов колледжа. Все вышеназванные меры могут повысить качество непрерывного профессионального образования.

#### Список литературы

1. Панова Е. П. Высшее образование как потенциал мягкой власти государства /Е. П. Панова// [Вестник университета](#) МГИМО, — 2011.- № 2 (17). — С. 157-161.

## **ПРИЕМЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

**Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)**

Одной из наиболее актуальных проблем учащихся языкового факультета является отсутствие естественной языковой среды, в то время как развитие речевой способности в рамках формирования коммуникативной компетенции достигается только при общении на иностранном языке.

Поддерживать мотивированную речемыслительную активность студентов помогают приемы проблемного обучения, при котором «процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности»[19, 7].

Проблемные вопросы и задания позволяют создать микро языковую среду, развивать коммуникативную компетенцию, вовлекая учащихся в аутентичное общение, поддерживать мотивацию, речевую активность и познавательный интерес, делать студентов активными участниками учебного процесса, стимулировать самостоятельную деятельность, совершенствовать творческие способности. Кроме того, разрешение проблемных ситуаций и выполнение проблемных заданий создают условия для реализации личностно-ориентированного подхода и, что особенно важно для языкового факультета, вовлекает все виды речевой деятельности.

Так как студенты достаточно мотивированы на изучение иностранного языка, имеют достаточный уровень интеллектуального развития, свободно владеют иностранным языком, то применение приемов проблемного обучения показывает хорошие результаты на языковых дисциплинах, одной из которых является «Практика устной и письменной речи», где студентам, в частности, предлагаются к изучению отрывки из классической англоязычной литературы.

Основным учебным пособием является учебник «Практический курс английского языка» под редакцией В.Д. Аракина, где представлены различные упражнения и задания, направленные на развитие различных аспектов языка и речи. Анализ данного пособия показал, что при всем многообразии представленного материала в нем недостаточно упражнений проблемного характера. Между тем в курсе аналитического чтения программой предусмотрены интересные, захватывающие по сюжету отрывки из англоязычных произведений художественной литературы, авторы которых затрагивают разноплановые актуальные на сегодняшний день проблемы личностных, профессиональных и общественных взаимоотношений людей всех возрастов.



Программа 2 курса дисциплины «Практика устной и письменной речи» в части аналитического чтения предусматривает следующие тексты для чтения и анализа:

1. “Ann Meets her Class” from “Fresh from the Country” by Miss Reed [2, 10];
2. “A Day’s Wait” by Ernest Hemingway [2, 45];
3. “How we Kept Mother’s Day” from “Daddy Long-Legs” by Jean Webster [2, 121];
4. “A Friend in Need” by Somerset Maugham [2, 194].

Для первого текста предлагаются следующие проблемные вопросы и задания:

1. Compare the characters of Miss Lacey and Miss Enderby.
2. Analyze the behavior of Miss Lacey at the lesson.
3. What would you do in this situation?
4. What ways of maintaining school discipline do Psychology and Methods of Teaching offer?
5. Let’s recapitulate everything and make a conclusion.

Проблемные задания творческого характера предлагают переосмыслить изображенные события с точки зрения одно из героев произведения. Для этого нужно «вжиться» в роль одного из персонажей, уловить ход его мыслей, особенности его поведения и представить ситуацию с его точки зрения. Подобные задания способствуют профессионально-творческому саморазвитию студентов факультета педагогического образования. При кажущейся легкости, задания представляют сложность для учащихся, так как искусство перевоплощения требует подготовки и эмоционального настроения.

Для текста “Ann Meets her Class” предлагаются такие проблемные задания:

1. Describe the situation as if you were Miss Enderby.
2. Describe the situation as if you were Arnold.
3. Describe the situation as if you were Ann.
4. Describe the situation as if you were “a freckled girl with two skinny plaits”.

Для второго текста “A Day’s Wait” предусмотрены следующие проблемные задания:

1. Analyze the boy’s behavior.
2. Try to suppose what traits of character the boy will have in future. Justify your suppositions by the facts from the text.
3. How would you behave in this situation?
4. Let’s recapitulate everything and make a conclusion.

Творческие задания проблемного характера предполагаются следующие:

1. Describe the situation as if you were the boy.
2. Describe the situation as if you were a doctor.

Проблемные задания для третьего текста “How we Kept Mother’s Day”:

1. Reveal the contradictions between what the members of the family said and did.

2. What do you think they ought to have done to thank mother for her everyday care.

3. How can you characterize mother's behavior and attitude to her family?

4. Let's recapitulate everything and make a conclusion.

Творческие задания проблемного характера:

1. Describe the situation as if you were Mother.

2. Describe the situation as if you were Father.

3. Describe the situation as if you were Mary, Ann or the narrator's brother.

Четвертый текст "A Friend in Need" затрагивает очень привлекательную для студентов тему дружбы, взаимопомощи и всегда находит эмоциональный отклик. Для данного текста предусмотрены следующие проблемные вопросы:

1. Analyze the behavior of Old Burton. Mind the way of his living.

2. Analyze the way of living and behavior of Young Burton.

3. What do you think Old Burton ought to have done to help his namesake?

4. What do you think Young Burton might have done not to perish at the creek?

5. What is the meaning of the proverb "The friend in need is a friend indeed". How is it related to the text?

6. Prove by the text that "Appearances are often deceptive".

7. Let's recapitulate everything and make a conclusion.

Творческие задания проблемного характера:

