

СЕКЦИЯ 4

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА КАДЕТ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ахмеджанова Г. Т.	434
СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ Бочкарева Т.С., к.п.н., доцент, Крапивина М.Ю., к.п.н., доцент.....	437
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ДИАЛОГИЧНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ Бутыркина И.С., магистрант, Темкина В. Л., д-р пед. наук, профессор.....	440
ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ Василюва Е.Г., Каргапольцев С.М., д-р пед. наук, профессор, Тутаев Д.А., Каргапольцева Н.А., , д-р пед. наук профессор	446
ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Витвицкая Л.А., д-р пед. наук, доцент ..	452
РАЗРАБОТКА ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРА Гладких В.Г., д-р пед. наук, профессор	457
ВНУТРЕННЯЯ НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ Гололоб Л.С., Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор	462
ПОКОЛЕНИЕ XXI. ВЫМИРАНИЕ СУБКУЛЬТУР В НОВОМ ВРЕМЕНИ Давиденко Д.С., аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики..	465
МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ БУДУЩИХ РАБОЧИХ: О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ», «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КВАЛИФИКАЦИЯ» Данилова Т.В., аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики.....	471
ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент, Иванова С.Г., канд. пед. наук, доцент, Терехова Г.В., канд. пед. наук, доцент	475
МЕТОД ПРОЕКТОВ ПО АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ Еремина Н.В., канд. пед. наук, доцент Кабанова О.В., канд. пед. наук, доцент	480
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН Жайлаубаева Г. М., магистрант	484
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	

СРЕДСТВАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ Зайцева С.В., аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики, учитель истории частной общеобразовательной школы с философским уклоном.....	488
ДИНАМИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА Захарова Т.В., студентка.....	495
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ПРИКЛЮЧЕНИЕ Иванова В.М., канд. пед. наук, доцент.....	499
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ Ильичева В.Н., к.м.н., доцент, Насонова Н.А., к.м.н., ассистент, Соколов Д.А., к.м.н., доцент, Карандеева А.М., ассистент, Кварацхелия А.Г., к.б.н., доцент	502
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА Иштерякова Т.И., аспирант.....	507
ПЕДАГОГИКА ОБРАЗА Каргапольцев С.М., д-р пед. наук, профессор	513
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА Каргапольцева Н.А., д-р пед. наук, профессор	517
СОВРЕМЕННЫЕ РАКУРСЫ АКСИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ Кирьякова А.В. д-р пед. наук, профессор.....	521
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ Крапивина М.Ю., к.п.н., доцент, Бочкарева Т.С., к.п.н., доцент	528
ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА Кучеренко К.А.	533
НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Мокрицкая Е.А.....	535
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент	541
КОНСТРУКТИВИСТСКАЯ ФИЛОСОФИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ Орлова М.Г., канд. пед. наук, доцент	549
ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТА Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент..	552
РЕЗОНАНСНОЕ ВЛИЯНИЕ МЕХАНИЗМА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СЕМЬИ И ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА Павлова С. Г.....	556

ОСОБЕННОСТИ ОПИСАНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ РАЗНОВИДНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА Прохоренко Д.С.	564
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРОВ В РАМКАХ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СИМУЛЯЦИИ Раптанова И.Н., старший преподаватель, Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор	568
ВОЕННО-МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕСУРС УПРАВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ КАДЕТА Сосолопова Т.П.	577
РИСОВАНИЕ ПЕСКОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАДЕТ Степанова А.В., магистр, преподаватель отдельной дисциплины Изобразительное искусство	580
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ АКТОВ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА Стрижкова О.В. канд. филол. наук, Стренева Н.В. канд. филол. наук	587
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ И РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ АВТОРСКОЙ ШКОЛЫ Сулейманова А.К.	592
ДИАГНОСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА Уйманова Н.А., аспирант	600
О КРИЗИСЕ ВЫСОКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Фролов О.В., д-р пед. наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики	605
АНТИЧНЫЙ РИТОРИЧЕСКИЙ КАНОН ПРИ ИЗУЧЕНИИ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИХ НОРМ Хрестолобова Г.А., канд. филол. наук, доцент кафедры стилистики русского языка и журналистики института филологии и межкультурной коммуникации.....	612
ФОРМИРОВАНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ-ЛИДЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В МНОГОПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ Цимерман Е.А.....	616
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ Шарипова Д.И.	619
ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-СПОРТИВНОЙ ИГРЫ Щиенко А.А.....	625
ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ Юдина О.И., канд. пед. наук, доцент	629
СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК ИМПЕРАТИВ СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ Южанинова Е.Р., к.ф.н., д.п.н., доцент	634

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА КАДЕТ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ахмеджанова Галина Тагировна
ФГКОУ "Оренбургское президентское кадетское училище"

Руководить духовно-нравственным воспитанием – это значит создавать тот моральный тонус школьной жизни, который выражается в том, что каждый воспитанник о ком – то заботится, о ком-то печётся и беспокоится, кому-то отдаёт своё сердце
В. Сухомлинский

Сегодня наша страна переживает непростой период, и проблема духовно-нравственного воспитания стоит особенно остро. В современном обществе произошло искажение фундаментальных ценностей, утеряны моральные ориентиры, обесценились такие понятия как совесть, честь, милосердие, материальные блага стали доминировать над духовными. В связи с этим вопросы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения выходят на первый план и становятся наиболее актуальными. Именно поэтому глава государства В.В. Путин в одном из своих выступлений подчеркнул, что «для успешного решения социально-экономических программ государства огромное значение имеет состояние нравственного здоровья общества». "Давать знание и воспитывать нравственного человека - это основные задачи образования", - уверен президент. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» нравственное воспитание подрастающего поколения определено как одно из приоритетных направлений. Нравственное воспитание является фундаментом, на котором строится отношение воспитанников к самим себе, к другим людям, ко всему миру. Бесспорно, основы нравственного воспитания закладываются исключительно в раннем возрасте в семье, однако нельзя недооценивать роли воспитателей и педагогов в нравственном становлении подрастающего поколения. Нравственное становление подростков – важнейшая составляющая общественного развития, которая реализуется через систему образования. При этом необходимо понимать, что нравственное воспитание нельзя выделить в отдельный изолированный воспитательный процесс. Нравственный облик ребенка формируется в его повседневной жизни, в различных ситуациях и отношениях, складывающихся между сверстниками, между детьми и взрослыми. Именно в подростковом возрасте у детей возрастает потребность общения с ровесниками. Стремясь к самовыражению и самореализации, подростки объединяются в различные группы и компании. В этот сложный период становления личности важно привлечь кадет к социально-значимой деятельности, направить их мощную энергию и богатый потенциал в нужное русло, тем самым создав условия для формирования духовно-нравственных ценностей. Эффективным способом нравственного развития подростков является волон-

терская деятельность, как одна из самых распространенных форм социальной активности. Бескорыстно помогая людям, а в этом и заключается смысл работы волонтеров, подростки учатся видеть и чувствовать проблемы других людей, у них развивается потребность в социально-активном поведении и оказании помощи людям, оттачиваются такие качества личности как отзывчивость, толерантность, доброжелательность.

Оренбургское президентское кадетское училище имеет богатый опыт развития нравственного потенциала кадет посредством вовлечения ребят в волонтерскую деятельность. Научить детей быть добрыми, заботливыми, чуткими невозможно просто на словах. Необходимо создать условия, когда дети будут проявлять заботу и беспокойство о других людях: больных детях, пожилых людях, о малышах, оставшихся без родителей. Значимость волонтерской деятельности в нравственном развитии заключается в том, что кадеты, оказывая помощь другим, обращая внимание на всех, кто нуждается, не проходя мимо сложных жизненных ситуаций, протягивая руку помощи, меняются сами, внутренне становясь духовно чище и выше. Этот нравственный рост возможен только при условии, что желание заниматься волонтерской деятельностью будет идти от кадет, будет итогом их личной заинтересованности и внутренней потребностью каждого. Навязанная извне, данная деятельность даст обратный результат, вызвав отторжение, неприятие и негативные отзывы. Задача воспитателей состоит в том, чтобы на первых этапах вовлечения кадет в волонтерскую работу создать положительную мотивацию, вызвав личную заинтересованность каждого кадета. Ребенок должен увидеть, прочувствовать и понять важность и значимость этой работы. Уже несколько лет в училище успешно работает волонтерский отряд КОБРа (кадетский отряд быстрого реагирования). Работа волонтерского отряда ведется по различным направлениям и охватывает разные слои населения: малыши, подростки, пожилые люди. На счету волонтеров множество реализуемых проектов, которые стали уже традиционными для нашего училища: «Тепло кадетских сердец», «Сундучок храбрости» (акция для детей находящихся на лечении в Областном онкодиспансере), помощь пожилым людям Социально-оздоровительного центра (пансионата) «Марсово Поле», шефство над ветеранами Великой отечественной войны, организация концертов для пациентов Оренбургского областного клинического госпиталя ветеранов войн, проведение ежегодных акций для жителей города Оренбурга ко Дню матери и международному женскому дню, «Вахта памяти». Большое внимание в работе волонтеров уделяется экологическому направлению: кадеты принимают участие в городских акциях «Зеленый город» (расчистка лесопосадок), «Родники России!» (возрождение родника в селе Зеркло Шарлыкского района), «Уралу – чистые берега» (уборка мусора по берегу реки). Важно отметить, что участие в волонтерской деятельности развивает у кадет лидерские качества, чувство собственной значимости, чувство ответственности, помогает подросткам выразить свою жизненную позицию, обрести новых друзей и повысить свою самооценку, что немаловажно именно в подростковом возрасте. Волонтер получает возможность проявить себя с новой сторо-

ны, показать другим свои способности, получить практические навыки, которые пригодятся ему в повседневной жизни. Возможность поучаствовать в жизни другого человека, помочь тому, кто нуждается, понять другого человека и самому быть услышанным и понятым, развивает в подростках чувство сопереживания, умение сострадать и чувствовать душевное состояние окружающих. Вовлечение кадет в волонтерское движение – это прежде всего развитие у них общечеловеческих ценностей: патриотизма, милосердия, сопереживания и сострадания. Подводя итог, следует отметить, что хорошо организованная волонтерская деятельность ни в коем случае не заменяет собой воспитательную работу в кадетском училище, она лишь дополняет и обогащает ее новыми формами и идеями.

Список литературы

1. Волонтёр Всероссийский научно-практический журнал [Текст] // Под общей редакцией Л.В. Шарахиной. 2013. № 1-2. - С. 48-59.
2. Данилюк, А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]: Москва, 2009. - С. 174.
3. Открытый урок «Первое сентября». [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru>
4. Потапова, Н.А. Волонтерство как феномен самореализации личности: [Текст]: Сб. науч. тр. / Н.А. Потапова. // Вестник МГОУ. № 3. 2007. Москва: Изд-во МГОУ. - С. 21.
5. Социальная работа с молодежью: учебное пособие [Текст] / под ред. Басова Н.Ф. Москва, 2007. – С. 201.
6. Тен, В.В., Романенко, Е.А. Волонтерство как проявление гражданских инициатив. [Текст] / URL: <http://elibrary.ru/download/60635659.pdf>

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Бочкарева Т.С., к.п.н., доцент

Крапивина М.Ю., к.п.н., доцент

Оренбургский государственный университет

Виднейшие педагоги и методисты всегда осознавали важность и значение работы по развитию речи, речевой культуры. Доказательство большого значения педагогического воздействия на развитие речи у человека можно найти в работах и исследованиях психологов, педагогов и методистов русской и зарубежной школ.

Социальный заказ современного общества требует от выпускников высших учебных заведений высокого уровня речевой подготовки и, несмотря на наметившийся определенный положительный сдвиг в данном вопросе, речевая подготовка студентов оставляет желать лучшего.

Решение проблемы развития речевой культуры в университете зависит от педагогического коллектива в целом и каждого преподавателя в отдельности. Нами были проанализированы действующие рабочие программы (РП) на разных факультетах и по различным дисциплинам. Данный анализ показал, что в некоторых РП (например, по физике, высшей математике, теории государства и права) требования к работе над речевой культурой вообще не отражены, а в других (например, культурология, русский язык, история) они разработаны детально и даже по группам для студентов различных направлений. Но по существу, даже в этих РП нет согласованности между сформулированными требованиями [2].

Но решение данного вопроса возможно при введении в практику работы университета личностно-ориентированных методик развития речевых умений и качеств речи студентов. Данные методики будут направлены на развитие речевой культуры, что предполагает овладение и совершенствование качествами речи и речевыми умениями.

Подобные методики, разработанные преподавателем и направленные на развитие личности студента должны стать частью РП. Результатом реализации такой программы будет достижение студентами высокого уровня образованности и соответственно достижение высокого уровня развития речевой культуры через овладение качествами речи и речевыми умениями.

Здесь мы хотим особо отметить, что процесс достижения высокого уровня развития речевой культуры индивидуален согласно личностным особенностям каждого студента. Необходимо учитывать предшествующий опыт речевого поведения, характер отношений с другими людьми, приверженность убеждениям и идеалам. Все вышеперечисленное будет определять темп освоения программы и развития речевой культуры студентов.

Высокий уровень речевой культуры не может быть достигнут без высокого уровня мотивации, поэтому при выдвижении педагогических целей, ориен-

тируемых на повышение уровня речевой культуры, необходимо определить в РП любой дисциплины и средства повышения мотивации деятельности студентов по совершенствованию их речевых умений и качеств речи, развитие мотивов познавательного интереса, мотивов самопознания, самоопределения и самореализации [1].

Введение и применение личностно-ориентированных методик поможет преподавателю существенно расширить свою сферу творчества, а также использовать на практике результаты педагогических исследований, стимулировать профессиональный рост и повысить уровень своей компетентности. Чтобы добиться высокого уровня развития речевой культуры, необходима реализация всех трех ее компонентов: мотивационного, содержательного и коммуникативного. В структуре данных компонентов интегрируются мотивы, отношения, качества речи, умения связанные с речевым воздействием. Нами считается необходимым раскрыть содержание каждого компонента.

Мотивационный компонент характеризует личность с позиции речевой активности, ее самосовершенствования, настойчивости и целеустремленности. Данные качества требуют мобилизации уверенности в себе и трудолюбия. Основой мотивационного компонента являются знания: лингвистические, теории речевой культуры, теории общения и т.д.

Содержательный компонент представляет собой системно взаимосвязанные свойства речи, которые создаются путем взаимодействия единиц всех уровней. Данные свойства речи выявляются на основе внутренних и внешних связей речи с неречевыми структурами. Таким образом, содержательный компонент речевой культуры может быть представлен качествами речи, к которым относятся точность речи, логика речевого высказывания, система изложения, выразительность, богатство словарного запаса, содержательность, ясность, образность, правильность. Все перечисленные качества речи взаимосвязаны, так например, в основе точности лежит правильность речи, правильность речи предопределяет ее ясность, а в основе системы изложения лежит логика речевого высказывания, образность и содержательность. Но, даже владея всеми качествами речи безукоризненно, речь студентов может быть блеклой и вялой. Поэтому с функциональной точки зрения необходимо отметить эмоциональную сторону содержательного компонента. Однако не только студенты, но далеко не все преподаватели отдают должное эмоциональной составляющей своего высказывания. А ведь умело построенная и направленная на эмоциональную сторону сознания речь, может способствовать лучшему ее восприятию и одновременно заставит активно мыслить и думать.

Коммуникативный компонент речевой культуры включает в себя способность к творческой деятельности, направленность на труд и общение в своей профессиональной среде (знаний, умений, навыков, свойства личности и способы их реализации, способы самооценки), способность к саморазвитию, стремление к проявлению себя в общественной деятельности.

Современные исследователи разрабатывают квалификационные требования к специалистам с высшим образованием, социальную норму по качеству

высшего профессионального образования, призванную объективно отразить необходимую для данного этапа развития общественную потребность в специализации определенного качества подготовки [6]. Личностный аспект будущего специалиста представлен интеллектуальной культурой, кругозором, духовным совершенством и общей культурой личности, его профессионально-ценностными ориентирами, коммуникативной и эмоционально-эстетической культурой, индивидуальностью свойств личности. Кроме этого необходимо отметить и профессиональные наклонности, творческие и профессиональные способности студентов вузов, и такие личностные качества как нравственные, познавательные, волевые и эмоциональные характеристики, знание правил этикета.

Все выше перечисленное предполагает системообразующую, планирующую и воздействующую функции речи, а значит и определенный уровень речевой культуры будущего специалиста.

Стремление к развитию компонентов речевой культуры личности, а, следовательно, к развитию речевой культуры в целом означает применение и дальнейшее совершенствование уже имеющихся знаний по данной проблеме.

Следовательно, речевая культура - это не некая статистическая данность, а система взаимосвязанных компонентов, находящихся в постоянном развитии.

Итак, понятие "речевая культура" трактуется нами как понятие коммуникативно-стилистическое, зависящее не только от языковых норм, но и от социально-психологических особенностей процесса речевого общения.

Список литературы

1. Бочкарева, Т.С. Развитие речевой культуры студентов / Т.С. Бочкарева// Вестник Оренбургского государственного университета. – 2001. – №2. – С. 58 - 63.
2. Бочкарева, Т.С. Учебный процесс в условиях университета как основной фактор развития речевой культуры и аксиологического потенциала личности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2013. - №4. - С. 108 -111.
3. Богомоллова, А.Ю. Сложность определения понятия «концепт» и история его развития в научной теории/ А. Ю. Богомоллова, Т. С. Бочкарева // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2014. - №11. - С. 83 -87.
4. Дускаева, Л.Р. Стилистика официально-деловой речи: учеб. пособие / Л. Р. Дускаева. - М.: Академия, 2011. - 210 с.
5. Еремина Н. В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов/ Н.В. Еремина, В.В. Томин // Материалы Всерос. науч.-метод. конф. «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры», 29-31 января 2014 г. – Оренбург. - С. 2772-2778.
6. Крапивина, М. Ю. Межкультурный аспект в преподавании английского языка для профессиональных целей / М. Ю. Крапивина // Fundamentals scientiam. - 2018. - № 16. - С. 35-37.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ДИАЛОГИЧНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

**Бутыркина И.С., магистрант,
Темкина В. Л., д-р пед. наук, профессор
Оренбургский государственный университет**

Обучение иностранному языку в образовательной среде носит не столько теоретический, сколько прикладной характер, так как направлено не только на овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками, но и изучение способов практического решения социальных и профессиональных задач.

Иноязычная коммуникативная компетенция является одной из важных составляющих профессиональной компетентности современного специалиста. М. Н. Вятютнев понимает под коммуникативной компетенцией «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [2].

Осознание целей учебной деятельности, структуры языковых и речевых действий, способов достижения целей и результатов делает студента субъектом учебного процесса, что в свою очередь создает предпосылки для сотрудничества преподавателя и студента и для его дальнейшей самостоятельной познавательной деятельности. В педагогической практике существует понятие лингвокоммуникативной культуры студента, которая представляет собой совокупность процессов, связанных с вербальной деятельностью, использование определенных вербальных средств, необходимых для конкретного случая вербального общения.

Педагогическая сущность лингвокоммуникативной культуры студентов заключается в ориентировке в мировом информационном пространстве и системе профессиональных межкультурных коммуникаций. Деловое общение представляет собой обмен информацией, значимой для участников общения. Деловое общение рассматривается как «способ включения человека в партнерские, общественные, социальные, межличностные отношения, связанные с субъективизацией их посредством проявления свойств как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности» [4].

Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов в образовательном процессе основано на принципе гармонизирующего диалога. Данный тип взаимодействия направлен на обретение знания и опыта и предназначен для совместной работы преподавателя и студента по приобретению знания. Единство, выраженное в гармонизирующем диалоге, отдает предпочтение субъектно-субъектной модели познания и общения. Гармонизирующего диалог является основанием для развития умений вести диалог и, тем самым, является веду-

щим принципом педагогического вербального общения и представляет собой «общий закон, предполагающий утверждение и развитие диалогических форм, распространение разнообразных приемов диалога, глубинную диалогичность с установкой на активность познавательной деятельности всех участников общения» [5].

Принцип диалогичности, формы и разновидности диалога, а также средства, использующиеся для выстраивания успешной коммуникации в бизнес-пространстве активно изучаются магистрами Оренбургского государственного университета, обучающихся по направлению подготовки «Английский язык для бизнес-коммуникации». Методика работы, используемой в данном исследовании, применяется студентами при изучении языковых явлений, функционирующих в сфере делового общения. При изучении темы «Структура и основы бизнес-презентации» студентам предлагается проанализировать англоязычные тексты бизнес-презентаций различного уровня.

Жанр бизнес-презентации относится к риторическому типу речевых жанров и представляет собой воспроизведение подготовленной речи с целью достижения поставленных целей по информированию аудитории и оказанию определенного воздействия на нее. Именно воздействующая функция является одной из основных в сфере бизнес-коммуникации.

Исследователи отмечают широкий спектр средств, использующихся для привлечения внимания аудитории и убеждения слушателей. Жанр бизнес-презентации «включает в себя использование различных языковых средств, среди которых можно выделить такие, как языковая игра, метафоры, аллюзии, и, несомненно, определения, несущие в себе эмоциональную коннотацию» [1].

Монолог оратора является важным средством в достижении поставленной цели, так как с помощью слова выступающий настраивает и подготавливает аудиторию к получению информации и одновременно устанавливает взаимосвязь. Речь оратора не является строгой монологической формой общения, ей характерна определенная степень диалогизации. Н. Н. Кириллова отмечает, что «ораторская речь по форме своей монологична, но без ориентации на слушателя, без активного взаимодействия оратора и аудитории она не может быть эффективной, действенной» [3]. Исследователь соотносит данный принцип с основным законом современной риторики, а именно законом гармонизирующего диалога. В соответствии с этим законом задачей компетентного оратора является пробуждение собственного внутреннего слова слушателя, установление гармонических и двусторонних отношений с адресатом [3].

Лингвистические параметры диалогизации проанализированы в работах Н. Н. Кохтева и С. П. Хорошиловой. Авторы разграничивают формы открытого и скрытого диалога. Открытый диалог – это непосредственное общение выступающего с аудиторией, ответы на вопросы, обсуждение различных точек зрения. Такая форма диалога в рамках бизнес-презентации представлена единичными случаями. Чаще всего встречается скрытая форма диалога, когда оратор задает вопросы самому себе и сам же дает на них ответы, выдвигает предположения, выясняет истину и приходит к определенным выводам. Следя за

высказываниями оратора, аудитория вовлекается в диалогический монолог, анализирует полученную информацию, сравнивает мировоззрение выступающего со своей собственной картиной мира, формулируют самостоятельные положения, основанные одновременно на полученной информации и собственном опыте.

В сфере скрытого диалога выделяют средства внутренней и внешней диалогизации. Средства внешней диалогизации позволяют установить контакт между оратором и аудиторией и поддерживать атмосферу доверия. К таким средствам речевого воздействия относят вопросно-ответные формы, вводные конструкции, формы повелительного наклонения, обращения, «мы»-формы. Средства внутренней диалогизации выступают неким «эмоциональным сигналом», являются речевой формой, которая относится к эмоционально-эстетической сфере сознания слушателей. В рамках средств внутренней диалогизации процесса речевого воздействия выделяют образные средства, риторические формы (риторические вопросы и восклицания), повторы различных типов, средства модальности (модальные глаголы *must*, *can* – *could*, *should*, *would*, *need*, *may* – *might* и модальными словами *perhaps*, *probably*, *likely*, *possibly*, *may be*).

При анализе бизнес-презентаций на английском языке студентам было предложено выявить средства внутренней и внешней диалогизации. Результаты анализа представлены в следующих таблицах:

Таблица 1 – Средства внешней диалогизации в текстах бизнес-презентаций

Средства	Примеры
вводные конструкции	My name is Jeannette Espinoza and I'm environmental engineer intern at NASA and my team is designing a portable unit that will decrease the dependency on fuel by introducing reliable and sustainable source of energy [12]
	Before telling you about three reasons let's talk about [...] My name is Maria, my name is David and my name is Andrew and our solution is CerebroSense (name of the product) [8]
вопросно-ответные формы	Did you know that the Internet will soon have the carbon footprint of a large industrialized country? [6]
	Everyone, how many of you are using your email to collaborate with people outside of your organization (waits the people's reaction) and how many of you think that's really efficient? Exactly [10]
мы-формы	Good evening. My name is Drawn Herrera and I'm a member of the nationally recognized Rainworks team to present to you the living laboratory; Here in Hoboken we are no strange to flooding. We have witnessed time and again when

	an everyday rain event can do to our city causing thousands of dollars damage annually to residents and businesses. What we don't see is a sewage overflow spilling out into our community destroying the environment we live in [7]
--	--

Таблица 2 – Средства внутренней диалогизации в текстах бизнес-презентаций

Средства	Примеры
риторические вопросы	Did you know that 1,300 tons of food are wasted every year, most of it because it doesn't meet aesthetic standards? Can you believe they consider it trash?!; What if we could use an online platform to connect entrepreneurs to these providers; We want you to become senior voice with us. Your trash could feed the world [13]
образные средства (метафора)	Today I'd like to remind you of one of the gems of modern medicine... [9]
(сравнение, параллелизм)	I want you to imagine ten of your closest loved ones – family, friends, anyone. Now I want you to imagine one of them being taken away from you. That is a real tragedy our Navy faces today, when one out of ten sailors is killed on the battlefield due to refueling missions for war active bases... [12]
(аналогия)	...Simply leaving your computer on for an hour generates anywhere from 40 to 80 grams of CO2. That's nearly the same as driving a mile in your car ... [6]
(анафора)	I'm a member of the nationally recognized Rainworks team to present to you the living laboratory. The living laboratory is a storm water master plan of 29 distinct green infrastructure systems designed for Stevens campus; We have just been awarded second place in the Environmental Protection Agency's national green infrastructure competition exemplifying it as a model for other urban campuses and communities. We are the first to develop a unique modeling method approach to customize infrastructure. We can capture storm water, reduce pollutants and provide a learning experience in your campus [7]
(анадиплосис)	My name is Maria, my name is David and my name is Andrew and our solution is CerebroSense. CerebroSense is the first device of its kind as it provides neuro surgeons and anesthesiologists with non-contact, quantitative and real-time measurement of brain pulsatility [8]
(сравнение)	Did you know the average voter spends a hundred and fifty

	dollars every two weeks on gas? After a year that's over three thousand dollars that our customers will be saving; fossil fuels like gas have been causing the changes in our ecosystems that we've been seeing over the past several decades and if we don't do anything soon we'll end up like dinosaurs, we're gonna see mass extinctions and flooding of coastal cities pretty soon [14]
модальные глаголы (can)	...our technology package is comprised of four sensors, a microprocessor and piezoelectric disks which convert movement into power to charge the system. The system which actively measures the force distribution inside of the knee; WE are RTHO Insight and we can reduce costs, minimize complications and alleviate the pain frustration of joint replacements [11]

Таким образом, работа по выявлению средств внутренней и внешней диалогизации направлена на решение нескольких задач. Во-первых, это способствует формированию умений и навыков студентов в таких видах речевой деятельности, как чтение, письмо, аудирование, говорение. Во-вторых, применение интернет-технологий содействует формированию устойчивой мотивации к изучению иностранного языка, расширению лексического запаса студентов, развитию способностей к письменной и устной коммуникации, а также умения высказывать и аргументировать свою точку зрения. Просмотр или прослушивание иноязычных выступлений активных и успешных людей, поиск дополнительной информации на различных иностранных сайтах являются новыми способами активного самостоятельного освоения иностранного языка.

Принцип диалогичности, основанный на взаимном участии выступающего и слушателей и направленный на достижение ими общей точки соприкосновения, может быть перенесен на область педагогического взаимодействия. В практике широко используется принцип гармонизирующего диалога, в соответствии с которым преподаватель выполняет функции оратора и своей речью пробуждает собственное внутреннее слово слушателей – аудитории студентов и устанавливает гармонические и двусторонние отношения с ними. Деятельность преподавателя, как и оратора, основана не столько на передаче информации, сколько на выстраивании скрытого и открытого форм диалога, мотивируя студентов принимать участие в познавательной деятельности, превращая их из деятельностного исполнителя, воспринимающего информацию, в активного участника, обладающего полной самостоятельностью в проявлениях вербального характера.

Список литературы

1. Бутыркина, И. С. Экспрессивные возможности бизнес-презентации Стива Джобса [Текст] / И. С. Бутыркина // Материалы II Международного кон-

курса научно – исследовательских работ студентов, магистрантов и аспирантов «В мире науки: вопросы филологии, лингводидактики и переводоведения». – 2018. – С. 197-201.

2. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. - № 6. – С. 38-45.

3. Кириллова, Н. Н. Проблема изучения диалогизации речи в рамках преподавания речеведческих дисциплин [Текст] / Н. Н. Кириллова // Вестник ТвГУ. – 2013. – С. 207-214.

4. Темкина, В. Л., Фадеева М. Ю. Речевая образовательная ситуация формирования лингвокоммуникативной культуры студента в иноязычном деловом общении [Текст] / В. Л. Темкина // Вестник Оренбургского университета. – 2011. – С. 237-243.

5. Темкина, В.Л. Программы развития лингвокоммуникативной культуры студентов [Текст] / В. Л. Темкина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. – 2017. – С. 2961-2968.

6. AIM Photonics Program. (<https://www.youtube.com/watch?v=sKDQW9TlrCM>).

7. Campus Rainworks Challenge. (https://www.youtube.com/watch?v=hqeVcB-72k8&list=PLksm7cGFWhFwtr0LY_stMy8ErpaoSCVx0&index=7).

8. CerebroSense. (https://www.youtube.com/watch?v=VgAig5AwVWg&list=PLksm7cGFWhFwtr0LY_stMy8ErpaoSCVx0).

9. EUREKA Program. (<https://www.youtube.com/watch?v=fUK1gONDsvk>).

10. Hoist. MIT Global Startup Workshop. (<https://www.youtube.com/watch?v=UBNJh2rOOII>).

11. Ortho-Insight. (https://www.youtube.com/watch?v=I7mzXPmKVXo&index=19&list=PLksm7cGFWhFwtr0LY_stMy8ErpaoSCVx0).

12. PIPELINES Program. (https://www.youtube.com/watch?v=ODr_KJnQyL0).

13. The Re-Food Connect Co. (<https://www.youtube.com/watch?v=hkv9CtKIWkc>).

14. Sunify. (https://www.youtube.com/watch?v=M7UxMyHRzcM&list=PLksm7cGFWhFwtr0LY_stMy8ErpaoSCVx0&index=22).

ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ

**Василива Е.Г., Каргапольцев С.М., д-р пед. наук, профессор,
Тутаев Д.А., Каргапольцева Н.А., д-р пед. наук профессор
ФГКОУ «Оренбургское ПКУ»**

В статье анализируется потенциал внеурочной деятельности по формированию компетенций у воспитанников, эффективные формы и виды деятельности для этого процесса.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, внеклассная деятельность, компетенции, формирование, условия организации внеурочной деятельности.

В современных условиях возросла трудовая активность значительной части населения. Семья не обеспечивает детям правильного режима внеурочного обучения и отдыха, руководства в процессе выполнения домашних заданий, интеллектуального развития, воспитания и тому подобное. Возникают ситуации, когда родители и работники образования ищут возможность обеспечить безопасность и оптимальные условия для обучения и развития детей. И не второстепенным фактором в данном развитии выступают компетенции учащихся, которые тоже должны быть сформированы. Как ответ на социально - экономическую ситуацию, в стране получают распространение различные способы организации учебно - воспитательного процесса как потенциальная возможность в формировании компетенций воспитанников.

Официально организованное продолжение на несколько часов пребывания детей в школе в составе специальной группы и наполнение этого дополнительного времени педагогически целесообразной работой с детьми дает возможность соединить в едином режиме чисто учебный (на уроках) и внеурочный учебно-воспитательный процесс, который направлен на формирование компетенций воспитанников, а следовательно, на этой основе создать целостную систему учебно-воспитательной работы школы.

К проблеме организации внеклассной и внеурочной деятельности младших школьников обращались в своих трудах Ю.К. Бабанский, В.Б. Голик, А.Г. Глущенко, Н.В. Кудикина В.А. Сухомлинский, Т.И. Сущенко, Т.В. Чубенко, К.Д. Ушинский и др. Однако с введением нового Федерального государственного стандарта произошла смена векторов с накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков к развитию в учащихся компетентностной способности практически действовать, применять навыки и опыт успешных действий в ситуациях профессиональной деятельности и социальной практики. Поэтому содержание образования и воспитания приобретает деятельностьную и практико-ориентировочную направленность. Эти изменения должны сказаться и на внеурочном процессе начальной школы.

Цель статьи: проанализировать сущность внеурочной деятельности, определить ее потенциал для формирования компетенций у воспитанников.

Анализ педагогической литературы и нормативно-правовых документов свидетельствует, что понятие «внеклассная» и «внеурочная» работа не имеют четкого разграничения. Так, исследуя особенности игровой деятельности школьников в внеурочном учебно - воспитательном процессе, Н.В. Кудикина считает, что в понятии внеклассная работа опора сделана на деятельность педагога, тогда как активное отношение ученика к процессу формирования собственной личности остается без внимания [1, с. 87]. Ученый определяет внеурочное учебно - воспитательный процесс как составная часть целостного учебно-воспитательного процесса школы, который осуществляется в режиме школьного дня в свободное от обязательных учебных занятий (уроков) время, то есть, во внеурочной деятельности [1, с.87].

Исследуя особенности формирования умений общения младших школьников во внеклассной учебно-воспитательной работе, К.М. Слесик рассматривает внеклассную работу как широкое и многозначное понятие, в которое включаются различные по содержанию, назначению и способу руководства занятия. Исследовательница выделяет два направления внеклассной работы: внеучебная и внеурочная. Главная разница между этими двумя направлениями внеклассной работы, по мнению ученого, составляет не категория руководства ею, а причастность или непричастность его к учебной работе [2, с.63].

Под «внеучебной» Т.Н. Калечиц и С.А. Кейлина понимают деятельность, осуществляемую в группах на основе самоуправления при направляющей роли классного руководителя. «Внеучебной» исследователи понимают деятельность, которая проводится непосредственно педагогами с целью лучшего выполнения учебных программ и единых требований к учащимся [6, с.6]. Последняя не всегда может и должна иметь добровольный и самостоятельный характер. Под первым понятием исследователи понимают внеклассную воспитательную деятельность, второе определение, наверное, касается внеклассной учебной работы.

Исследуя особенности организации внеклассной работы в школе, Л. В. Базильчук наоборот во внеурочной деятельности выделяет два направления образовательно-воспитательной работы-внешкольную и внеклассную. Внеклассная, по мнению ученого, это разнообразная образовательная и воспитательная работа педагогического коллектива школы во внеурочное время, направленная на удовлетворение интересов и запросов детей. Внешкольная-это образовательно-воспитательная работа внешкольных учреждений для детей и юношества [4, с. 5].

Рассмотрев десять дефиниций внеклассной работы, К.М. Слесик пришла к выводу, что наиболее точным является определение, данное Е.Г. Костяшкиным, который под внеучебной деятельностью школы понимает работу педагогов, родителей и учащихся, которую организует школа. К. М. Слесик дополняет это определение за счет определения, представленного в «Педагогическом словаре»: «...для расширения и углубления знаний, умений и навыков, развития самостоятельности, индивидуальных способностей и склонностей учащихся, а также удовлетворения их интересов и обеспечения умственного отдыха» [2, с.

64]. Таким образом, ученый использует термины внеклассная и внеурочная деятельность как синонимы.

По нашему мнению, эти термины являются синонимами по своей сути. Однако в дальнейшей работе будем использовать термин внеурочная деятельность, поскольку он наиболее точно отвечает требованиям создания единого образовательного-воспитательного среды; охватывает систему как воспитательного, так и учебного процесса развития и формирования личности младшего школьника в свободное от урочной деятельности время.

Учебно-воспитательный процесс в урочной и внеурочной деятельности имеет общие цели и задачи. Однако исследователи выделяют ряд существенных особенностей в способах реализации этих задач. Анализ педагогической литературы позволил выявить специфические, присущие внеурочной деятельности, особенности с точки зрения формирования компетенций воспитанников:

- в ходе внеурочной работы существенно меняется позиция ученика: на смену непосредственному педагогическому руководству основному приходит опосредованное влияние учителя на школьника, что способствует активизации всех видов ученической деятельности. Значительно повышается роль самого школьника в выборе способов использования свободного времени, в реализации стремления к самовоспитанию и формированию определенных жизненных установок;

- внеурочная работа не регламентируется едиными обязательными программами. Все они имеют характер рекомендаций. Ее содержание, методы и организационные формы менее регламентированы, чем в учебном процессе [5; 6];

- внеурочная работа реализуется преимущественно через работу разнообразных детских самостоятельных творческих объединений и занятий по интересам. Индивидуализация внеурочного учебно-воспитательного процесса осуществляется через предоставление каждому ребенку возможностей выбора конкретных занятий по собственному желанию [1, с. 134];

- внеурочная работа, в отличие от учебной, характеризуется отсутствием оценивания учащихся; принимая участие в различных видах внеурочной работы, дети пополняют личный опыт, знания о различных видах человеческой деятельности, приобретают необходимые умения и навыки ее осуществления; способствует развитию совместного интереса детей к любой деятельности, повышает их познавательную активность [4, с. 5];

- позволяет расширить и углубить знания учащихся, закрепить приобретенные на уроках умения и навыки, развить способности детей, удовлетворить их разнообразные интересы, организовать практическую, общественно-полезную деятельность, досуг детей; способствует формированию самостоятельности учащихся [7; 8];

- создает условия для формирования новых интересов, накопление опыта коллективной жизни для более полного раскрытия и проявления личности [9].

Понятие «формы внеурочной работы» в школьной практике для формирования компетенций у воспитанников употребляются в двух значениях: в од-

ном - массовая, кружковая и индивидуальная работа (по количеству участников), а в другом - беседа, встреча, вечер и т. п (по способу проведения). Чтобы избежать путаницы в этом вопросе, И.А. Винниченко и Е.М. Мариенгоф предлагали различать формы организации и формы проведения внеурочной работы [10].

Анализ литературы выявил наиболее распространенную классификацию форм организации внеурочной работы: массовая (в некоторых исследованиях она называется фронтальной), групповая (или коллективная) и индивидуальная [10; 11].

Массовая работа характеризуется определенной эпизодичностью каждого мероприятия и значительным количеством ее участников. Они делятся на мероприятия учебного характера: Олимпиады, обзоры знаний и школьные предметные недели и т. д., и воспитательного характера: праздники, утренники, сборы, линейки, парады, фестивали, обзоры, выставки, экскурсии, игры-путешествия, конкурсы, викторины и тому подобное.

Групповые формы - это объединения детей по интересам: факультативы, школьные научные общества, кружки, клубы, кукольные театры, патрули, отряды друзей птиц и др. Особой чертой групповой формы является то, что она создается на длительное время, имеет в основном постоянный состав членов, работает по определенному плану, в четко определенные дни и часы.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить оптимальные условия организации внеурочной деятельности с целью формирования компетенций воспитанников:

- оптимальное сочетание двигательной и учебной деятельности.
- обеспечение эмоционального комфорта, создание атмосферы доброжелательности, предоставление ребенку возможности обратиться к взрослому в ситуациях неизвестности, содействие ощущению защищенности, доверия к окружающим [13, с.40];
- учет специфических особенностей различных видов деятельности. Объем и содержание деятельности детей на каждом возрастном этапе соответствует уровню и характеру психического развития ребенка. А.Н. Леонтьев отмечает, что жизнь или деятельность в целом не складывается механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие - меньше. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности, а от ведущей деятельности [14]. Поскольку в младшем школьном возрасте на смену игровой деятельности приходит учебная, то во внеурочной деятельности они должны сочетаться;
- объединение во внеурочной деятельности детей разного возраста. Разновозрастный детский коллектив имеет больше потенциальных возможностей духовного взаимообогащения учащихся и формирования их компетенций, в нем идет естественная передача социально-нравственного и игрового опыта от старших младшим. В частности Т.Мальцева, исследуя особенности общения детей в разновозрастных группах, пришла к выводу, что в разновозрастных

группах (дети в возрасте от 6-7 до 9-10 лет): активно формируется опыт общения и совместной деятельности ребенка с партнерами разного возраста; распространяется практика учителя-воспитателя, что привлекает учеников к поискам рациональных способов организации жизнедеятельности как старших, так и младших учащихся; обеспечивается естественная работа механизма личностного становления через разнообразие и вариативность среды; требует от педагога высокопрофессионального дифференцированного подхода к детям. Ученый отмечает, что основным педагогическим принципом организации совместной деятельности детей разного возраста является учет их возрастных психологических особенностей и интересов. [13, с. 40].

Проведенный анализ позволил выявить специфические особенности внеурочной деятельности с целью формирования компетенций у воспитанников, что позволит построить целостный учебно-воспитательный процесс в общеобразовательном учебном заведении для гармоничного развития подрастающего поколения.

Список литературы

1. Архипова О. В. Жизнь после уроков: радость познания // Дополнительное образование и воспитание. - 2018. - № 12. - С. 19-21.
2. Баженова Е. В. Инновационная образовательная модель внеурочной деятельности "Всему учит детство" // Дополнительное образование и воспитание. - 2016. - № 4. - С. 10-16.
3. Базильчук Л. В. Организация внеклассной работы в общеобразовательной школе как педагогическая проблема / Л. В. Базильчук // методы и средства обеспечения инновационности образовательного процесса в учебных заведениях. - М, 2018. - 104с.
4. Байбородова Л. В. Внеурочная деятельность сельских школьников // Народное образование. - 2016. - № 1. - С. 227-233.
5. Боровик В. Г. Как взаимодействуют образовательные учреждения общего и дополнительного образования // Народное образование. - 2017. - № 5. - С. 90-93.
6. Витовтова М. С. Патриотическое воспитание во внеурочной деятельности учителя // Народное образование. - 2016. - № 9. - С. 88-90.
7. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. – М.: Просвещение, 2017.
8. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2017.
9. Дорожков А. А. Создание единого воспитательно-развивающего пространства лица : принципы, условия, механизмы // Воспитание и дополнительное образование. - 2016. - № 1. - С. 10-14.
10. Дробот А. Н. Система дополнительного образования для детей и подростков // Народное образование. - 2017. - № 3. - С. 222-229.

11. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации. Пособие для учителей. В 2 ч. Под. ред. А. Я. Данилюка. – М.: Просвещение, 2017.
12. Езушина Е. В. Роль внеурочной деятельности и дополнительного образования детей в формировании личностных результатов образования у кадетов (из опыта работы с кадетскими классами в условиях общеобразовательных учреждений) // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 587-589. – URL <https://moluch.ru/archive/58/8152/> (дата обращения: 17.05.2019).
13. Косенкова Е. Ю. Инструментально-диагностическое обеспечение внеурочной деятельности. Обзор итогов областного тематического круглого стола // Воспитание и дополнительное образование. - 2017. - № 4. - С. 52-55.

ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Витвицкая Л.А., д-р пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»**

Содержание и формы взаимодействия меняются с течением времени в связи с влиянием на процесс образования факторов глобализации. Вхождение России в мировое образовательное пространство сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике. Осознание происходящих изменений помогает определиться со стратегией и тактикой построения и развития успешных, эффективных взаимодействий.

Современный социальный запрос на индивидуальность, значительную и успешную личность может быть удовлетворен только через реализацию студентоцентрированного подхода в образовательном процессе, ориентированном на самооценку человека, его внутренние и ресурсы саморазвития, т.е. на развитие субъектной позиции личности студента.

Субъектная позиция характеризует студента как личность, которая сознательно и деятельностно относится к образовательному процессу, прилагает активные усилия для саморазвития и жизнеспособности. Поэтому образовательное взаимодействие переходит от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным, а именно: к диалогу, партнерскому сотрудничеству, к взаимозначимости преподавателя и студента, к их духовному взаимообмену.

В связи с этим, в педагогической науке появляется новый тип взаимодействия – студентоцентрированное, характеризующее взаимодействия студента и преподавателя в личностно-центрированном аспекте [1].

При взаимодействии происходят изменения в каждом из субъектов, а также и в тех объектах, на которые оно направлено. Взаимодействие как обмен информацией, может быть внутренним, если воплощается через взаимное понимание, и внешним, если осуществляется через совместную работу, обмен понимающими взглядами, понятными жестами. образовательный процесс университета в условиях информационного пространства и глобализации видоизменяется в повышении его открытости: формируется обращенность к студенту как носителю информации, отражающей его личностно-преломленный социальный опыт и видение мира; отдается приоритет личностно-смысловому обучению в логике личностно-центрированных информационных технологий. Усиление значимости человека и его знаний повышает требования к университету как институту формирования интеллектуального потенциала страны. Следовательно, задача университета – не только научить будущего специалиста выращивать собственное личностное знание, уметь управлять им, и выявлять, разрешать возникающие при этом проблемы.

Результаты обучения студентов, как уровень развитости их профессиональной компетентности, стали показателем качества подготовки высококвал-

лифицированных кадров, способных адаптироваться к новым условиям, условиям неопределенности, обладающих высоким профессионализмом, востребованных на рынке труда. Так выполняется одна из приоритетных задач современного общества – повышение качества образования, актуальность решения которой, подчеркнута в нормативных актах федерального уровня: «Концепция модернизации образования на период до 2020 года».

Реализация студентоцентрированного взаимодействия напрямую связана с развитием сетевого взаимодействия. Становление сетевого взаимодействия в университетском образовании отвечает вызовам времени, определяющим тенденции развития системы образования в целом, и способно удовлетворить потребности каждого субъекта взаимодействия.

Сетевое взаимодействие, реализуемое в процессе обучения, следует рассматривать как фактор обеспечения доступности качественного образования, одним из наиболее перспективных направлений, что стало возможным благодаря вступлению в силу с 1 сентября 2013 г. нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ (72)». Данную законодательную поддержку можно рассматривать, как настоятельную рекомендацию со стороны государства использовать электронное обучение в образовательной деятельности вузов.

На практике существуют различные версии сетевого взаимодействия. В рамках исследования студентоцентрированного взаимодействия нам важно рассмотреть сетевое взаимодействие, организуемое преподавателем со студентами в рамках возможностей сети Интернет.

И.В. Попова, рассматривает использование средств электронного обучения, как способ интенсификации образовательного процесса, и подчеркивает, что система электронного обучения включает в себя огромное количество образовательных технологий, методов, средств обучения на основе современных информационных технологий. По ее мнению, наибольшее распространение получили система смешанного обучения, система ускоренного обучения, обучение посредством мобильных приложений, обучение в социальных сетях [4].

Смешанное обучение сочетает возможности электронного обучения с традиционными методами презентации материала. Метод смешанного обучения может относиться ко всему курсу или к отдельной теме для изучения. Процесс обучения состоит из непосредственного вербального общения между субъектами образовательного процесса с одной стороны, и электронных (on-line) материалов по изучаемой дисциплине с другой. Смешанное обучение также может быть представлено как программа курса, состоящая из очного представления рекомендаций и инструкций в аудитории, и последующего самостоятельного освоения электронного контента обучающимися. Метод смешанного обучения может быть использован с целью повышения эффективности образовательного процесса, индивидуализации процесса обучения, увеличения степени доступа к образовательным ресурсам, а также повышения мотивации учащихся к учебному процессу [2].

Ускоренное обучение можно использовать сразу в двух контекстах – или как методологию разработки учебного контента, или для обозначения скорости подачи образовательного материала. Методическая организация образовательного курса подразумевает применение таких методов, как использование слайдовых презентаций, анимационных Adobe Flash файлов с открытым on-line доступом. Если термин используется в контексте разговора о темпе и сроках обучения, то система ускоренного обучения наилучшим образом подходит для узкоспециализированных тем отдельных дисциплин. Одним из главных плюсов данной системы является возможность мгновенного редактирования и обновления материала. Главным недостатком является минимальный элемент интерактивности.

Обучение с помощью мобильных приложений реализуется за счет регулярного использования компактных, портативных мобильных устройств и технологий, что позволяет обучающимся стать более продуктивными, общаясь, получая или создавая информацию. Мобильные портативные устройства – это смартфоны, планшетные компьютеры или mp3-плееры. Материалы образовательного курса могут быть посланы на мобильное устройство в форме текстовых файлов, файлов изображения, аудио-файлов; средства связи мобильного устройства, такие как телефонные звонки, видео-звонки, электронная почта, также могут быть использованы в образовательных целях. Обучение становится своевременным, достаточным и персонализированным.

Обучение в социальных сервисах происходит с помощью социальных отношений или групповых взаимодействий их участников. В научных и образовательных целях часто используются следующие социальные сервисы:

- блоги, ориентированные на организацию персонального информационного пространства пользователя в виде дневника, позволяющего публиковать, хранить, обрабатывать, передавать различную по виду и содержанию информацию и осуществлять ее поиск во всем массиве данных;
- социальные сети, позволяющие образовывать открытые и закрытые сообщества по интересам для коллективного обсуждения различных вопросов и осуществления совместной деятельности;
- wiki-среды, поддерживающие возможность коллективного создания гипертекста, его свободного редактирования всеми участниками сетевого сервиса;
- социальные мультимедиа, предназначенные для хранения и совместного использования, обмена, комментирования и редактирования графической, аудио- и видеоинформации, фотографий, анимации;
- социальные поисковые системы и сервисы закладок, ориентированные на совместный поиск информации и коллективное создание, обмен и систематизацию ссылок на тематические Интернет-ресурсы;
- социальные геоинформационные системы, обеспечивающие совместное описание, редактирование, актуализацию, сопоставление и использование для решения прикладных задач знания, привязанные к тому участку местности, информацию о котором они несут;

- сетевые сообщества, объединяющие в себе как возможности создания контента (информационного наполнения сообщества), так и средства осуществления сетевой коммуникации [3].

Для организации взаимодействия субъектов образовательного процесса целесообразно использовать возможности сетевых сообществ, объединяющих группу людей, поддерживающих общение и включенных в совместную деятельность посредством компьютерных сетевых средств.

Современные сетевые сообщества основываются на принципах сотворчества и сотрудничества, предоставляют возможность и соответствующие средства для:

1) создания и обогащения общего содержания посредством размещения: сообщений, новостей и объявлений, привлекающих внимание всех пользователей портала к представленной информации; wiki-страниц совместного редактирования; записей в блоге, позволяющих организовать совместное обсуждение размещенной информации; цифровых образовательных ресурсов; портфолио личностных достижений; ссылок на внешние и внутренние ресурсы сети; фотоальбомов;

2) организации взаимодействия всех участников сообщества посредством: организации обсуждения любого размещенного в сообществе информационного ресурса; организации обсуждений интересующих вопросов в форуме сообщества; проведения мастер-классов с последующим обсуждением полученных результатов; проведения дистанционных семинаров в рамках сетевого сообщества.

Средства сетевого сообщества открывают принципиально новые возможности для осуществления педагогического взаимодействия. участие в новых формах деятельности позволяет приобретать важные навыки взаимодействия посредством информационных технологий. В сетевом сообществе каждый субъект имеет возможность выбрать стиль своего сетевого поведения: в какой-то момент он может проявить инициативу и стать активным участником взаимодействия, либо занять позицию наблюдателя деятельности других участников сообщества, при этом быть ориентированным в проблеме.

Список литературы

1. Витвицкая Л. А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета [Электронный ресурс] : монография / Л. А. Витвицкая; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Оренбург : ОГУ. - 2018. - ISBN 978-5-7410-2089-0. - 276 с- Загл. с тит. экрана.

2. Власова Е.З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования / Власова Е.З. // UNIVERSUM : Вестник Герценовского университета / РГПУ. – Спб., - 2014. - №1. – с. 43-49

3. Кондракова И.Э. Сетевое взаимодействие: механизмы реализации образовательной политики / Кондракова И.Э. / UNIVERSUM : Вестник Герценовского университета / РГПУ. – Спб., - 2013. - №3. – с. 29-31.

4. Попова И.В. Использование средств электронного обучения как способ интенсификации образовательного процесса // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс] : Материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбург.гос.ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2014

РАЗРАБОТКА ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРА

**Гладких В.Г., д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»**

В настоящее время в российской системе профессионального образования происходят существенные изменения и преобразования структуры, содержания и организации как в целом, так и локальных аспектах. В первую очередь трансформация обусловлена ускорением темпов развития, во вторую - перманентным обновлением технологий, в третью – возрастанием требований к качеству подготовки выпускников учреждений профессионального образования. Значительно усилилось внимание также к проблеме востребованности будущего выпускника колледжа, его готовности, мобильности, возможности целесообразно применять приобретенные знания в условиях конкретного производства, организации.

Значительная роль в реализации указанной проблемы отводится объективной диагностике готовности обучающегося. Как известно, диагностический инструментарий, его разработка составляют прерогативу деятельности преподавателя колледжа, в частности, содержание методической деятельности. Именно поэтому предлагаемый материал характеризует процесс разработки фонда оценочных средств с тем, чтобы сформировать готовность будущего преподавателя колледжа к измерению и оценке сформированных профессиональных компетенций обучающихся, соответственно, будущих бакалавров профессионального обучения.

Процесс разработки фонда оценочных средств создавался и апробировался нами в течение трех лет в естественных условиях учебного процесса, связанного с подготовкой будущего преподавателя профессионального колледжа, в частности, с формированием его методической готовности.

Информационный источник разработки фонда оценочных средств ввиду отсутствия систематизированного и ёмкого теоретико-методического материала монографического, методического, праксиологического статуса составляют научные публикации, соответствующие профилю изучаемой дисциплины. Такая позиция инициируется преподавателем и объясняется, помимо выше указанной, еще рядом взаимосвязанных причин.

Во-первых, развитием научно-педагогической мысли, вооружающей современное поколение обучающихся и обучающихся актуальной информацией, характеризующей состояние проблемы. Во-вторых, немаловажен в указанном аспекте научный подход (подходы), позволяющий рассматривать процесс формирования профессиональной готовности будущих бакалавров профессионального обучения в сложившихся условиях с позиций его эффективности и результативности. В-третьих, работа обучающихся с материалом такой научной заданности (как правило, данные публикации представлены в изданиях, рекомендованных ВАК РФ) позволяет не только формировать педагогический кругозор,

но и расширяет возможности критического мышления, отработки умений аналитического, сравнительно-сопоставительного характера. В-четвертых, цикл постоянно сменяющихся заданий в процессе обучения позволяет приблизить научное содержание публикации к его практическому преломлению в деятельности педагога профессионального обучения. В-пятых, поэтапная отработка каждого вида оценочных средств вооружает будущих педагогов не только пониманием смысла и назначения, но и их технологическим воплощением в практической деятельности по разработке указанных средств. В-шестых, итогом всех процедур разработки ФОСов (фондов оценочных средств) является создание каждым обучающимся личного учебно-методического продуктивного инструмента профессионально-педагогической деятельности, представленного системой взаимосвязанных диагностических средств измерения и оценки формирования и сформированности профессиональной готовности на данном этапе.

Наконец интегративный способ разработки средств, основанный на сочетании индивидуальной и коллективной, аудиторной и внеаудиторной форм взаимодействия обучающихся и преподавателя является своеобразной инициацией предполагаемой профессионально-педагогической деятельности. По существу подобная организация аккумулирует как учебно-познавательную, так и квазипрофессиональную деятельность обучающихся.

Итак, обратимся к методической характеристике (описанию) процесса практико-ориентированного формирования профессиональной готовности будущего бакалавра профессионального обучения. Оговоримся, что элементы содержания дисциплины в данном описании приводиться не будут: они представлены в теоретической главе, а также приведены в оригинале во второй части данной главы. В данном случае приоритетная цель состоит в обосновании предлагаемой авторской практико-ориентированной методики изучения данной дисциплины и включении в её контекст совместных продуктов учебно-познавательного и квазипрофессионального интерактива преподавателя и студентов. Их перечень представлен формулировкой цели заявленного в публикации материала, его оценкой; построением (таксономией), исходя из анализа содержания статьи её вероятной цели; построением (формулировкой) возможных вопросов к зачету, исходное содержание ответов на которые содержит материал упоминавшейся публикации. По сути выполнение данных заданий преимущественно относится к репродуктивному этапу практико-ориентированного формата, поскольку не требует продуцирования новых знаний и нестандартных способов их освоения. Вместе с тем элементы проблемности в своем содержании он все-таки в незначительном объеме содержит.

Полноценная учебно-познавательная деятельность осуществляется на следующем этапе, который мы считаем творческим, креативным, поскольку он связан с созданием уровневых заданий для обучающихся (будущих педагогов) самими студентами, изучающими данную дисциплину. Помимо уровневых заданий, студенты разрабатывают цикл проблемных вопросов, вновь используя материал статьи, а впоследствии проектируют контекстную ситуацию.

Завершается разработка фонда оценочных средств тестами. Как и прежде, информационный источник представлен научной статьей. Этот этап мы считаем по логике завершающим, реализованном в таком продукте, как самостоятельно разработанные тесты, в совокупности позволяющие диагностировать и оценивать качество освоения указанной дисциплины, её практико-ориентированное воплощение не только в тестах, но и в ранее разработанных оценочных средствах.

Обратимся к поэтапному описанию процедуры разработки ФОСов. На репродуктивном этапе каждый из обучающихся выполняет первое задание: находит в электронной библиотечной сети современную публикацию непосредственно по профилю изучаемой дисциплины, освещающую какие либо аспекты изучения профессиональной готовности или её формирования в указанных автором статьи границах. Преподавателем ставится условие: каждый студент подбирает статью, не повторяющуюся с выбором других. Это необходимо для создания обширного диапазона как научного, так и практического освоения содержания изучаемого феномена – формирования профессиональной готовности как таковой будущего педагога профессионального обучения.

Вторая задача носит также индивидуальный характер, хотя ее постановка для всех одина: ознакомиться с приведенными автором ключевыми понятиями (словами) и подтвердить (абсолютно, частично или исключить) их характеристику в тексте статьи. Выполнение данной задачи также является по своей организации репродуктивным. Деятельность обучающихся сводится к тому, чтобы выделить соответствующие фрагменты содержания статьи (как правило, абзацы), конкретизирующие ключевые слова. Решение этой задачи является звеном, позволяющим перейти ко второму этапу изучения дисциплины – исследовательскому.

Данный этап включает постановку и решение нескольких задач. В первую очередь, ориентируясь на результаты репродуктивного этапа, необходимо сформулировать предполагаемую цель публикации. Следующая задача связана с подготовкой и аргументацией ответа на вопрос о соответствии названия статьи ее содержанию. Важным результатом решения этой задачи является резюме студента, т.е. вывод и обоснование своего ответа. Завершается исследовательский этап написанием рецензии на статью с указанием ее достоинств и недостатков. Рецензия, подготовленная студентом, позволяет преподавателю оценить аналитические способности будущего педагога профессионального обучения и его теоретическую готовность к предстоящей деятельности.

Наиболее значимый в формировании практической готовности этап – конструктивный. Его миссия также сводится к выполнению нескольких задач. Они едины по своей постановке, но выполняются индивидуально каждым обучающимся с ориентацией на подобранную им и одобренную преподавателем статью, которая в нашей методике является рабочим материалом. Итак, первая задача состоит в формулировке двух вопросов к зачету по указанной дисциплине. Вторая связывается с формулировкой (постановкой) двух проблемных вопросов, «подсказанных» содержанием статьи. Третья ориентирует на проек-

тирование трех учебных задач, соответствующих различным уровням сложности. На данном этапе эта работа отличается наибольшей трудностью, по своей сути, она предполагает виртуальную рекомбинацию статьи, исходя из выявленных на втором, исследовательском, этапе ее достоинств и недостатков. Четвертая задача, предлагаемая для выполнения обучающимся, сводится к разработке четырех тестов по дисциплине, диагностирующих сформированность теоретической готовности будущих бакалавров. Пятая задача, которая также соответствует целевой специфике конструктивного этапа, требует разработки контекстной ситуации. Ее стержень, профессионально-педагогический замысел подсказан исходной статьей и характеризуется вариативностью. Он может исходить из названия статьи, ее основополагающего противоречия, отмеченных в рецензии студентов недостатков и пр. Естественно, трансформация статьи в контекстную ситуацию исключается, однако определенная рекомбинация по условиям поставленной задачи допускается. В числе допустимых критериев выступают лаконичность, проблемность, конкретность, смысловая однозначность. Решение такой задачи соответствует в процессе реализации этапа рангу трудности, соответствующему разработке разноуровневых заданий. Именно его выполнение является поэтому завершением, итогом конструктивного этапа.

Интегрированная оценка качества освоения указанной дисциплины осуществляется на четвертом, продуктивном этапе. Его специфика отличается преимущественно техническим оформлением решения всех задач, предусмотренных каждым этапом. Они составляют учебное портфолио или своеобразный информационный кейс, фиксирующий продвижение обучающихся по «ступеням» формирования практической готовности будущего педагога профессионального обучения. Особенность кейса состоит в его наполнении: оно включает все версии решения задач – от первоначальных, как правило, ошибочных, до конечных, зачетных. По существу, они являются продуктом изучения дисциплины, воплощенным в созданных самим обучающимся решениях поставленных задач, оформленных в кейс. Именно он является завершением, итогом изучения дисциплины, формирующей практическую готовность бакалавра, подтвержденной описанными результатами.

Как отмечалось ранее, кейс индивидуален, его наполнение представлено исключительно персонифицированными результатами. Вместе с тем их создание осуществляется включенностью, взаимодействием преподавателя и студентов учебной группы, изучающих дисциплину, в разнообразных формах – от индивидуальной до коллективной. Любой этап, в зависимости от решаемой задачи, готовности обучающихся по результатам самостоятельной работы, предполагает выбор числа непосредственно участников обсуждения варианта (или нескольких) решения. В процесс обсуждения могут включаться, помимо преподавателя с полномочиями тьютора, все студенты группы с разными полномочиями: оппонент, референт, рецензент. Они обеспечивают возможность коррекции обсуждаемого варианта решения задачи, предлагая наиболее рациональные способы. Такое ответственное по своим целям взаимодействие протекает исключительно в аудиторной форме на лабораторных и практических занятиях.

Таким образом, представленная методика разработки фонда оценочных средств носит исключительно практикоориентированный характер. Она способствует воплощению теоретических знаний в умения, необходимые для успешной профессиональной деятельности преподавателя колледжа. Разработанные обучающимися диагностические средства составляют инструментарий измерения и оценки профессиональных компетенций обучающихся.

Список литературы

1. Ваниева, В.Ю. Теоретические и прикладные аспекты реализации практико-ориентированной системы подготовки педагогических кадров / В.Ю. Ваниева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. - № 1 (14) – С. 24-26.
2. Ветров, Ю. Практикоориентированный подход // Высшее образование в России / Ю. Ветров, Н. Клушина - 2002. - №6. – С. 43-46. - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/praktikoorientirovannyypodhod>
3. Гладких, В. Г. Формирование профессионально-педагогической готовности бакалавра технологического образования как научная проблема / В. Г. Гладких, М. С. Емец // Вестник Оренбургского государственного университета, 2011. - № 2. - С. 133-138.
4. Голуб, А.В. Формирование инновационной профессионально - образовательной среды / А.В. Голуб // Профессиональное образование и рынок труда.– 2015. - №5/6. – С.13-15.
5. Каргаполова, О.А. Практикоориентированное обучение как условие повышения качества подготовки современного педагога / О.А. Каргаполова // Общество, наука, образование: тенденции и перспективы развития: коллективная монография по результатам научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 179-183
6. Кларин, М.В. Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики / М.В. Кларин // Инновационный потенциал дидактических исследований. – 2014. – №4.– С. 54-62.
7. Шайхутдинова, Г.А. Актуальные проблемы профессионально - личностного становления будущего специалиста // Казанский педагогический журнал. – 2010. – №4. – С.156-162.
8. Шемет, Б.И. Реализация ФГОС СПО: внутренние проблемы / Б.И. Шемет, О.В. Шемет // Инновационные проекты в образовании. – 2014. – №6. – С.45-48.

ВНУТРЕННЯЯ НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

**Гололоб Л.С., Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор
Оренбургский государственный медицинский университет,
Оренбургский государственный университет**

Одной из первоочередных задач высших учебных заведений является формирование и предоставление качественных образовательных услуг, отвечающих Федеральным государственным стандартам высшего образования и одновременно профессиональным стандартам.

Организация образовательного процесса в современном вузе сопровождается систематической оценкой качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся. Измерение и оценка качества подготовки сопровождает учебный процесс постоянно на протяжении всего обучения будущего выпускника. ФГОС ВО определяет требования к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программам специалитета, в том числе в рамках системы внутренней оценки

Под внутренней независимой оценкой качества понимается целостная система диагностических и оценочных процедур, обеспечивающая управление качеством образования в Университете с учетом требований нормативно-правовых документов. Одной из актуальных задач внутренней независимой оценки качества образования является формирование объективной оценки качества подготовки обучающихся по результатам освоения основных профессиональных образовательных программ.

Наиболее распространённой формой осуществления внутренней независимой оценки качества подготовки обучающихся в Университетах является тестирование. Введение тестирования результатов освоения обучающимися образовательных программ позволяет получать реальные показатели сформированности компетенций, а также добиваться объективности в оценивании получаемых результатов обучения.

В вузах тестирование чаще всего проводится по 2 направлениям: внешнему и внутреннему. Внешнее тестирование осуществляется путем участия в Федеральном интернет-экзамене в сфере профессионального образования (ФЭПО), который проводится в конце каждого семестра. Основными целями и задачами внешнего тестирования являются улучшение качества образования через повышения внимания профессорско-преподавательского состава и администрации вуза к качеству подготовки обучающихся. Такой вид контроля не позволяет преподавателям отклоняться от тематического плана учебной дисциплины и заставляет уделять достаточное количества внимания качеству подготовки обучающихся.

Внутреннее тестирование в последнее время все чаще проводится преподавателями с использованием компьютерных программ. Использование компьютерного тестирования позволяет снизить временные затраты обработки ре-

зультатов, а также применить в разработке тестов мультимедийные форматы, которые вызывают у учащихся особый интерес.

Тестирование представляет собой форму контроля успеваемости обучающихся, которая с одной стороны способствует проверке сформированных знаний, умений и навыков, а с другой стороны нивелирует субъективность оценивания.

Тестирование в медицинском вузе применяется при текущем контроле успеваемости, проведении зачетов по дисциплинам (модулям), практикам, при прохождении промежуточной аттестации, а также, тестирование применяется обучающимися как возможная форма самоконтроля результатов выполнения самостоятельной работы. При проведении экзаменов в медицинском вузе тестирование введено как обязательный этап наряду с устными ответами и демонстрацией практических умений и навыков.

Качество подготовки специалистов в количественных показателях определяется на государственной итоговой аттестации посредством оценивания уровня сформированности у обучающихся всех указанных в стандарте компетенций. Формирование компетенций сопровождается приобретением обучающимися необходимых знаний, умений и навыков, характеризующих специалиста на выходе из университета. Определенные компетенции формируются в ходе изучения нескольких дисциплин, прохождении нескольких практик. Для более качественной организации учебного процесса очень важно отслеживать формирование компетенций в период изучения каждой дисциплины, а также при прохождении практик. Данный контроль уровня сформированности компетенций проводится в рамках системы внутренней оценки качества образовательной деятельности. Для этого, необходимо иметь банк тестовых заданий, который позволит через оценку знаний, умений и навыков, приобретаемых при изучении отдельных дисциплин (модулей), прохождении практик, объективно оценить освоенные обучающимися компетенции. Таким образом, для отслеживания динамики развития процесса освоения образовательной программы важно оценивать сформированность компетенций на протяжении всего периода обучения, например, после окончания очередного курса или семестра.

В медицинском вузе банк тестовых заданий формируется в информационной системе университета путем распределения тестовых заданий по отдельным дисциплинам, практикам по формированию соответствующих компетенций. Информационная система университета позволяет формировать достаточные для объективной проверки банки тестовых заданий по каждой дисциплине (модулю), практике. Профессорско-педагогическим составом университета были подготовлены тестовые наборы заданий по дисциплинам и практикам представленных в учебном плане образовательной программы, которые направлены на проверку знаний, умений и навыков, обеспечивающих формирование определенных компетенций. Для сформированности каждой компетенции по одной дисциплине или практике разрабатывалось по двадцать тестовых заданий закрытого типа, из них – с помощью пятнадцати можно оценить наличие соответствующих знаний, а пятью проверить наличие сформированных умений и

навыков у обучающегося. Тестовые задания, которые направлены на проверку умений и навыков, составлялись на основе проблемно-ситуационных задач, клинических задач, демонстрации понимания алгоритмов выполнения практических упражнений или манипуляций и т.д. Готовые комплекты тестовых заданий по отдельным дисциплинам и практикам загружаются в единую базу данных в информационной системе университета, где автоматически распределяются по компетенциям с учетом курса обучения, на котором формируются проверяемые знания, умения и навыки.

Таким образом, введение тестирования для определения сформированности компетенций в ходе освоения основной профессиональной образовательной программы в систему внутренней независимой оценки качества образования является обоснованным и служит для успешной организации учебного процесса и контроля качества подготовки специалистов в период обучения.

Список литературы

1.Груздева М.Л., Козицын А.Л. Тестирование как форма организации самостоятельной работы студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 7-1. – С. 118-121.

2.Трегуб Г.Я. Тестирование как метод обучения и контроля знаний в вузе//Научно-методический электронный журнал «Концепт».-2017.-№53.-0,2 л.- URL:<http://e-koncept.ru/2017/470051.htm>

3. Короткое Э.М. Управление качеством образования. Учебное пособие для вузов. М: Академический проект, 2011.

4. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2019) / Статья 95. Независимая оценка качества образования - Москва - 2019.

ПОКОЛЕНИЕ XXI. ВЫМИРАНИЕ СУБКУЛЬТУР В НОВОМ ВРЕМЕНИ

Давиденко Д.С., аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики
Оренбургский государственный университет

Многовековая традиция старшего поколения ругать новое, ведь оно обязательно хуже предыдущего. Так было всегда, но применимо ли это в современном мире технологий?

Многие родители очень обеспокоены, когда их дети больше не гуляют по улицам, не лазят по гаражам и деревьям, не строят снеговиков и не гоняют летом мяч во дворе до темна – детям это не интересно. Они стали не такие. Поколение 2000-х выросло в эру смартфонов и интернета. Насколько это плохо и как влияет на будущее современной молодежи?

Исследовательское агентство Sparks&Honey предложило своё видение недалёкого будущего у современной молодежи. Ни для кого не секрет, что в нашем быстром мире технологий, когда информация уже не является закрытой и для того, чтобы получить знания больше не нужно проводить время часами в библиотеке в поисках нужной литературы, ведь достаточно иметь смартфон в кармане - меняется не только мышление, но и востребованные профессии у молодежи. В прошлом молодые люди строили свои карьеры стабильно, ориентируясь в основном на своих родителей, их опыт и профессии. Каждый выбирал себе какой-то один единственный путь в жизни и придерживался именно его от колледжа до пенсии. Но в современном мире, веке экспоненциального развития технологий, в веке клипового мышления - такая модель больше не работает. Сейчас карьерный путь очень сложен и многогранный. Молодым людям больше не приходится смотреть «назад», для них больше нет ориентиров и примеров, они свободны в своем «полете» выбора. Поэтому в наше время зарождение и выбор будущего пути начинается уже со школьной парты. Для большинства молодых людей школа потеряла свой авторитет. Как пишет издательство «THEHUFFINGTONPOST» (https://www.huffingtonpost.com/george-beall/8-key-differences-between_b_12814200.html) многие работодатели пророчат, что в скором времени большой процент подростков выйдет из школ на рынок профессий с онлайн-образованием, многие из которых так и не окончат школу вообще. Молодые люди более не станут тратить свое драгоценное время на «просиживание» штанов за партой ради получения заветной корочки о получении образования, просто так для галочки. Наше образование в ближайшее время в корне изменится, также как и его стиль. Не будет пыльных книг, старых исписанных парт и преподавателей, которые достаточно отстали от современного быстрого мира и мыслят временем СССР. Грядёт онлайн-самообразование, с короткими курсами освоения того или иного ремесла.

Клиповое мышление молодежи отлично сочетается со скоростью жизни нашего современного мира. Пугает только то, что знание основной массы при этом становятся поверхностными, но радует, что эти знания будут самыми последними и актуальными. Многозадачность молодежи можно сравнить только

что с роботом с несколькими руками. Подросток одновременно может слушать музыку, переписываться в социальных сетях, при этом собирая информацию в интернете для школьного доклада и при всем этом еще обедая каким-нибудь бигмаком.

Так как же эти юные Юлии Цезари с их многозадачностью повлияют на развитие нашего будущего? Остается только смотреть на это и пытаться за ними угнаться.

Современных подростков не проведешь. Помню, как в мое детство сосед травил байки во дворе на лавочке и мы с друзьями слушали с упоением его истории и верили в них. Сейчас же подросток в течение 5 секунд может проверить любую информацию в своем гаджете и разоблачит обманщика. Представить даже сложность насколько трудно становиться современным учителям с такой скоростью юных учеников проверять ту или иную информацию, ведь во многом подросток при особом желании может опередить школьную программу далеко вперед. На помощь ему приходят компьютеры, планшеты, смартфоны, но и уже наручные часы. За ними не угнаться.

«Хайп» (hype) с английского переводится как «обман» или «возбуждение». Аналогично звучащий глагол можно перевести как «раскрутить» или «раздуть». Впрочем, у нас слово зачастую употребляют в несколько ином значении, который сочетает в себе оба этих перевода: «шумиха», «ажиотаж», «бурная дискуссия», «массовое обсуждение» и «волна статей в СМИ».