1. Describe the situation as if you were Old Burton.

2. Describe the situation as if you were Young Burton.

Таким образом, динамичный характер проблемного обучения дает возможность использовать его приемы на различных языковых дисциплинах. В частности, на занятиях по аналитическому чтению, где студентам предоставляется возможность «прожить» определенную ситуацию вместе с героем того или иного произведения и высказать свою жизненную позицию, приемы проблемного обучения позволяют не просто изложить смысл прочитанного текста, а пропустить его сквозь призму своего опыта и уже сложившегося мировоззрения. В основном, задания, соответствующие проблемному признаку, направлены на выполнение следующих действий:

- объяснить ситуацию;

- выяснить причины и факторы возникновения описанной ситуации;

- спрогнозировать потенциальную возможность развития ситуации;

- сравнить персонажей, жизненные ситуации, в которых они оказываются;

- вскрыть противоречия в характере персонажей или представленных ситуациях.

На поставленные проблемные вопросы нет «правильных» или «неправильных» ответов. Главное, реальное общение и взаимодействие учащихся на иностранном языке при непосредственном участии и контроле со стороны преподавателя.

### Список литературы

1. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов.- М. : Педагогика, 1975. – 258 с.
2. Практический курс английского языка. 2 курс : учеб.для студентов вузов / [В.Д. Аракин и др.] ; под ред. В.Д. Аракина. – 7-е изд., доп. и испр. – М. :Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 516 с.

## ФУНКЦИИ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ В АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ТЕОДОРА ДРАЙЗЕРА «ФИНАНСИСТ»

Уткина О. Л., канд. филол. наук, доцент, Альдикеева А. В.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)

Речь – форма общения людей, которая сложилась исторически и опосредована языковыми конструкциями, создаваемыми определенными правилами. О.Б. Сиротина утверждает, что соответственно множеству своих функций речь является полиморфной деятельностью, т.е. в своих различных функциональных назначениях представлена в разных формах и видах: внешней, внутренней, монолога, диалога, письменной, устной и т. д [8, 19].

Изучая литературные произведения, можно заметить, что авторы большую роль отводят именно внутренней речи, посредством которой читатель способен понять настроение персонажей и отношение автора к ним. Так, в романе выдающегося американского писателя Теодора Драйзера детально прослеживается «грязный» путь американского парня к богатству и власти. Понять истинный замысел автора помогает в частности внутренняя речь персонажей.

Исследование эстетики Т. Драйзера позволило установить, что большое влияние на написание романа «Финансист» оказали ряд факторов:

- изучение философских трудов Г. Спенсера;
- творчество Л.Н. Толстого в студенческие годы;
- работа в различных уголках страны и неустойчивость его собственной семьи в финансовом смысле;
- увлеченность биографиями выдающихся деятелей Америки.

Работы Т. Драйзера, американского романиста, родившегося в семье немецкого эмигранта, начиная с первого романа «Сестра Керри» и заканчивая «Стоиком», наполнены идеями несправедливой судьбы среднего класса, отражают американский стандарт жизни с его резким социальным расслоением. За откровенность в обличении жестокой реальности произведения Т. Драйзера были подвержены многочисленной критике, иногда оставались под запретом на публикацию. Одним из таких романов является «Финансист», основанный на биографии известного миллионера Чарлза Тайсона Йоркса. Здесь повествуется о жизни выросшего в Филадельфии в семье банковского служащего молодого человека, Фрэнка Алджернон Каупервуда, его проблемах в финансовых делах, становление личности и моральных устоев в эпоху расцвета капитализма. Главным образом текст составлен от третьего лица, автор повествует обо всех событиях из жизни героев, пользуясь различными типами речи.

Для того, чтобы верно передать эмоциональное состояние действующих лиц, определить общую атмосферу текста, автор использует внутреннюю речь героев. Художественная внутренняя речь, по мнению И.В. Артюшкова, - это «воображаемая внутренняя речь, образ естественной внутренней речи, который

сложился на основе личного опыта писателя, определился его творческой фантазией и воплотился с помощью определенных языковых средств» [1,9]. Более того, внутренняя речь является опосредованной формой диалога автора с читателем, передающей характерные особенности психологического развития персонажа [1, 16]. Основная функция внутренней речи в любом произведении, в частности в «Финансисте», - вовлечение читателей в коммуникацию с автором и персонажем. По мнению А.В. Логинова, назначение внутренней речи – «передать внутренние чувства и мысли персонажа, объективизируя сугубо субъективную сферу человеческого бытия. Это важно: ведь субъективная сфера человеческого бытия как предмет художественного изображения определяет суть психологической прозы» [2, 33].

Г.М. Кучинский различает следующие формы внутренней речи:

1) Псевдообращение, когда речь обращена к самому человеку, но он не реагирует на нее, не отдает особого внимания.

2) Реплицирование, когда речь сводится к несвязанным простым репликам и приближается к монологу.

3) Внутренний диалог, рассуждение на отдельную тему, рассматривая с различных позиций [5, 115].

По характеру сообщения Н.И. Сакварелидзе выделяет такие виды внутренней речи [7, 21]:

1) Рассуждение, когда человек (персонаж в книге) пользуется полносоставными предложениями, рассматривает обширные области обсуждаемой темы, развивает мысль от простого к сложному умозаключению или обычному выводу.

2) Раздумье, которое возникает в состоянии логических затруднений, душевного смятения, тревоги. Неясность положения открывается посредством обдумывания неизвестных причинно-следственных связей.

3) Повествование, когда персонаж характеризует последовательность описываемых явлений. Данный эффект реализуется введением обращения во втором лице в момент необходимости волевого воздействия на себя.

4) Лирика, когда происходит эмоциональное возбуждение, которое связано с глубокими душевными переживаниями.

Кроме того, внутренняя речь персонажа, как правило, выражается рассуждением, повествованием, лирикой или «раздумьем» [4, 54]. Подобная речь, по мнению М.М. Бахтина, может быть в формате несобственно-прямой речи, внутреннего монолога или диалога, коротких реплик [2,137].

Что касается данного произведения, Теодор Драйзер мастерски использует эти формы выражения мыслей Фрэнка Каупервуда, его жены Лилиан и других. Так, внутренний диалог Лилиан способен передать противоречивость ее характера, она сомневается, спорит с собой. Ее нерешительность и страх потерять любимого мужа, оставаясь при своем непоколебимом мнении, заставляют ее долго размышлять над тем, как реагировать на происходящие события вокруг семьи и мужа. Такие размышления автор передает с помощью внутреннего диалога,

«последовательного диалогически взаимосвязанного высказывания, порожденного говорящим и непосредственно воспроизведённого им в процессе интраперсонального общения» [6,40]. Здесь подобный литературный прием подчеркивает личностный конфликт Лилиан, ее тревожность, помогая автору воссоздать более четкий образ женщины с ее психологическими особенностями характера. Что касается Фрэнка Каупервуда, его мысли, в основном, состоят из монолога, размышлений над очередными финансовыми махинациями, через которые он обходит государственные и региональные законы и нормы общественной морали. В дополнение, одной из значимых функций употребления внутреннего реплицирования выступает привлечение внимания читателя к деталям произведения, которые находятся не в центре, однако имеют ценность для общего повествования. Именно использование внутреннего монолога дает возможность к пониманию того, что главный герой - знающий свои цели и уверенный в своих мыслях и намерениях человек. Фрэнк доверяет только себе и все важные вопросы обдумывает самостоятельно.

«Вот настоящий человек! – говорил себе Фрэнк. – Какая необыкновенная натура! ... Так вот он какой, этот сокрушитель устоев, этот бывший провинциальный адвокат! Ну что ж, в критические дни судьба избрала достойнейшего» [9, 100]. Фрэнк был настолько восхищен президентом Линкольном, что многократно восклицал в своих мыслях. Подобное восклицание составляет непритворные эмоции, настоящее отношение к президенту. Авраам Линкольн произвел неизгладимое впечатление на персонажа, так как Каупервуд ассоциировал себя с ним, это видно из его внутреннего восклицания. Он подчеркнул важные характеристики жизни политика – «сокрушитель устоев» и «провинциальный адвокат».

Обращаясь к внутренней речи, Теодор Драйзер пытается изучить типы человеческого мышления, различные эмоции и реакции людей на глобальные потрясения, например, Великую американскую депрессию. Он демонстрирует в «Финансисте» мотивы поведения людей рабочего класса, тех, кто приходил в банк к Каупервуду за кредитом, а также буржуа, владевшего всеми значимыми объектами крупных городов и даже регионов. К ним относятся администрация Филадельфии, акционеры железной дороги, владельцы и учредители банков, заводов, даже биржевые маклеры, приносившие немалый доход своим инвесторам.

Будучи писателем-гуманистом Теодор Драйзер пытается заглянуть в душу капиталистам. С этой целью использует реплицирование, когда речь сводится к несвязанным простым репликам и приближается к монологу [4, 98]. Короткие реплики наедине с собой, например, Мистера Генри Уотермана или Мистера Батлера, являвшимися непосредственными работодателями для Фрэнка, обличают истинные мотивы общения с талантливым финансистом. Мистер Уотерман и мистер Батлер, надеялись на выгодные сделки Каупервуда и большую прибыль от них. Здесь автор не пишет прямо, но изображает атмосферу лицемерия вокруг «большого бизнеса» и отношения в жестокой

конкурентной борьбе. Люди не делятся своими настоящими чувствами, каждый думает о своем преимуществе над оппонентом.

Таким образом, сквозь внутреннюю речь автор затрагивает важную и волнующую его как писателя-гуманиста проблему реформации души человека на фоне изменений общественного строя и новых реалий жизни. Внутренней речи не так много, но на протяжении всей книги Т. Драйзер явно обращается к ней для более глубокого анализа чувств и эмоции персонажей, их истинных желаний и настроений. С помощью данного приема читатель приходит к размышлениям об эмоциональной, психологической составляющей человека капиталистического строя, моральных устоев и нравственных ориентиров участника новой общественной формации.

#### Список литературы

1. Артюшков И. В. Внутренняя речь и ее изображение в художественной речи // И.В.Артюшков – Москва, 2004.

2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет: Учеб.пособие для студентов / М.М. Бахтин – Москва, «Худож. Лит», 2001-504 с.

3. Бондарук, Е.В. Способы передачи внутренней речи персонажей в художественном произведении // Журнал. Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, - 2010.

4. Гаибова, М.Т. Коммуникативный аспект изображения речемыслительной деятельности персонажа в структуре художественного произведения, Автореферат диссертации. – Тбилиси, 1986.

5. Кучинский, Г. М.: Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский // 1-е изд. - Москва, «Университетское», 1988 – 210 с.

6. Розенталь, Д.Э., Теленкова, М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. - Москва: Просвещение, 1976. – 357 с.