Поднимем «хайп» - нередко говорят пиарщики, специализирующиеся на «черных» технологиях, вбрасывая в СМИ очередную утку.

Поймали «хайп» - рассуждают пользователи соцсетей, говоря о массе комментариев под провокационным постом.

Есть мнение, что слово «хайп» пришло к нам от заокеанских экономистов и социологов, а уже потом заимело иное, «наше» значение. За рубежом биржевые эксперты нередко употребляют аббревиатуру HYIP, то есть HighYieldInvestmentProgram («инвестиционная программа с необычайно высоким доходом»). Иными словами - «пирамида», которая обещает кучу денег и никакого риска. «Хайпить» в таком контексте можно перевести как «обманывать людей в Сети», «завлекать, а потом обкрадывать».

В последнее время у жаргонизма появилось еще одно значение. «Хайпом» и «хайпингом» называют молодежную тусовку, вечеринку на «вписке». Дело в том, что в 20-х годах уже прошлого века в США называли дозу наркотического вещества. Это же слово означало «быть под воздействием наркотиков, находится в эйфории».

Слово «хайпить» сейчас все чаще употребление рэперами, поэтому все чаще употребляется у современной молодежи.

Так есть ли будущее у различных субкультур, когда все привыкли к хайпу?

Ранее молодежь привлекала к себе внимание в том числе и выражая свое мнение и позицию в рамках той или иной субкультуры. Сейчас данные ограни-

чения в виде рамок стали не так интересны, в наше время все хотят хайпить сами на себе, при этом, не относя себя к какому-то культу и направлению.

В связи с актуальностью вопроса о вымирании субкультур в современном мире было принято решение провести исследование на базе участников и зрителей фестиваля «Мое время», проведенного в городе Оренбург совместно с ФАДМ Росмолодежь.

Первым исследованием было выбрать наиболее интересные из следующих направлений дисциплины: музыка, танцы, граффити, стритбол, кроссфит, бmx и скейтбординг, футбольный фристайл, волонтерство, а также было предложено выразить свое мнение и предложить другие дисциплины и направления.

Целевая аудитория исследования 10-35 лет. Исследование проводилось в социальной сети вконтакте на базе группы фестиваля «Мое время».



Диаграмма 1

Из данного исследования можно обратить внимание на большой интерес к направлениям «Музыка» и «Танцы», в связи с популяризацией их среди молодежи во всех соц. сетях и интернет пространствах.

Максимальный интерес у молодежи вызвало направление «Бmx и скейтбординг», основой тому служит то, что в регионе ПФО, и в частности Оренбургской области нет не одного места для реализации молодежи в данном направлении. Нет мест для катания, не говоря уже о специальных площадках и парках.

Еще хотелось бы обратить внимание на отметку «Зритель», их процент всего около 17% от всего исследования. Связано это с тем, что само исследова-

ние проводилось на молодёжи и как бы не было вымирание субкультур, все же каждый занимается тем или иным направлением молодежной деятельности.

После данного исследования, оценивая возможность организаторских сил и времени было принято решение оставить соревновательные и показательные направления на фестивале. Из соревновательных было принято решение делать направления: музыка, танцы, граффити, стритбол, а также из-за большого спроса в социальных сетях принято решение добавить современное направление киберспорт. Далее были собраны заявки от участников по данным направлениям. И как видим из диаг.2 большую популярность получило музыкальное направление и направление киберспорта.

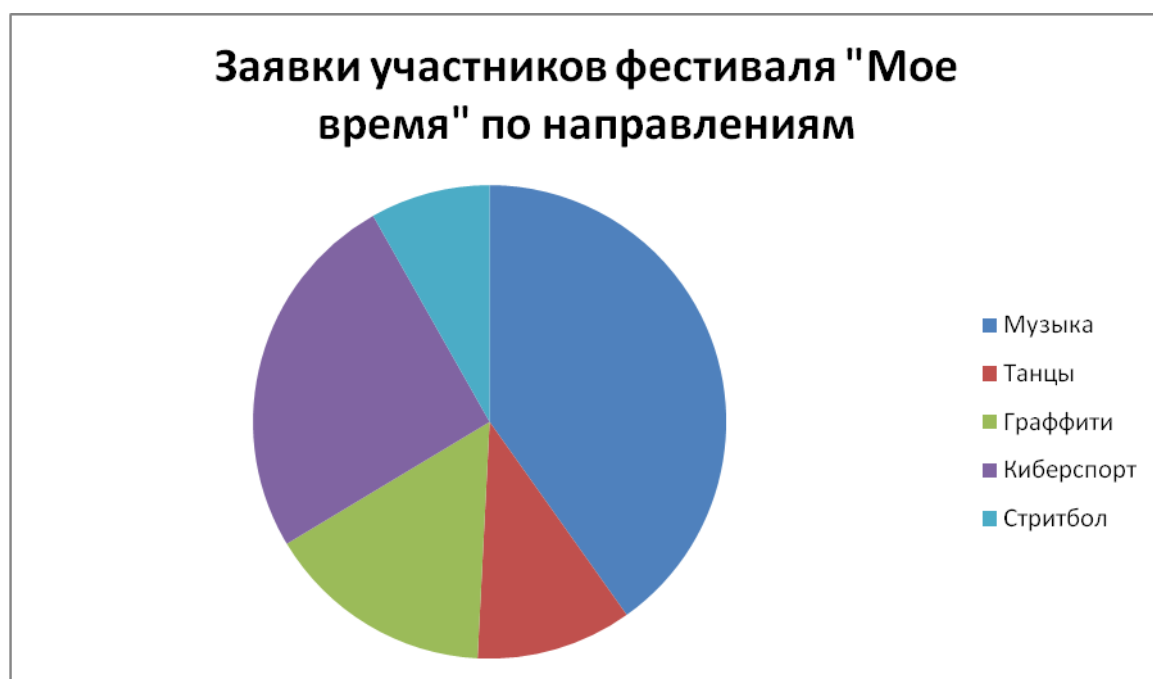


Диаграмма 2

Классические спортивные направления не пользуются спросом, так как молодежь считает их не популярными и не трендовыми. Музыка, танцы, киберспорт массово пиарят всеми возможными методами в социальных сетях и на тв, в связи с чем они обретают все большую популярность у молодежи.

Но хотелось бы обратить внимание на то, что главной проблемой все же остается отсутствие мероприятий по поддержке молодежных направлений в регионе. В связи, с чем популярность субкультур также падает.

Отсутствие проведения современных мероприятий для молодежи г. Оренбурга и области пагубно влияет на развитие и становление активной жизненной позиции молодых людей в рамках нашего региона. Происходит отток молодежи, все чаще молодых людей привлекают большие города, где жизнь кажется не такой пресной, где происходит развитие человека не только на учебе, работе, но и в творчестве как личности, где молодые люди могут заниматься любимым делом-хобби и самореализовываться. Проводимые фестивали в

нашем городе напоминают советские, причем репертуар песен и танцев схож, нет никакого развития и современности. Молодые люди в большей части своей игнорируют и не посещают данные мероприятия, ведь придя один раз они увидят народные танцы и песни, а среди зрителей бабушки и дедушки выступающих, интерес молодежи сразу пропадает. Если фестиваль именуется молодежным и современным, то его надо делать в первую очередь для молодого поколения и целевую аудиторию привлекать именно такую, в следствии чего современные молодые люди, по большей части, не посещают культурно-массовые мероприятия в нашем регионе и вовлечение в творческую деятельность молодых граждан города минимальна. Также есть острая проблема в нашем регионе заключающаяся в том, что в городе Оренбург и Оренбургской области нет скейтпарка, где смогли бы кататься скейтеры, вело-триальщики и бmx-ры. Данная проблема актуальна и по сей день. Ранее в городе был один парк, где собирались каждый вечер молодые люди и оттачивали свои трюки, сейчас данную площадку в парке закрыли, кататься и тренироваться негде, молодые люди ездят на соревнования в другие регионы (Москва, Краснодар, Санкт-Петербург) где ситуация на много лучше. Отсутствие проведения современных мероприятий и фестивалей в нашем регионе влияет на отток молодежи в более крупные города, где чаще проходят интересные события, где молодежь может самореализовываться. Молодежь нашего региона минимально вовлечена в активную творческую и спортивную деятельность, что также негативно сказывается на развитии молодежи региона.

Итогом является огромная необходимость проведения культурно-спортивных мероприятий, для поддержки молодежных направлений.

Список литературы

1. Мосиенко, Л. В. Пространство субкультуры университетской молодежи / Л. В. Мосиенко // Реализация компетентностного подхода в педагогике высшей школы : коллективная монография / М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. пед. ун-т". - Оренбург : ОГПУ, 2011.

2. Мосиенко, Л. В. Пространство университетской молодежной субкультуры как фактор ценностного самоопределения студентов университета [Электронный ресурс] / Л. В. Мосиенко // Деятельность социально-культурных институтов в современной социокультурной ситуации: проблемы теории и практики : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 22-23 апр. 2013 г. Прага. - Электрон. дан. - Прага: Sociosfera-CZ, 2013.

3. Словить хайпа. Что значит – Хайп — что это такое простыми словами, что значит hype в молодежном сленге и чем он отличается от HYIP-проектов URL: <https://clubhavana.ru/raznoe/slovit-xajpa-chto-znachit-xajp-chto-eto-takoe-prostymi-slovami-chto-znachit-hype-v-molodezhnom-slenge-i-chem-on-otlichaetsya-ot-hyip-proektov-sozdanie-sajtov-i-zarabotok-v-seti.html>

4. Что такое «хайп» в молодежном сленге: расшифровка модного термина URL: <https://www.spb.kp.ru/daily/26707/3732691/>

5. Группа в социальной сети ВКОНТАКТЕ: «МОЕ ВРЕМЯ» фестиваль уличных культур URL: <https://vk.com/time56>

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ БУДУЩИХ РАБОЧИХ: О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ», «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КВАЛИФИКАЦИЯ»

**Данилова Т.В., аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики
Оренбургский государственный университет**

Ключевым требованием к современной образовательной организации выступает информационная открытость. Она обеспечивает обучающимся (в частности, будущим рабочим) и потенциальным работодателям доступ к информации о функционировании внутренней системы оценки качества образования. Ее неотъемлемым компонентом является мониторинг, направленный на оценку образовательных результатов. Следовательно возникает необходимость его разработки и систематического осуществления. В этой связи считаем целесообразной конкретизацию сущности и содержания основных результатов профессионального образования будущих рабочих. Как известно, образовательная организация имеет право инициировать ожидаемые результаты, которые достигаются будущими рабочими преимущественно в процессе освоения соответствующих программ профессиональной подготовки. По мнению А.А. Васильевой, данный процесс обеспечивает формирование профессиональной направленности личности, знаний, навыков, умений и профессиональной готовности к осваиваемой профессии [2]. Другие исследователи, в частности Л.Б. Абдуллина, считают целью и результатом исследуемого процесса профессиональную готовность [1]. Полагаем, что представленный феномен интегрирует психологические элементы как внутреннее состояние, в том числе профессиональную направленность, и педагогические, проявляющиеся в деятельности и качестве ее результатов.

Сущность профессиональной готовности будущих рабочих рассматривалась нами ранее и характеризовалась как «система качеств и свойств личности, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, формируемых и развиваемых в процессе профессиональной подготовки» [3]. Ее особенность состоит в доминировании педагогической составляющей, поскольку трудовая деятельность будущих рабочих ориентирована на производство определенного продукта труда. Таким образом, профессиональную готовность в данном контексте рассматривается в качестве одного из образовательных результатов, а профессиональная компетентность выступает как совокупный результат профессиональной подготовки.

Обратимся к характеристике профессиональной компетентности, формируемой в освоении ключевых и специальных компетенций. В настоящее время данное понятие в научной литературе трактуется по-разному. Так, одни исследователи понимают компетенцию как интеграцию знаний, умений и владений. Другие дополняют ее структуру мотивационной составляющей, а третьи – условиями проявления [4]. Очевидно, что профессиональная компетентность и

готовность характеризуются наличием общих признаков. Их объединяет психологическое и педагогическое содержание.

Обратимся к характеристике соотношения данных понятий. Итак, одни исследователи рассматривают профессиональную готовность в качестве элемента компетентности, другие считают данные категории тождественными. К примеру, Г.И. Ибрагимов и Е.М. Ибрагимова включают профессиональную готовность в структуру компетенции [4]. Считаем заслуживающей внимания точку зрения К.Г. Кязимова о том, что процесс формирования профессиональной компетентности продолжается в последствии трудоустройства [5]. Полагаем, что при осуществлении оценки образовательных результатов будущих рабочих целесообразно отождествление профессиональной компетентности с профессиональной готовностью.

Формой итоговой аттестации будущих рабочих является квалификационный экзамен. Согласно ст. 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации, квалификация включает «уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы» [8]. Очевидно, что рассмотрение некоторых из представленных характеристик в качестве образовательных результатов нецелесообразно, поскольку оценить их в условиях экзамена не представляется возможным. Исследователи В.А. Саблуков и В.С. Ступина считают, что квалификация представляет собой готовность к решению профессиональных задач различного уровня сложности [6], а О.А. Смолина отождествляет ее с профессиональной готовностью [7]. Таким образом, квалификация будущего рабочего представляет собой образовательный результат, характеризующий сформированную профессиональную готовность.

Итак, основным результатом образования будущих рабочих является профессиональная готовность, включающая как профессиональные компетенции, так и квалификационные характеристики. Следовательно, ее необходимо рассматривать в качестве объекта мониторинга. Возвратимся к возможности использования данных квалификационного экзамена для анализа уровня и состояния профессиональной готовности представлены следующими аспектами. Во-первых, итоговая аттестация будущих рабочих включает оценивание знаний и способности их практической реализации в выполнении квалификационной (пробной) работы. Во-вторых, в настоящее время обязательным требованием выступает включение в состав квалификационной комиссии представителя работодателя: он оценивает соответствие содержания профессиональной готовности будущих рабочих требованиям рынка труда. В-третьих, «балльная» форма оценивания на основании объективных критериев предоставляет возможность статистической обработки результатов мониторинговой диагностики. Речь идет о констатации состояния профессиональной готовности по завершении подготовки будущих рабочих к трудовой деятельности. Вместе с тем осуществление мониторинговой оценки данных квалификационного экзамена не позволяет своевременно предпринять коррекционные меры в случае выявления неудовлетворительных результатов.

Помимо квалификационного экзамена, управление качеством процесса формирования профессиональной готовности осуществляется с учетом данных текущего контроля и промежуточной аттестации. Очевидно, что оценочные средства, применяемые в мониторинговой диагностике, должны соответствовать структуре и содержанию профессиональной готовности будущих рабочих. Она интегрирует мотивационно-целевой, функционально-действенный и контрольно-оценочный компоненты [3]. Так, диагностику сформированности мотивационно-целевого и когнитивного компонентов рационально производить средствами тестирования по завершении будущими рабочими теоретического обучения. Функционально-действенный компонент оценивается методом наблюдения за точностью трудовых действий при проведении лабораторных работ, а также выполнении отдельных видов работ на этапе производственного обучения. Сформированность контрольно-оценочного компонента диагностируется в процессе осуществления будущим рабочим квалификационной (пробной) работы в рамках итоговой аттестации. Таким образом, комплексное использование данных текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации позволяет своевременно предпринять меры педагогической коррекции профессиональной готовности с целью управления качеством ее формирования.

Итак, анализ понятий «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность» и «квалификация» позволил сделать вывод о том, что они взаимообусловлены и взаимосвязаны в процессе профессиональной подготовки будущих рабочих, являются стратегическим ориентиром мониторинга их профессиональной готовности.

Список литературы

1. Абдуллина, Л.Б. Профессиональная готовность - цель профессиональной подготовки будущего педагога/Л.Б. Абдуллина// Научное мнение. - 2015. - № 4(2). - С. 62-67.
2. Васильева, А.А. Подготовка квалифицированных рабочих в современных условиях развития среднего профессионального образования / А.А. Васильева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – 2016. - № 179. – С. 100-109.
3. Гладких, В.Г. Психолого-педагогическая сущность формирования профессиональной готовности будущих рабочих / В.Г. Гладких, Т.В. Данилова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный университет". - 2018. - С. 4413-4419.
4. Ибрагимов, Г.И. Оценивание компетенций: проблемы и решения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Высшее образование в России – 2016. - №1. – С. 43-52.
5. Кязимов, К.Г. Этапы достижения профессиональной компетентности выпускниками учреждений профессионального образования/ К.Г. Кязимов

// Профессиональное образование в современном мире - 2016. – Т. 6. - № 4. – С. 593-600.

6. Саблуков, В.А. Оценка готовности студентов колледжа к освоению профессиональных компетенций в соответствии с уровнями квалификации / В.А. Саблуков, В.С. Ступина // Инновационное развитие профессионального образования – 2018. – Т. 18. - № 2. – С. 88-95.

7. Смолина, О.А. Изменение подходов к оценке квалификаций / О.А. Смолина // Инновационные технологии в технике и образовании: материалы IX Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; Забайкальский государственный университет. - 2017. – С. 216-220.

8. Трудовой Кодекс Российской Федерации: офиц. текст - Москва: Омега-Л, 2017. - 113 с.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

**Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент,
Иванова С.Г., канд. пед. наук, доцент,
Терехова Г.В., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

В наше время никто не станет отрицать, что проблемы, связанные с преподаванием иностранного языка приобретают все больший динамизм и непрерывное развитие. Преподаватели и специалисты, занимающиеся преподаванием языка, озадачены выбором эффективных коммуникативных методов, форм и средств. Любые решения принятые в отношении методологии и инноваций, которые будут использоваться на занятиях или в учебных программах, претерпевают постоянные изменения в общем контексте процесса преподавания и изучения иностранного языка.

Постоянное обновление новых коммуникационных и информационных технологий также оказывает большое влияние на процесс преподавания иностранных языков. Преподаватели задаются вопросом, как с максимальной пользой, эффективностью и интересом для студентов применять Интернет ресурсы и все веб-инструменты связанные с ним: подкасты, вики, блоги, и учебные платформы как в аудиториях вуза, так и в самостоятельной работе студентов.

Современный рынок труда предъявляет новые требования к квалификации и компетентности специалистов, что обусловило не только рост профессиональной значимости иностранного языка, но и рост мотивации к изучению языков международного общения [7].

На данный момент сложилась абсолютно новая методология изучения иностранных языков. Основной целью данной методологии является развитие способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Преподаватель должен научить общаться, разговаривать, понимать и уважать иноязычную культуру. При преподавании иностранного языка предполагается обучение восприятию данной учебной дисциплины как неотъемлемой части современной жизни, как средства общения.

В педагогической практике выделяют 3 категории проблем, связанных с изучением иностранного языка: психологические, административно-технологические и учебно-практические.

Психологические проблемы предполагают неуверенность студентов в своих знаниях, наличие языкового барьера и отсутствие поддержки со стороны родителей. Административно-технологические проблемы представлены недостаточным количеством часов, отведенных на изучение иностранного языка (2 часа в неделю), а также несовершенство организации учебного процесса, когда занятия распределены неравномерно в течение учебного года. К данной катего-

рии проблем следует отнести и недостаточный уровень технической оснащённости учебных кабинетов, а также ограниченное количество современных учебников и учебных пособий, отсутствие бесплатного доступа к лицензионному программному обеспечению, профессиональным базам данных и информационным справочным системам современных информационных технологий.

Вышеупомянутые проблемы не являются предметом нашего изучения. Мы остановимся на третьей категории проблем - учебно-практических и методических.

К учебно-практическим и методическим трудностям следует отнести: разный уровень школьной языковой подготовки студентов, отсутствие у студентов сознательности и мотивации в изучении иностранного языка, отсутствие языковой среды и неумение студентов самостоятельно работать над языковым материалом. Рассмотрим подробнее каждую из этих трудностей.

В начале учебного года нами проводится комплексное тестирование студентов первокурсников, куда входит эссе на тему «Почему я выбрал эту профессию?», опрос на тему «О себе», а также компьютерное тестирование на университетском сайте AISST. По результатам диагностического тестирования, студенты приходят в вуз с различным уровнем подготовки по иностранному языку, что требует дифференцированного подхода к обучению. Однако большая наполняемость групп не позволяет в полной мере преподавателю осуществлять данный подход. Для преодоления этой трудности мы используем работу в командах.

В каждой команде (4-5 человек) есть лидер с высоким уровнем подготовки, роль которого заключается в организации работы группы и оказании помощи в выполнении заданий студентам со средним и низким уровнем знаний. Сложилась эффективная практика работы в таких группах по материалам сайта *Breaking News*. Предлагаем вариант организации работы над текстами в командах.

Текст распределяется между студентами с низким уровнем языковой подготовки. Студенты переводят свой отрывок текста и зачитывают его группе. При этом они выписывают новые слова и поясняют их значения. Следующее задание для студентов низкой и средней степени подготовленности: определить являются ли утверждения *истинными* или *ложными*. Каждый студент отыскивает свое предложение и комментирует его, подтверждая высказывание содержанием своего отрывка. Далее выполняются задания на определение синонимов. Студенты находят слова из своего отрывка и подбирают к ним синонимы. При этом обсуждение идет среди студентов со средней степенью подготовленности. Таким образом, студенты узнают все новые слова из текста и расширяют вокабуляр. Более сложным и самым эффективным видом работы является обсуждение текста, так как этот вид работы вовлекает в речевую деятельность всех участников команды. Командный вид работы моделирует микро-языковую среду, снимает психологический барьер и стимулирует мотивацию к изучению иностранного языка.

Успехи работы в команде и выполнение подобных заданий способствуют появлению и развитию у студентов сознательности в обучении видам речевой деятельности. Общение в командах предполагает сознательное усвоение не только лексических, но и грамматических единиц, так как полноценная коммуникация невозможна при отсутствии грамматической основы. Структуры русского и английского языков разные, поэтому важно, что в процессе работы студенты усваивают сочетаемость лексических единиц, их употребление.

Мы провели опрос студентов архитектурно-строительного факультета, факультета математики и информатики и факультета экономики и управления, чтобы определить, какие проблемы изучения иностранного языка для них являются самыми важными. Результат опроса показал, что были выделены те же три группы проблем. Среди наиболее значимых были названы неуверенность в своих силах и недостаточный уровень знания иностранного языка. Применение технологии обучения в командах способствовало снятию психологического барьера, определению отношения каждого студента к своим знаниям, действиям, и обеспечивало адекватную коррекцию этих действий. С самого начала команда решает двойную задачу: академическую – достижение академической, творческой цели и социально-психологическую – осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения. Преподаватель отслеживает не только успешность выполнения академических заданий командами, но и способ их общения между собой на английском языке, оказание необходимой помощи друг другу.

Студенты с низким уровнем языковой подготовки стараются выяснить у студентов с высоким уровнем подготовки все непонятные вопросы, а последние, в свою очередь, заинтересованы в том, чтобы помочь одноклассникам досконально разобраться в изучаемом материале. Таким образом, совместными усилиями ликвидируются пробелы в знаниях. Выполнение разнообразных заданий способствует расширению лексического запаса, а также более четкому пониманию структуры языка в целом.

Данный вид работы помогает решить еще одну проблему, особенно в группах с большой наполняемостью, так как значительно увеличивается время устной и речевой практики каждого обучаемого, дается возможность каждому сформировать в своем сознании систему изучаемого языка. Все студенты максимально вовлекаются в процесс коммуникации на иностранном языке. Появляется больше возможностей дифференцировать процесс обучения, использовать возможности межличностной коммуникации обучаемых в процессе их совместной деятельности для совершенствования речевых умений.

Список литературы

1. Дмитриева, Е. В. Развитие кросскультурной коммуникативной креативности студентов университета при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Е. В. Дмитриева, Г. В. Терехова // Стратегические направления развития образования в Оренбургской области: материалы науч.-практ.

конф. с междунар. участием, 29 сент. 2017 г., Оренбург / М-во образования и науки Рос. Федерации [и др]. - Электрон. дан. - Оренбург: ОГУ, 2017. - С. 82-88.

2. Дмитриева, Е. В. Формирование кросскультурной компетенции студентов университета на занятиях иностранного языка [Электронный ресурс] / Дмитриева Е. В., Иванова С. Г. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 1-3 февр. 2017 г., Оренбург / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования "Оренбургский гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург: ОГУ, 2017. - С. 2660-2665.

3. Иванова, С. Г. Методика использования подкастов в процессе обучения иностранным языкам в университете [Электронный ресурс] / Иванова С. Г., Дмитриева Е. В., Сахарова Н. С. // Вестник Оренбургского государственного университета, 2016. - № 2. - С. 20-25.

4. Иванова, С. Г. Повышение мотивации к обучению профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Иванова С. Г., Дмитриева Е. В. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 23-25 янв. 2019 г., Оренбург / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования "Оренбургский гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург : ОГУ, 2019. - С. 2367-2374.

5. Иванова, С. Г. К вопросу организации и формах самостоятельной работы студентов университета в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / Иванова С. Г., Минакова Т. В. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф., 29-31 янв. 2014 г., Оренбург / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Оренбург, 2014. - С. 2274-2278.

6. Кабанова, О. В. Этапы обучения речевому общению будущих инженеров на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] / Кабанова О. В., Терехова Г. В., Бочкарева Т. С. // Современные наукоемкие технологии, 2017. - № 1. - С. 99-103.

7. Скрыльникова Ю.В. Возможности применения педагогических технологий при преподавании иностранного языка в вузе (на примере иностранного языка) [Электронный ресурс] / Ю.В. Скрыльникова // Вестник научных конференций: Изд-во: ООО «Консалтинговая компания Юком». - Тамбов. - 2016 - №6 (10). - С. 78-81.

8. Терехова, Г. В. Обучение профессионально-ориентированному чтению при формировании иноязычной компетенции студентов неязыковых направлений [Электронный ресурс] / Терехова Г. В., Дмитриева Е. В. // Университетский комплекс как региональный центр развития образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф., 31 янв.-2 февр. 2018 г., Оренбург / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. об-

разоват. учреждение высш. образования "Оренбургский гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург : ОГУ, 2018. - С. 2319-2323.

9. Терехова, Г. В. Билингвальный образовательный процесс в условиях кросскультурного взаимодействия [Электронный ресурс] / Терехова Г. В. // Особенности интеграции гуманитарных и технических знаний : сб. док. Всерос. науч. конф. (с междунар. участием), 27-28 сент. 2018 г., Москва / ФГБОУ ВО "Нац. исследоват. Московский гос. ун-т" (НИУ МГСУ), Ин-т фундам. образования. - Электрон. дан. - Москва: НИУ МГСУ, 2018. - . - С. 349-354.

10. Терехова, Г. В. Роль самостоятельной работы при обучении бакалавров иностранному языку [Электронный ресурс] / Терехова Г. В., Сахарова Н. С. // Филологические чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 14-15 дек. 2017 г., Оренбург / М-во образования и науки РФ, Федер. гос. бюджет образоват. учреждение высш. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург : ОГУ, 2018. - С. 293-298.

11. Tomin V. V., Sakharova N. S., Eremina N. V., Kabanova O. V., Terekhova G. V Intercultural adaptation of students in the information field of cross-cultural interaction [Электронный ресурс] / Tomin V. V., Sakharova N. S., Eremina N. V., Kabanova O. V., Terekhova G. V. // Global Media Journal, 2016. - Special Issue S2: 7. - P. 1-10.

МЕТОД ПРОЕКТОВ ПО АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Еремина Н.В., канд. пед. наук, доцент

Кабанова О.В., канд. пед. наук, доцент

Оренбургский Государственный Университет

Проблема дополнительного лингвистического образования остро стоит в настоящее время перед преподавателями и студентами неязыковых вузов. В соответствии с новыми Государственными образовательными стандартами третьего поколения количество часов базового курса, отводимых на изучение иностранных языков, значительно сократилось. Система же языковой подготовки специалистов в неязыковых вузах, как известно, должна соответствовать стремительно меняющимся условиям жизни. Это вынуждает преподавателя искать новые подходы к качественному и эффективному изменению состояния образования в современных условиях. Не вызывает сомнения тот факт, что гуманизация высшего образования и гуманитаризация обучения предполагают практическое владение иностранным языком, способствует формированию всесторонне развитой, социально-активной, толерантной личности стремящейся к самообразованию. Реализация образовательной функции иностранного языка в высшей школе дает возможность студентам получать необходимую профессиональную информацию не только из отечественных, но и из зарубежных источников, что крайне важно для формирования их профессиональной компетенции. Гуманитарная направленность и кросс-культурные аспекты языка способствуют формированию общекультурных компетенций, т. е. дают возможность не только стимулировать речемыслительную активность, но и расширить культурный кругозор студентов, делая знания личностно-значимыми, что, в свою очередь, способствует формированию готовности студентов активно участвовать во всех сферах социальной жизни и побуждает их к саморазвитию.

В связи с вхождением России в Европейское образовательное пространство, особое внимание уделяется вопросам языкового образования. Следовательно, происходит переосмысление как содержания, так и принципов, методов и средств обучения иностранному языку; наблюдается настоятельная необходимость поиска инновационных моделей и технологий обучения, способствующих повышению эффективности образовательного процесса в целом и реализации социально-развивающей функции дисциплины «иностраный язык» в частности [4].

Современному рынку требуются выпускники вузов — специалисты, обладающие различными профессиональными компетенциями, и коммуникативная компетенция является не последняя из них.

Таким образом, изучение иностранного языка в контексте развития современного мира становится неотъемлемой составной частью компетенций, заложенных в ФГОС ВПО. Учитывая это, на первый план выходит решение таких

прикладных вопросов при организации дополнительного лингвистического образования в неязыковых вузах: какие аспекты изучения языка являются наиболее эффективными с точки зрения внедрения их в учебные планы? Какие виды учебной и научно-исследовательской деятельности студентов могут наиболее эффективно выполняться при организации данного курса?

Новые условия существования языка в современном мире, ускорение динамики его развития требуют применения новых методологических приемов.

В основе обучения иностранному языку при осуществлении дополнительного лингвистического образования лежат профессионально-ориентированные цели, т. е. перед преподавателем стоит задача формирования у студентов профессионально-направленной коммуникативной компетенции. Для достижения этого на уровне реализации задач дополнительной языковой подготовки будущие специалисты-инженеры должны быть способны:

- осуществлять устную и письменную коммуникацию на иностранном языке;
- использовать иностранный язык в учебной и научно-исследовательской деятельности [5].

Системная организация дополнительного образования позволяет не только формировать, но поддерживать и аккумулировать уровень коммуникативной компетенции.

Поскольку в инновационном образовании основополагающими становятся интересы студента и преподавателя, их духовное, культурное, интеллектуальное развитие, формирование профессионального мышления студента: интересным представляется рассмотреть метод проектов, как один из способов достижения целей, активизации образовательного процесса.

Наибольший интерес, с точки зрения коммуникативной компетенции, могут представлять проекты, направленные на формирование письменной и устной речи:

- 1) индивидуальные проекты по академическому письму (деловая переписка, введение письменной научной и деловой документации);
- 2) групповые устные проекты (с использованием информационных технологий) [2].

Стандарты нового поколения устанавливают, что выпускник должен обладать компетенциями, которые позволили бы ему осуществлять иноязычное письменное общение не только на бытовом, но и на профессиональном уровне.

Особенностью письменного проекта является то, что он позволяет формировать у студентов не только навыки академического письма, но и профессионально-ориентированного перевода. Поскольку, именно письменные тексты в настоящее время (письма, резюме, заявки, и т. д.) выполняет контактоустанавливающую роль. Выполнению проектного задания предшествует тщательная подготовка. Для успешного создания студентами письменного проекта необходимо изучить особенности письменных научных текстов, т. е.:

- 1) структуру текста;
- 2) лексический состав;

- 3) грамматические особенности;
- 4) стиль изложения.

При таком сознательном подходе к особенностям профессионально-ориентированного текста студенты смогут создать свой письменный проект (например: научную статью или эссе и т. д.), которые будут представлять, в полной мере, результаты не только их научных изысканий, но и содействовать формированию профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции [1]. Реализация данного метода способствует:

- существенному повышению мотивации при изучении иностранного языка;
- формированию культуры письменной коммуникации;
- созданию более естественной среды иноязычного общения;
- снятию стресса, неизбежно возникающего при общении на иностранном языке;
- формированию кросс — культурной компетенции;
- совершенствованию навыков работы с новейшими IT- технологиями, необходимыми для формирования профессиональной компетенции.

Таким образом, именно метод проектов способствует развитию навыков самостоятельного мышления, умению излагать свои мысли в письменной (и устной) формах, овладению методологией творческого подхода к решению поставленных задач [3].

Безусловным преимуществом метода проектов является возможность осуществления личностно-ориентированного обучения, в процессе которого учитываются и используются познавательные и личностные особенности обучающихся. Использование метода проектов реализует на практике компетентностный подход (КП), который достаточно эффективно снимает противоречия между традиционным образованием, требованиями жизни и реалиями современного образования. КП также дает студенту возможность овладеть компетенциями, наилучшим образом обеспечивающим его готовность к последующему учению и профессиональной деятельности [4; 6].

Список литературы

1. Еремина, Н.В. К вопросу о стилистических особенностях английской публицистики в условиях кросс-культурного взаимодействия / Н.В. Еремина, В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. - №11(172). – С.138 – 143.
2. Еремина, Н.В. Опыт лингвокоммуникативной подготовки студентов неязыковых специальностей (на примере Оренбургского государственного университета) / Н.В. Еремина, О.В. Кабанова, Г.В. Терехова // Вестник Оренбургского государственного университета, 2015. - № 2 (177). - С. 47-53.
3. Кабанова, О.В. Изучение иностранного языка студентами в процессе самостоятельной работы / О.В. Кабанова, Г.В. Терехова // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2014. - № 4 (34). - С.92 - 94.

4. Сахарова, Н.С. Развитие полиэтнической компетентности студентов университета в процессе кросскультурного взаимодействия / Н.С. Сахарова, В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. - №2(177). – С.145 – 150.

5. Терехова, Г.В. Интенсификация учебной деятельности в системе профессиональной подготовки студентов / Г.В. Терехова, Н.В. Еремина, О.В. Кабанова // Современные проблемы науки и образования, 2015. - № 3. - С. 420 – 425.

6. Tomin, V.V. Intercultural adaptation of students in the formation field of cross-cultural interaction / V.V. Tomin, N.S. Sakharova, N.V. Eremina, O.V. Kabanova, G.V. Terekhova // [Global Media Journal](#). - 2016. - Special Issue S2: 7. - pp. 1-10.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

**Жайлаубаева Г. М., магистрант
Оренбургский государственный университет**

В настоящее время в Российской Федерации одной из глобальных тенденций преобразования системы образования является его социально-педагогическая направленность. Сущность данной идеи состоит в том, чтобы одновременно повысить эффективность образовательных систем и снизить затраты на достижение желаемых результатов. Результатом социально-педагогической направленности инклюзивного обучения является не только овладение какой-либо информацией, заложенной в содержании учебной дисциплины, но и способами деятельности, человеческими ценностями, отношениями [1, с. 36].

Еще одним немаловажным преобразованием является стремительное вхождение и закрепление практик инклюзивного образования в современном отечественном образовании, как общем, так и профессиональном. Данная тенденция предполагает присутствие в едином образовательном пространстве обучающихся с различными (в том числе и «особыми») образовательными потребностями, а значит, и разными возможностями в характере, темпе, полноте и глубине овладения учебной информацией [4, с. 2-3].

Под инклюзией (от inclusion включение) в образовании, понимают вовлечение в образовательный процесс каждого обучающегося с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям, а также удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей личности, обеспечение условий ее сопровождения [3, с. 35-39].

Развитие инклюзивного образования как социально-педагогического феномена невозможно без применения специальных технологий. Выделяют две группы: организационные и педагогические.

Организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса (проектирование и программирование, взаимодействие между структурными подразделениями, организация доступной безбарьерной среды). В образовательных организациях необходимо создать все условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Все учебные корпуса должны быть оборудованы пандусами для проезда колясок, специальными подъемниками, на полу должна размещаться тактильная плитка и тактильная лента для слабовидящих, а также необходимы специальные санузлы для инвалидов. Учебные кабинеты – оснащены специальными средствами для обучения лиц с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, а именно:

1. Система звукового поля (акустическая система с комплексом напольного размещения, динамический передатчик с микрофоном). Предназначена для проведения аудиторных учебных занятий, на которых присутствуют как

пользователи слуховых аппаратов и кохлеарных имплантов, так и обучающиеся без нарушений слуха.

2. Портативная информационная индукционная система для слабослышащих. Обеспечивает возможность общения между сотрудником образовательной организации и обучающимся со слуховым аппаратом в любых внешних условиях, в том числе в случае высокого уровня окружающего шума.