7. Сакварелидзе, Н.И. Структурно-композиционные формы изображения художественно-трансформированной внутренней речи: (На материале английской и американской литературы XX века). Автореф. дисс. канд. филолог, наук. – Тбилиси, 1975.

8. Сиротинина, О.Л. Основные критерии хорошей речи / О.Л. Сиротинина: Хорошая речь. – Саратов, 2001. – С. 16-28.

9. Драйзер, Т. Финансист / Теодор Драйзер; [пер. с англ. М.Г. Волосова]. – Москва: Издательство «Э», 2017. – 736 с.

# СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ

**Федоренко А.В., канд. психол. наук**  
**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)**

Необходимость развития коммуникативной компетентности входит в число требований ФГОС начального, общего, среднего профессионального и высшего образования. Особую актуальность формирование данной компетентности приобретает в период профессионального обучения студентов будущих педагогов-психологов.

Сформированность коммуникативной компетенции состоит в освоении всех видов речевой деятельности, способности точно выразить свою мысль в устной и письменной формах. Данная компетентность основывается на знании способов взаимодействия с окружающими, владении нормами речевого этикета, сформированности навыков работы в группе, способности к сотрудничеству. Рассматриваемая компетентность является залогом высокой коммуникативной активности профессионала, его социальной компетентности, хорошей адаптируемости к разнообразным социальным условиям[2].

Специфика профессиональной деятельности будущего педагога-психолога заключается в его постоянной включенности в процессы межличностного взаимодействия, поэтому коммуникативную компетентность можно отнести к числу ключевых в процессе его профессиональной подготовки.

Коммуникативная компетентность включает такие составляющие, как: мотивационно-ценностная (потребность в самореализации в рамках выбранной профессии), когнитивная (комплекс систематизированных знаний по вопросам коммуникации), операциональная (реализация знаний на практике), позиционно-ценностная (отношение к коммуникативной составляющей своей деятельности). Согласованность перечисленных составляющих и степень их сформированности зависит от многих факторов: от особенностей образовательной системы, специфики организации процесса профессиональной подготовки в образовательном учреждении; от личностных особенностей студентов и преподавателей. К числу таких значимых личностных особенностей относится социальный интеллект будущих педагогов-психологов[2].

В настоящее время существует множество подходов к определению понятия «социальный интеллект», однако большинство авторов сходятся во мнении, что его следует понимать как сложную многокомпонентную способность, основная функция которой заключается в обеспечении эффективности и адаптивности в социальной сфере[1].



В рамках публикации мы будем опираться на понимание социального интеллекта, предложенное Дж. Гилфордом. Среди прочих интеллектуальных операций автор особо выделил такую как познание, сосредоточив свои исследования на познании поведения. Эта интеллектуальная операция включает в себя:

- познание элементов поведения – анализ и интерпретация вербальной и невербальной экспрессии в зависимости от контекста;
- познание классов поведения – способность выделять общие свойства в некотором потоке экспрессивных или ситуативных данных о поведении;
- познание отношений поведения – способность анализировать отношения, существующие между элементами информации о поведении;
- познание систем поведения – понимание логики развития ситуаций взаимоотношений людей, смысл их поведения в этих ситуациях;
- познание преобразований поведения – понимание изменений значений сходного поведения в меняющемся контексте;
- познание результатов поведения – предположение вариантов последствий поведения.

На основе описанных интеллектуальных операций, автор выделил четыре составляющих компонента социального интеллекта: 1) способность предугадывать последствия поведения людей в конкретной ситуации, предсказывать то, что произойдет в дальнейшем; 2) умение выделять основные существенные признаки в многообразии невербальных реакций человека; 3) способность улавливать изменения в значениях схожих вербальных реакций человека; 4) понимание логики развития ситуации взаимодействия, а также смыслов поведения людей в этих ситуациях.

На основе сказанного, социальный интеллект следует понимать как «интегральную интеллектуальную способность», проявляющуюся в познании человеческого поведения и способности к конструктивному межличностному взаимодействию[1].

С целью определения уровня развития социального интеллекта у студентов, обучающихся по специальности «Психология образования» мы применили следующие методики: 1) тест социального интеллекта Дж. Гилфорда - О'Салливана; 2) тест «Практическое мышление взрослых» (М.К. Аминова, Т.В. Козлова, Н.А. Ференс), основанный на решении трех типов задач: анализ и решение социально-практических, бытовых поведенческо-практических и экстремальных поведенческо-практических ситуаций.

Для того, чтобы сделать выводы о сформированности коммуникативной компетентности у студентов, мы применили метод экспертной оценки: предложили преподавателям оценить по пятибалльной шкале степень выраженности некоторых показателей рассматриваемой компетентности. В качестве критериев сформированности коммуникативной компетентности мы выделили: 1) способность логично и связно выражать свою мысль; 2) знание способов взаимодействия с окружающими; 3) владение нормами речевого

этикета; 4) готовность и способность работать в группе; 5) способность к сотрудничеству.

В исследовании принимали участие студенты Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, обучающиеся по специальности «Психология образования» в количестве 42 человека. По результатам тестирования испытуемый набирает определенное число баллов, в зависимости от количества правильных ответов, результаты сопоставляются с уровневыми значениями. Для возможности сопоставления данных по отдельным аспектам социального интеллекта, мы определили среднее групповое значение по каждому субтесту. Результаты исследования наглядно представлены в таблице 1 и на диаграмме (рис. 1).