3. Беспроводной компьютерный джойстик в комплекте с двумя выносными кнопками. С помощью кнопок пользователи с ограниченными физическими возможностями могут выполнять некоторые наиболее часто используемые команды.

4. Беспроводная выносная компьютерная кнопка большая. Предназначена для дублирования выполнения команд обычной компьютерной мыши.

5. Портативное устройство для чтения печатных материалов для слабовидящих. Данное устройство позволяет слепым и слабовидящим обучающимся быстрый доступ к печатной продукции с использованием голосовой функции.

6. Клавиатура с большими кнопками и разделяющей клавиши накладкой для слабовидящих. Клавиатура имеет яркие цветные клавиши, что важно для обучающихся с ослабленным зрением. Увеличенный размер кнопок помогает развитию навыков клавиатурного письма.

7. Увеличитель для работы с удаленными объектами для слабовидящих. Камера обеспечивает увеличение до 75 крат на 15 дюймовом экране. Изображение остаётся чётким при любом уровне увеличения.

8. Беспроводной ресивер.

9. Специализированный программно-технический комплекс для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Представляет собой комплекс для незрячих, обучающихся с программным обеспечением для создания и чтения цифровых книг, а также с программным обеспечением экранного доступа с синтезом речи.

10. Гарнитура компактная.

11. Стол (ДЦП) для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в том числе для инвалидов-колясочников [5].

Освоение учащимися с ОВЗ социально-педагогического опыта, включение их в систему общественных отношений требует от образовательной организации разработки специальных программ, технологий, методик. Важной задачей инклюзивного образования является расширение жизненного пространства учащегося с инвалидностью или ОВЗ, в связи с чем можно оценить эффективность реализуемых программ, технологий и методик в отношении учащихся с особыми образовательными потребностями в образовательном учреждении [2, с. 34].

В современной дидактике существуют большое количество педагогических технологий, реализуемых в рамках социально-педагогической направленности инклюзивного обучения. В таблице 1 представлены образовательные технологии с учетом адаптивных методов их применения, рекомендуемые для обучения лиц с ОВЗ и инвалидов.

Таблица 1. Образовательные технологии инклюзивного обучения

Технология	Адаптированные методы
Проблемное обучение	Поисковые методы, постановка познавательных задач с учетом индивидуального социального опыта и особенностей обучающихся с ОВЗ и инвалидов.
Концентрированное обучение	Методы, учитывающие динамику и уровень работоспособности обучающихся с ОВЗ и инвалидов.
Модульное обучение	Индивидуальные методы обучения: индивидуальный темп и график обучения с учетом уровня базовой подготовки обучающихся с ОВЗ и инвалидов
Дифференцированное обучение	Методы индивидуального личностно ориентированного обучения с учетом ограниченных возможностей здоровья и личностных психолого-физиологических особенностей.
Развивающее обучение	Вовлечение обучающихся с ОВЗ и инвалидов в различные виды деятельности.
Рефлексивное обучение, развитие критического мышления	Интерактивные методы обучения, вовлечение обучающихся с ОВЗ и инвалидов в различные виды деятельности, создание рефлексивных ситуаций по развитию адекватного восприятия собственных особенностей.

Все образовательные технологии в рамках социально-педагогической направленности инклюзивного обучения следует применять с использованием специальных информационных и коммуникационных средств, в зависимости от вида и характера ограниченных возможностей здоровья обучающихся. Реализация адаптированной программы дисциплины требует вышеперечисленного оборудования, а также комплекта учебно-методических пособий по изучаемой дисциплине:

- для обучающихся с нарушениями зрения – в печатной форме с увеличенным шрифтом, в электронной форме; в форме аудиофайла и на языке Брайля (при необходимости);
- для обучающихся с нарушениями слуха – в печатной форме и в форме электронного документа;
- для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата – в печатной форме и в форме электронного документа; аудиофайла (при необходимости).

Для наиболее эффективного внедрению инклюзивного образования как социально-педагогического феномена в образовательных организациях следует:

- создать комплексную, эффективную систему психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся с целью их социальной адаптации;
- обеспечить подготовку всего кадрового состава с соответствующим повышением квалификации для работы с инвалидами и лицами с ОВЗ, а педагогический состав направить на курсы повышения квалификации в области коррекционной и специальной педагогики;

– обеспечить предоставление услуг тьюторов, владеющих технологиями, методиками и приемами работы с лицами с ОВЗ, в случае поступления в образовательную организацию лица с особыми образовательными потребностями на основании соответствующей рекомендации в заключении психолого-медико-педагогической комиссии или индивидуальной программе реабилитации инвалида;

– сформировать у всех обучающихся толерантные отношения к инвалидам и лицам с ОВЗ;

– разработать адаптированные образовательные программы с учетом контингента обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ, а также адаптировать программы учебных дисциплин под особые образовательные потребности обучающихся;

– осуществлять помощь в трудоустройстве выпускников профессиональных образовательных организаций с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья.

Перед современной российской системой образования стоит историческая задача по обеспечению глобальной, планомерной и полномасштабной доступности граждан к качественному образованию. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен является стратегически важным направлением реализации конституционных прав каждого человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде в любой образовательной организации.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Программированное обучение: Дидактические основы. – М.: Высш. шк., 1970. – 300 с.

2. Силантьева Т.А. Инклюзивное образование как способ изменения общества // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – С. 96.

3. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №3. – С. 35–39.

4. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: – Калининград: БФУ, 2016. – 5 с.

5. ГОСТ Р 51079–2006 (ИСО 9999:2002) «Технические средства реабилитации людей с ограничениями жизнедеятельности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200045259>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

**Зайцева С.В., аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики,
учитель истории частной общеобразовательной школы с философским
уклоном, Республика Казахстан, г. Уральск**

Педагогические проблемы формирования мировоззрения школьников приобрели особую актуальность с переходом человечества в новое тысячелетие, когда стали очевидны процессы девальвации нравственных и духовных ценностей человека. Системный кризис охватил все важнейшие сферы жизни общества, в том числе культуру, религию, образование. Исследователи наблюдают падение общего уровня образованности детей, узость мышления, снижение самостоятельности в поведении.

По мнению А.Н.Тубельского, расширение содержания образования осуществляется по экстенсивному типу, «стремление...подняться до уровня требований современности привело к чисто количественному увеличению объема часто разрозненных и ненаучных дисциплин» [17, с.292].

Г.А. Берулава отмечает, что «отличительной особенностью образовательного пространства в современном информационном обществе является то, что объем информации, накопленной человечеством, глобально превосходит тот объем знаний, который может быть усвоен отдельным человеком» [3, с.16].

Выводы исследователей совпадают в том, что информационно-знаниевая парадигма образования морально устарела, и что образованию необходимо поменять направление от накопления информации к развитию личности ребенка, к формированию духовно-нравственных установок.

Образование на государственном уровне продолжает сохранять сциентистскую направленность, которая выражается в стремлении педагогов работать над формированием научного мировоззрения школьников и «развитием у них интеллектуального и творческого потенциала, позволяющего в дальнейшем продуцировать новые знания» [15, с.84].

Нельзя не отметить, что изменяется роль и уточняются задачи образования. Современные философы отмечают, что осуществляемая модернизация образования больше нацелена на реализацию потребностей потребительского общества, чем на формирование духовно-нравственных установок подрастающего поколения. Причину они видят в недооценке социально-гуманитарной составляющей образования [13].

Вслед за философами, проблема дефицита социально-гуманитарной составляющей образования признается и педагогической наукой. Отмечается «необходимость коренных изменений в образовании путем использования логики, философии для повышения культуры мышления, формирования мировоззрения, создания возможностей для творчества, приобщения к культурным

ценностям, выстраивания межкультурного диалога и повышения общего культурного уровня развития участников образовательного процесса» [14].

Снижение роли и сокращение количества гуманитарных предметов в общеобразовательной школе порождает проблему формирования современного мировоззрения учащихся, отвечающего реалиям настоящего, тогда как еще С.И. Гессен определял задачу образования в том, «чтобы человек выработал себе мировоззрение, а это означает то же самое, что стать личностью» [5, с.67].

Стать личностью гармонично развитой, креативно и позитивно мыслящей, свободно ориентирующейся в реалиях современного мира и всевозможных жизненных коллизиях, невозможно без применения всего объема философских и культурологических знаний, накопленных человечеством в процессе его духовного развития.

По мнению М.Арутюнян, «мировоззренческая ориентация образования предполагает его «культурацию», или погружение образования в культурологический контекст» [1, с.45]

Именно образование должно трансформировать культурный и философский опыт человечества и делать его достоянием каждой личности. Поэтому чрезвычайно актуальным является решение педагогических задач, возникающих в процессе формирования философско-культурологического мировоззрения, как совокупности принципов, взглядов и убеждений, синтезируемых в процессе усвоения растущим человеком философского и культурологического знания, в содержании которых «сплавлены общечеловеческие и исторически особенные интерпретации жизненных смыслов, определяющих национально-этнические особенности каждой культуры и принятую в них шкалу ценностей...конкретизируемых в многообразии групповых и индивидуальных мировосприятий и миропереживаний» [16, с.30].

Формирование философско-культурологического мировоззрения представляет собой непрерывный процесс, начинающийся с первых шагов в стенах школы. Человек *нуждается* в общих представлениях о мире, в знаниях о его движущих силах и законах. Человек ощущает потребность в определении своего места в мире, в раскрытии смысла своего бытия и соотнесенности человеческого бытия с миром. Это вопросы, составляющие основу мировоззрения.

Цели формирования мировоззрения школьников сформулированы в Законе «Об образовании» Республики Казахстан через основные задачи системы образования, в числе которых «становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, развитие творческих, духовных возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащение интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности» [12]. Однако в законе не предусмотрен механизм реализации указанных задач, и потому они не реализуются в полной мере.

Некоторые механизмы формирования мировоззрения предлагается внедрить в образование в условиях реализации общенациональной идеи

«Мәңгілік Ел» [9] через учебные предметы, дополнительное образование, внеурочную деятельность.

Но как точно подметил педагог А.Н.Тубельский, «в теории и практике образования существуют два берега. На одном берегу «множество дидактических принципов, частных методик, технологий обучения, множество моделей учебного процесса, учебных планов и образовательных стандартов» [7, с.275], задача которых вложить в ребенка некое содержание. На другом берегу учебные предметы «лишь материал, который используют здешние учителя для понимания и раскрытия ребенком самого себя» [7, с.277].

Раскрытие ребенком самого себя, формирование его мировоззрения возможно через изучение философии и ознакомление с культурно-этическими и нравственными достижениями человечества. Эта мысль существует уже не одно десятилетие, и с 80-х годов XX века во многих странах мира реализуется через программу "Философия для детей". Это программа предполагает не изучение истории философии, а систематическое обучение и воспитание с помощью философии морально и социально ответственной личности.

О необходимости введения философии как учебной дисциплины в школьное образование заявляют и российские ученые. По мнению В.В. Миронова, «изучение философии должно присутствовать на всех уровнях образования человека, однако на каждом уровне оно имеет свои цели и задачи, реализуя функцию формирования мировоззрения, становление которого на каждом из этапов имеет свои внутренние особенности» [10, с.19].

В Казахстане идеи гуманистического потенциала философского образования озвучивает А.Н.Нысанбаев, настаивая на необходимости введения философии, начиная со школы, и «выделение философских аспектов всех преподаваемых дисциплин, что, безусловно, позволит оперировать не только фактами и цифрами, но и, что особенно важно, смыслами и значениями» [11, с.9].

Формирование личности ребенка на базе философских знаний ставится целью деятельности Частной общеобразовательной школы с философским уклоном г. Уральска, образовательный процесс которой основан на ценности личности, приоритете личностного развития, свободе выбора ребенком вектора своего развития [18]. Здесь соблюдаются важные составляющие условий формирования мировоззрения, структурными компонентами которого являются убеждения, поскольку «для того, чтобы человек пережил очевидность и приобрел убеждение, ему необходима свобода; только свободное убеждение имеет духовную силу и жизненный вес» [8, с.248].

Философская сентенция, высказанная И.А. Ильиным в середине прошлого столетия, не утратила своей актуальности, и может служить методологической опорой для формирования философско-культурологического мировоззрения современных молодых людей.

В гуманно-ориентированном образовательном пространстве частной школы цели формирования философско-культурологического мировоззрения школьников являются доминантой педагогического процесса.

Интегрировать общечеловеческие ценности в образование, формировать философско-культурологическое мировоззрение наиболее удобно, используя для этого гуманитарные науки. Любой материал, используемый на уроке, может и должен содержать духовно-нравственный подтекст. При этом, нравственное воспитание должно идти впереди интеллектуального развития. В учениках необходимо формировать мировоззрение на базе философско-культурологического восприятия мира, приобщать школьников к нравственному опыту человечества, и уже на этой основе формировать представления об устройстве мира, так как чем раньше и осознаннее усваиваются растущим человеком образцы высокой человеческой культуры, тем менее он будет восприимчив к культурным суррогатам.

История как учебная дисциплина занимает особое место в системе духовного становления личности.

Формирование философско-культурологического мировоззрения школьников средствами исторического знания происходит в процессе изучения ценностей конкретной исторической эпохи, а осмысление исторических фактов способствует формированию аксиологических установок.

Размышляя вместе с педагогом над ценностями прошлого, над проблемами морали и нравственности людей, живущих в разных исторических эпохах, ибо «нельзя рассматривать человека вне глубочайшей духовной реальности истории» [2, с.22], школьники начинают оценивать свое поведение, поступки других людей, различать мотивы действий, качества личности, что способствует формированию нравственных идеалов, мировоззренческих установок.

Усложнение восприятия исторического материала от интереса к историческим рассказам к анализу исторических явлений и исторических законов соотносится с выводами Л.С.Выготского, который считает, что «годы формирования подростка – это годы формирования его общественно-политического мирозерцания. В эти годы в основных чертах вырабатываются взгляды на жизнь, людей и общество, вырабатываются те или иные общественные симпатии и антипатии» [4, с. 61].

Приобретаемые на уроках истории знания о системе общечеловеческих ценностей, сложившихся в ходе исторического развития мира, осознанное понимание сущности основных событий, явлений и процессов исторического развития, развитие навыка аргументированного суждения на основе анализа исторических фактов, становятся особенно важны в настоящее время, когда трудностью для школьника является не получение информации, а умение её интерпретировать. История в данном случае подвергается философско-логическому анализу, в тоже время формирует у учащихся фактологическую базу для использования приемов логики. Сформированность взглядов и убеждений, опыт применять исторические знания окажут неоценимую помощь учащимся в ориентации в современных политических, социально-экономических и культурных процессах.

Морально-нравственные ориентиры, приобретенные в ходе изучения

исторического материала, ложатся в основу этической культуры, которая в свою очередь также является объектом исследования школьниками на уроках истории. Источниками этического знания становятся труды мыслителей и философов, этнографические источники в виде притч, сказаний, эпосов и былин, в которых воплощены духовные идеалы человечества.

Особенностью этого процесса в частной школе с философским уклоном является то, что учителю отводится роль мотивационной и ориентирующей силы, не навязывающей свои этические ценности.

Формирование высших этических ценностей школьника на базе философского подхода происходит в равной степени на примерах достижений человеческой цивилизации и негативного опыта истории.

Одно из важных мест в формировании философско-культурологического мировоззрения занимает эстетика, служащая развитию у людей чувства прекрасного, эстетических идеалов, эстетического отношения к миру.

Психологическая основа эстетического воспитания – художественно-эстетическое восприятие – формируется средствами исторического знания.

Культурно-эстетический материал занимает в школьном курсе истории значительное место. Ученики знакомятся с достижениями архитектуры, живописи, музыки, литературы, что способствует всестороннему развитию личности и включению ее в общечеловеческое пространство.

Уроки истории всегда были призваны способствовать воспитанию гражданственности, патриотизма учащихся. Формирование этих качеств в многонациональном государстве требует особого подхода.

По нашему мнению, философско-культурологический подход дает возможность избежать перекосов в формировании философско-культурологического мировоззрения школьников. Формирование исторической толерантности становится залогом к пониманию исторических процессов, формирующих государство. Перед учащимися раскрывается кумулятивный характер данного процесса и роль народов, внесших свой вклад в создание государственности.

Преподавание истории на базе философско-культурологического подхода выполняет ряд мировоззренческих функций, которые А. В. Елисов сформулировал в виде нескольких основных аспектов. Преподавание истории носит характер: «аксиологический – обращение учащихся к высшим ценностям; гносеологический – включение учащихся в процесс познания высших ценностей; когнитивный – познание учащихся через призму высших ценностей самого себя и своих возможностей; ориентационный – выявление ядра нравственной ориентации человека, его отношение к миру, людям и самому себе; результативный – механизм становления структуры человеческого «я»[17].

Таким образом, средствами исторического знания в образовательном процессе формируется философско-культурологическое мировоззрение. Образование ответственно за сохранение нравственных ценностей и от него зависит интеллектуальное, культурное, нравственное состояние общества. «Душа и тело человека в равной мере должны быть образованы в направлении куль-

турных ценностей, по отношению к которым они, как чисто природный материал, подлежащий образованию, представляются равноценными сторонами единого и нераздельного целого»[5].

Список литературы

1. Арутюнян М.П. Мировоззренческий потенциал преодоления знаниевой парадигмы образования / М.П.Арутюнян // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – №4. – С.43-47
2. Бердяев Н. А. Смысл истории /Н.А. Бердяев. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. – 256 с. – (Азбука-классика. Non-Fiction).
3. Берулава Г.А. Новая сетевая теория развития личности в информационном образовательном пространстве / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава // Психологическая наука и образование. – 2012. – №1. – С. 5-17
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений В 6-ти т Т. 4. Детская психология/ Под ред. Д. Б. Эльконина/ Л.С.Выгодский. — М.: Педагогика, 1984.—432 с. ил. — (Акад. пед. наук СССР).
5. Гессен С.И. Понятие и цели настоящего образования / Личностно-ориентированная педагогика. Понятие и цели настоящего образования (по трудам С.И. Гессена); [Сост.: Е.Г.Осовский] /С.И. Гессен. – М.: Амрита, ИД Шалвы Амонашвили, 2018. – 248 с. – (Антология гуманной педагогики).
6. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ отв. Ред. И сост.П.В. Алексеев. / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-1655102-r33.html>
7. Елисов А.В. Нравственное воспитание учащихся на уроках истории/ А.В. Елисов. 2007 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://media.otdelro.ru/content/Nravstvennoe-vospitanie-uchashihsja-na-urokah-istorii-Avtor—Elisov-Andrei-Vladimirovich.html>
8. Ильин И. А.Путь к очевидности / И.А.Ильин. М.: ДАРЪ, 2017. – 357 с.
9. Концептуальные основы воспитания / Министерство образования и науки Республики Казахстан. Астана, 2015. – 21 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nao.kz/loader/fromorg/2/47>
10. Миронов В.В. О школьном образовании, гуманитарном знании и уровнях изучения философии / В.В.Миронов // Вопросы философии. – 2018. – №6. – С. 19-33
11. Нысанбаев А. Н. Гуманистический потенциал философского образования. / А.Н. Нысанбаев //Наука. Философия. Религия. Материалы международной научно-теоретической конференции, посвященной 80-летию юбилею КазНПУ им. Абая. (17-18 октября 2008 г.) КазНПУ им. Абая, ИФиП МОН РК, НИАЦ ВР МЮ РК. Алматы, КазНПУ, 2008. – С.4-10.
12. Об образовании. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г/ № 319-ІІ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>.

13. Пирожков В.В. «Обсуждение книги академика В.С.Степина "Цивилизация и культура", [выступление на круглом столе] /В.В. Пирожков // Вопросы философии. – 2013. – № 12. – С. 3-48.

14. Сабанина Н. Р. «Матетика и будущее педагогики»: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, МПГУ, 30 ноября — 1 декабря 2017 г. / Н.Р. Сабанина // Пространство и Время. — 2017. — № 2.

15. Сапашева Э.И. Почему страны во всем мире проводят реформы образования, и как их можно применить в Казахстане/ Э.И.Сапашева // История Казахстана: преподавание в школах и ВУЗах. – 2014. – №10. – С.81-87.

16. Степин В.С. Культурология как наука: за и против: [выступление на круглом столе] / В.С.Степин // Вопросы философии. – 2008. – № 11. – С. 3-31.

17. Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. //Дьюи Д. От ребенка - к миру, от мира - к ребенку./ Составитель, вступительная статья Г.Б. Корнетов / А.Н.Тубельский. – М.: Карпуз, 2009. – 352 с.: ил. (Педагогика детства)

18. Устав частной общеобразовательной школы с философским уклоном г. Уральск, Республика Казахстан.

ДИНАМИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА

**Захарова Т.В., студентка
Оренбургский государственный университет**

Тема выпускной квалификационной работы: «Формирование коллектива подростков в детских объединениях».

Эта тема интересна и актуальна на сегодняшний день.

Современный воспитательный процесс в образовательных организациях различного типа и уровня ориентирован на ценности гуманизма, сотрудничества, творческого взаимодействия, свободы и ответственности в воспитании личности. Одним из ключевых средств осуществления этих ценностных ориентации выступает коллектив как социальная общность, объединяющая детей и подростков совместными целями, общей деятельностью и переживаниями.

В педагогической науке доказано, что процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. Развитие личности подростка зависит от развития коллектива, его уровня развития, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений. С другой стороны, активность подростков, уровень их физического и умственного развития, их возможности и способности обуславливают воспитательную силу и воздействие коллектива.

Формирование коллектива в детских объединениях в настоящее время выступает одной из приоритетных задач образования.

Данной проблеме, посвящено не мало трудов таких ученых, как: А. С. Макаренко (теория воспитания личности в коллективе), Л. А. Сундеева (проблема сплоченности коллектива как основы его развития) и др.

Опытно- экспериментальная работа проходила на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Юная средняя общеобразовательная школа Оренбургского района".

Первый этап посвящен определению актуальности и значимости проблемы сплочения коллектива и начался с диагностики определения уровня сплоченности коллектива. Диагностика включала в себя методику М. Г. Казакиной «Мы- коллектив? Мы –коллектив... Мы-коллектив!», целью которой являлось определить стадии развития коллектива. Методика проводилась в форме беседы, дети обсуждали положения дел в коллективе и состояние отношений в нем.

По результатам данной методики было выявлено, что в коллективе низкий уровень сплоченности. В общих коллективных делах участвует только актив, подготовка к мероприятиям происходит под руководством педагога, дети не стремятся помогать друг другу, и перекладывают ответственность друг на друга.

Такие результаты подтвердили актуальность выбранной проблемы исследования. За счет низкого уровня сплоченности у детей явно снижен интерес с общим делам и совместному времяпровождению.

На следующем этапе были проведены следующие мероприятия позволяющие повысить уровень сплоченности коллектива подростков. Проводились беседы, совместно готовились к классным и общешкольным мероприятиям. Подготовка к мероприятиям очень помогла определить какие дети находятся между собой в дружеских отношениях, а кто в коллективе изгой. Кто из детей входит в актив, а кто старается быть в стороне и не участвовать в делах коллектива. Также одними из основных проведенных мной мероприятий были: «Танцевальный марафон» и Коррекционно-развивающее занятие на сплочение класса (в рамках классного часа) (с элементами тренинга).

Целью мероприятия «Танцевальный марафон» являлось: раскрепощение детей. Результаты мероприятия показали, что в начале ребята стеснялись принимать в нем участие. Некоторые мальчики смеялись и их было сложно включить в совместную деятельность, а именно в танцы, они были сжаты, но к середине мероприятия участвовали все. Когда дети разбивались на пары конфликтов не возникало, дети были согласны с жеребьевкой. Проведенная работа дала положительные изменения, что подтверждается проведенной диагностической методикой «Письмо островитянину». В данных письмах подростки указывали имена друг друга, это говорит об их доверии, и уверенности, что они могут положиться друг на друга.

Коррекционно-развивающее занятие на сплочение класса (в рамках классного часа) (с элементами тренинга) было направлено на сплочение коллектива и построение эффективного командного взаимодействия. Проведенное мероприятие показало, что ради общего дела дети готовы сотрудничать и помогать друг другу.

Также после мероприятия проведена беседа, в ходе которой каждый подросток высказал свое мнение о том, что ему больше всего понравилось, итог подвел каждый. В ходе мероприятия удалось сплотить ребят, подростки действовали как единое целое, на их лицах были улыбки и им удавалось договориться в спорных моментах без посторонней помощи.

И была проведена диагностика как итог опытно-экспериментальной работы в виде анкетирования, направленная на определение сплоченности коллектива.

По результатам анкетирования можно сделать следующий вывод, что положительных результат достигнут. Ниже представлены результаты ответов подростков на некоторые вопросы анкеты.

На рисунке 1 представлены результаты ответов подростков на вопрос «Что такое коллектив?».



Рисунок 1 - результаты ответов подростков на вопрос «Что такое коллектив?»

Делаем вывод, что большинство подростков могут дать точное определение данного понятия (67%)

На рисунке 2 представлены результаты ответов подростков на вопрос «Знаешь, чем увлекаются ребята?».



Рисунок 2 - результаты ответов подростков на вопрос «Знаешь, чем увлекаются ребята?»

Делаем вывод, что нет подростков, которые совсем не знают об увлечениях друг друга.

К концу работы с ребятами, можно заметить изменения не обращаясь к результатам диагностик. В свободное время подростки больше общаются, в подготовке к мероприятиям у каждого есть своя роль, количество конфликтов сократилось, и ребята стали проявлять инициативу в организации общешкольных праздников и мероприятий. Уровень сплочения детей повышен и всё это

благодаря совместной деятельности и правильно подобранным методикам по сплочению коллектива.

Список литературы

1. Новикова Л.И., Караковский В.А., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! - М., 2000.
2. Авдюнина, Н.А. Сплоченность коллектива как социально-психологическая проблема общеобразовательной школы / Н.А. Авдюнина // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 5-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 марта 2017 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – С. 63-67.
3. Гагач, М.Г. Сплоченность коллектива как предмет социально-культурных исследований / М.Г. Гагач // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2014. - № 2. - С. 64-67.
4. Грибкова, Г.И. Организация детских творческих объединений в условиях образовательного учреждения: основные аспекты / Г.И. Грибкова, Л.С. Рогачева // Воспитание школьников. – 2017. - № 5. – С. 27-32.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ПРИКЛЮЧЕНИЕ

**Иванова В.М., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Научное исследование – это поиск истины, процесс очень трудный, но в то же время захватывающий и интересный.

Именно аксиологический контекст мотивирует исследователя к поиску решения педагогических проблем, предопределяет цели и задачи исследования, интерпретирует результат. Исследователь, соотнося свои действия с системой личных ценностей, обращается к ценностям общества в котором собирается реализоваться как ученый. Затем через ретроспективу личного опыта осуществляет поиск и моделирует возможности выбора направленности педагогического исследования. Направленность исследования определяется формулировкой гипотезы, т.е. научного предвидения. Любой выбор тревожит исследователя неясностью будущего которое выстраивается от выбора и решений множества людей.

Сложность и, вместе с тем, возможность свободно выбирать направления педагогического исследования делают это исследование увлекательным и непредсказуемым одновременно. Непредсказуемость в исследовании – это захватывающая возможность использовать незнание, как стимул, мотив к развитию. Тогда педагогическое исследование становится увлекательным приключением за которым вдохновлено наблюдает научный руководитель. Понятие «приключение» происходит от лат. *advenire* («случаться») и используется во многих контекстах и ситуациях. Приключение – это когда исследуешь, познаешь что-то новое. В связи с этим потребность в новых научных знаниях мы называем приключением.

Таким образом, педагогическое исследование как аксиологическое приключение – это неожиданные не стандартные ситуации внутри педагогического исследования. Трудности и необходимость их преодоления, непредсказуемость, новизна и экстремальность этих ситуаций обеспечивают значительное эмоциональное переживание исследователя.

Смысл каждой ситуации включает в себя выбор, поступок и принятие полной ответственности за них. Исследователь своим ответственным выбором останавливается на одной ценности и превращает ее в смысл ситуации, отказываясь от свободы. Свобода, насыщаясь смыслом, становится смыслом свободы, а это и есть ответственность. Свобода становится ценностью мышления, которое подтверждает свою свободу и себя.

Ученый, как творец теоретического разума, обладает высоким познавательно-ценностным суждением. Его познавательная деятельность заключается в описании объекта, т.е. реализации предписания каким он должен быть с аксиологических позиций, а не каков он есть. Множественность ценностных интерпретаций смыслов и значений выступают ключевым императивом совре-

менности. Возникают новые формы реальности в которых оценочность играет все большую роль. Оценивание выступает первичным видом отношения к миру. Выступая творческим процессом, оценивание, наполняет объекты субъективными внутренними значениями и смыслами, результатом которых оказывается преобразование действительности. С оценивания начинается достижение цели. С оценивания начинается и процесс познания. Познание в научной деятельности исследователя, есть частный замечательный случай, то научное восхождение его в этой деятельности мы называем аксиологическим приключением.

Общая логика научного приключения (восхождения) изначально связана с мировоззренческо-ценностным выбором исследователя. Восходящее научное путешествие начинается с движения внутрь исследователя, и такое движение станет аксиологической основой самосознания исследователя. Создающий ценности человек, как творец и субъект информации, обладающий значением и смыслом, выступает источником развития бытия в направлении, противостоящем деструкции, бездуховности, хаосу. Ценностные ориентации личности является пространством действия педагогических факторов.

Таким образом, главным предметом педагогики является не наука, а процесс становления человека, осуществляющего познавательную деятельность в форме науки. Это требует кардинального переосмысления позиции ученого, он должен взять на себя ответственность за последствия и эффективность своих научных построений. В данном контексте многократно писали отечественные философы, что наука не является «ценностно нейтральной», ценности, явно или неявно существуют в науке, они определяют отношение к теории, её оценке и носят объективный характер. Ценностным отношением обладает всё сущее, это форма предпочтения, выражающая субъективность. Сегодня необходимо соотносить педагогическое исследование с этическими нормами общества, поэтому на педагогов-исследователей возлагается двойная ответственность:

- комплекс норм и ценностей ученого (ценность новизны, самооценочность истины и т.д.);
- комплекс норм и ценностей для решения конкретной научной задачи присущей научному сообществу, организации.

Кардинальные изменения, которые происходят в образовании, обозначают понятием «образовательная парадигма». Образовательная парадигма определяет и ориентирует на культурные и ценностные смыслы образования как социокультурного явления. Образовательную парадигму формируют ценностные основания образования в конкретном историческом периоде развития общества.

Только гуманитарные науки обладают понятийным аппаратом, который позволяет зафиксировать ценностные компоненты познавательной деятельности и включить их в теорию и методологию.

Сегодня становится как никогда актуальной проблема аксиологических оснований исследования для осмысления и сохранения аксиологического смысла деятельности в постоянно изменяющихся информационно-

коммуникативных условиях бытия общества. Ценностные основания исследования это фундаментальные положения, определяющие исходные, базовые знания в науке. Основание это на чём всё покоится, что имеет свою почву.

Понятие «основание» означает что-то, что продиктовано разумом, что и помогает понять, что есть не только умопостигаемое, но и что-то бессознательное, но имеющее основание. «Основание» это на чем все покоится и отвечает на вопрос «Почему?» – это вопрос о времени, законе, смысле и месте того, что свершается. «Основание» – смысл, а не причина. Поэтому «аксиологическое основание» показывает «ради чего?», «во имя чего?». Это вопрос направления и собственного смысла.

Таким образом, основание обуславливает смысл и является причинной, а аксиологическое основание становится оттенком смысла, его качеством.

Именно аксиологическое основание должно стать основой проектирования деятельности исследователя, обоснованием того, к чему обращено педагогическое исследование. Аксиологическое проектирующее мышление исследователя выявляет замысел, который содействует решению проблемы трагичности. «Мир, в котором мы живем, не является таким, каким может и должен быть. Первичный аксиологический опыт не говорит нам, что должно быть то, чего нет. Не говорит и что нужно что-то сделать, чтобы что-то возникло. Всё это вторично, а первично исключительно это: есть то, чего быть не должно» [1, 37].

Ценности как аттракторы, притягивающие множества, одни удерживают педагогическое исследование вблизи хаотической области, а другие тянут исследование из зоны опасности к орбите устойчивого развития.

Мышление исследователя в категориях ценности становится событийным мышлением. Событие – это происшествие, случай, явление. Ситуации и тенденции приводят исследователя к событиям. Аксиологическое приключение в исследовании – это событие, замечательное свершение, возбуждающий переворот.

Таким образом, аксиологическое приключение в педагогическом исследовании рассматривается как ценностное восхождение исследователя по иерархической сфере ценностей, которое зависит от степени внутренней свободы: чем свободнее человек, тем он ближе приближается к абсолютным ценностям.

Список литературы

1. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей / Л.А. Микешина. М.: Российская политическая энциклопедия РОССПЭН, 2007. – 439 с.
2. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / Кирьякова А.В. – Оренбург, Южный Урал, 1996. – 188 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Ильичева В.Н., к.м.н., доцент, доцент,

Насонова Н.А., к.м.н., ассистент,

Соколов Д.А., к.м.н., доцент,

Карандеева А.М., ассистент,

Кварацхелия А.Г., к.б.н., доцент

**ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет
им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России**

Профессиональное самосознание – одно из условий творческого и самокритичного подхода студентов к своей будущей специальности [1,2,4,6].

Важнейшими психологическими условиями осознания обучаемым себя как будущего специалиста является формирование профессиональных качеств и ответственного отношения к учебе. Профессиональное самосознание способствует формированию такого поведения студента, когда он сознательно подчиняет свои поступки нормативам этики, владеет собственными эмоциями в любых ситуациях [8,9,10,12]. От результата зависит формирование психических свойств студента, а также оценка им уровня собственных профессиональных знаний, умений и навыков.

Такая потребность в самооценке во всех сферах деятельности способствует активизации процесса самопознания, саморегуляции и самосовершенствования, в том числе в роли квалифицированного специалиста.

На I курсе студенты усваивают ценности выбранной профессии и ее требования к личности. Таким образом, они постепенно переходят с позиции учащегося на позицию будущего специалиста [12,13].

Для того чтобы сформировать профессиональную направленность студентов, необходимо стимулировать их стремление постоянно повышать свою квалификацию, развивать собственные взгляды и убеждения. При этом повышается мотивация к будущей деятельности, стремление стать конкурентоспособным специалистом, желание успешно решать сложные учебные задачи и ответственность за свою работу [4,5,6].

Переход к системе поступления в медицинские вузы исключительно по результатам ЕГЭ в значительной мере нивелировал возможности учета профессиональной ориентированности абитуриентов, в то время как сложность учебного процесса требует высокой мотивированности к обучению. При отсутствии адекватных мотивов к учебной деятельности ее результативность снижается. Поэтому выявление исходной мотивации обучаемого с целью формирования на ее основе адекватных мотивов к профессиональной деятельности остается важнейшей задачей преподавателей вузов [6,7,8,9].

Анкетирование студентов по вопросам профессиональной ориентации показывает, что главную роль в этом процессе играет изначальное представление о творческом содержании будущей профессиональной деятельности («воз-

можность самосовершенствования», «возможность заниматься творчеством» и т. п.). Однако во время обучения лишь небольшая доля первокурсников использует творческие методы обучения, будучи не подготовлена к ним за время обучения в общеобразовательной школе [1,2,3,4].

Таким образом, имеются две несовместимые в психологическом плане позиции: с одной стороны – высокая удовлетворенность профессией и намерение по окончании вуза заниматься творческой деятельностью, с другой – желание овладеть основами профессионального мастерства преимущественно в процессе репродуктивной учебной деятельности, что влечет за собой необходимость формирования реальных представлений о будущей профессии и способах овладения ею уже с I курса.

Кроме того, профессионально-познавательный интерес с точки зрения мотивов к учебно-профессиональной деятельности у большинства студентов либо ситуативный, либо отсутствует. При этом сопоставление мотивации к учебе с успешностью обучения показало, что обучаемые, у которых профессионально-познавательный интерес является ведущим, учатся на «хорошо» и «отлично», активно участвуют в научных исследованиях и занимаются самообразованием [6,7,8,9,10].

Помимо мотивации, важное место среди факторов, формирующих отношение к профессии, занимает реальное представление о ней, поскольку существует прямая зависимость между уровнем представления абитуриента о будущей профессии и отношением к своей деятельности выпускника вуза. Отношение к выбранной профессии меняется на III курсе в связи с началом преподавания клинических дисциплин, первым реальным знакомством с предстоящей работой во время производственной практики [9,10,11,12,13].

Различия в структуре мотивации к учебе у «сильных» и «слабых» студентов наиболее ярко выражены на II курсе. При этом у «сильных» студентов I–II курсов доминирует стремление стать высококвалифицированными специалистами, получать одобрение со стороны преподавателей, интеллектуальное удовлетворение и т. п. В то время как для «слабых» – более характерно желание «удержаться» на факультете, получать стипендию, изучать дисциплины только в рамках учебных программ, избегать наказания и осуждения за плохую учебу со стороны родителей и т. д.