Таблица 1 Результаты диагностики уровня развития социального интеллекта будущих педагогов-психологов

Диагностическая направленность субтестов методик «Социальный интеллект» и «Практическое мышление»	Соотнесение процентных значений с уровнем развития отдельной составляющей социального интеллекта				
	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
СИ 1 умение предвидеть последствия поведения	2%	14%	43%	24%	17%
СИ 2 – невербальная экспрессия	4%	21%	49%	18%	8%
СИ 3 – вербальная экспрессия	4%	11%	47%	22%	16%
СИ 4 – понимание последовательности событий	5%	27%		16%	3%
ПМ 1 – осведомленность в экстремальных ситуациях	12%	34%	45%	9%	0%
ПМ 2 – коммуникативная эффективность	2%	18%	54%	19%	15%
ПМ 3 – последовательность событий	9%	30%	46%	13%	2%
ПМ 4 – анализ ситуаций	9%	27%	57%	17%	4%

Из представленной таблицы видно, что наибольший процент значений, соответствующих уровню выше среднего и высокий, приходится на такие составляющие социального интеллекта, как умение предвидеть последствия поведения (на основе анализа ситуации, предположить наиболее вероятностный исход – 24% и 17%); вербальная экспрессия (способность верно интерпретировать содержание вербального сообщения в зависимости от контекста ситуации – 22% и 16%) и коммуникативная эффективность – 19% и 15%. Наименее сформированными составляющими социального интеллекта у студентов является: осведомленность о наиболее эффективном варианте поведения в нестандартных ситуациях, понимание последовательности развития событий и понимание невербального поведения.

Результаты исследования коммуникативной компетентности показали, что преподаватели достаточно высоко оценивают большинство признаков. Так, согласно полученным результатам, будущие педагоги-психологи логично и связно выражают свою мысль (средне групповой балл – 3,9), владеют навыками

речевого этикета (средний балл – 3,7баллов), проявляют готовность работать в группе(3,3баллов), однако им недостает полноты знаний о способах взаимодействия с окружающими (2,8баллов), а также далеко не все студенты способны к эффективному сотрудничеству(2,6баллов).

Выделив из числа испытуемых две группы студентов: 1) с уровнем развития социального интеллекта выше среднего и 2) с уровнем ниже среднего, мы пришли к выводу, что эти группы отличаются также по среднему индивидуальному значению, которое они получили по итогам экспертной оценки их коммуникативной компетентности. Так, студенты с уровнем социального интеллекта выше среднего занимают активную позицию в общении, имеют высокую академическую успеваемость, в своем поведении опираются на знания способов взаимодействия с окружающими, выступают инициаторами общения, эффективно сотрудничают с одноклассниками. Полученные результаты согласуются с ранее проведенными исследованиями [3;4;5]. Таким образом, можно прийти к выводу о том, что формирование коммуникативной компетентности во многом зависит от уровня развития социального интеллекта. Соответственно, целенаправленная работа по организации оптимальных психолого-педагогических условий повышения уровня социального интеллекта необходима для формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.

#### Список литературы

1. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема одаренности. / А.И. Савенков // Журнал высшей школы экономики – 2005. Т2. №4. – С. 94-101.
2. ФГОС ООО [Электронный ресурс] // Минобрнауки. URL: <http://минобрнауки.рф/> (Дата обращения: 05.11.2020)
3. Федоренко, А. В. Социальный интеллект: сущность и проблемы развития у студентов педагогических специальностей / А. В. Федоренко // Вестник военного университета. – 2011. – №4 (48). – С. 54-60
4. Федоренко, А. В. Влияние социального интеллекта на процесс адаптации будущих педагогов-психологов к учебно-профессиональной деятельности и его развитие во время обучения в вузе / А. В. Федоренко // Вестник военного университета. – 2011. – №3 (27). – С. 53-56.
5. Федоренко, А. В. Развитие социального интеллекта будущих педагогов-психологов как фактор их адаптации к учебно-профессиональной деятельности / А. В. Федоренко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12 : Психология, социология, педагогика. – 2011. - Выпуск 4. – С.97-102.

## **К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

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

Рассмотрение системы образования и ее специфики на современном этапе обозначает ряд существенных изменений, преобразований, в числе которых можно конкретизировать следующие:

- новые аспекты обозначаемой образовательной парадигмы;
- введение в действие обновленных образовательных стандартов на всех уровнях образования;
- обновление методического аспекта педагогической деятельности;
- пересмотр методов, приемов и технологий обучения и др..

Из перечисленного выше особое внимание привлекает проблематика технологий обучения, учитывая ее значимость в свете новых образовательных стандартов и их требований.

Обращаясь к историческим корням технологий обучения, важно заметить, что до недавнего времени они понимались педагогическим сообществом, как интерактивные по большей части. А, следовательно, ассоциировались с приемами и методами игровой направленности[5].

Цифровизация, глобализация информации, информационных потоков в реалиях настоящего времени обозначают перед педагогическим сообществом серьезные задачи – адаптировать программы обучения под современное поколение студентов; четко следовать государственным образовательным стандартам в рамках высшей школы [3; 7].

Эти задачи, безусловно, требуют решения и пересмотра арсенала методического оснащения педагога.

Новое поколение студентов, придя со школьной скамьи уже вовлечены в образование, которое реализуется посредством нетрадиционных технологий и методов. В этой связи и вузовскому преподавателю важно переосмыслить методику преподавания, пересмотреть арсенал собственных методик, технологий, методов обучения, адаптировать их к потребностям современного образования и поколения студенчества [4].