Итак, у «сильных» студентов мотивацией к учебе является достижение конечных целей учебной деятельности, а у «слабых» – мотивация носит в основном ситуативный характер. Это объясняет формирование у «сильных» обучаемых более высокой и устойчивой профессиональной направленности. Таким образом, хорошая и отличная успеваемость является залогом формирования профессиональной направленности студента, и, напротив, профессиональная мотивированность лежит в основе успешного обучения [4,5,6].

В условиях вуза формирование профессиональных интересов обучаемых достигается за счет углубленного изучения теоретических вопросов, в частности на практических занятиях и во время производственной практики. Следует отметить, что яркие впечатления и новизна обстановки не являются главными в

развитии интереса к будущей профессии. Желание наиболее полно овладеть профессиональными навыками проявляется, когда студент получает удовлетворение в процессе решения трудных задач и изучения нового материала[10,11,13].

Учитывая тот факт, что не все студенты собираются в будущем работать по специальности, необходимо стимулировать развитие профессионального интереса через формирование положительной мотивации к учебе. Следует отметить, что при соответствующей организации учебного процесса, включая производственную практику, и форм учебно- и научно-исследовательской работы обучаемых (моделирование задач, способов и мотивов профессионального труда), можно приблизить условия их деятельности к реальным рабочим в качестве специалиста[4,5,7,10].

Решению этой задачи служит включение в процесс обучения коллективной игры («разминочных» игр типа «мозгового штурма», ситуативно-ролевых, проблемно-ролевых, творческих игр) с целью активизации эмпатии, подражания, а также стремления обучаемого к самосовершенствованию, что наиболее эффективно способствует решению им конкретных задач. Также очень важно заботиться о формировании соответствующего климата межличностных отношений[4,5,7,9].

Важную роль в укреплении профессиональной направленности студентов играет привлечение их к участию в научных исследованиях, в работе студенческих научных обществ, прохождению всех ступеней производственной практики от младшего медицинского персонала до врача. При этом необходимо формировать психологическую атмосферу, способствующую самоутверждению личности будущего специалиста. Однако необходимо помнить, насколько важную роль при формировании интереса к будущей профессии играет отношение к ней преподавателей вуза.

Список литературы

1. Ильичева В.Н. Взаимодействие в системе «преподаватель-студент» в высшей школе / В.Н.Ильичева, В.В.Минасян Н.Н., Каверин // Единство науки, образования и практики - медицине будущего: сб. науч. тр., посвященный 110-летию со дня рождения академика АМН СССР, профессора Д.А. Жданова и 260-летию ПМГМУ им. И.М. Сеченова. – Москва, 2018. – С. 323-325.

2. Ильичева В.Н. Проблемное обучение анатомии человека на медико-профилактическом факультете /В.Н. Ильичева, Н.А.Насонова, В.В.Минасян// Морфология – науке и практической медицине: сб. научн. тр., посвященный 100-летию ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. – Воронеж, 2018. – С. 107-109.

3. Ильичева В.Н.Образовательные технологии в высшей школе /В.Н.Ильичева, Д.А.Соколов// Сборник научных трудов, посвященный 90-летию кафедры анатомии ГЦОЛИФК и 85-летию со дня рождения заслуженно-

го деятеля науки РФ, члена корреспондента РАМН, профессора Б.А. Никитюка. – Москва, 2018. – С. 212-213.

4. Ильичева В.Н. Проблемы профессионального образования в России / В.Н.Ильичева, Е.В.Белов, Н.А.Насонова// В сборнике: Педагогические и социологические аспекты образования Материалы Международной научно- практической конференции. – Чебоксары, 2018. – С. 65-66.

5. Ильичева В.Н. Социально-психологический климат коллектива кафедры как фактор эффективности ее деятельности/ В.Н.Ильичева, В.В.Минасян, Д.А.Соколов, А.А.Шевченко, О.М.Дедова //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 222-225.

6. Ильичева, В. Н. Формирование профессиональных компетенций у студентов медико-профилактического факультета / В.Н. Ильичева, В.В. Минасян, Н.Н. Писарев, Н.В. Маслов / Медицинское образование XXI века: компетентностный подход и его реализация в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования: сб. матер. Республиканской научно-практической конференции с международным участием. Витебск. – 2017. – С. 383–385.

7. Лопатина Л.А. Интеллигентность педагога в современных реалиях образования / Л.А. Лопатина, А.Г. Кварацхелия, Н.А. Насонова // Матер. межрегиональной заочной научно-практической Интернет-конф., посвящ. 90-летию со дня рождения первого зав. кафедрой анатомии с курсом оперативной хирургии и топографической анатомии д-ра мед. наук, профессора Александра Васильевича Краева: Сб. научн. статей. – Киров, 2018. – С. 44–48.

8. Насонова Н.А. Организация профориентационной работы со школьниками в медицинском вузе /Н.А.Насонова, Л.А.Лопатина, Д.А.Соколов, А.Г.Кварацхелия, В.Н.Ильичева, О.П.Гундарова / Морфология – науке и практической медицине: сб. науч. тр., посвященный 100-летию ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. – Воронеж, 2018–. С. 259-261.

9. Насонова Н.А. Роль преподавателя в формировании мотивации к обучению студентов медицинских вузов / Н.А. Насонова, В.В. Минасян, А.А. Заварзин, Н.Н. Писарев, О.П. Гундарова // Матер. межрегиональной заочн. научно-практической Интернет-конференции, посвящ. 90-летию со дня рожд. первого зав. каф. анатомии с курсом оперативной хирургии и топографической анатомии д-ра мед. наук, проф. А. В. Краева: Сб. научн. статей. – Киров, 2018. – С. 63–66.

10. Писарев Н.Н. Стиль педагогического общения преподавателя и студентов / Н.Н. Писарев, Н.А. Насонова, Д.А. Соколов, В.В. Минасян, В.В. Бессонова, С.А. Козарезов, Д.В. Кирьянова // Однораловские морфологические чтения: сб. научн. тр., посвящ. 120-летию со дня рождения проф. Н.И. Одноралова и 100-летию ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2018. – С. 210–212.

11. Карандеева А.М. Музейная педагогика – важная часть концептуальной модели медико-педагогической подготовки по специальности "медико-профилактическое дело"/ А.М. Карандеева, А.Г. Кварацхелия, О.П.

Гундарова, Н.В. Маслов // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2014. № 58. С. 136-140.

12. Фетисов С. О. Проблемы формирования профессиональных компетенций в процессе самостоятельной работе студентов, обучающихся на иностранном языке / С. О. Фетисов, А. М. Карандеева, М. Ю. Соболева // Медицинское образование XXI века: компетентностный подход и его реализация в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования: матер.республиканской научно-практ. конф. с междунар. участием. ВГМУ. 2017. С. 477-479.

13. Кварацхелия А.Г. Формирование мотиваций профессиональной деятельности и компетентностный подход при работе со студентами медицинского вуза / А.Г. Кварацхелия, Д.Б. Никитюк, С.В. Клочкова, Н.Т. Алексеева // Крымский журнал экспериментальной и клинической медицины. 2016. Т. 6, № 3. С. 237-239.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

Иштерякова Т.И., аспирант
Оренбургский государственный университет

Экономические и социальные вызовы современного мира постоянно усиливают внимание на человеческом капитале. Мировое благополучие связывают преимущественно с технологиями и инновациями в производственной сфере, которые создает человек. Экономические системы всех развитых стран переходят в экономику знаний. Таким образом, образование является одной из наиболее значимых отраслей, во многом определяющих создание инновационного климата и конкурентоспособности экономики в целом.

На государственном уровне указанные тенденции реализуются через Приоритетные проекты образования: «Рабочие кадры для передовых технологий», «Современная цифровая образовательная среда» и другие. Указанные инициативы позволяют системе профессионального образования обеспечивать подготовку высококвалифицированных специалистов среднего звена в соответствии с современными стандартами и производственными технологиями. Вместе с тем важно отметить, что образовательные проекты, следуя за вызовами времени, требуют от профессиональных организаций инновационного развития.

В настоящее время, поиск наиболее оптимальных путей развития, вызвал всплеск инновационной активности в профессиональном образовании. Однако, поиск носит несистемный характер и ведется без учета свойств, связей и закономерностей развития образовательных систем [6, С.59]. Именно поэтому, мы считаем необходимым выделить *доминанты* инновационного развития современного профессионального колледжа.

Рассматривая инновационное развитие, обратимся к толкованию и характеристики термина «инновация», который стал достаточно популярным в настоящее время. О сложности и многоаспектности категории «инновация» заявили и основоположники научной дисциплины, получившей название *инноватика* немецкие ученые В. Зомбарт и В. Метчерлих [4]. Инновация как предмет научного исследования рассматривается в экономике, социологии, психологии, педагогике и других науках.

Проблемами внедрения инноваций, касающиеся образования, отражены в трудах М.В. Кларина, В.С. Дудченко, А.Д. Карнышева, С.Р. Яголковского, А.В. Хуторского, М.М. Поташника, Р.Н. Юсуфбековой, Т.М. Громковой. Так, Н.Р. Юсуфбекова *педагогическое новшество* определяет как содержание возможных изменений педагогической действительности, которое ведет (при освоении новшеств педагогическим сообществом и внедрении их) к ранее не известному, ранее не встречавшемуся в данном виде в истории образования состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания [15]. Таким

образом, педагогическое новшество это не сделанное, а только лишь *возможное* изменение

В совместной работе В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой проведен анализ соотношений между понятиями новшество, инновация и нововведение. Исследователи отмечают, что новшество – это *именно средство* (новый метод, методика, технология, программа и т.п.), а инновация – это процесс, который развивается по определенным этапам [12]. Новшество понимает не как изменение, а как средство, введение которого в образовательную систему при соответствующем использовании, способное улучшить результаты ее работы А.И. Пригожин. По его мнению новшество – это материализованная идея возможного повышения эффективности какой-либо образовательной системы [9]. Такое понимание новшества близко к позиции Н.Р. Юсуфбековой, В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой, однако в нем имеется и существенное отличие: Н.Р. Юсуфбекова считает новшеством только такое возможное изменение педагогической действительности, которое ведет к ранее не известному, ранее не встречавшемуся в данном виде состоянию, результату.

Резюмируя, можно сказать, что *новшество* – это потенциально возможное изменение, а произошедшее изменение – это *нововведение*. В качестве синонима *нововведения* используется термин *инновация*, которая определяется как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вследствие чего происходит переход системы из одного состояния в другое.

Известный научный деятель современности А.В. Хуторской называет педагогическую инноватику – рычагом образования, проводя аналогию с высказыванием Архимеда: «Дайте мне рычаг и я переверну Землю!». Он рассматривает особенность педагогической инноватики как средства преобразования образования, подчеркивая единство трех составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств [14].

В профессиональном образовании изучение процессов инновации является актуальным и значимым. Их рассматривают в трех основных *аспектах*: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом.

Согласно точки зрения М.Т. Громковой, методология инноваций, ориентированных на формирование компетенций в профессиональном образовании, базируется на целостности образовательного процесса, в основе которого находится структура деятельности, включающая профессиональную позицию (понимание собственных функций), процесс (цели, содержание, метод), результат (количество и качество компетенций). [2]. В указанном исследовании автор выделяет инновации в следующих компонентах образовательного процесса: структуре, субъектах и рассматривает изменения образовательного процесса в структуре жизнедеятельности.

Основываясь на практическом опыте внедрения инноваций в среднем профессиональном образовании, И.В. Пахно проводит систематизацию понятий. Автор отмечает, что «инновационный процесс невозможен без человека

новой формации, который будет внедрять инновации, работать в создаваемых территориях опережающего развития». [8]. Таким образом, инновации включают не только новую среду, окружение, образовательный процесс, но и самого человека.

Особое внимание уделено инновационным методам и технологиям, которые позволяют воплотить стратегическое направление развития системы образования. Включая в процесс обучения технологии и программные продукты, используемые на производстве происходит формирование будущего специалиста как конкурентоспособного работника [16]. Таким образом, инновации в профессиональном образовании связывают с подготовкой выпускников, успешных на рынке труда.

Педагогические инновации в современном высшем профессиональном образовании связывают с использованием информационно-коммуникационных технологий в высшей школе Мисаилов А.Ю., Роганов А.А., Теодорович Н.Н., Мохов А.И. [7].

Следует отметить ещё один крайне необходимый критерий оценки феномена инновации. Речь идёт о том, что в отличие от естественного, стихийно протекающего процесса, инновация должна нести характер «...инициируемых и контролируемых изменений, изменений, происходящих на основе рационального действия» [10]. Другими словами, это искусственно организованный процесс, направленный и управляемый для достижения определённого результата – воспроизводство компетентных, конкурентоспособных профессиональных кадров.

В работе Самохина В.Ф. определена цель педагогических инноваций в системе профессионального образования: формирование человека с развитым инновационным мышлением и высоким уровнем инновационной культуры [11].

Анализ образовательной практики в сфере дополнительного профессионального образования, позволил М.В. Кларину выделить концептуальные разрывы (парадоксы), которые ставят новые вопросы перед современной дидактикой. Первым обозначен парадокс в изменении субъекта образовательного процесса. Группы, которые осваивают совместные действия в изменяющихся производственных условиях автором названы - коллективным субъектом. Следующий парадокс – освоение объективно нового опыта, который является новым для всех участников сообщества, включая педагога. По мнению автора, образование в собственно инновационном понимании – целенаправленная организация генерации нового культурного опыта, его освоения и последующего использования [5].

Таким образом, можно выделить особенность инновационного образования: · образовательный процесс имеет рабочий (производственный) характер; · образование выступает как средство, инструмент позитивного прохождения кризисных ситуаций индивидуального и/или коллективного субъекта (ситуации жизненного, профессионального, производственного, организационного кризиса).

Инновационное развитие профессиональных организаций связывают с изменениями образовательной среды. К примеру, Б.К. Джабатырова, М.Ш. Даурова рассматривая инновационный образовательный процесс как основу педагогической интеграции, отмечают значимость инновационной образовательной среды, которая формируется в рамках организационно-педагогического сотрудничества школы и вуза [3]. Ряд ученых (Голуб Л.В., Кривых С.В., Кирпичникова А.В.) определяют формирование инновационной профессионально-развивающей среды через образовательные кластеры. [1]. К примеру, объединение нескольких средних учебных заведений может образовывать территориально-образовательный кластер непрерывного профессионального образования, а объединение нескольких высших учебных заведений может быть интегрировано в научно-образовательный кластер.

Подводя итог вышесказанному, мы выделяем направления инновационного развития в профессиональном образовании:

- формирование нового содержания образования,
- разработка и реализация новых технологий обучения,
- создание условий для формирования конкурентоспособных качеств личности в процессе обучения,
- изменение в образе деятельности и стиле мышления преподавателей и учащихся,
- изменение взаимоотношений между ними.

Под *инновационным развитием профессионального колледжа* мы понимаем целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то их компонентов.

На наш взгляд, векторы направлений инновационного развития профессионального колледжа необходимо продуманно выстраивать, учитывая влияние мировых тенденции в профессиональном образовании, т.к. оно ориентированно на мировую экономику, которая в свою очередь постоянно подвержена изменениям. Анализируя мировую социально-экономическую ситуацию, выдающийся экономист современности, лауреат Нобелевской премии по экономике Джозев Стиглиц отмечает такую важную особенность современности: мир становится взаимозависимым, и все, что произошло в одной стране, имеет глубокие последствия для других стран [13]. Современные процессы развития профессионального образования рассчитаны на участие группы стран. Для среднего профессионального образования актуальны следующие международные проекты: Копенгагенский процесс, Туринский процесс, сотрудничество в рамках форума АСЕМ (ASEM) и взаимодействие в сфере СПО со странами БРИКС.

Анализ деятельности международных проектов, направленных на среднее профессиональное образование, позволил нам определить следующие приоритетные направления инновационного развития профессионального колледжа:

- 1) Кластеризация образовательного пространства.
- 2) Формирование навыков обучающихся, востребованных на рынке

труда.

3) Использование инновационных технологий и методов в процессе обучения.

Указанные векторы инновационного развития требуют разработки организационно-педагогических условий, способствующих их эффективной реализации в образовательном процессе профессионального колледжа.

Список литературы

1. Голуб Л. В. Формирование инновационной профессионально образовательной среды // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. №5-6.
2. Громкова, М.Т. Методология инноваций в профессиональном образовании/М.Т. Громкова// Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2013. -№4. – С.95-101
3. Джабатырова, Б.К. Инновационный образовательный процесс как основа педагогической интеграции/ Б.К. Джабатырова, М.Ш. Даурова// Вестник Адыгейского государственного университета . – 2013. -№3(123). – С.37-47
4. Зомбарт В. Буржуа: Этюды по истории духовного развития современного экономического человека / Пер. с нем.; изд. подгот. Ю. Н. Давыдов, В. В. Сапов. — М.: Наука, 1994.
5. Кларин Михаил Владимирович Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. №4 (19).
6. Ломакина Т.Ю., Сергеева М. Г. Инновационная деятельность в профессиональном образовании. – Курск, 2011. – 284 с.
7. Мисаилов А.Ю., Роганов А.А., Теодорович Н.Н., Мохов А.И. Педагогические инновации в современном высшем профессиональном образовании // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2014. № 6.
8. Пахно, И.В. Внедрение инноваций в среднем профессиональном образовании: систематизация понятий/ И.В. Пахно// Среднее профессиональное образование . – 2015. -№4. – С.3-8.
9. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М., 1989.
10. Радугин А. А., Радугин К. А. Введение в менеджмент: социология организаций и управления. Воронеж, 1995. С.81.
11. Самохин В. Ф. Педагогические инновации в системе Профессионального образования: цели и сущность // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №36.
12. Слостенин В. А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.
13. Стиглиц Дж. Цена неравенства. Чем расслоение общества грозит нашему будущему/ Пер. с англ. – М.: «Эксмо», 2015.- 512с.
14. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика - рычаг образования // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. <http://eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>

15. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – С. 37.

16. Яковлева М. Н., Яковлева Л. Н. Инновационные методы в среднем профессиональном образовании // Journal of Siberian Medical Sciences. 2007. №4.

ПЕДАГОГИКА ОБРАЗА

Каргапольцев С.М., д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»

Объемные гуманитарные категории (концепты) «педагогика» и «образ» функционально сопряжены уже на уровне реализации социокультурной традиции обуславливающего причинения в порождающей диаде ««действие (воздействие, причинение, влияние) – итог (результат)», точнее, в *управляющей*, причинно-следственной плоскости предпринимаемых усилий для достижения полагаемой цели.

Управляющая суть педагогического причинения глубинно обосновывается соответствующей этимологией базового термина и, в частности, его причиняюще-руководящей, ведущей (направляющей, воспитывающе/*питающей*, т.е. *жизненно* важной, а потому и обладающей возможностью наставляющего, *привящего* влияния) функции: начиная с античности «педагог» – это «детовод», «детоводитель», «детонаставник», «воспитатель» (позднее, с конца XIX в. – также и «учитель»), откуда «детоводство – воспитание детей; детоводствовать – воспитывать, образовать детей» [3, с. 438]. Этимологические практики античного включают в слово «педагог» – по гречески означает «ведущий» [9, с. 71] – целый ряд вербальных конструкций, производных от «pais» (paid) – ребенок и «ago» (gogos, agogēin, agoge) – в буквальном смысле, «вести за руку», воспитывать.

В современном понимании рассматриваемая проблематика входит в содержательно-смысловую структуру образовательного менеджмента, т.е. управления, «в основе которого лежат субъект-субъектные отношения, направленные с помощью совокупности методов, средств, приемов и принципов на достижение целей образования» [1]. При этом специфика управления в образовании соотносится с такими характеристиками, как ««бережно, осторожно, чутко», производными от приоритетной необходимости «очень хорошо представлять себе объект управления» [8, с. 6-7]; не случайно, в герменевтических интерпретациях вербального конструкта «менеджмент» присутствуют «старофранцузские» этимологии, согласно которым процесс управления понимается как «*искусство* сопровождать, направлять» [2].

В свое время Гегель отмечал – как представляется, в том числе и в педагогическом (созидающем) контексте рассмотрения, явно управленческую – наряду с предельно онтологической – суть категории «отношение»: «Все, что существует, находится в отношении, и это отношение есть истина всякого существования» (Наука логики). Иными словами, *истина существования* предмета (объекта) и, более всего, субъекта, во многом определяется задаваемой (проектируемой) системой включенных отношений, что имеет несомненное педагогическое т.е. управляющее значение, отражая активную роль педагогических/*педагогичности* отношений и, более того, определяет глубинную, *проектную* суть педагогического (*педагогичности*) отношения как *отношения*

с *превышением* в предельном позитиве социокультурного понимания. Если перефразировать высказывание Г.С. Батищева, то настоящий педагог – равно как стоящий философ – этот тот, кто в императиве образотворящего, точнее, *образодарующего* веданья способен ««увидеть в каждом его завтрашний лик» [цит. по 5] (ликовая образность видения полагает созидающую опору педагогической взглядовости на духовные смыслы веры, надежды, любви).

Здесь следует говорить не столько о проектных по своей сути моментах педагогического управления/отношения ради достижения высокой цели восхождения к «образу» человеческой образованности/культурности, значимость которого не подвергается сомнению. Здесь речь может идти о духовных высотах педагогической технологичности: *управление через образ, через «питание» даруемым желанным образом (обликом)* во имя действенного обретения действительного (личностного) образа.

Содержательная сокровенность воспитательных – питающе-образных – «извлечений» отчасти сопоставима с изначальным толкованием глагола «развивать, развить» – раз-вертывать, рас-кручивать, рас-плетать, рас-пускать, образовательно восходящим к проектно-целевой, управляющей итоговости настоящего воспитания: «выведение на поверхность нашего существа бесконечных источников внутренней мудрости» (Р. Тагор), ведь слово «воспитание» происходит от древнерусского «взпитание» – возвышенное духовное питание человека, связанное с «*умением извлекать спрятанное*».

Категория «образ» выступает этимологической основой и, тем самым, главной целью и характерным продуктом действенного образования: «образовывать» – «создавать образ, образы», «придавать соответствующую форму», где образ изначально имеет наглядный, видимый, зримый статус («вид, изображение, форма, картина, икона»), соотносимый с наглядной выразительностью человека («лицо, щека», «облик»), имеет внешнюю причинность возникновения/появления («удар, след удара», «то, что выбито, вырезано, нарисовано», «то, что врезалось в память»), обладает возможностями эстетической выразительности («украшение», «образец», «форма изготовления чего-либо», «примерный (показательный) экземпляр чего-либо», «художественное представление»), а также обладает – в нашем рассмотрении – возможностями побудительной, т.е. собственно педагогической (управленческой) действительности («пример, способ»), а также: «образовати» – «указывать», «направлять», «обучать», где «образование» – «процесс усвоения знаний», «просвещение» (в памятниках отмечается с XVI в.). [6].

В изначальной (этимологической) «крепости» своей запечатленности образ соотносим с выразительными проявлениями характера человека: характер (от греч. – высечка, начертание, буквенное обозначение слов и т.д.; происходит от глагола *царапать, писать на камне, дереве или меди*. Сначала оно обозначало инструмент, которым ставили штамп или клеймо, затем – сам отпечаток, штамп, оттиск и, постепенно, образ штампа стал применяться к человеку [7, с. 132,145]. Что особенно, педагогически и жизненно, т.е. образозапечатленно отражено значимостью известных слов древней мудрости: «Посе-

ешь характер – пожнешь судьбу», хотя можно и так: «Посеешь характер – *обретешь образ* – пожнешь судьбу».

В «Патской речи», т.е. речи, произнесенной в главной аудитории Матской школы 24 ноября 1650 г. Я.А. Коменский, отмечая внешнюю, *образную* атрибутику «хорошо образованного человека», справедливо утверждал: «Хочешь ли узнать хорошо образованного человека? Наблюдай за его действиями и движениями, его речью и – даже молчанием; равным образом – за его походкой, посадкой, осанкой, глазами, руками и всем до него относящимся: всюду будут *просвечивать* и пристойность, и достоинство, и любезность; всюду он будет верен сам себе; во всем *изящен и оформлен* (курсив наш – С.К.)». Отсюда «образованные люди суть истинные люди, т.е. *по нравам они человечесны*» [4].

Не случайно в своих предельно субъектных, точнее, личностных атрибуциях категория образа в выразительной природности эстетического является собой нераздельно-взаимообусловленное единство человеческого «внутреннего» и «внешнего», душевно-духовного и, прежде всего, лицевого (ликового).

Созерцательная (социальная) природа эстетического обосновывается исходным выразительным «превосходством» внешнего перед внутренним: «Внешнее без внутреннего может быть – такова иллюзия; внутреннего без внешнего – нет. Нет ни одного атома внутреннего без внешности... Только внешность непосредственно эстетична» [10, с. 363]. Подобная взаимозависимость внутренне-внешних аспектов выразительного позволяет вполне обоснованно говорить о приоритетно-*лицевой* природе человеческой души, равно как и о преимущественно-*ликовом* бытийном статусе человеческого духа.

В этой связи Г.Г. Шпет совершенно справедливо замечает: «не потому ли философам и психологам не удавалось найти «седалище души», что его искали *внутри*, тогда как вся она, душа, вовне, мягким, воздушным покровом облекает «нас». Но зато и удары, которые наносятся ей, – морщины и шрамы на внешнем нашем лице. Вся душа есть внешность» [10, с. 363].

Однако, если – и это действительно так – «душа есть внешность», прежде всего, *лицевая* («Лицо – зеркало души»), то в этом случае посредством проецирования *лицевой* внешности Другого (например, в форме комплимента) мы имеем эстетическую (педагогическую) возможность трансформирующего влияния на «внутреннее» («внутренний мир человека») через «внешнее» – задаваемые (проективно-даруемые, видимые в парадигме духовного ведения) черты образно-внешнего (образовательная метода «через внешнее – к внутреннему»). В частности, образно-дидактические проекции педагогического (управляюще-направляющего) отношения отражает содержание английской пословицы: «Никто не умнеет так быстро, как тот, кого считают умным», где глагольная позиция «умнеет» может быть дополнена широким спектром созидających проекций («хорошеет», «красивеет», «мудреет», «смелеет»...).

Тем самым педагогика понимается как наука и искусство проектного *управления* образовательным развитием и становлением человека, его воспитанием и обучением как восхождением к подлинно человеческому (человечному)

образу (= сущности) бытия.

При этом категория «образ» как неотъемлемая выразительная данность (растущего) человека является не только завершающей целевой доминантой педагогического опосредования образовательного процесса, но и базовым фактором/условием реализации его действительных содержаний и смыслов, что позволяет трактовать педагогику как науку и искусство *образотворческого* менеджмента, проектно осуществляемого посредством мотивации образом – высоким, красивым, достойным, собственно человеческим и подлинно культурным, потому как уникальным, единственным и неповторимым.

Список литературы

1. Базанова П. С. Образовательный менеджмент: от теории к практике // Молодой ученый. – 2018. – № 21. – С. 227-229. — URL <https://moluch.ru/archive/207/50770/> (дата обращения: 13.05.2019).
2. Бодди, К. Основы менеджмента / К. Бодди, Р. Пэйтон. – СПб. : Питер, 1999. – 816 с.
3. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка: Т.1. А – З. М.: Рус. яз., 1981. – 699 с.
4. Коменский, Я. А. О воспитании природных дарований [Электронный ресурс] – режим доступа: http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Komensky/02_Comenius_About_Nature_talants_Culture.html (дата обращения: 13.05.2019).
5. Кучмаева, И. «Увидеть в каждом его завтрашний лик...» / И.Н. Кучмаева // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 88-94.
6. Образование [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://rus.stackexchange.com/questions/9907/Образование?rq=1> (дата обращения: 13.05.2019).
7. Таранов, П. С. Сокровищница дерзаний / Худож. Ю.Д. Федичкин. – М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. – 480 с.
8. Ушаков, К. М. Управление школой: кризис в период реформ / К.М. Ушаков. – М. : Сентябрь, 2011. – 176 с.
9. Цирульников, А. М. История образования в портретах и документах: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
10. Шпет, Г.Г. Эстетические фрагменты / Г.Г. Шпет // Шпет, Г.Г. Сочинения. – М.: Правда, 1989. – С. 345-474.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА

**Каргапольцева Н.А., д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»**

Современные подходы к профессиональной ориентации обучающихся обусловлены ускоряющейся динамикой социального и научно-технического прогресса, рыночной экономики и переустройства общества в целом, когда «профессии меняются, и очень быстро» [3, с. 270].

Сегодня, наряду с общеизвестными, социально-значимыми профессиями, которые остаются неизменными в выборе детей всех поколений (врач, учитель, военный, инженер), появляется целый ряд «перспективных» (равно как и «устаревающих») профессий, представленных, в частности, в обзорном содержании «Атласа новых профессий», актуальных до 2020 г. и после 2030 г. [1], что, с одной стороны, может оказать существенную помощь взрослеющей личности в выборе «своего профессионального будущего», равно как и в понимании того, «во что стоит инвестировать свой интеллектуальный потенциал» [2, с. 134].

Это тем более значимо, поскольку в динамичных условиях современной жизни задача раннего профессионального самоопределения растущего человека не может быть в полной мере решена в рамках только лишь основного (школьного) образования, вне опоры на традиции и опыт системы профессионального и дополнительного образования.

Наряду со школой, существенная роль в реализации профориентационных целей и задач принадлежит образовательному потенциалу взаимодействия субъектов общего, дополнительного и профессионального образования в расширяющемся пространстве университетского округа, разносторонняя педагогическая деятельность которого направлена на максимальное содействие профессиональной, социальной и трудовой адаптации учащейся молодежи, повышение роли университета в совершенствовании форм и методов профориентационного образовательного сотрудничества субъектов Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ».

Так, на базе и при непосредственном участии университетских преподавателей активно реализуются такие инновационные формы и методы работы с обучающимися как: «Университетский тьюториал для одаренных учащихся», «Портал регионального образовательного сообщества», «Университетский лекторий для старшеклассников», «Конкурс исследовательских работ учащихся и студентов Оренбуржья», направленные не только на выявление и развитие их интеллектуальных и творческих способностей, но и на сопровождение выбора будущей профессиональной деятельности.

На протяжении многих лет для старшеклассников и студентов колледжей Оренбурга и Оренбургского района Ассоциация «Оренбургский

университетский (учебный) округ» организует курс публичных лекций ведущих преподавателей ОГУ. На них слушатели получают дополнительные школьные знания по биологии, химии, физике, математике, иностранным языкам, истории, обществознанию и другим предметам. Профориентационная направленность проекта в том, что еще до поступления в вуз учащиеся могут послушать лекции, побеседовать с профессорами, определиться с выбором направления учебы в вузе, лекторы уделяют особое внимание дискуссионной части занятия, что способствует развитию интереса к данной области знаний, выполнению исследовательских работ.

Образовательная тематика университетского лектория обращена к широкому спектру современных научных проблем. Ежегодно занятия университетского лектория для старшеклассников в ОГУ посещают более тысячи школьников.

Видеозаписи лекций ведущих преподавателей для школьников размещаются на сайте ОГУ и университетского округа в открытом доступе, что позволяет значительно расширить аудиторию его участников.

Сайт университетского округа отражает разностороннюю деятельность его субъектов, ориентирует преподавателей университета, педагогов школ, обучающихся и родителей в расписании групповых и индивидуальных консультаций, занятиях университетского лектория, различных мероприятий по проектам.

На протяжении пятнадцати лет успешно реализуется инновационный проект «Университетский тьюториал для старшеклассников», главная цель которого не только активизировать познавательную деятельность школьников, вызвать проявление творческих способностей, побудить к применению теоретических знаний на практике, но и способствовать осознанному выбору будущей профессиональной деятельности на основе индивидуального консультирования, сопровождение подготовки исследовательских работ и участия в научно-практических конференциях, развитие у обучающихся презентативных умений публичной защиты.

Еженедельно более 150 старшеклассника из образовательных организаций Оренбурга и Оренбургского района на базе ОГУ участвуют в групповых и индивидуальных занятиях по 13 образовательным областям: история, краеведение, география, химия, биология, информатика и электротехника. Математика, физика, английский язык, русский язык и литература, экономика, экология и БЖД, психология. Среди преподавателей доктора и кандидаты наук.

В рамках этого проекта Ассоциация организует на базе Оренбургского государственного университета в период осенних, зимних и летних каникул социальную практику для мотивированных школьников в научной библиотеке, ботаническом саду, метеостанции, правовой клинике, японском информационном центре, музеях университета, кафедральных лабораториях. Это позволяет модернизировать профориентационную работу с обучающимися, создает условия для внедрения оптимальных моделей реализации внеурочной деятельности школьников.

Успешной социальной практикой по профориентации обучающихся является более, чем 10-летний опыт сетевого взаимодействия ОГУ, университетского округа на основе договора с учреждениями дополнительного образования детей Оренбуржья, таких как ООДТДиМ им. В.П. Поляничко, ОГДТДМ, а также с Оренбургским областным многопрофильным детско-юношеским центром. В реализации этих проектов задействованы ведущие преподаватели вузов и лучшие педагоги дополнительного образования, организующие образовательную деятельность обучающихся 8-11 классов в предметно-профильных творческих объединениях очно-заочной школы «Академия юных талантов «Созвездие». Программа Школы рассчитана на 3 - 4 года обучения. Совместно разработаны индивидуальные маршруты, (по следующим направлениям учебно-исследовательской деятельности (геоботаника, микология, растениеводство, энтомология, гидробиология, орнитология и др.) теоретические и практические задания для заочной формы, межсессионные индивидуальные консультации руководителей, использование Интернет-ресурсов.

Очная форма обучения включает проведение профильных смен в период школьных каникул по трем направлениям: эколого-биологическое, физико-математическое, историко-краеведческое. В последние годы начала работать и летняя школа, позволяющая проводить исследования непосредственно в окружающей среде, в т.ч. краткосрочных экспедициях. Высокая результативность обучающиеся ОЗШ «Академия юных талантов «Созвездие» на конференциях, олимпиадах различного уровня является показателем эффективности работы в едином образовательном пространстве преподавателей университета, педагогов дополнительного образования, школьных учителей и более 400 учащихся из 39 территорий области. 98% учащихся очно-заочной школы поступают в вузы естественнонаучного профиля, более 120 обучающихся «Академии юных талантов «Созвездие» были награждены Президентской премией по поддержке талантливой молодёжи в рамках нацпроекта «Образование».

В последние годы начала работать и летняя школа, позволяющая проводить эколого-биологические и историко-краеведческие исследования непосредственно в окружающей среде, в том числе, краткосрочных экспедициях.

Большое внимание уделяется проектной и исследовательской деятельности как решающему фактору в формировании у школьника умения самостоятельно учиться, находить и перерабатывать необходимую информацию, открывать новые знания.

К числу новых проектов Ассоциации, обладающих несомненным потенциалом профориентационной направленности, следует отнести: «Профильная школа» (координатор Т.П. Петухова, кандидат педагогических наук, доцент, ответственный редактор журнала «Инновации. Интеллект. Инвестиции» ОГУ), «Инновационная школа» (координатор Т.А. Султанова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики ОГУ), «Эпистемотека» (координатор И.Н. Чарикова, кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры общей и профессиональной педагогики ОГУ).

Среди дальнейших направлений реализации профориентационного по-

тенциала университетского округа:

- педагогическое проектирование современных моделей образовательной среды и технологий сопровождения профильного обучения и профессиональной ориентации обучающихся на основе взаимодействия систем общего, дополнительного и профессионального образования;

- совершенствование деятельности по научно-исследовательскому и научно-методическому обеспечению инновационных форм образовательного сотрудничества субъектов Ассоциации в реализации целей и задач профориентационной деятельности;

- усиление воспитательной компоненты профориентационной работы в контексте базовых ценностей труда современного социума.

Список литературы

1. Атлас новых профессий. [Электронный ресурс]. – Второе издание. – Сколково. Агентство стратегических инициатив. – М., 2015. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/12901656>

2. Короткова И.Л. Изменение приоритетов в выборе профессий у разных поколений и определение наиболее востребованных профессий в будущем /И.Л. Короткова, А.С. Хан, И.А. Костина // Инновационная наука. – 2016. – № 6. – С. 132-135.

3. Сомова Е.В. Изменение профессий с развитием НТП / Е.В. Сомова, М.А. Котолкян, А.Н. Казакова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2010. – Т. 2., Вып. 6. – С. 270-271.

СОВРЕМЕННЫЕ РАКУРСЫ АКСИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Кириякова А.В. д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»**

В общем русле поиска ответов на острые вопросы и вызовы современности находится аксиология как наука о ценностях. Аксиология под особым углом зрения рассматривает реальность, соединяя закономерности взаимосвязи объективного и субъективного, актуального и потенциального, внешнего и внутреннего, закономерного и случайного, устойчивого и динамичного в емкое аксиологическое измерение современного мира.