Пора больших технических перемен обуславливает новый подход к образовательному процессу, поиску технологий, которые бы способствовали формированию компетентности студентов и гармоничному развитию их личности [2].

Более того обучение не предполагающее активность студентов, их саморазвитие, реализацию творческого начала не актуально в соответствии с новыми образовательными стандартами. Напротив, постулируется и обозначается активность, которая инициирует реализацию личности обучающегося в разных аспектах в процессе обучения, использование методов обучения интерактивной направленности в большей части [6].

Понятие активности постепенно трансформировалось в понятие интерактивности, следовательно, целесообразно выделить его сущностные основы.

Рассмотрение специфичности интерактивных технологий и методов актуализирует особый тип взаимодействия педагога обучающимися, который позволяет быть равноактивным каждому субъекту образовательного процесса, иметь равные права и осознавать обязанности [1; 6; 8].

Студенты, следуя этому тезису являются не пассивными участниками взаимодействия, а активными содейателями, участниками, творцами [7]. При таком подходе в образовании происходит:

- стимулирование познавательной деятельности,
- активизация самостоятельности,
- увеличение значимости творчества и креативности [5-6].

Интерактивные технологии и методы, применяемые педагогом в пространстве высшей школы, способствуют переходу от ранее постулируемого авторитарного подхода к демократическому, личностно-ориентированному и субъектно-деятельностному, что также является сущностью образования на современном этапе развития [2].

Итак, перед педагогом на этапе модернизации образования и смены парадигмы обозначается задача овладения современными технологиями обучения, которые предполагают, в свою очередь, интерактивный характер и реализуются в сотрудничестве, активности его самого и студентов.

Понимание интерактивного образования в настоящее время не имеет однозначной трактовки, оно полифункционально.

Слово «интерактив» англоязычного происхождения, дословный перевод которого означает «взаимный» и «действовать». Именно в этом ключе понятие и закрепилось в психолого-педагогической науке.

Обращение к сути интерактивных технологий позволяет методически определить их как вариант диалога, беседы, взаимодействия не только в системе «педагог-обучающийся», но и «обучающийся-обучающийся».

Исходя из этого новым наполнением характеризуется позиционность педагога. Позиция педагога сводится к новым функциям в рамках данных технологий:

- направлению,
- стимулированию активности,
- ориентированию обучающихся в деятельности посредством диалогического взаимодействия.

В чем же новшество, иное наполнение и назначение интерактивных технологий?

Во-первых, создаются комфортные условия для обучения студентов.

Во-вторых, интерактивные технологии предполагают моделирование различных жизненных ситуаций, использование игры.

В-третьих, данные технологии активизируют познавательную деятельность, порождают творческий характер обучения и способствуют проявлению креативности всех субъектов образовательного процесса.

Итак, применение интерактивных технологий в условиях вузовского образования невозможно без заинтересованности, опыта и профессионализма самого педагога.

В ходе интерактивного обучения студенты, вовлекаясь в процесс познания, постоянно реагируют на объективные и субъективные отношения системы обучения, систематически входя в её состав в качестве активного элемента; оценивают собственную деятельность, осуществляют контроль, рефлексию, что формирует ряд основополагающих компетенций.

Педагог, используя интерактивные технологии в процессе обучения, организует взаимодействие студентов с той или иной областью знания, информационной средой или информационным потоком, преследуя в качестве целевого компонента деятельности, обучение студента самостоятельно добывать нужную информацию, дифференцировать и систематизировать её, предоставить студенту возможность дальнейшего продвижения и углубления полученного.

Резюмируя, особенностью интерактивных технологий, следовательно, в данном ракурсе рассмотрения, выступает инициатива обучающихся, их активность, самостоятельный поиск, креативность, саморазвитие.

К основным формам, методам и средствами реализации интерактивного обучения относят зачастую относят:

- групповое обучение,
- обучение методом игры,
- метод проектной деятельности,
- метод дискуссий и др.

Безусловно, что каждая из перечисленных технологий специфично сказывается на результате образовательной деятельности, на развитии личности обучающегося, в целом.

В частности, групповая форма работы, совместное обсуждение материала создают условия для осмысления информации, лучшего ее усвоения и длительности сохранения.

Игровые приемы позволяют разрядить обстановку, повышают мотивацию, придают обучению соревновательный характер, активизируют мыслительную деятельность.

Обобщая, отметим, что интерактивное обучение как форма образовательного процесса способно стать фактором, оптимизирующим сущность и структуру педагогических взаимодействий.

Сами технологии будут эффективны лишь при условии готовности педагогов к диалогическому взаимодействию, их заинтересованности в процессе и результате, мотивированности, открытости новому.

Итак, интерактивные технологии способствуют достижению главной цели обучения – развитию всесторонней и гармонично развитой личности, способной адаптироваться к новым условиям, достигать поставленных целей.

#### Список литературы

1. Ерофеева, Н.Е. О роли интерактивных технологий в высшей школе / Н. Е. Ерофеева, И. В. Чикова // Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки и образования». – № 12, Том 1, 2016. – С.13-15.

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

3. Ерофеева, Н.Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова // Вестник Оренбургского государственного университета, 2015. –№ 7 (182). – С. 98 - 104.

4. Мантрова, М.С. Применение системно-деятельностного подхода в образовательном пространстве школы / М.С. Мантрова, Н.А. Степаненко. В сборнике: Последние тенденции в области науки и образования. Материалы международной 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.

5. Петренко, С.С. Анализ процесса взаимодействия в образовательном процессе /С.С. Петренко // Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития науки и образования в XXI веке» / ИздателскаКъща «СОРОС», Издательство «Мир науки». – София: ИздателскаКъща «СОРОС», 2017. – С.600-605.

6. Чикова, И.В. К вопросу инновационных установок современного высшего образования / И.В. Чикова // Вестник Ошского государственного университета, 2020. - №1-4. – С.290-293.

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. Чикова, И.В. К проблеме взаимодействия субъектов образовательного пространства вуза / И.В. Чикова, Г.П. Шолохова //В сборнике: Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). - Оренбург, 2015. - С. 2177-2179.

## **ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ГРУППЕ СТУДЕНТОВ**

**Швацкий А.Ю., канд.психол.наук, доцент**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)**

Эффективное функционирование любой социальной группы определяется характером межличностных отношений между ее членами или психологическим климатом в группе. Не в последнюю очередь это относится и к группе студентов. Благоприятный климат в студенческой группе не только делает комфортным положение каждого студента, облегчает его взаимодействие со сверстниками, но и является стимулом учебной деятельности, оптимизирует процесс его профессиональной подготовки и закладывает основы его социальной компетентности как будущего специалиста.

Социально-психологический климат был предметом исследований многих ученых. Его изучению посвящены работы таких авторов, как: Бойко В.В., Казаков В.Г., Ковалев А.Г., Литвинов В.Н., Панферов В.Н., Парыгин Б.Д., Платонов К.К., Шакуров Р.Х. и т.д.

Социально-психологический климат (климат морально-психологический; климат психологический; атмосфера психологическая) традиционно определяется как «качественная сторона отношений межличностных, проявляемая в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной деятельности совместной и всестороннему развитию личности в группе» [1, с. 37].

Психологический климат в группе является системным свойством социальной общности, которое позволяет характеризовать доминирующий в группе психологический настрой, особенности межличностных отношений внутри группы, уровень развития группы как коллектива и общее состояние системы управления и руководства группой. К базовым признакам психологического климата относят самочувствие личности, ее эмоциональное отношение к группе в целом и отдельным ее членам, уровень внутригрупповой сплоченности, устойчивость взаимоотношений между членами группы, степень общности интересов и др.

Если в группе преобладает благоприятный психологический климат, то взаимоотношения ее членов характеризуется следующими особенностями: в группе преобладает позитивный настрой, действия отдельных субъектов вызывают поддержку и одобрение, а если они критикуются, то по-доброму и с готовностью к сотрудничеству. В такой группе все друг другу помогают, искренне радуются успехам других и переживают в случае их неудач. Высоко ценят такие черты личности, как: принципиальность, честность, понимание, сотрудничество, трудолюбие и бескорыстие.

Согласно социально-психологическим исследованиям на состояние психологического климата влияют многие факторы. Среди них чаще всего выделяют:



1. Тип организации, т.е. является она государственной или коммерческой структурой; закрытым (режимным) или открытым учреждением; научным или производственным коллективом; благотворительной организацией или преступным сообществом.

2. Образ жизни (сельский, городской и т. п.), а также качество жизни членов организации.

3. Условия: социальные (социально-политические, социально-экономические, социально-культурные) и экологические. Их можно подразделить на микро- и макроусловия, а также на нормальные, осложненные и экстремальные. Каждый из видов условий в значительной степени определяет социально-психологический климат организации. Одно дело, когда и социальная, и экологическая обстановка нормальная. Однако при возникновении неблагоприятных условий социально-психологический климат организации изменяется. Так, социальная напряженность негативно влияет на состояние климата большинства организаций [2].

Межличностные отношения в студенческих группах имеют свою специфику. Период обучения в вузе соответствует юношескому возрасту. В развитии личности данный возрастной этап играет важную роль. Основным новообразованием юношества является самоопределение. Личностное самоопределение юношей и девушек предполагает выбор жизненного пути, построение траектории личностного роста, поиск идеального партнера и создание семьи. Профессиональное самоопределение связано с построением карьеры и профессиональным образованием в вузе, поэтому большое место в жизни студентов занимает общение и взаимодействие со сверстниками в условиях высшего учебного заведения.

Психологический климат в группе студентов опосредуется ведущим видом деятельности в данный возрастной период – учебно-профессиональной деятельностью. Участвуя в групповых формах учебной работы, обучающиеся овладевают важнейшими профессиональными и психологическими компетенциями, абсолютно необходимыми для современного человека с высшим образованием. Вовлечение в совместную с однокурсниками деятельность, направленной на достижение общей социальной цели, позволяет студентам повысить уровень индивидуальной активности, приобрести бесценный опыт взаимодействия с окружающими и коллективного труда, овладеть приемами управления и регулирования внутригрупповых процессов.

С целью изучения особенностей психологического климата в студенческой группе и условий его формирования нами было организовано опытно-экспериментальное исследование. Работа проводилась на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. В исследовании приняли участие студенты одной академической группы психолого-педагогического факультета в возрасте 19-21 лет. Исследование включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В ходе констатирующего исследования психологического климата в студенческой группе были получены следующие результаты.