Обращаясь к глобальным тенденциям развития общества, мы отчетливо осознаем, что образование выполняет роль генетической матрицы культуры, являясь важнейшим элементом механизма трансляции информационного кода в структуре культуры, обеспечивая ее воспроизведение и развитие – это вопросы, не сходящие с повестки дня

В этом круге проблем наиболее заметным является исследование о поколении Z, которое было проведено по инициативе Сбербанка России 2016 году. Оно включало в себя интервью с родителями, педагогами, учащимися, анализ социальных сетей и блогов. Исследование представляется значимым, так как определяет педагогические ориентиры изменений, необходимых в модернизации образования.

Поколение Z – так принято называть тех, кто родился в начале двухтысячных годов. Это те, кто родился с «кнопкой на пальце» – цифровое поколение, живущее в виртуальном пространстве. Они умеют отлично работать с информацией, быстро развиваются, могут делать одновременно несколько дел (писать текст, слушать музыку, смотреть видео или играть в компьютерную игру, при этом делая уроки), у них «клиповое» мышление, они инфантильны, и подростковый возраст затягивается, плохо запоминают, но в случае необходимости всегда отыщут нужное в интернете. Поколение Z пока плохо изучено, но уже сейчас можно отметить некоторые положительные и проблемные стороны поведения центениалов: одаренность, успех в достижении выбранной цели; нацеленность на быстрый результат; нетерпеливость, невнимательность; склонность к уединению; повышенная возбудимость.

Центениалы предпочитают находиться дома, для них потеряло важность личное общение. Главное – это комфорт, безопасность, удобство. Они бесконфликтны, избегают ссор и противоречий, уважают свое личное пространство и личное пространство других людей.

По сравнению с предыдущим поколением у новой молодежи ещё больше обострился конфликт отцов и детей. Для нее взгляды и жизненный опыт родителей безнадежно устарели (они перестают быть авторитетом, так как больше информации получают из Интернета, нет необходимости учиться у родителей) непосредственного живого общения требуется все меньше и меньше.

Выяснилось, что у них плохо развиты бытовые навыки, они ярко выраженные индивидуалисты, не любят трудиться, не признают авторитетов, плохо воспринимают критику и предпочитают не строить планов, а жить сегодняшним днем. При этом они любят самосовершенствоваться, креативны и предприимчивы, как правило, находятся в хороших отношениях с родителями, стремятся к комфорту и тихому счастью. Усугубляется положение дел беспримерным информационным хаосом, в который стремительно погружается человечество. Приобретя больше свободы, человек растерялся, не понимая, что с этой свободой делать. Именно поэтому возникают вопросы о смысле жизни.

Интересным представляется анализ опросов петербургских школьников (А.М. Каменский, 2019 г.). Комментируя полученные данные он подчеркивает, что неожиданно выяснилось, что школьники много читают. Этот ответ стал самым популярным среди респондентов (45%). А вот на последнем месте (всего 1% опрошенных) оказался ответ про общение с родителями. Для старшеклассников самым часто встречающимся вопросом был вопрос о смысле жизни [5].

В общем круге проблем образования нового времени важны прогностические Форсайт-проекты (Образование 1.0, Образование 2.0, Образование 3.0, Образование 4.0), определившие «стрелу времени» и «дорожную карту» развития образования в XXI веке, касающиеся всех аспектов моделирования будущего Образа образования. В связи с прогнозами особые ракурсы приобретают такие процессы как чемпионаты: Копенгагенский, Туринский и World Skills, отвечающие на глобальные вызовы современности.

Аксиологический аспект преобразований определил А.М. Кондаков, представивший классификацию ценностей, которая вошла в базисные требования ФГОС ООО. Обосновывая классификацию, он утверждает цели развития образовательных систем с учетом трендов и рисков стремительно меняющегося мира. Он подчеркивает, что система ценностей должна лежать в основе разработки базисных позиций образовательной стратегии, инноваций, методов и технологий развития образования. Инновации и технологии не существуют сами по себе – они часть системы ценностей, норм, правил, целей, определяющих наше поведение, инфраструктуру, ресурсы (в том числе человеческие), необходимые для социальной, политической, экономической и культурной жизни.

Теоретические ракурсы аксиологических исследований представлены значительным количеством фундаментальных работ как в зарубежном, так и отечественном человекознании. Обратимся к некотором из них, раскрывающим новые аспекты аксиологии образования в современном мире.

Исследование ценностей современного мира нашло отражение в трудах таких зарубежных ученых, как Р. Инглхарт, Ш. Шварц, Т. Ловат, Д. Аспин, К.У. Грейвз, Д. Бек, К. Кован, Т. Амабайл, М.Чиксентмихайи, К. Робинсон). В 1990 году Р. Инглхарт – американский учёный-социолог и политолог, разработавший социологическую теорию постматериализма, предложил новые подходы к исследованию изменений ценностей от поколения к поколению. Он был утвержден руководителем проекта Всемирного исследования ценностей World

Values Survey (проект стартовал в 1981 году). Им проводились опросы и интервью в рамках проекта, который определил пятилетнюю периодичность исследования в 78 странах мира с привлечением многих организаций, нашедших отражение в трудах «Безмолвная революция» (1977), «Изменение ценностей в глобальной перспективе» (1995).

Ш. Шварц внес большой вклад в аксиологию человекознания, создав уникальную шкалу ценностей и методику их диагностики. Он занимается изучением природы фундаментальных ценностей человека, и их роли в определении отношения и поведения. Исследуя культурные сходства и различия людей и народов на основе ценностей, Он пришел к возможности определения специфических особенностей кросс-культурных взаимодействий людей. Основные работы посвящены результатам изучения ценностей и ценностных ориентаций: «Теории основных человеческих ценностей» (1990), «Ценностные ориентации: измерение, предпосылки и последствия в глобальном мире» (2006).

К этой плеяде ученых, исследующих на теоретическом и эмпирическом уровне аксиологические проблемы современного мира, относится и австралийский педагог Т. Ловат, который осуществил программу исследования «Австралийская ценностная система образования». Изучение ценностей в образовании, различия и взаимосвязь вероисповеданий отражено в трудах «Ценности образования: педагогический императив для благосостояния студентов» (2013), «Педагогика ценностей и достижения студентов» (2011). Профессор философии образования Д. Аспин, занимаясь проблемами обучения в течение жизни, в частности, гносеологическим, умственным и методологическим аспектами, а также ценностями образования, создал национальную программу «Обогащение ценностей». Его основным трудом является работа «Ценности образования и обучение в течение всей жизни».

Клэр У. Грейвз – американский ученый, доктор психологии, автор теории уровней человеческого развития, создавший простую системную модель понимания развития эволюционной трансформации человеческих ценностей и культур. Грейвз стремился интегрировать «био», «психо» и «социо» и тем самым объединить человеческие знания. Наброски и иллюстрации Грейвза были знакомы любому студенту, серьезно изучающему квантовую физику, теорию систем или теорию хаоса.

Начиная с 1973 года он постоянно говорил о невероятной важности исследования мозга и процессов мышления с особым акцентом на то, как устроен разум с точки зрения неврологических структур и сетей и как он активизируется за счет химических агентов и условий жизни. Предложенная им теория возникновения, изменения и трансформации человеческих систем была не опровергнута, а напротив, расширена и подтверждена современными исследованиями (зеркальные нейроны – Д. Ризоллатти, Т.В. Черниговская, К. Анохин, Н. Бехтерева). Огромный массив данных позволил прийти к выводам, которые послужили основой понимания глобальных процессов на уровне общего человекознания структур и сетей и как он активизируется за счет химических агентов и условий жизни.

В отечественном человекознании за последние два десятилетия накоплен значительный фонд знаний, идей, концепций, моделей и технологий, иллюстрирующий высокий интерес к проблемам аксиологии образования с одной стороны и продуктивность, востребованность полученных результатов с другой.

Наиболее важными в этом контексте выступают такие направления аксиологического ракурса исследования проблем образования:

- изменение содержания образования ;
- выявление доминирующих тенденций в методах и инновационных технологиях;
- определение профессиональных приоритетов подготовки специалистов ;
- изучение особенностей ценностных ориентаций современных школьников, студентов;

Обратимся к некоторым исследованиям, представляющим дальнейшую перспективу развития аксиологии в ракурсе нового времени, в ракурсе новых тенденций и образовательных контекстов.

Разрабатывая концепцию становления субъектности студента университета Т.А. Ольховая (2007) пришла к обоснованию следующих положений:

Субъектность как педагогический феномен представляет собой целостную аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения.

Ценностно-синергетический подход выступает методологическим основанием построения концепции. Успешность становления субъектности определяется совокупностью принципов: открытости, аксиологичности, диалогичности, событийности, транспективности, корпоративности, дополнительности, регулируемой эволюционности, необходимого разнообразия. Структура субъектности включает: субъектную активность (смыс-ложизненную, образовательную, социальную, коммуникативную), ценностные ориентации, ценностное самоопределение, субъектный опыт.

Педагогическими условиями становления субъектности студента университета выступают: проблемность, проективность, эвристичность и рефлексивность. Механизмом становления субъектности является ценностно-смысловое взаимодействие и рефлексия образовательных, субъектно-ориентированных ситуаций как эмоционально окрашенная интеллектуальная работа студента университета.

Становление субъектности связано с поэтапным формированием образа «Я - будущий профессионал» студента университета. Основным критерием успешности реализации концепции становления субъектности является субъектная позиция студента.

Исследование В.В. Мороз (2015) раскрывает одну из важнейших перспектив развития аксиологии – креативность. Креативность представляет собой процесс создания новых, оригинальных продуктов, обладающих ценностью. Человечество постоянно находится в поиске новых способов расширить свои возможности, сделать окружающие условия более комфортными и удовлетво-

ряющими все новые потребности. В результате практической реализации креативных идей создаются различные приборы и технологии, облегчающие повседневную жизнь каждого человека, увеличивающие производительность и повышающие эффективность труда. Креативность человека заключается в том, что он смотрит на привычные вещи под другим углом, отличным от традиционного, и постоянно старается их улучшить.

Образование рассматривает креативность как ключевой фактор, играющий важную роль в подготовке людей к неопределенному и более сложному миру работы, который потребует от них использование их креативности наряду с аналитическими способностями. Аксиология креативности, рассмотренная автором в контексте современного непрерывного образования, раскрывает сущность креативности как механизма саморазвития и самовыражения личности, как студента, так и преподавателя. В образовательной среде университета в процессе ценностного взаимодействия преподавателя и студента при свободном выборе содержания, способов познания, ведущих к устойчивой мотивации, происходит обретение ценностей, развитие ценностной ориентации и реализация креативного потенциала личности.

В работе Е.Р. Южаниновой (2015) – исследуется один из актуальнейших вопросов современного мира – аксиосфера интернета. Аксиосфера интернета – иерархизированная, многомерная, относительно устойчивая совокупность исторически сложившихся ценностей интернета, которые представляют собой обобщённые представления о наиболее значимых процессах и явлениях в пространстве сети, воспринимаемых студентами как благо. При таком понимании аксиосферы интернета система ценностей выступает фундаментальным основанием поведения в интернете.

Ведущей идеей концепции Е.Р. Южаниновой выступает утверждение, что аксиосфера интернета является уникальным, образовательно-значимым пространством ценностного самоопределения и самореализации студента, в котором возможен синтез ценностей традиционной и виртуальной культур. Университет даёт студенту импульс к продуктивному самовыражению и самореализации в аксиосфере интернета, обретению им смысла жизни за счёт демонстрации ярких образцов успешного ценностного самоопределения, создания специальных педагогических и технических условий ценностного самоопределения студента в аксиосфере интернета, помощи в овладении механизмами, формами, методами, средствами деятельности в интернете, способствующей успешному ценностному самоопределению, формированию на этой основе образовательно-значимых результатов, поощрения позитивных изменений в ценностном ярусе мировоззрения студента. Университет позволяет превратить аксиологический потенциал интернета не только в образовательный ресурс, но и ресурс развития личности студента.

Обозначенные исследования идут в унисон с работами таких ученых как А. Ахаян, который обосновывает новое для педагогики понятие «сетевая» личность», как личность, способную и осознающую как ценность свои возможности и право на удовлетворение гносеологической (познавательной) и комму-

никативной потребности в момент ее возникновения (на пике интереса). Автор утверждает, что, сетевая компетентность личности основана на системе ценностей, что предполагает необходимость особого внимания к воспитанию у нового поколения россиян формирование их гражданской позиции (вопреки манипуляциям экстремистского и террористического порядка (талибан)) обучению навыкам безопасного и здоровьесберегающего поведения (долгосидению в сетях) в условиях их активного и бесконтрольного пребывания в сетевой среде».

Л.В. Мосиенко (2012) была разработана пространственно-временная модель процесса ценностного самоопределения студентов в пространстве университетской молодежной субкультуры. Выявление своеобразия молодежной субкультуры расширяет теоретические представления о динамике ценностей университетской молодежи, что способствует восхождению преподавателя к ценностям студенчества, делает реальной возможность быть принятым сообществом студентов, открытым для студентов в приобщении их к знаниям, науке. Педагогическое обращение к ценностному потенциалу университетской молодежной субкультуры позволяет определить вектор направленности ценностного самоопределения студентов, формировать новое качество человеческого капитала.

Рассмотренные ракурсы современной аксиологии открывают новые горизонты для исследователей актуальных педагогических проблем в контексте стремительных изменений новой реальности.

Список литературы

1. Ахаян А.А. Образовательная динамика сетевой личности. – СПб, 2018. – 212 с.
2. Дон Бек, Крис Кован Спиральная динамика : управляя ценностями, лидерством и изменениями в XXI веке, 2010. – 419 с.
3. Инглхарт Р. Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития. – М. : Новое издательство, 2011. – 464 с. – (Библиотека Фонда «Либеральная миссия»).
4. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
5. Кирьякова А.В. Аксиология креативности / А.В. Кирьякова, В.В. Мороз. – М. : Дом педагогики, 2014 – 225 с.
6. Кондаков, А.М. ФГОС старшей школы: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slideshare.net/DrofaUral/ss-15751214>.
7. Мосиенко, Л.В. Ценностное самоопределение студентов в пространстве университетской субкультуры / Л.В. Мосиенко. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2012. – 316 с.
8. Ольховая Т.А. Становление образа «Я – будущий педагог» студента университета / Т.А. Ольховая. – М. : ТЦ «Сфера», 2008.

9. Педагогическая аксиология: учеб. пособие / А.В. Кирьякова, Г.А Мелекесов, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая. – М. : ИНФРА-М, 2016. – 283 с.
10. Тряпицына А.П. Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины «Педагогика» [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters):электрон. науч. журн. Июль 2009. ART 1339. URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1339.htm>.
11. Южанинова Е.Р. Аксиосфера Интернета и личность / Е.Р. Южанинова. – М. : Дом педагогики, 2013. – 274 с.
12. Inglehart R., Welzel C. Changing Mass Priorities: The Link between Modernization and Democracy [Электронный ресурс]. URL: http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/publication_587.
13. Kiryakova A.V., University development based on the resource approach /Aida V. Kiryakova, Vadim V. Kolga, Ekaterina N. Yalunina, Alexey D. Chudnovskiy, Yulia M. Korenko and Andrei V. Leifa //Man In India, 2017. – №97(14). – С. 227-239.
14. Schwartz S. Basic Human Values: An Overview [Электронныйресурс]. URL:<http://segrdid2.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>. 14. Kiryakova A.V.,Comparative analysis of students value orientations in Russia and Kazakhstan /Aida Kiryakova, Liudmila Mosienko and Gulnar Khazhgaliyeva// Man In India, 2017.- № 97(13.) - С.377-395.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Крапивина М.Ю., к.п.н., доцент, Бочкарева Т.С., к.п.н., доцент
Оренбургский государственный университет

Современные вызовы

Преподавание английского языка для профессиональных целей (ESP) студентам неязыковых профилей подготовки содержит в настоящее время ряд проблем из-за нескольких факторов. Они определяются растущими требованиями мировой экономики к уровню профессиональной компетентности выпускников вузов, диверсификацией требований работодателей к работникам и необходимостью учета культурных особенностей региональных экономик. За последние десятилетия были проведены серии исследований, которые выдвигают идею о признании перехода к региональным разновидностям английского языка [1,3,4,5].

Потребность в глобальной перспективе.

Если говорить о глобализации экономики, высшее образование в каждой профессиональной сфере подготовки нуждается в преподавателях и исследователях, которые имеют хорошую международную перспективу и обладают глобальным видением преподаваемых вопросов, поскольку общая задача, стоящая перед нами - это подготовка выпускников с глобальным мышлением [6]. Излишне говорить, что языковая компетенция является основой для получения глобальной перспективы через освоение дисциплин. И, без сомнения, английский был и остается таким языком международного общения. Кажется уже очевидным тот факт, что нет необходимости изучать другие языки, но, благодаря своей универсальности, он помогает выучить ещё пару иностранных языков (и / или других региональных языков) для расширения профессиональных сетей и получения культурного опыта, который имеет жизненно важное значение для глобального обучения [5,6]. Что касается самого английского языка, важно научить студентов креативному, прагматическому и интерактивному использованию английского языка в нашем академическом и профессиональном контексте.

Все эти факторы обуславливают необходимость пересмотра содержания и дизайна учебного курса ESP, диверсификации функций преподавателя и корректировки межкультурной компетентности студентов.

Разработка курса.

Проблема разработки курса ESP для студентов отдельных профилей подготовки всегда была чрезвычайно важной задачей для преподавателей. Необходимые компоненты подготовки курса, такие как анализ потребностей студентов и выбор прагматичного подхода к содержанию курса, должны быть скорректированы с учетом культурных особенностей потенциальных пользователей языка. По мнению некоторых авторов, правильная идентификация языковых потребностей студентов вузов чрезвычайно важна и продолжает оставаться про-

фессиональной задачей для преподавателей в разных регионах мира. При отсутствии гибкого подхода и учёта социально-культурных особенностей конкретного региона, основанного на потребностях конкретных пользователей языка (будущих профессионалов в своей сфере) при выборе дизайна и методологии курса, обучение ESP не будет привлекательным и эффективным [1,2].

Авторы подчеркивают растущую потребность в межкультурно ориентированном подходе к разработке программы для студентов. Это подразумевает учет не только языковых и профессиональных потребностей учащихся, но и их культурного опыта. Они должны лучше понимать культурные ценности, нормы корпоративной культуры и профессиональный жаргон, присущие представителям разных культур. Должны быть рассмотрены некоторые вербальные и невербальные нормы поведения, а также следует ориентироваться на успешность общения, которая выражается в выполнении профессионально-коммуникативной задачи (подписании договора, достижении консенсуса в переговорах и т.д.). Другая важнейшая задача заключается в умении избежать недопонимания и, как следствие, невыполнении поставленной профессиональной задачи.

Подлинность академических требований, предъявляемых к студентам, обеспечивает активное включение в содержание курса оригинальных текстовых и аудиоисточников, представленных как носителями языка, так и неносителями, т.е. представителями профессиональных сообществ из различных регионов мира [3,4,5]. Очевидно, что ориентация в процессе обучения должна быть на коммуникацию, а не на грамматику. Это не означает игнорирование грамматической точности. Тем не менее, последние исследования говорят о растущей тенденции к упрощению грамматических моделей, используемых в ESP, и перехода к более базовым речевым структурам.

Если мы рассмотрим основные культурные различия, присущие профессиональному общению, наибольшие отличительные особенности можно наблюдать в двух основных категориях:

1. культуры, основанные на *отношениях*;
2. культуры, основанные на *правилах*.

Это выражается в соответствующих стилях общения:

- общение с высоким объёмом контекста;
- общение с низким объёмом контекста.

Коммуникативное поведение в профессиональной среде регионов с первым типом культуры определяется непосредственно лицами, наделёнными властью, т.е. любым вышестоящим лицом по отношению к своему сотруднику. Он требует к себе специфического (максимально уважительного) отношения, выраженного конкретными речевыми структурами, что предполагает имплицитные поведенческие нормы для каждой ситуации общения, обладающего высоким контекстом.

Коммуникативное поведение в культурах второго типа основано на соблюдении правил. Правила коммуникативного поведения универсальны для всех сотрудников и для любой коммуникативной ситуации и соблюдаются ими

как для личной безопасности, так и из страха наказания, предусмотренного данными правилами. Это означает, что социальные правила представлены имплицитно, а коммуникативное выражение межличностных отношений (например, начальник – подчинённый) несущественно и необязательно, а само общение обладает низким контекстом.

Такие межкультурные особенности формируют особую социально-коммуникативную среду, в которой осуществляется профессиональная деятельность. Курс ESP должен помочь студентам изучить культурные различия, отраженные в поведении и специфике профессиональных партнеров, и предоставить источники, содержащие необходимую информацию для каждой конкретной профессионально-коммуникативной ситуации.

Итак, межкультурный аспект может быть встроен в учебную программу: тщательный подбор тематических статей из прессы, а также из справочников по бизнесу обеспечит необходимую основу для практики общения и анализа ситуаций.

Дифференциация роли преподавателя ESP

Процесс обучения ESP, а также преподавание базовых компетенций в рамках культурных различий требует изменения роли преподавателя в ходе организации учебной коммуникативной среды.

Согласно материалам Программы коммуникативного обучения Совета Европы, это предполагает подготовку преподавателей иностранного языка с точки зрения овладения необходимым профессиональным и коммуникативным репертуаром ролей [1, с.89]. Такой репертуар включает в себя такие роли, как активный, компетентный пользователь языка (эксперт-пользователь), организатор образовательной и коммуникативной деятельности в аудитории (фасилитатор обучения), активный участник учебного процесса, мастер-инструктор, взаимодействующий партнёр (интерактивный собеседник), оценивающий слушатель, консультант, источник информации и идей, исследователь, опытный знаток, способный стимулировать заинтересованное освоение и эффективное использование языковых и межкультурных умений.

Межкультурный аспект должен быть встроен в процесс коммуникации, организованный компетентным учителем. Поскольку мы принимаем общение как центральную компетенцию в обучении ESP, его следует тщательно организовать на занятии. Что более важно, процесс приобретения навыков общения и культурной осведомленности должен идти рука об руку на основных этапах учебного процесса [3, с.115]. В процессе экспериментальных исследований мы дифференцировали роли преподавателя на следующих этапах обучения:

- Аккумуляционный этап (роль преподавателя - «консультант-эксперт»)
- Моделирующий этап (роль преподавателя - «консультант-посредник»)
- Продуктивный этап (роль преподавателя - «интерактивный собеседник»)

Межкультурная компетентность

Эффективность профессионального общения зависит от способности партнёров влиять на мнения, взгляды и знания друг друга. В результате проис-

ходит реорганизация индивидуального сознания, картины мира, предмета общения в сознании коммуникантов. Таким образом, межкультурное взаимодействие необходимо рассматривать не только как индивидуальное когнитивное пространство общения, но и коллективное пространство сообществ, к которым принадлежит коммуникант (в данном случае, мировое профессиональное сообщество).

Известно, что даже общая когнитивная основа коммуникантов и их принадлежность к одной нации не всегда позволяет им понимать друг друга из-за различий в уровне культуры (здесь мы можем говорить о межкультурном взаимодействии, когда происходит сбой на уровне социальных и культурных групп общения, в частности, в профессиональном сообществе).

Межкультурное взаимодействие проявляется по-разному: на уровне языка, культуры и индивидуальности коммуникантов. Организация оптимального межкультурного профессионального общения требует соблюдения ряда предварительных условий. К ним относятся: достаточное знание национальных характеристик представителей другого сообщества, соответствующая мотивация для общения, создание зоны пересечения, готовность изучить культурные стереотипы другой этнической группы или общества, расширение когнитивной базы для принятия коммуникативного (вербального и невербального) поведения других. [5, с.147]

Таким образом, если говорить о языковой составляющей межкультурного взаимодействия, уровень компетентности учащихся, изучающих иностранный язык для профессиональных целей может быть значительно повышен при условии создания национально ориентированной языковой парадигмы обучения для формирования мультикультурной идентичности.

Список литературы

1. *Крапивина, М. Ю.* Обучение иноязычному профессионально-ориентированному общению в современных условиях университетской лингвистической подготовки [Электронный ресурс] : монография / М. Ю. Крапивина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Оренбург : ОГУ. - 2011. –158с.
2. *Крапивина, М. Ю.* Лингвокультурные особенности обучения английскому языку для специальных целей [Электронный ресурс] / Крапивина М. Ю., Стренева Н. В. // Вестник Оренбургского государственного университета, 2017. - № 2. - С. 3-7.
3. *Сахарова, Н. С.* Развитие полиэтнической компетентности студентов университета в процессе кросскультурного взаимодействия [Электронный ресурс] / Сахарова Н. С., Томин В. В. // Вестник Оренбургского государственного университета, 2015. - № 2. - С. 145-150.
4. *Chaney, Lilian.* Intercultural Business Communication, 4th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2005. - 306 p.

5. *Learning and teaching modern languages for communication*. –Strasbourg: Council of Europe Press, 1988. 176 p.

6. *The Other Tongue. English across Cultures*. Braj B. Kachru (ed.) Urbana: University of Illinois Press. 1982. - P. 384.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Кучеренко К.А.

ООО Газпром подземремонт Уренгой, город Оренбург

Потребность в построении индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) связана с появлением огромного количества обучающихся, которые по причине отклонений в здоровье, пробелов в школьной программе не имеют возможности обучаться по обычной системе или наоборот, имеют желание получать дополнительные знания.

Помимо этого, имеет место – существенная мысль о необходимости изменений ориентиров образования с получения знаний и реализации задач воспитания — к созданию способностей личности, построенных на новых потребностях общества и ценностях, направленных на обновление российского образования.

Главная цель модернизации образования – становление его эффективным, функциональным и индивидуализированным.

Один из способов осуществления задачи индивидуализации образовательного процесса - построение и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется потребностями образования, индивидуальными способностями и возможностями учащегося.

Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося - это дифференцированная, образовательная, целенаправленно проектируемая программа. Педагог при направлении ученика по индивидуальному образовательному маршруту призван осуществлять поддержку самореализации и самоопределения своего обучающегося.

Цель создания индивидуального образовательного маршрута – оградить учеников от существующих пробелов в знаниях, «выровнять» их подготовку, пробудить интерес к изучению материала, видеть сложности, возникающие у обучающихся при усвоении нового материала и выполнении различных заданий; давать анализ эффективности индивидуального обучения.

Трудным вопросом организации образования учеников по их индивидуальным маршрутам является то, что педагог становится перед сложной педагогической задачей одновременного обучения всех по-разному,

разными способами и приемами. Обучение и его организация по индивидуальному маршруту требует своей методики. Конечно, индивидуальные образовательные маршруты учеников различаются по содержанию, по объёму. Эти отличия обусловлены личностными способностями учащихся при изучении одного и того же объекта.

Какой индивидуальный образовательный маршрут может быть сделан педагогом для обучающегося? Выбор ИОМ зависит от огромного ряда факторов. Среди которых:

Особенности, потребности, интересы и возможности ученика в достижении результата в обучении, а так же соответствие интересам родителей обучающихся.

Профессионализм педагога, а именно: стаж его работы, его показатели роста и успешности.

Наиболее эффективными средствами при формировании навыков для самоопределения ребенка считаются педагогические ситуации, а также совместное планирование с учениками и их родителями программы развития ребенка, что происходит в процессе чтения, общения, игры и т.д. Подобную ситуацию и называют индивидуальным образовательным маршрутом.

В совокупности с новой концепции обучения, обучающийся может повторять тему, изучать новый или закреплять уже изученный материал. Разработанный педагогом индивидуальный образовательный маршрут для конкретного ученика непременно должен учитывать его психологические особенности, а также уровень знаний.

ИОМ разрабатываются для сильных и для слабых учеников, а также для тех, которые часто болеют. Однако среди учеников всегда есть такие, которым обучение дается легче, чем остальным.

Маршруты могут быть длинными и короткими. Но, вне зависимости от их вида, подобные программы помогают решать задачи, связанные с формированием и развитием личности ученика, повышением у него интереса к предмету, желания к самостоятельному получению знаний и применению их на практике. В результате, ученик начинает плодотворно работать и достигает успеха.

Педагогу невозможно «начертить маршрут» обучения своих воспитанников, так как процесс получения знаний всегда находится в динамике и в развитии. Индивидуальный образовательный маршрут нельзя составить по единому "рецепту". Это обосновывает необходимость в корректировке элементов ИОМ. Основной задачей педагога при этом является предложение учащемуся широкого спектра возможностей, а также оказание помощи в том, чтобы тот сделал свой окончательный выбор.

Разработка ИОМ происходит с участием педагога, обучающегося и его родителей. Однако процесс выбора определенного маршрута должен принадлежать только ученику.

Список литературы

1. Шадриков, В.Д. Индивидуализация содержания образования:/ В. Шадриков.- Шк. Технологии: – 2014. 2 – с.53-66.
2. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут: / Н. Лабунская. - подходы к раскрытию: Известия Российского гос.пед ун-та им А.И. Герцена. – 2013. –С. 79-90.
3. Хуторской, А.В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя:/ А. Хуторский. – М.: Гум. изд.центр ВЛАДОС, 2014 – 320с.

НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Мокрицкая Е.А.

Оренбургский государственный университет

Проблемы, которые мы рассмотрим в данной статье, обусловлены модернизацией образовательной деятельности в современных высших учебных учреждениях и новым этапом развития образования молодого поколения и предполагают качественное изменение подходов к определению его содержания, а также усиление его этической образовательной направленности. Формирование нравственного фундамента общества - это на сегодняшний день одна из основных задач любого высшего образовательного учреждения, причем в условиях культурного кризиса эта задача, на наш взгляд, является не менее важной, чем обучение и в последующем выпуск высококвалифицированных специалистов, так как деятельность настоящего профессионала обязательно включает в себя «компоненты научной компетентности и добродетели» [5]. Мы считаем, что сегодня назрела необходимость органичного включения в учебно-воспитательный процесс системы нравственно-этического развития личности, несущей гуманистические основы общечеловеческих ценностей, их жизнесмысловые аспекты. Следовательно, нравственное развитие студентов является первостепенной задачей сегодняшнего образования.

Отметим, что в современных условиях стремительного развития общества морально-нравственное развитие молодого поколения является важнейшим аспектом социализации личности. По нашему мнению, наиболее важно в воспитательной деятельности образовательной системы, вычленив моральные нормы и ценности в жизнедеятельности людей, поскольку, налицо нравственное неблагополучие в общественной среде и дегуманизация молодежи. Очевидно, что на современном этапе развития российского общества сместилось отношение к культурным, моральным ценностям. Ю. К. Бабанский подчеркивает, что сегодня молодежь «поражена социальным инфантилизмом, скептицизмом, нежеланием активно участвовать в общественных делах» [2]. Современный человек все больше ориентируется на материальный успех, внешние достижения. Ряд ученых (И.Ю.Алексашина, Ю.Н.Кулюткин и др.) поднимают проблему смены аксиологических парадигм: вместо идеала «роста благосостояния» следует формировать идеал «духовности и самоограничения» [1,3], который представляется условием становления новой системы ценностей, ориентированных на культуру общества, а это ведет к потребности формировании всестороннего мышления у преподавателя и студентов.

Итак, мы видим, что российское общество в данный период переживает глубокий нравственный кризис; человек отходит от осознания духовных основ жизни, теряет основания своего собственного бытия. Достижения технического процесса без должного развития нравственного сознания общества могут обернуться катастрофическими последствиями для человечества и поэтому, именно

сейчас, особенно остро встала проблема места и роли этических знаний, нравственных ценностей в общественной жизни. Мы полагаем, что только философия и этика еще могут повести границу между технически возможным и, тем, что является нравственным. В этой связи, особые требования выдвигаются к нравственному развитию студентов университета в условиях образовательного процесса, ведь в практической работе будущим специалистам предстоит сталкиваться с неоднозначными социально-этическими ситуациями и проблемами морального выбора. Нередко выбор человека является морально – нравственным решением, так как прямо или косвенно включен в систему моральных ценностей. Каждый человек должен быть способен обнаружить моральный аспект и принять объективное решение. Таким образом, развитие личности студента необходимо осуществлять целостно, в совокупности расширения этических знаний, моральных ценностей, чувств, взглядов, убеждений, потребностей, осознанного отношения к будущей деятельности.

Мы считаем, что приобретенные в процессе обучения в университете этические знания должны позволить студенту построить общую картину мира и развить собственные мировоззренческие предпочтения. Эти нравственные предпочтения должны закладываться сознательно, как естественное следствие целостного миропонимания и прочного фундамента жизненной позиции, складывающейся постепенно, в процессе освоения всего спектра учебных дисциплин. Только этически грамотная личность может свободно, т.е. осознанно выбирать линию своего поведения. Поэтому в качестве основной задачи обучения и воспитания в университете надо рассматривать развитие такой личности, которая способна к самоопределению и саморазвитию в современном мире. Это значит, что у студентов университета следует развивать такие качества, как высокий уровень самосознания, чувство собственного достоинства, долга, ответственности, самостоятельности, независимости суждений, способность к ориентированию в мире духовных ценностей и в, иной раз, противоречивых ситуациях окружающей жизни, а так же умение адекватно оценивать поступающую информацию с точки зрения общечеловеческих ценностей, что позволит студенту стать полноценной личностью в современном мире.

Отметим, что процесс обучения современных студентов иностранным языкам содержит уникальный педагогический потенциал морально-нравственного развития студентов. Он приобщает студентов к образцам мировых и родных ценностных ориентаций, включает их в диалог культур, влияет на развитие морально-нравственных качеств. В языке отражен весь когнитивный опыт народа, его морально-этические, социокультурные, художественно-эстетические, воспитательные идеалы.

Задача преподавателя иностранного языка заключается в том, чтобы в рамках предмета трансформировать существующие требования общества во внутренние моральные стимулы личности каждого студента, такие как долг, честь, совесть, справедливость, достоинство. Так как, дисциплина «Иностранный язык» включает в себя не только решение конкретных лингвистических задач, но и касается вопросов отношения и поведения личности в той или иной

жизненной или профессиональной ситуации, то на занятии иностранного языка преподаватель имеет возможность развивать этические знания, прививать такие ценностные ориентации и личностные смыслы, благодаря которым в своей жизни и практике студенты руководствовались бы нравственными принципами совести, справедливости и сострадания. Именно это позволит будущему специалисту видеть в каждом человеке неповторимую личность с правом выбора собственной позиции.

Среди тем, изучаемых в ходе занятий иностранного языка, определяются многие насущные проблемы, такие как, проблемы толерантности, терпимости, проблемы современной семьи, проблемы защиты окружающей среды, борьбы с наркотиками, терроризмом и другие.

В современном преподавании иностранного языка на занятиях очень широко используются различные методы, которые помогают преподавателю акцентировать внимание студентов на этических ценностях человечества. К методам и приемам, способствующим нравственному развитию студентов могут быть отнесены следующие виды учебной деятельности:

- групповые и парные виды деятельности;
- ролевая игра;
- метод проектных исследований;
- информационно-коммуникативные технологии (ИКТ).

Рассмотрим данные виды деятельности подробнее.

Групповые и парные виды деятельности.

Работа в парах или в небольших группах считается одним из основных методов, направленных на нравственное развитие на занятиях иностранного языка. Так как, в ходе такой работы студенты обсуждают актуальные проблемы, взаимодействуют со своими одноклассниками, выражают свою точку зрения. Таким образом, в группах или парах проходит обсуждение проблемы, а во взаимодействии с окружающими людьми складываются определенные точки зрения. В конце такой работы участники группы выбирают наиболее эффективное решение проблемы, обосновывают свой выбор, в том числе руководствуясь и моральными нормами и ценностями, приводят необходимые аргументы. Решение, принятое в ходе обсуждения какой-то проблемы, презентуется всей группе, а группа выбирает лучшее решение, обосновывая свой выбор [4].

Ролевая игра.

Ролевая игра является формой коллективного взаимодействия, при котором предполагается ответственность каждого студента за принятое решение. В то же время, в ролевой игре обычно предусматривается определенная линия поведения участника игры в рассматриваемой ситуации, хотя, иногда оговариваться может только результат взаимодействия, тогда как выбор линии поведения остается за самим студентом. Приняв ту или иную роль, студент находится

в ситуации необходимого выбора нравственной направленности. Этическая составляющая оказывает влияние на предполагаемый вариант выбора поведения. В процессе использования данного вида работы необходимо ввести этап рефлексии для того, чтобы студенты смогли сами проанализировать уместность, необходимость и эффективность той или иной модели поведения. Задача преподавателя заключается в том, чтобы показать примеры поведения, обосновав их с точки зрения рациональности и морали, определить поведение студента в предполагаемой проблемной ситуации и в случае необходимости скорректировать данные действия. Допускается, что корректировать модель поведения будет не только преподаватель, но и сами студенты, предлагая свои варианты и обосновывая свой выбор. В ходе ролевой игры затрагиваются и обсуждаются проблемы, позволяющие формировать навыки критического мышления, позволяющие соотнести свои взгляды с нормами общественной морали.