В группе испытуемых был выявлен средний уровень благоприятности психологического климата. Почти всем участникам нравится их группа, у них никогда не было желания перейти в другую группу. 54,8% студентов отметили, что члены группы оказывают помощь друг другу в учебе, однако 45,2% испытуемых считают, что взаимопомощь не всегда проявляется в группе. Все, кроме одного испытуемого, не испытывают неловкость, когда вступают в разговор с кем-нибудь в группе. Многим нравятся все студенты их группы, чувствуют неприязнь к кому-то из группы 38,7% испытуемых. Между участниками иногда возникают конфликты, хотя 22,6% студентов считают, что конфликтных ситуаций не возникает в группе. Группа очень мало проводит свободного от занятий времени вместе, но у более половины испытуемых есть желание быть ближе друг к другу. Для 45,2% испытуемых в группе есть человек, который является для них авторитетом. Многие ответили, что в группе есть лидер.

Большинство участников исследования характеризуют свою группу как сплоченную, хотя показатель групповой сплоченности в данной группе равен 9,7% - это достаточно низкий уровень, который свидетельствует о наличии разобщенности между членами студенческой группы.

Показатель уровня психологического микроклимата по результатам опроса составляет 24 балла. Это означает, что микроклимат в группе испытуемых не вполне благоприятный. В целом в группе присутствует взаимная поддержка, студентов связывает не только учеба, но и дружеские отношения. Обучающиеся сотрудничают между собой, но не всегда это сотрудничество приводит к продуктивной деятельности, иногда возникают незначительные конфликты. Некоторые студенты проявляют равнодушие и скуку во взаимоотношениях друг с другом.

На формирующем этапе исследования была разработана и проведена программа по формированию положительного психологического климата в группе испытуемых. В программе использовались тренинговые формы работы, упражнения, игры [3]. Занятия были направлены на развитие коммуникативной культуры, эмпатии, умения сопереживать. При выполнении упражнений студенты освобождались от негативных эмоций. Тренинговые задания способствовали сплочению группы, развитию умения взаимодействовать в команде, нахождение общего между участниками. Все занятия программы обеспечили формирование основных признаков положительного психологического климата в студенческой группе.

Результаты контрольного этапа исследования показали, что после проведения формирующих занятий показатели психологического климата в группе испытуемых улучшились. Благоприятность психологического климата достигла средневысокого уровня. Отношения внутри группы стали характеризоваться взаимопониманием, доброжелательностью. Студенты отмечали, что они поддерживают друг друга, в группе спокойно и справедливо распределяются общественные поручения, учитывающие пожелания и склонности каждого. Студенты группы стали более активными и

работоспособными. Обстановка в группе стала спокойная, работоспособная. Студенты с желанием включаются в коллективные дела. Конфликты стали возникать редко и разрешаться справедливо и доброжелательно.

Таким образом, использование интерактивных форм коррекционно-развивающей работы, нацеленной на сплочение группы и развитие коммуникативной культуры, эмпатии, умения сопереживать, способствует формированию благоприятного психологического климата в группе студентов.

#### Список литературы

1. Анисеева, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Анисеева. - СПб. : Питер, 2016. - 314 с.
2. Панфилова, А.П. Социально-психологический климат в коллективе : учебное пособие для вузов / А.П. Панфилова. - М. : Академия, 2017. - 240 с.
3. Фопель, К. Сплоченность и толерантность в группе: Психологические игры и упражнения / К. Фопель. - М. : Генезис, 2013. - 336с.

# НОРМАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Шупаев А.В., канд. пед. наук

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)

Педагогическое проектирование является одним из основных аспектов подготовки педагогов, что подтверждается содержанием ряда нормативно-правовых документов, в числе которых важнейшими являются федеральные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) и профессиональные стандарты.

В частности, в ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденном приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121, одна из категорий (групп) универсальных компетенций называется «Разработка и реализация проектов». Данная категория предполагает способность будущего педагога «определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений» [4].

В более ранней редакции указанного стандарта от 2015 (еще действующей на текущий момент) проектная деятельность выделяется как вид профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники освоившие программу бакалавриата. Согласно данному стандарту проектная деятельность включает в себя:

- «проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через учебные предметы;
- моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры» [3].

Другим нормативно-правовым документом, в котором к педагогу предъявляются требования в области педагогического проектирования, является профессиональный стандарт. Профстандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» предусмотрены [1]:

- педагогическая деятельность учителя по проектированию и реализации образовательного процесса;
- владение педагогом формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий, в частности, проектной деятельности;
- проектирование и реализация воспитательных программ;

- проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)

- педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ

Действовавший с 2017 года профстандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [2] утратил свою силу 13 июня 2020 г., а новый подобный профстандарт пока не утвержден. Однако обращение к недавно еще действовавшему профессиональному стандарту не лишено смысла, поскольку это один из последних официальных источников, в котором отражены требования к педагогу профессионального образования и многие дополнительные профессиональные программы инерционно ориентированы на него.

В области педагогического проектирования данным профстандартом к преподавателю предъявляются требования связанные:

- с руководством проектной деятельностью;
- с проектированием совместно с коллегами, студентами и их родителями (законными представителями) индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
- с проектированием образовательных программ;
- с научно-методическим и консультационным сопровождением процесса и результатов исследовательской, проектной деятельности обучающихся;
- с управлением качеством проектной деятельности обучающихся.

Таким образом, в нормативно-правовой документации отражены различные аспекты педагогического проектирования. Обобщенная информация о данных аспектах представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Аспекты педагогического проектирования, представленные в нормативно-правовых источниках

### Список литературы

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н).

2. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утвержден приказом Минтруда России от 08.09.2015 N 608н).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт (утвержден приказом Минобрнауки России от 04.12.2015 № 1426).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт (утвержден приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121).