Метод проектных исследований

Следующий метод, содействующий нравственному развитию студентов на занятии иностранного языка, является метод проектов. Проект представляет собой работу, целью которой является решение конкретной проблемы, наиболее оптимальным способом. Выполнение разнообразных проектных исследований позволяет реализовать не только образовательные задачи, но и воспитательные. Проектная методика дает большие возможности для формирования у студентов таких общечеловеческих ценностей, как уважительное и толерантное отношение к другой культуре и более глубокое осознание своей культуры, восприятие человека как высшей ценности. Студенты имеют возможность взглянуть на реалии своей повседневной жизни по-другому. А междисциплинарные связи, наблюдаемые в каждой изучаемой теме, позволяют расширить взгляды на проблемы современного общества, жизни и межличностных отношений.

Студентам предлагаются самостоятельные творческие задания (доклады, презентации, проекты), в ходе выполнения которых они активно взаимодействуют друг с другом, переживают, следовательно, накапливают опыт нравственных взаимоотношений. Следует отметить, что преподаватель выступает в роли консультанта, помощника и координатора. Целью преподавателя становится не передача конкретных знаний, а передача способов работы. Главной задачей является осознание студентами, что от взаимоотношений людей, от их умения сотрудничать друг с другом зависит многое в повседневной жизни и профессиональной практике. Следовательно, преподавателю необходимо обозначить общечеловеческие ценности, вызвать эмоциональную реакцию на них, направить чувства и переживания в деятельное русло, так как научить нравственности нельзя, ее можно только пережить чувствами и опытом. Таким образом, метод проектных исследований позволяет эффективно решать задачи личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов способствующих обогащению нравственного опыта студентов и актуализации их собственной деятельности по решению поведенческих и этических проблем.

Использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ).

Еще одним эффективным методом развития нравственного потенциала студентов является использование информационно-коммуникативных технологий на занятиях иностранного языка. Сегодня, безусловно, все студенты знакомы с информационными технологиями, активно используют компьютеры, мобильные телефоны и планшеты. Интерактивное обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, воспитательных задач, делает процесс обучения более интересным и творческим. Студенты активно включаются в процесс сбора, обработки и систематизации электронного материала для подготовки презентаций и проектов на различные темы, включая проблемы ценностно-этического характера. При создании, а в последующем представлении своей работы, студенты, в той или иной степени, демонстрируют толерантность, креативность, смелость мышления, стремление добиться хорошего результата. В процессе подготовки проектов и презентаций, студенты приобщаются к общечеловеческим ценностям, учатся слушать друг друга, уважать право и мнение других людей отличаться от них, а также осознают, что принадлежат не только к окружающему им сообществу, но и являются субъектами всего мира.

Что касается просмотра фильмов на иностранном языке, то данный вид работы с использованием ИКТ, безусловно, является актуальным методом нравственного обогащения студентов на занятиях иностранного языка. Видеофильмы влияют на мировоззрение студента, обогащают его духовное начало, вводят в мир ценностей, заставляют многое переосмыслить, насыщают эмоционально, побуждают нравственность. Просмотр фильмов дает представление об определенных типах поведения человека в обществе, мотивах выбора в жизненных морально-этических ситуациях. Видеофильм, в какой-то степени, является миром идей, заставляющий затронуть сознание, способствует саморефлексии, переоценке ценностей, влияет на формирование личностного отношения к увиденному и услышанному.

Подводя итог, отметим, что методы ИКТ являются достаточно эффективными видами работы на занятии, посредством которых можно повысить мотивацию изучения иностранного языка, изменить формы и методы нравственного развития личности, для которой нормы и требования общественной морали выступали бы как ее собственные убеждения, взгляды, как известные и глубоко осознанные модели поведения, приобретенные в силу внутреннего стремления к добру и справедливости, а так же формировать у студентов личностно-ценностное отношение к нравственным нормам, обеспечивающим собственное осознание, переосмысление, выработанных обществом моральных ценностей, принципов, идей и идеалов.

Итак, в данной статье мы рассмотрели некоторые методы и приемы, способствующие нравственному обогащению и развитию студентов на занятиях иностранного языка, которые позволяют личности социально адаптироваться, снизить риск возникновения проблем в общении с окружающими, устойчиво

переносить стрессовые ситуации, воспринимать чувства и эмоции других людей, осознанно выбирать линию поведения на основе, приобретенных в процессе обучения, этических знаний и руководствуясь моральными нормами. Следуя педагогической теории нравственного развития Л. Кольберга, уровень нравственного развития определяется не только уровнем овладения «моральными правилами» и соответствующей моделью поведения, но главным образом - степенью личного признания этических норм как ценностей и мотивами этого признания [6]. Следовательно, этизация сознания и деятельности студентов является одним из основных условий образования настоящего профессионала. Истинный профессиональный рост невозможен без личностного роста. Профессионал, выполняющий свою работу должным образом добровольно и осмысленно, «осваивает реальность морально-этического знания и отстаивает ценности своей профессии» [5]. Таким образом, необходима специальная ценностно-смысловая, нравственно ориентированная, этическая составляющая в высшем образовании. Она должна способствовать развитию у студентов высоких моральных качеств, без которых невозможна успешная профессиональная деятельность в любой сфере. Отсюда следует, что морально-нравственная ориентация необходимая ценность и в мировоззренческом, и в педагогическом, и в профессиональном аспектах.

Список литературы

1. Алексашина, И. Ю. Учитель и новые ориентиры образования. Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем / И. Ю. Алексашина. — СПб., 1997.- 153 с.
2. Бабанский, Ю. К. Педагогика. [Электронный ресурс]. Код доступа — <http://www.detskiysad.ru/ped/ped142.html>.
3. Кулюткин, Ю. Н. Личностно-ориентированное обучение и его педагогический смысл Текст. / Ю. Н. Кулюткин // Современные ориентиры в образовании педагогов. СПб.; Иркутск, 1998. - С. 9-24.
4. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка/ Настольная книга преподавателя иностранного языка/М.-Глосса-пресс Феникс - 2010. - 640с.
5. Силуянова И.В. Философско-методологический анализ актуальных проблем биоэтики: Автореферат дис. доктора филос. наук. - М., 1999.
6. Kohlberg, L. Essays on moral development. Vol. 2: The Psychology of moral development/ Kohlberg, L. - San-Francisco, 1984. - 580p.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

В настоящее время невероятное распространение цифровых технологий стремительно меняет структуру, природу, характер и динамику коммуникации, потребления, производства и обучения во всем мире, способствуя возникновению новых профессий и новых типов образования, которые позволят современным людям овладеть ставшими жизненно важными цифровыми умениями, необходимыми для жизни, общения, работы, учебы и активного участия в современном высокоскоростном, сложном, гипервзаимосвязанном обществе знаний.

Цифровые умения включают навыки владения информацией, медиа и технологиями, составляющие большую и неотъемлемую часть новой динамической образовательной системы 21 века, одним из главных вызовов которой является подготовка выпускников к креативной работе и нелинейной карьере, а также к новой фазе цифровой глобализации, которая фундаментально изменит существующие учреждения и рабочие места. Образование, меняя свою парадигму, становится более персонализированным и менее стандартизированным (обучение всегда и везде) с особым акцентом на развитие креативности, сотрудничества, производства и обмена знаниями, гибкости, адаптивности, эластичности и лидерских умений [1].

В соответствии с точкой зрения Р. Инглхарта, ценностные приоритеты людей в современном мире претерпевают изменения: ценности самовыражения выходят на первое место, заменяя ценности выживания, когда на смену «материалистическим» задачам, связанным с экономической и физической защищенностью, общество все больше волнуют «постматериалистические» цели, касающиеся самовыражения и качества жизни [2].

В современном мире четко выражены следующие тенденции: «экономика знаний» - быстро меняющийся рынок труда; доступность многообразной информации – стремительно развивающиеся технологии; креативность и творчество – наиболее востребованный продукт образования, ведущий фактор экономического роста, национальной и личной конкурентоспособности; ценность самоидентификации личности. Обозначенные тенденции подчеркивают тот факт, что интеллектуальная собственность приходит на смену общепризнанным ресурсам развития, а креативная способность человека представляет собой наиболее ценный экономический ресурс.

Мы разделяем точку зрения М. Барбера в том, что образование будет эффективным и отвечающим требованиям современного общества, если наряду с традиционной передачей знаний, будет осуществляться развитие навыков критического и инновационного мышления в процессе креативно-ценностного взаимодействия преподавателя и студентов [3].

В этой связи следует обратиться к вопросу взаимосвязи аксиологии и инноватики, которая способствует предвосхищению будущих состояний социального и индивидуального развития личности студента, в том случае, если в университете осуществляется реализация его ценностно-смыслового отношения к жизни, к ценностям, к профессии, к себе, если у него развивается потребность в ценностном осмыслении результатов своей деятельности [4].

Одним из постулатов инновационного образования является развитие преемственности нового и старого, где происходит эволюция, а не разрушение старой системы, при этом особую важность приобретает качество, а за количественные показатели, многокритериальность оценки и самооценки, образовательный менеджмент. Аксиологический подход к инновационному образованию позволяет наполнить смыслом и объединить в одно целое различные попытки и разрозненные усилия по реформированию учебного процесса в высшей школе [4].

Креативность, являясь императивом нового времени, характеризуется производством новых идей, а не присвоением информации. Развитие креативности в процессе обучения способствует формированию готовности студента к нелинейному мышлению, принятию нестандартных решений на вызовы современного мира, поскольку креативное мышление позволяет выходить за рамки дисциплины и сферы знаний, чтобы устанавливать связи, развивать отношения и объединять разрозненные конструкторы [5].

Главной движущей силой прогресса является креативность, приводящая к созданию на базе знаний практических новых форм. "Знание" и "информация" — это орудия и рабочий материал креативности, а продуктом является "инновация", выраженная в форме нового технологического изобретения или новой модели или метода ведения бизнеса. Анализ современных тенденций позволяет сделать предположение о том, что в будущем мир будет становиться все более сложным, и проблемы будут требовать новых и нестандартных решений, то есть креативности, которая, по словам Э. Торранса, необходима «когда у человека нет решения проблемы на основании знаний или опыта» [6].

Современный человек постоянно сталкивается с трудностями информационного мира в связи с постоянно возрастающим объемом, доступностью, оперативностью, разнообразием и скоростью производства и использования информации. Новая медиа грамотность представляет собой комплекс культурных компетенций и социальных навыков, совершенствование которых открывает новые возможности для креативности современного человека в быстромеменяющемся медиа пространстве.

Динамическая трансформация мира, стремительное развитие и проникновение в повседневную жизнь технологий, всеохватывающая Всемирная сеть сокращают расстояние и время, стирают границы и разрушают барьеры, в этой связи понятие «глобальная деревня» становится все более уместным. Бизнес работает по всему миру, инновации быстро распространяются: люди не знают, что будут производить завтра и продавать в следующем году, или какие профессии будут востребованы через пять лет, слияния и колебания на фондовом

рынке потрясают деловой ландшафт. Популярные средства массовой информации предполагают, что коммуникационные технологии, такие как телевидение, электронная почта, интернет, мобильная связь, соединят людей по всему миру в глобальной деревне, где культурные различия перестанут иметь значение. Но видимое преобладание технологии над культурой просто иллюзия. Программное обеспечение машин может быть глобализовано, но программное обеспечение умов их использующих нет [7].

Межкультурные различия в ценностных ориентациях, мотивационных установках и предпочтениях в стиле руководства способствуют реализации и культивации креативности и инноваций в мире. Несмотря на то, что глобализация и ускоряющийся темп инноваций являются двумя наиболее часто упоминаемыми тенденциями в деловом мире, недостаточно внимания уделяется международным вопросам развития креативности и инноваций. Культурные ценности, скорее всего, влияют на то, будут ли и каким образом креативность и инновации внедряться и культивироваться в различных странах, например, избегание неопределенности, дистанция власти и коллективизм негативно сказываются на национальном уровне изобретательности [8].

Развитие креативности в аксиологическом пространстве университета предполагает сочетание традиционных форм, подтвердивших свою эффективность, и инноваций, позволяющих выявить новые ресурсы образования. Изучение креативности как феномена, способствующего реализации ценностей самовыражения и самореализации личности и росту экономического потенциала общества, получило широкое распространение. Необходимо отметить, что в настоящее время все еще недостаточное количество университетов предлагает изучение креативности как особое академическое поле, хотя в данной сфере наблюдается рост образовательных возможностей. Наступает перспективное время для изучения и реализации креативности, как междисциплинарного аксиологического феномена, и возможно, в скором времени все большее количество университетов будут расширять исследования и образовательные программы по развитию креативности.

С конца 90-х годов развитие креативности вызывало интерес в глобальном масштабе, отражая социальные и экономические изменения и необходимость в развитии конкурентоспособности в международной деятельности. Как точно выразился М. Чиксентмихайи: «Во времена эпохи Возрождения креативность могла быть роскошью, доступной лишь единицам, но сейчас это необходимость для всех», подчеркивая тем самым изменившийся статус креативности [9].

Функцией образования кроме передачи знаний становится развитие человеческого капитала студентов, оснащение их навыками креативного и критического мышления. Креативность, являясь отнюдь не изолированным или оторванным от реальности феноменом, применима ко многим областям, включая искусство, бизнес и управление, образование, здравоохранение, психологию и т.д. Креативность, будучи механизмом развития личности, способствует профессиональной самореализации.

Отражение креативности в качестве одного из приоритетов во многих документах образовательной политики разных стран служит прямым доказательством того, что развитие креативности не является сиюминутным модным веянием.

Для более глубокого понимания и анализа масштаба проблемы развития креативности как аксиологического феномена, мы обратились к изучению образовательного поля зарубежных стран. Как показал анализ документов образовательных систем шестнадцати развитых стран (Америки, Европы и Азии), креативность включена в программы разных уровней от младшего дошкольного возраста до младшего школьного во многих странах, и среднего и высшего образования в некоторых странах.

Во многих западных странах, таких как США, Великобритания, Франция, Германия, Швеция и Австралия, креативность была включена в образовательную политику с внесением соответствующих изменений в учебные планы. В Канаде креативное мышление выделяют как одну из основных компетенций. В Швеции в соответствии с планом национального развития образование призвано обеспечить условия для развития креативных навыков на всех его уровнях, начиная с дошкольного и заканчивая образованием взрослых. Во Франции начальное школьное образование направлено на привитие вкуса к творчеству, а в Германии в начальном образовании уделяется особое внимание развитию креативных способностей детей. В Австралии образовательная цель заключается развитии уверенных в себе, успешных, креативных личностей, которые станут информированными гражданами общества, занимающими активную гражданскую позицию [10].

Страны Востока не остались в стороне от данной тенденции, и целью реформы образования стало развитие креативного потенциала детей, поскольку, несмотря на то, что многие учащиеся показывают высокие результаты в международных тестах по математике, их показатели по уровню развития воображения и креативности достаточно низкие. В Гонконге креативность признается одним из трех общих навыков, которые следует развивать в образовании, и поэтому несколько общих принципов для развития креативности были предложены в учебной документации. В таких странах как Южная Корея, Тайвань и Сингапур, Япония были реализованы реформы образования с целью развития креативности.

В Японии развитие креативности, как одной из приоритетных целей образования в XXI веке, было включено в учебные программы со времен Второй мировой войны. В системе образования Турции проблема креативности обсуждается все активнее, однако попытки ее развивать и реализовать в процессе обучения на данный период времени пока не увенчались успехом.

Анализ зарубежных источников в сфере образования показал, что курсы и программы развития креативности встречаются в разных дисциплинах, но они встречаются наиболее часто в таких областях, как бизнес, образование и психология, инженерные специальности, наука и технология.

В 1967 году учеными Стэнфордского исследовательского института было проведено изучение статуса курсов креативности и решения проблем в различных университетах. Результаты свидетельствовали о том, что в то время как девять университетов или колледжей предлагали курсы, чтобы охватить некоторые аспекты, только одна организация разработала полный курс развития креативности [11].

Развитие креативности в системе образования заключается не только в стимулировании индивидуального аксио-креативного потенциала и самоактуализации студентов, но и развитии основных компетенций, необходимых для эффективной профессиональной и личной жизнедеятельности [12].

Мы считаем, что образование играет фундаментальную роль в личностном, социальном и экономическом развитии. По определению ЮНЕСКО образование является одним из ключевых факторов поддержания мира, искоренения бедности, устойчивого развития и кросс-культурного диалога. Цели глобальные по масштабу, но локальные по подходам.

Инвестиции в развитие креативности в системе образования и производстве могут привести к дальнейшим качественным изменениям, поскольку креативные люди более приспособлены к решению трудных ситуаций в условиях динамично меняющегося мира. В то время как традиционное образование приводит к более быстрому распространению знаний, обучение креативности ускоряет накопление знаний, а, следовательно, инновации и экономический рост страны. Все больше стран стараются повысить среди своих граждан креативность, инициативность и готовность рисковать. Мир сталкивается с беспрецедентными, одновременными, повсеместными изменениями, а именно, экономическими, социальными и климатическими, темп которых постоянно ускоряется. Только те страны, которые осуществляют реформы образования для развития адаптивности и креативности у взрослых и детей, могут остаться на передовой человеческого развития и технологий.

В отчете европейской ассоциации университетов за 2007 год подчеркивается важность разнообразия географических и социальных истоков, которое способствует развитию креативности, а, следовательно, политика, направленная на кадровые обмены между странами, социальную мобильность, прием на работу преподавателей, работающих нестандартно, должна поощряться.

Мы считаем, что университеты как живые организмы, которые способны извлекать уроки из прошлого и учиться на ошибках, развивая и применяя креативность, чтобы адаптироваться к постоянно меняющимся условиям.

Главным активом современного университета является его кампус, поскольку самые хорошо организованные университеты, превращаются в гигантские центры креативности, где идеи постоянно обсуждаются мотивированными студентами и их преподавателями. Чтобы понять идею экономического потенциала такого взаимодействия, достаточно взглянуть на основателей высокотехнологических компаний, которые начинали с нуля и в течение десяти лет заработали более 20 млрд. долларов или приняли на работы свыше десяти тысяч человек. 68% этих компаний были основаны студентами-выпускниками универси-

тетов Стэнфорд и Беркли, а 73% компаний расположены на территории университетов в Калифорнии. Две трети студентов приехали из-за рубежа, поскольку их привлекла креативная атмосфера, царящая в этих университетах.

Создание центров для развития креативных людей становится приоритетной задачей любой страны, желающей стимулировать следующее поколение к прорывным инновациям. Средний возраст основателей вышеупомянутых компаний равен двадцати шести годам, поэтому образовательная система в состоянии максимизировать креативность в молодом поколении, создавая креативные проекты, пока студенты целиком заняты учебной деятельностью.

Многообразие талантов, интересов, квалификаций, опыта и социального уровня считается ключевым фактором развития креативности и преподавателей. Сотрудничество с внешними партнерами предоставляет высшим учебным заведениям возможность извлечь выгоду от опыта, который отсутствует внутри организации от креативного объединения внутренних и внешних сотрудников.

В отчете Ассоциации европейских университетов подчеркивается, что в креативных партнерствах университетов, преподавателей и студентов особое значение имеют ценностное измерение креативности. Так были определены два ключевых принципа определения ценности образовательного партнерства:

- любая деятельность высшего учебного заведения должна оцениваться по тому, насколько соответствует она одной или нескольким ключевым функциям: образование, исследование или служение обществу. Если не соответствует, тогда ей не следует заниматься;
- в любом сотрудничестве между высшим учебным заведением и внешним партнером важно, чтобы польза от такого партнерства была взаимовыгодной. Только обоюдовыгодные отношения могут считаться этически устойчивыми.

Креативность является важным элементом в отношении образования и общественного роста, поскольку сложность и объем информации в обществе продолжает расти, для решения проблем общества, необходимы более креативные решения. По этой причине всем секторам общества необходимы руководители и сотрудники, думающие креативно и критически. Если система образования стремиться готовить выпускников к продуктивной жизни в обществе, она должна принимать ответственность за поддержку и развитие креативности.

Креативность имеет отношение к развитию идей о продуктах, правилах эксплуатации, услугах или процедурах, которые являются новыми и потенциально полезными для организации [13]. Идеи считаются новыми, если они уникальны, и полезными, если у них есть потенциал быть прямо или косвенно ценными для организации [14]. Следовательно, когда сотрудники работают креативно, они предлагают новые продукты, идеи или процедуры, которые обеспечивают организацию важным сырьем для последующего развития и возможной реализации.

Моральной целью образования является создание положительных изменений в жизни студентов, цель же высшего образования заключается в развитии аксио-креативного потенциала студентов в наибольшей степени, а развитие

креативности становится неотъемлемой частью опыта обучения в высшей школе [15].

Мы убеждены в том, что креативность является сущностью личности студента, и даже когда креативности не учат, не считают, что можно обучать креативности, и ее не оценивают, креативность все же остается релевантной в самооценке студентов. Потенциальная роль образования заключается в том, что оно может играть значительную роль в развитии и понимании креативности по мере развития личности.

Мы изучили результаты опроса работодателей, проведенного Ассоциацией американских колледжей и университетов, который выявил изменившиеся ожидания работодателей от выпускников вузов. Почти 90% работодателей заявили, что работникам необходим более широкий круг навыков, чем в прошлом, с более высоким уровнем знаний и обучения, чтобы соответствовать все более сложным требованиям рынка труда. Как показал опрос, всего 28% работодателей полагают, что учреждения высшего образования удовлетворительно готовят студентов к работе после обучения, однако 68% работодателей считают, что еще многое предстоит сделать.

Одной из причин, почему компетенции студенты не отвечают требованиям работодателей, является постоянное развитие экономики. С изменениями в экономике меняются и качества, необходимые работодателям. Колебания в спросе на компетенции выпускников могут объяснить разрыв между умениями, важными для профессиональной деятельности, по мнению студентов и преподавателей, и теми умениями, которые действительно необходимы для работодателей. Преподаватели обозначили четыре главных компетенции: межличностное общение, критическое мышление, решение проблем и работа в команде. По мнению студентов, главными умениями являются управление, межличностное общение, работа в команде и тайм менеджмент.

Качество образования можно изменить, развивая культуру креативного и критического мышления. В обществе знаний отпадает необходимость запоминать факты, которые несложно найти в соответствующей литературе или интернете, гораздо более важными становятся выражение собственной точки зрения, систематическое использование вопросов, а также поиск креативных решений глобальных проблем. Таким образом, креативность выступает аксиологическим ресурсом развития университетского образования в силу того, что она входит в шкалу ценностей современного человека, обеспечивая новое качество образования, отвечающее вызовам XXI века, отражая необходимость творчески решать сложные нестандартные задачи изменяющегося мира.

Список литературы

1. Tsekeris, C. (2019). Surviving and thriving in the Fourth Industrial Revolution: Digital skills for education and society. *Homo Virtualis*, 2(1), 34-42. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/homvir.20192>

2. Инглхарт, Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития / Инглхарт Р., Вельцель К. – Москва : Новое изд-во, 2011. – 464 с.
3. Barber, M. Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead [Электронный ресурс] : report on the International education roundtable : 7 July 2009, Singapore / M. Barber, M. Mourshed ; McKinsey & Company. – 2009. – 44 p. – Режим доступа: http://www.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_1906_1.pdf. – Загл. с экрана.
4. Кирьякова, А. В. Аксиология и инноватика университетского образования : моногр. / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая. – Москва : Дом педагогики, 2010. – 204 с.
5. Torrance, E. Guiding creative talent – Englewood Cliffs / E. Torrance. – New Jersey : Prentice Hall, 1964. – 260 p.
6. Taylor, C. W. Various approaches to and definitions of creativity. The nature of creativity / C. W. Taylor. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 446 p.
7. Hofmann, J. G. The Multidimensional Structure of Function of Human Values [Электронный ресурс] / John G. Hofmann. – University Of Southern California, 2009. – 322 p. – Режим доступа: http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/1953068971/fmt/ai/rep/NPDF?_s=BULE9JvX6CxkcFJItZ2JEqQ26i0%3D. – Загл. с экрана.
8. Rank, J. The Impact of emotions, moods and other affect-related variables on creativity, innovation and initiative in organizations/ J. Rank, M. Frese // Research Companion to Emotion in Organizations / Neal M. Ashkanasy. – Cheltenham, UK: Edward Elgar Publ., 2008. – P. 103-119.
9. Чиксентмихайи, М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений / М. Чиксентмихайи. – Москва : Карьера Пресс, 2013. – 528 с. – ISBN 978-5-904946-71-5.
10. Shaheen, R. Creativity and Education / R. Shaheen // Creative Education. – 2010. – Vol. 1, № 3. – P. 166-169.
11. Xu, F. A Survey of Creativity Courses at Universities in Principal Countries / Fangqi Xu, Ginny McDonnell, William R. Nash. – Journal of Creative Behavior. – 2005. – Vol. 8, № 17. – P. 65.
12. Lin, Y. Fostering Creativity through Education-A Conceptual Framework of Creative Pedagogy / Yu-Sien Lin // Creative Education. – 2011. – Vol. 2, № 3. – P. 149-155.
13. Amabile, T. Creativity and Innovation in Organizations / T. Amabile. – Harvard Business School Publishing, 1996. – 15 p.
14. Schwartz, S. Self-regulation, Motivational Conflict and Values : diss. / S. Schwartz. – 2009. – 345 p.
15. Мороз, В.В. Аксиология креативности в контексте современной парадигмы образования /В.В. Мороз, А.В. Кирьякова // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 2. – С.60 – 64.

КОНСТРУКТИВИСТСКАЯ ФИЛОСОФИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

**Орлова М.Г., канд. пед. наук, доцент
Сибирский государственный университет путей сообщения (СГУПС),
Новосибирск**

Целью данной статьи является привлечение внимания организаторов образовательного процесса, преподавателей высшей школы к вопросу об актуальности конструктивистского подхода в обучении.

Исходной гипотезой исследования является положение о том, что совершенствование профессиональных компетенций обучающихся может быть более эффективным при условии ориентации обучающей среды на развитие основ конструктивизма.

Действительно, в современной дидактике, изучающей закономерности усвоения знаний, умений и навыков, формирования компетенций, выделяется два подхода к процессу обучения. Критерием различий служит ролевая позиция преподавателя и обучаемого в образовательном процессе [1, с.160].

При первом, традиционном, подходе предполагается, что основную роль играет преподаватель по передаче знаний, навыков, а роль обучающегося заключается в восприятии изложенной информации и применении ее на примерах в рамках авторитарной, жестко заданной образовательной системы [1, с.161]. В этом аспекте обучение носит пассивный характер для обучающегося.

И наоборот, в основу второго подхода положена активность, направленная на развитие конструктивных качеств обучающегося, которые составляют основу плодотворного решения какой-либо учебной задачи. В этом случае дидактическая система не только допускает личностно-ориентированный образовательный процесс, но и реально учитывает естественное влияние обучающегося на него. Естественность предполагает свободное развитие природных способностей индивида, основ конструктивности, технологии обучения на основании индивидуальных способностей и особенностей развития обучаемого [2, с.18].

Именно этот подход определяет философию конструктивистского образования в университете с выделением активной позиции преподавателя и обучаемого.

Среди современных исследователей проблем образования (Х. Клейн, Н.П. Шаталова и др.) значима точка зрения в отношении организации конструктивистского обучения в средней и высшей школе, как практической деятельности, направленной на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению. Безусловно, этот подход не противоречит понятию конструирование, которое находит свое место и на более ранних этапах обучения и воспитания [1, с.162].

Следует подчеркнуть, что главным элементом конструктивистского подхода является собственно процесс организации конструктивной среды обучения, который реализуется в три этапа:

1) конструирование идеи: изучение ситуации, выделение параметров и условий устойчивости ситуации;

2) конструирование модели: конструирование образца, удовлетворяющего нужным параметрам;

3) конструктивный процесс воплощения идей [3, с.54].

Кроме того, сама организация конструктивной учебной деятельности зависит от многих факторов учебного процесса и потому должна строиться на осознанном преподавателем профессиональном отборе методов обучения, соответствующих целям:

— изучения новой темы (проблемное, эвристическое, модульное и пр.);

— применения знаний по изученной теме (расчетно-экспериментальные работы, тренинги, обучающие электронные продукты и пр.);

— контроля знаний, умений, навыков по изученной теме (тесты, экзамены, зачеты, поэтапный контроль и пр.);

— систематизации усвоенных знаний (реферативно-поисковая работа, курсовое проектирование, исследовательская работа, участие в турнирах, олимпиадах и пр.).

Обращение к конструктивной обучающей среде актуально для условий ВУЗа тогда, когда у обучающихся [1, с.162]:

— появляется необходимость применить свои знания в новых практических условиях;

— имеется противоречие между теоретически возможным способом решения задачи и практической его реализацией;

— появляются трудности в обосновании (и осознании) выполняемых им действий; или обучающийся не знает способа решения поставленной задачи, в этом случае ситуация побуждает к переносу известных ему способов действий в новые условия и т.д.

Поэтому перечисленные условия и ключевые этапы конструктивной деятельности могут выполнять функции базового конструкта (конструкция) для построения модулей учебных занятий. Например, при изучении дисциплины «Теория антикризисного управления» можно предложить базовый конструкт в виде модуля «Использование технологий антикризисного управления в условиях банкротства некоммерческих субъектов». Такая постановка вопроса для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Менеджмент» на факультете «Мировая экономика и право» СГУПС, не дает очевидных решений, но сформированные конструкции от постановки идеи до разработки конструктивной

модели антикризисного управления для некоммерческих субъектов могут привести к вполне реальному способу реализации известных приемов в новых условиях. Или, примером ситуации, которая может стать основой для конструкта, является описание противоречий в экономических отношениях между застройщиками и дольщиками жилья. Такого рода противоречия довольно часто возникают в реальности и результат разрешения этих противоречий неопределен.

Контекст данного исследования предполагает рассмотрение условий профессионального образования бакалавра менеджмента в вузе. Целью профессионального обучения на этой ступени является формирование управленческого и экономического мышления, совершенствование знаний, навыков, умений и профессиональных компетенций в освоении предметной области той или иной профильной дисциплины. Однако, очевидно, что конструктивистский подход будет эффективным не только для достижения целей обучения теории и практики менеджмента, но и для других направлений гуманитарной подготовки бакалавров и магистрантов.

Таким образом, положительный эффект от конструктивного подхода в высшем образовании будет иметь место при условии систематичности его использования преподавателем на основе разнообразных методов и приемов, направленных на развитие конструктивных навыков, конструктивного мышления (основ конструктивности) и совершенствование профессиональных компетенций обучающихся.

Список литературы

1. Условия эффективности качественной профессиональной подготовки в университете : материалы междунар. науч.- метод. конф. (Новосибирск, 31 января 2017 г.) / Сибирский государственный университет путей сообщения. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2017. – С.160-163.
2. Орлова М.Г. Методология преподавания экономических дисциплин в вузе: учебно-методическое пособие/ Отв.ред. А.О. Лысенко. - Новосибирск: Изд-во НИПКипРО, 2016. – 52 с.
3. Шаталова Н.П. Азбука конструктивного обучения: монография. – Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2011. – 204 с.

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТА

Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»

Одной из центральных задач современного вуза является подготовка специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности и разностороннего личностного развития. Культура речевого общения студента, определяемая нами как многоаспектное, полифункциональное, системно-интегративное, динамичное личностное качество, позволяет увидеть в ней феномен, способствующий развитию личности, готовой учиться всю жизнь, пополняя и расширяя спектр своих знаний [3]. Отражая систему ценностей, норм и идеалов человека, культура речевого общения помогает в установлении созидательных межличностных отношений, налаживании и корректировке контактов, преодолении барьеров, препятствующих профессиональному взаимодействию и разрушающих среду любой профессиональной деятельности.

Анализ проблемы формирования культуры речевого общения в вузе и диагностика данного личностного качества студентов университета подчеркнули актуальность разработки общепедагогических основ формирования культуры речевого общения в образовательном процессе высшей школы. Заметим, что культуру речевого общения как педагогическое явление мы рассматриваем в связи с развитием личности, которое отражается в различных субъект-объектных отношениях, обеспечивающих динамическую трансформацию одного уровня отношений на другой, более высокий – уровень субъект-субъектных отношений, способствующих самооценке и саморегуляции личности, развитию ее аксиологического потенциала, определяющего избирательное отношение к окружающей действительности.

Избрав в качестве методологической основы исследования системно-ориентационный подход, обратимся к закономерностям формирования культуры речевого общения, установление которых с учетом данных психологии, физиологии и других наук, позволит построить управляемый процесс сознательно, эффективно, оптимально в разных ситуациях, «по здравому смыслу» (Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, Н.М. Борытко, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин).

Ориентируясь на сущностные составляющие культуры речевого общения (речевое восприятие, речевое выражение, речевое воздействие), мы выявили *перцептивную, коммуникативную и интерактивную* закономерности, позволяющие обеспечить успешность формирования культуры речевого общения, раскрывая диалектику взаимодействия общающихся сторон в образовательном процессе вуза.

Перцептивная, коммуникативная, интерактивная закономерности формирования культуры речевого общения вскрывают объективные, устойчивые, повторяющиеся взаимосвязи между культурой речевого восприятия, выражения и

воздействия и помогают выявить педагогические условия, при которых эти связи проявляются, определяя границы их распространения.

Перцептивная закономерность определяет зависимость успеха формирования культуры речевого восприятия от умения учитывать обстоятельства общения, оценки предшествующего интеллектуального, волевого и эмоционального опыта, отношения личности к Другому как к равному. Формирование культуры речевого восприятия зависит от объективных и субъективных причин, приводящих к закономерным изменениям в культуре личности. Так, обстоятельствами общения студента (внешняя причина) являются время и место общения; учебно-материальные, гигиенические и эстетические условия; люди – семья, сверстники, преподаватели. В ситуации речевого восприятия большое значение для его культуры имеют реальные учебные возможности студента (внутренние причины): уровень интеллектуального, волевого и эмоционального развития, степень сформированности знаний о культуре речевого общения, умений и навыков в этой области, сознательность их применения, работоспособность, состояние здоровья, настроение в момент восприятия речи Другого и отношения личности к нему как к равному. Как видно, перцептивная закономерность формирования культуры речевого общения диктует условия, необходимые для реализации в обучении функций культуры речевого общения благодаря взаимосвязи образовательной среды и саморазвития личности.

Коммуникативная закономерность определяет зависимость успеха формирования культуры речевого выражения от ценностных ориентаций личности, которые изменяются, совершенствуются в процессе развития и саморазвития личности, в чем и заключается смысл любого обучения. Эта закономерность особенно подчеркивает в культуре речевого общения названное нами в определении системно-интегративное качество личности, которое проявляется в сознательном отборе и использовании языковых средств, помогающих осуществлять с максимальной эффективностью речевое восприятие, выражение и воздействие в реальной ситуации общения. Нарушение указанной закономерности может разрушить общение, привести к непредсказуемым и трудно преодолимым последствиям. Культура речевого выражения – это культура выбора вербальных и невербальных способов и средств для осуществления речевого общения в комфортных для собеседников обстоятельствах

Интерактивная закономерность определяет зависимость эффективности формирования культуры речевого воздействия от уровня развития ценностных, когнитивных, коммуникативных, деятельностных, рефлексивных качеств личности. Формирование культуры речевого воздействия – это обучение понятности и выразительности речи (что важно и в формировании культуры речевого выражения), наполненной фактическим содержанием, обращенной к насущным интересам собеседника, построенной максимально логично и убедительно настолько, чтобы побудить партнера по речевому общению к сознательным поступкам и действиям. Необходимость соблюдения в формировании культуры речевого общения этой объективно существующей закономерности, выявленной нами, трудно переоценить.

Названные выше закономерности являются теоретической основой для определения принципов формирования культуры речевого общения, выступающих, согласно В.И. Загвязинскому, инструментальным, данным в категориях деятельности, выражением педагогической концепции. Это знание о закономерностях процесса обучения, его сущности, содержании и структуре, выраженное в виде норм (правил) деятельности, регулятивов для практики [2]. Иными словами, это выражение действия закономерностей в конкретной ситуации. В нашем случае – в ситуации формирования культуры речевого общения.

Исходя из определенных нами закономерностей, мы называем следующие принципы формирования культуры речевого общения: *синергетический, культуросообразности, гармонизирующего диалога, ориентации на успех, выбора индивидуальной траектории обучения.*

Синергетический принцип предполагает такую организацию процесса формирования культуры речевого общения, которая признает субъективность человеческого знания и интересов личности, являющихся имманентным потенциалом саморазвития и самоорганизации личности. Мера способности человека к саморазвитию - важнейший признак его культуры.

С позиций синергетики формирование культуры речевого общения рассматривается с точки зрения самоуправления, самоорганизации, саморазвития в открытых системах, какими являются педагогические. Процесс становления человека, формирование личности подобен рождению «порядка из беспорядка». То же может быть отнесено к формированию культуры речевого общения, так как «синергетический процесс в педагогических системах это взаимодействие двух сопряженных взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, организации и самоорганизации), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию» [1, с. 103].

Принцип *культуросообразности* в формировании культуры речевого общения предполагает такую организацию деятельности субъектов педагогического процесса вуза, при которой основной целью и содержанием обучения является культура, гармоничное развитие личности в интегративном сочетании общечеловеческого, этнонационального и межкультурного элементов. Реализация этого принципа, расширяя культуроведческие основы обучения, является условием эффективного междисциплинарного и социокультурного содержания в сочетании с коммуникативными и профессионально-познавательными действиями в процессе овладения культурой речевого общения.

Так достижение гармонизирующего воздействия культуры на личность приводит к совершенствованию коммуникативных функций речевого общения, вербальной регуляции эмоций, стратегии сотрудничества, эмпатии и толерантности.

Принцип *гармонизирующего диалога* предполагает такую организацию процесса формирования культуры речевого общения, которая отражает предпочтению субъект-субъектной модели познания и общения модели субъект-объектной, монологической. Значение этого принципа заключается в том, что

он становится мерой гармонизирующего взаимодействия между участниками речевого общения.

Принцип *ориентации на успех* предполагает такую организацию процесса формирования культуры речевого общения, в которой главным ориентиром является личное образовательное приращение внешних (способов действий) и внутренних качеств личности (навыков, способов, отношений), их позитивная оценка субъектами процесса обучения. Ориентируясь на успех в формировании культуры речевого общения, необходимо определить пути разрешения противоречия между опытом самореализации, имеющегося у студента и деятельностью преподавателя по возвышению потребности студента в самореализации на основе личностно-значимой системы ценностей.

Принцип *выбора индивидуальной траектории обучения* предполагает такую организацию процесса формирования культуры речевого общения, в котором по возможности сохраняется индивидуальность, учитываются индивидуальные психологические и возрастные особенности, актуальные интересы студентов, формируются их познавательные и профессиональные мотивы, используются разнообразные методы, формы работы и виды деятельности.

Выявленные закономерности и принципы служат основой для специально организованного формирования культуры речевого общения студента, способного видеть приоритеты в гуманном отношении к человеку и окружающему миру, умеющего эффективно взаимодействовать с ними, выпускника вуза, наделенного опытом самопознания, саморегуляции, самоорганизации и самореализации.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн.1 / В.И. Андреев. – Казань. : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 552 с.
2. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. - М. : Академия, 2001. – 192 с.
3. Осиянова, О.М. Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов (общепедагогический подход): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - Оренбург, 2009. - 49 с.

РЕЗОНАНСНОЕ ВЛИЯНИЕ МЕХАНИЗМА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СЕМЬИ И ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

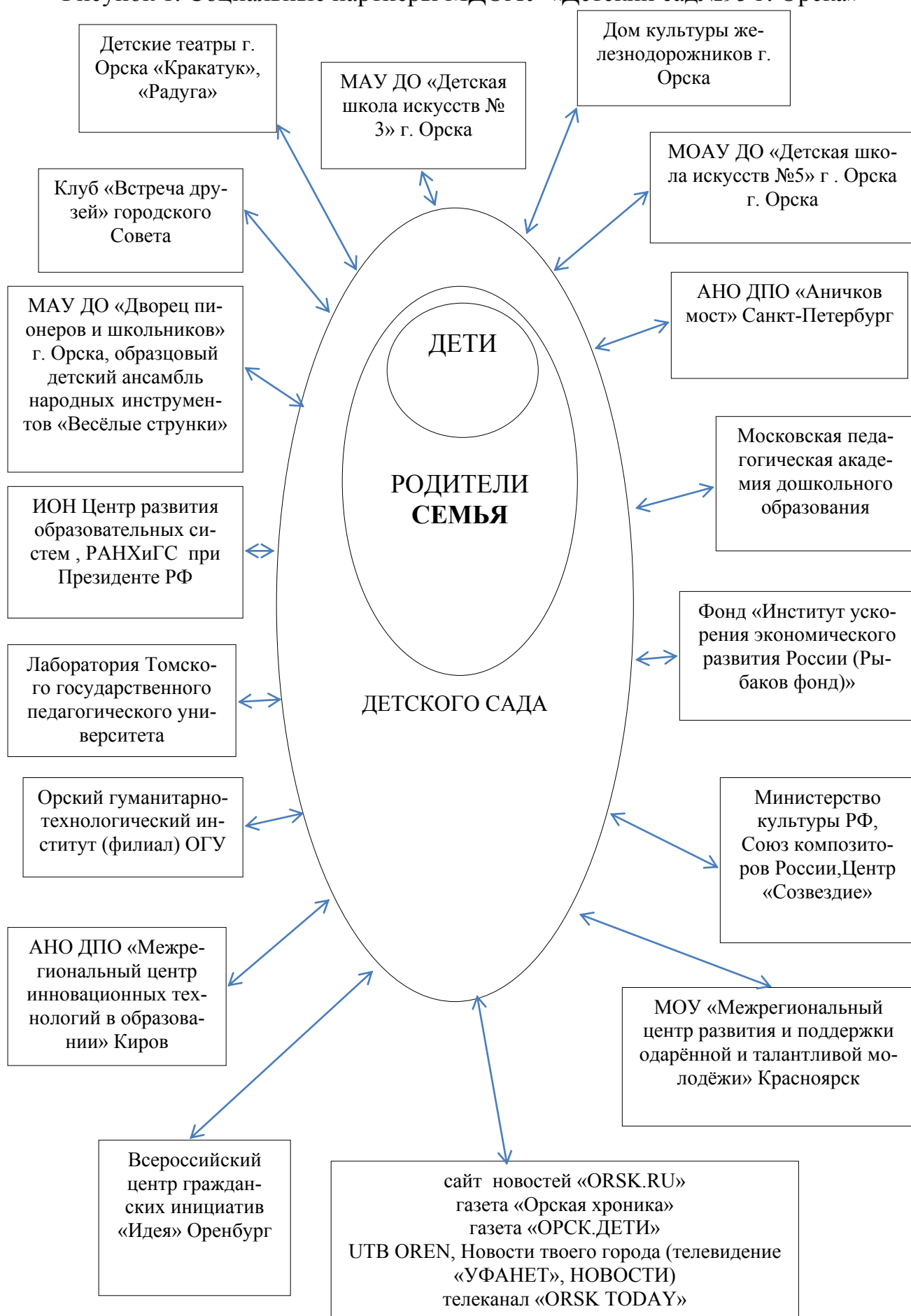
**Павлова С. Г., студент направления подготовки
44.04.01 Менеджмент в образовательных системах
Оренбургский государственный университет**

В настоящее время задачи совершенствования образовательной системы связаны не только с обеспечением выполнения федеральных государственных стандартов, но и с внедрением инновационных подходов в решении как близких, так и перспективных целей. Основополагающими принципами при выборе средств и механизмов реализации целостного учебного и воспитательного процесса на всех ступенях - дошкольном, начальном, среднем, высшем уровне образования - выступают интегративность, всесторонность, логическая последовательность и системность, связь научной теории и практической апробации, альянс общественных целей и отдельного человека.

Одним из самых эффективных и резонансных следует рассматривать механизм социального партнёрства любого учреждения образования с различными институтами гражданского общества. Безусловно, любой современный детский сад, школа, училище, техникум или ВУЗ в рамках только своего развивающего программного пространства не будет иметь возможности обозначить в калейдоскопном формате всё многообразие той или иной картины. И, наоборот, при косвенном или прямом участии определённого в соответствии с решением задачи социального партнёра грани воспринимаемого проблемного предмета стираются или становятся шире, взаимосвязаннее, понятнее.

На протяжении пяти лет, с 2014 по 2019 год, на базе МДОАУ «Детский сад №95 г. Орска», МОАУ «СОШ №6 г. Орска», МОАУ «СОШ №11 г. Орска (дошкольное отделение)», МДОАУ «Детский сад №60 г. Орска» был реализован ряд проектов в области художественно-эстетической направленности по внедрению социального партнёрства в работу учреждений. За это время в данных детских садах и школах были проведены совместные мероприятия двусторонней направленности, а, именно, лучшие представители культурных институтов общества (Дома культуры, музыкальные школы, музеи, детские театры, учреждения дополнительного образования, некоммерческие организации) и педагогические коллективы реализовали на своих площадках обширные мероприятия самой различной направленности: театрализованные концерты, музыкальные салоны, конкурсное движение, народные праздники, фестивали творчества, круглые столы, методические площадки по обмену педагогическим опытом. За указанный период количество социальных партнёров увеличилось количественным образом, соответственно с 5 организаций до более чем 30 субъектов, а по количественному составу составило свыше тысячи человек (дошкольники, школьники, педагоги, социальные партнёры)

Рисунок 1. Социальные партнёры МДОАУ «Детский сад №95 г. Орска»



В нашем исследовании рассматривался процесс восприятия и воздействия механизма социального партнёрства и образовательных учреждений. В опросе приняли участие около пятидесяти родителей воспитанников. Респондентам было предложено ответить на несколько вопросов, которые были связаны с наиболее эффективными практиками образовательного и воспитательного процесса в детском саду и школе. Результаты даны в таблице 1.

Таблица 1. Родители о социальном партнёрстве

№ п/п	Вопрос	Варианты ответов	Количество человек
1.	Про какие интересные события в детском саду рассказывал Вам ребёнок?	Концерт оркестра русских народных инструментов	45
		Интерактивная музыкальная сказка детского театра	50
		Выступление на конкурсе в Доме культуры	20
		Акция с ветеранами «Тополя Победы»(к Дню Победы)	48
		Разные программы	47
		Ничего не понравилось	0
2.	Почему ребёнку запомнились эти мероприятия?	Понравились настоящие русские народные инструменты и дети, играющие на них	45
		Красочно, интересно, можно принимать участие	50
		Обрадовались, что выступали на настоящей сцене	19
		Пели, танцевали вместе с ветеранами песни, а потом вместе посадили деревья	48
		Узнали много нового, везде интересно, весело.	47
		Ничем не запомнились	0
3.	Как надо обучать и воспитывать ребёнка?	Пусть воспитатели и учителя этим занимаются, это их работа	1
		В сотрудничестве: образовательное учреждение + родители + социальные партнёры	35
		Надо приучать к большей самостоятельности, но показывать образец в детском саду/школе и дома в семье	8
		Никак, всё само собой потихоньку сложится	6

Таким образом, видно, что большая часть опрашиваемых одобряет введение и работу механизма социального партнёрства в образовательном учреждении, поскольку это положительно сказывается на расширении знаний обучающихся, их эмоциональном благополучии, формировании эстетического вкуса.

Самыми главными социальными партнёрами учреждения являются заказчики образовательных услуг – родители. С одной стороны, их требования и ожидания напрямую связаны с качественным результатом обучения и воспитания их ребёнка, с востребованностью к высокому профессионализму педагогического состава. С другой стороны, являясь активным соучастником образовательного процесса, законные представители детей значительно повышают планку роста не только воспитанника или учащегося, но также задают образец самосовершенствования семейного портрета в частном смысле, в глобальном – сегодняшнего и будущего общества. В этом смысле важен широкий общественный катализатор, которым выступает социальный партнёр средства массовой информации. Современный и именно эффективный управленческий менеджмент образовательной организации связан с открытостью, гласностью и публичностью положительных тенденций в концепции учреждения. Иными словами, любой проект, программа, мероприятие, с успехом проведённое на платформе школы, детского сада и т. т. предполагает освещение в прессе и коммуникационных контентах.

Таблица 2. Социальные партнёры и детские сады/школы: сотрудничество + взаимодействие = публичный резонанс и развитие семьи и гражданского общества

№ п/ п	Название проекта	Социальный партнёр СМИ	Ссылка на фото, видео материал	Суть
			Оценка родителей	Количество просмотров
1.	Фестиваль русской народной песни для малышей «Соловей-ушка»	UTB OREN, Новости твоего города (телевидение «УФАНЕТ», НОВОСТИ)	https://www.youtube.com/watch?v=p7JjQK-MfhA <i>Цитата родителей: «Это был настоящий семейный праздник!»</i>	Совместное исполнение детей и родителей фольклорных песен и танцев/ 8 787 просмотров
2.	Битва титанов в детском саду	ORSK.RU Главный сайт новостей города Орска	https://orsk.ru/news/78023 <i>Цитата родителей: «Как здорово! Это очень важно в</i>	Неделя социального партнёрства детей послевоенного времени и дошколят современности/ 2 013 просмотров

			<i>развитии и формировании личности наших детей!»</i>	
3.	Орская школа запела	ORSK.RU Главный сайт новостей города Орска	https://orsk.ru/news/80043 <i>Цитата родителей: « Это моя красавица. Молодцы!!! Так держать!!!!»</i>	Проведение общешкольного вокального конкурса «Весенние соловьи» для всех учащихся школы (в том числе коррекционных классов) с участием родителей, с судейством социальных партнёров музыкальных школ города/ 2 250 просмотров
4.	Победа в Москве певцов вокальной студии «Домисольки»	Школьная служба новостей	http://orsk-6.ru/pobeda-v-moskve-pevtsov-vokalnoy-studii-domisolki/	Впервые юные орчане-певцы из вокальной студии «Домисольки» (для детей с ОВЗ) МОАУ «СОШ№6 г. Орска» приняли участие в престижном Втором Международном музыкальном конкурсе имени Р.М. Глиэра и сразу завоевали Диплом 2 степени
5.	Детский спектакль «Снежная королева»	УТВ OREN, Новости твоего города (телевидение «УФАНЕТ», НОВОСТИ)	https://www.youtube.com/watch?v=TqPSYBgrVHs <i>Цитата родителей: «Спасибо за сказку для нас и наших детей!»</i>	Дошкольники поставили и показали музыкальную сказку для сверстников-детей с ОВЗ их родителей/ 44 просмотра
6.	В детском саду играют на духовых инструментах	ORSK.RU Главный сайт новостей города Орска	http://orsk.ru/news/83620 <i>Цитата родителей: «Хорошая идея . Молодцы . Даёшь каждой школе по духовому оркестру !Так держать!»</i>	Научно – методическая конференция организована совместно детским садом с ОГТИ(филиал ОГУ) и Рыбаков фондом/ 1456 просмотров

7.	Обобщение опыта в рамках эксперимента: системная работа детско-родительского театра в ДОУ как инструмент эволюции в едином развитии общества через семейное и педагогическое сотрудничество	Журнал «Со-вёнок» Образовательные проекты для дошкольников» Центр инновационных технологий в образовании г. Киров	http://kids-covenok.ru/170999.htm	Представлен педагогический опыт организации музыкального детско-родительского театра «Жар птица» на площадке детского сада/ 147просмотров
----	---	---	---	--

В представленной таблице даны материалы по итогам работы социального партнёрства детского сада, школы, вуза со средствами массовой информации в городе Орске Оренбургской области. Знаковые проекты в разных сферах музыкально-эстетической и методической направленности с участием различных социальных партнёров были освещены журналистами на страницах и сайтах своих изданий. В результате работа получила не только информационный статус в СМИ и активную поддержку и высокую оценку родительской и семейной сторон, вырос конкурентоспособный уровень организаций, но и был проявлен широкий общественный резонанс-в общей сложности материалы заинтересовали более пятнадцать тысяч пользователей и читателей не только из отдалённого городка России Орска, но и из других регионов России. В публичном доступе в комментариях к новостным печатным и видеороликам восхищённые родители, семьи воспитанников писали слова благодарности, пожелания реализации дальнейших подобных задумок. Более того формат взаимодействия с массмедиа стал своеобразным катализатором к действию: представив публичный обзор произошедшего события и его результаты в образовательной и воспитательной сферах развития детей, у широкого круга представителей гражданского общества возникло желание реализовать подобную практику в семейном про-

странстве, либо на платформе своего учебного заведения. Такой уникальный продукт альянса образовательной системы и информационно-коммуникационной сообщает тиражирование положительных и эффективных тенденций в педагогических учреждениях и сообществах, тем самым запуская резонансный бумеранг гармоничного и естественного развития общества для самого общества.

Таким образом, неоспоримыми являются преимущества именно влияния механизма социального партнёрства образовательного учреждения и СМИ на формирование развития семьи и гражданского общества, а именно:

- телевидение, газеты, коммуникационные сети интернет способствуют публичному освещению положительных событий в истории как одного конкретного ребёнка, группы, учреждения, так и в совместной деятельности с лучшими образцами человеческого общества;

- положительное влияние проводимого мероприятия становится доступным не только участникам процесса, но и другим представителям общества-складывается принятие таких форм работы и активная мотивация к желанию подобного воспроизведения и в собственной семье;

- публикуемые в СМИ материалы о разносторонней жизни в детском саду, школе, вузе вызывают в общественной среде не только родителей, но и бабушек, дедушек, братьев, сестёр и т. д. широкое обсуждение происходящего и рефлексия, способствует семейной оценке поступков и деятельности субъектов образовательно-воспитательного процесса, в диалогичной форме с детьми формируются ценностные ориентации, гражданская позиция, нравственные качества;

- диссеминация педагогического опыта в сетевых периодических изданиях (журналах, газетах) даёт возможность учительскому и воспитательскому сообществу повысить квалификацию.

К сожалению, сегодня телеэкраны заполнены многочисленной рекламой, гаджеты наполнены бесчисленными вариантами игр, зачастую сопровождаемых идеями агрессии, ненависти, методами развития шаблонного мышления. В кокон сетевых зависимостей попадает не только незащищённая детская психика и формирующийся интеллект, но и взрослые люди. Альтернативой в таком случае выступает позитивная информация СМИ о живой и настоящей жизни детей, которая важна и интересна в целой масштабности личностной успешности и семейной реликвии. Получается, что вместе, образовательное учреждение и СМИ, на принципах социального партнёрства формируют мировоззрение и гражданскую позицию не единственного подрастающего поколения, но и модель идеальной семьи, где радуются хорошему, ценят прекрасное, совершают поступки, помогают друг другу, знают цену искренности и преданны трудолюбию. Из числа таких семей и самосовершенствуется общество.

Список литературы

1. Мищенко, В. А. Образ российской семьи в средствах массовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rossiyskoy-semi-v-sredstvah-massovoy-informatsii>. Дата обращения 18.06.2019

2. Мищенко, В. А. Образ семьи в средствах массовой информации // Социологические исследования. 2014. № 6. С. 137-141

3. Мищенко, С. А. Формирование образа семьи в средствах массовой информации России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/formirovanie-obraza-semi-v-sredstvah-massovoy-informatsii-rossii#ixzz5oIuxxrd9>. Дата обращения 18.06.2019

ОСОБЕННОСТИ ОПИСАНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ РАЗНОВИДНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Прохоренко Д.С., студентка
Оренбургский государственный педагогический университет**

Изучением и описанием территориальных особенностей русского языка занималось множество лингвистов на протяжении долгих лет. Рассматривая национальный язык как систему, в которой основополагающими являются литературная форма, ее стилистические разновидности и ряд вариантов, ученые пришли к общему выводу, что территориально или социально ограниченная лексика является своего рода вариантами общепринятых форм, отражающих функционирование языка в различных культурных, исторических, географических, социальных и политических условиях [4; 5]. Ф.П. Филин писал, что сведение русского национального языка только к литературному – применительно к дореволюционному времени в России – означало бы, что «крестьяне, рабочие, значительная часть других социальных слоев населения находились вне нации, а нацией была лишь верхушка общества» [9].

Исключение региональных вариантов слов из общей системы общенародного языка противоречило бы самой его природе, однако по поводу возможности выделения и закрепления данных групп лексем в русском языкознании и сегодня ведутся многочисленные дискуссии. Так, некоторые языковеды выделяют региональные варианты русского языка, этнические варианты, а также, аналогично с некоторыми иностранными языками, национальные; как особый подтип рассматриваются интерферированные формы (русско-украинский суржик, русско-белорусская трасянка, русские пиджины на востоке России и т.п.) [6]. Как можно заметить, все их объединяет ареальный признак, то есть развитие и функционирование на определенной территории страны. Разрешение данного вопроса предлагает Н.С. Сергиева в своей работе «Русский язык в региональном аспекте и проблемы его изучения». Автор считает, что при характеристике региональных вариантов важно учитывать, во-первых, «региональное своеобразие речи зависит не от естественных границ регионов, а от причин собственно лингвистического и экстралингвистического характера, прежде всего от контактов с другими языками и от взаимодействия с окружающими говорами», а во-вторых, типологические свойства региональной речи во многом определяются социальными факторами [8]. Таким образом, региональный вариант представляет собой экзистенциальную форму языка (региолект), которая в силу своей неоднородности может включать в себя большое количество разнотипных элементов.

Обсуждая вопрос о региональных вариантах языка, ученые ввели в отечественную лингвистическую терминологию понятия для определения номинативных единиц: диалектизмы, локализмы, провинциализмы, регионализмы, причем нередко данные термины обозначают как языковые единицы, имеющие ограниченное употребление, так и языковые факты, получившие название безэ-

квивалентной лексики, этнографизмов, экзотизмов [1]. Среди них, по замечанию Т.Ф. Новиковой, термин «регионализм» имеет особую природу. Т.Ф. Новикова констатирует, что «такое явление, как регионализмы, то есть специфические, только в данном регионе понятные и употребляемые слова и выражения, наименьшей степени изучено, если не сказать больше – не изучено» [7], и поэтому пока что у него нет достаточно четкого определения и рамок. По мнению ученой, регионализмы – это наиболее общее понятие, с которым сталкиваются при изучении региональной лексики. Сюда могут входить все слова и группы слов и выражений, которые будут понятны каждому жителю того или иного региона России. Например, регионализмы Белгорода: *жить на Горе* (то есть не в центре, поскольку Харьковская гора – название «спального» микрорайона), *скоро в Ячнево* (имеется в виду близкая смерть, поскольку Ячнево – это место расположения кладбища), *пора на Новую* (в связи со странностями поведения кого-либо, так как на ул. Новой в г. Белгороде находится областная психиатрическая больница) и др. [6]. Помимо этого Т.Ф. Новикова полагает возможным рассматривать как явление ареальной лексики украинизмы (если рассматривать их по отношению к литературной форме языка), функционирующие на границе русских и украинских говоров. В качестве примеров приводятся такие языковые единицы, как *балакать*, *шукать*, *гарбуз*, *бебихи*, *шкода*, *буряк*, *кавун*, *рушник*, *криница*, *растрынькать*, *панькаться*, *позычить*, которые будут понятны жителям смежных территорий без перевода. То есть регионализмами являются единицы, распространенные на границах диалектных зон и занимающие, соответственно, промежуточное положение между диалектной и общелитературной лексической системами (особо отметим, что разделение диалектных зон может не совпадать с границами государств, то есть термин регионализм в данном случае используется в том же значении, что и при описании вариантности испанского языка в Латинской Америке).

Нельзя не отметить, что региональные лексические группы по отношению к общенациональному языку являются именно вариантами, а не отдельными языками. При сопоставлении литературной формы и диалектной у слов обнаруживается общее ядро, определяющее границы варьирования языка. Здесь возникает другая особенность: не всегда между разными вариантами можно провести четкую границу. При этом границы государств и этнокультурных общностей часто не совпадают, в связи с чем появляется потребность выделения иных типов общностей, например, коммуникативной, куда можно отнести жаргонизмы и просторечия, поскольку культурное и языковое своеобразие здесь отходит на второй план, а главными становятся интенсивные языковые связи, характерные для определенных ареалов.

Таким образом, мы можем выделить несколько особенностей описания региональной разновидности русского языка:

1. Русский язык включает в себя не только лишь литературную норму, но также и совокупность разных функциональных форм, которые обеспечивают людей средствами взаимодействия в любой коммуникативной ситуации. Так

называемые варианты индивидуальны для каждой территории, потому их соби-
рание и изучение заслуживает особого внимания [2; 3].

2. Для всех слов, входящих в региональный компонент русского языка, вве-
дено специальное понятие – регионализм. Несмотря на свою широту и отчасти
абстрактность, данный термин хорошо характеризует не общеупотребительные
слова, понятные жителям того или иного региона.

3. По мнению исследователей, некоторую сложность в изучении региона-
лизмов представляет ареал их функционирования. Довольно часто границы
субъектов государства и диалектных зон не совпадают, в связи с чем возникает
потребность выделять иные языковые образования, ограниченные не только
территориальным признаком.

4. Существует еще одна особенность описания диалектов, просторечий и
жаргонизмов того или иного региона, которая исходит от индивидуальных язы-
ковых черт живой диалектной речи. Дело в том, что диалектология располагает
несколькими методами изучения (помимо общенаучных):

- монографическое описание говоров,
- описание и анализ отдельных языковых черт на боль-
шой территории,
- метод непосредственного наблюдения,
- анкетный метод.

Описание региональной разновидности русского языка имеет свои осо-
бенности. Собираение и фиксирование диалектизмов, жаргонизмов и простореч-
ных вариантов в лексикографической литературе – это долгий и кропотливый
процесс, в котором исследователем учитывается и семантика слов, и частота их
использования на определенных районах или в социальных группах, и речевые
характеристики говорящего, и сами границы между диалектными зонами. Осо-
бого внимания региональная лексика заслуживает в плане рассмотрения ее как
регионального типа варьирования современного русского языка. Этот тип
функциональной разновидности конкретного языка является результатом отно-
сительно автономного развития в определенные исторические периоды и кон-
тактов носителей разных языков (русского и украинского, русского и финно-
угорских языков и т.д.). Ученые утверждают, что дальнейшее развитие регио-
нальных особенностей русского языка будет еще теснее связано с активизацией
взаимодействия русского языка с другими и необходимостью выражения новой
картины мира, характерной для населения отдельных административно-
территориальных единиц.

Несмотря на трудность изучения необщеупотребительной лексики (по
сравнению с общеупотребительной), данная группа привлекает внимание уче-
ных, так как изучение особенностей социально и территориально ограниченных
слов является одним из важных аспектов исследований функционирования жи-
вого литературного языка.

Список литературы

1. Бекасова Е.Н. Лингвокраеведческий потенциал Оренбургской области // Девятые Большаковские чтения. Оренбургский край как историко-культурный феномен : сборник статей международной научно-практической конференции / науч. ред. С.В. Любичанковский. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2018. – 412 с. . 92-95.
2. 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.
3. Бекасова Е.Н. Оренбургское языковое пространство в трудах Б.А. Моисеева // Гуманистическое наследие просветителей народов Евразии в культуре и образовании: материалы X Международной научно-практической конференции 10 декабря 2015 г. – Уфа: Издательство БГПУ, 2015. – 235-237.
4. Бекасова Е.Н. Основные направления лингвистических исследований Оренбургского края // Вестник ОГПУ, 2015. – № 3. – С. 98–107.
5. Бекасова Е.Н. Проблемы и перспективы изучения языкового пространства Оренбуржья // Языковая норма и речевая практика в Оренбургском регионе: в 2 ч. Ч.1. Материалы Международной научной конференции. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет, 14 октября 2016 г. / сост. и науч. ред. П.А. Якимов. – Оренбург: ООО « Издательство “Оренбургская книга”», 2016. – С. 28–33.
6. Дорофеева Ю.В. Региональные особенности русского языка [Электронный ресурс] URL: <http://izron.ru/articles/novye-tendentsii-razvitiya-gumanitarnykh-nauk-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunarodnoy-nauch/sektsiya-16-russkiy-yazyk-spetsialnost-10-02-01/regionalnye-osobennosti-russkogo-yazyka/>. (дата обращения 10.08.2015).
7. Новикова Т.Ф. Современные региолекты: проблемы статуса и описания / Т.Ф. Новикова // Лінгвістика. – Луганськ: Видавництво ЛНУ, 2011. – №3, ч.1. – С. 17-25.
8. Сергиева Н.С. Русский язык в региональном аспекте и проблемы его изучения / Н.С. Сергиева // Духовная культура: проблемы и тенденции развития: тез. докл. Всерос. науч. конф. «Лингвистическое изучение материальной духовной культуры». – Сыктывкар, 1994. – С. 10 – 12.
9. Филин Ф.П. Истоки и судьбы русского литературного языка / Ф.П. Филин. – М.: Издательство «Наука», 1981. – 328 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРОВ В РАМКАХ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СИМУЛЯЦИИ

**Раптанова И.Н., старший преподаватель
Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор
Оренбургский государственный университет**

Проблема организации самостоятельной работы бакалавров всегда находилась в центре внимания педагогической науки и практики. Сегодня исследования, посвященные организации самостоятельной работы бакалавров, не только не утратили своей актуальности, но и приобрели приоритетную направленность в связи с изменившейся спецификой современного подхода к образовательному процессу, основной задачей которого является формирование готовности бакалавров к самостоятельному поиску новой информации и знаний и дальнейшему применению их в профессионально значимой сфере.

Самостоятельная работа, являясь основным информационно-когнитивным потенциалом повышения эффективности подготовки выпускников (ФГОС ВО третьего поколения), нуждается в тщательном пересмотре и разработке как целостной системы ее организации, так и определении роли преподавателя в ходе ее реализации.

В решении данного вопроса все большая роль отводится современным технологиям, свободное владение которыми также выступает одним из основных требований, предъявляемым к выпускникам высших учебных заведений.

Одной из таких технологий является технология симуляции. Технология симуляции предполагает организацию целенаправленного взаимодействия между преподавателем и бакалаврами с целью развития у них необходимых компетенций, а также ряда профессиональных и личностных качеств.

Организация самостоятельной работы бакалавров средствами технологии симуляции является структурированным процессом субъект-субъектного взаимодействия. В процессе использования технологии симуляции происходит ролевое смещение субъектов взаимодействия в аспекте акцентуализации роли преподавателя-фасилитатора.

Ключевые слова: организация, самостоятельная работа, субъектная позиция, взаимодействие, технология симуляции, преподаватель-фасилитатор

Внедрение ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++, сопровождающееся изменением приоритетов современной системы образования, изменением соотношения между аудиторной и самостоятельной работой бакалавров, привело к необходимости существенной реорганизации педагогического процесса в высших учебных заведениях. Самостоятельная работа, рассматриваемая ранее как одна из форм образовательного процесса, теперь является его основой, условием формирования профессиональной самостоятельности бакалавров, готовности к

самообразованию, самоидентификации и непрерывному обучению в связи с постоянно увеличивающимся объемом новых знаний. Кроме того, самостоятельная работа должна быть направлена на формирование личности бакалавра как активного субъекта учебной деятельности, способного адаптироваться в быстро меняющейся информационной и технологической среде, способствовать формированию у него профессиональных и социально значимых качеств, таких как инициативность, креативность, мобильность, предприимчивость. Именно такие качества необходимо приобрести бакалаврам в результате грамотно спланированной и организованной самостоятельной работы в университете.

Организовать учебную деятельность – значит «...упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом осуществления», «... распределить действия во времени и пространстве [10].

Рассмотрев различные аспекты организации самостоятельной работы (Т.Д. Егорушкина, Н.Ф. Талызина, В.А. Сластенин, А.Н. Новиков), следует отметить, что основной смысл, вкладываемый в термин «организация», заключается: 1) «...во внутренней упорядоченности, согласованности взаимодействий»; 2) «... совокупности процессов и действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей» [10].

Придавая особое внимание роли преподавателя в организации самостоятельной работы обучающихся, В.А. Сластенин выделяет следующие функции его организаторской деятельности [15]:

- функцию групповой интеграции, результатом которой является внутренняя коммуникация;
- внешнекоммуникативную функцию, отвечающую за установление связей и координацию действий между микрогруппами;
- функцию, связанную с самой сущностью организаторской деятельности, то есть с обучением.

В классических педагогических традициях (А. Дистервег, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский) педагогическое взаимодействие между преподавателем и обучающимся рассматривалось в рамках субъект-объектных отношений (преподаватель-субъект, обучающийся - объект).

Переход на компетентностно-ориентированное образование обусловил изменение характера учебного взаимодействия: от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным.

Взаимодействие как совместную деятельность субъектов образовательного процесса, направленную на приобретение знаний, освоение способов деятельности и обретение новых смыслов, предусматривающую взаимоизменение и взаимообогащение интеллектуальной, информационной, ценностной и деятельностной сферами субъектов образования, рассматривает в своем исследовании Л.А. Витвицкая [2].

Как процесс взаимообмена и взаимообогащения смыслами учебной деятельности между субъектами обучения интерпретируется педагогическое взаимодействие и в исследовании Е.О. Линник [8].

Активная позиция участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о главных и равноправных субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты. Происходит ценностное взаимодействие преподавателя и бакалавров, заключающееся в осознании личностной значимости в осуществляемой деятельности [16].

Согласно теории В.В. Мороз, взаимодействие в образовательном процессе, являясь одновременно и развивающимся и развивающим, при определенных условиях становится развивающим не только по отношению к бакалаврам, но и к преподавателям, развивая их аксиологический потенциал [9].

Вслед за А.В. Кирьяковой мы выделяем три стадии развития аксиологического потенциала преподавателя как субъекта образовательного учебного процесса [5]:

- адаптация (активное приспособление профессиональной деятельности к изменяющимся условиям системы высшего образования, освоение новых профессиональных ролей, соответствующих студентоцентрированной образовательной парадигме: консультанта, тьютора, тренера, фасилитатора, модератора);

- ориентация (ценностное самоопределение преподавателя - свобода и ответственность, созидательность, корпоративность, мобильность, толерантность, аксиологичность);

- персонализация (аксиологический потенциал преподавателя приобретает форму профессиональной компетентности).

Развитый аксиологический потенциал преподавателя позволяет ему осуществлять сложную и многогранную деятельность, в результате реализации которой, у выпускника университета формируется ряд необходимых компетенций. Избираемые преподавателем технологии дают возможность увеличивать долю самостоятельной работы бакалавров по поиску новой информации, овладению профессиональными знаниями.

Суть же субъектной активности бакалавра заключается в умении поставить цель, оптимально организовать процесс решения выдвинутой задачи, а также в умении грамотно управлять данным процессом [11]. В интерпретации Т.А. Ольховой «субъектная позиция бакалавра» в самостоятельной учебной деятельности – это 1) «...внутренняя позиция личности, основанная на ценностном отношении к процессу познания, умению определить свое место и роль в этом процессе»; 2) «...ценностная позиция бакалавра, выражающаяся в его устойчивой высокой мотивации, всестороннем активном познании, осознании личностной значимости (смысла) осуществляемой учебной деятельности, а также владении результативными способами ведения учебной самостоятельной деятельности, в опыте волевых усилий при достижении учебных целей, проявлении инициативы, креативной самостоятельности, высокого уровня рефлексии» [11, с.213].

Компетентностный подход применительно к обучению иностранного языка предполагает формирование у бакалавров, прежде всего, коммуникативной компетенции.

Государственные образовательные стандарты нового поколения (ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++) предусматривают формирование у бакалавров способности к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5).

Как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, необходимого для успешного функционирования индивида как в профессиональной сфере, так и в обществе, коммуникативная компетентность выпускника рассматривается в трудах Н.С. Сахаровой.[13].

Задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить бакалавра инструментами для овладения вышеупомянутой компетенцией, а также активной помощи ему при выборе и оценке способов получения и переработки информации, поддержания мотивации к непрерывному образованию и самостоятельной учебной деятельности.

Существенную помощь в решении данного вопроса оказывает использование информационных ресурсов глобальной сети.

Внедрение новых технологий в сферу образования требует существенного пересмотра педагогической деятельности преподавателя. В силу того, что теперь ему предстоит самостоятельно разрабатывать курсы, это потребует от него развития новых специальных навыков, приемов педагогической работы.

Как известно, любая технология подразумевает наличие какого-либо алгоритма действий, технологизация образования также предполагает выявление алгоритмов деятельности преподавателя и умственной деятельности обучающихся [12]. Деятельность преподавателя по алгоритмизации деятельности бакалавров, то есть разделении ее на ряд взаимосвязанных элементов, состоит из следующих операций:

- выделить условия, необходимые для осуществления обучающих действий;
- выделить сами обучающие действия;
- определить способ связи обучающих и учебных действий.

Алгоритмизация обучения увеличивает удельный вес самостоятельной работы бакалавров, что является одним из требований современного образования и способствует совершенствованию управления учебным процессом, вооружает обучающихся средствами управления своими мыслительными и практическими действиями [6].

Алгоритмизация самостоятельной работы бакалавров в нашем исследовании реализовывалась с помощью технологии симуляции.

В трудах американского ученого Кларка Олдрича симуляция описывается как: «...строгий выстроенный, структурированный сценарий с проверенными правилами, заданиями и стратегиями, которые тщательно проектируются для развития специфических компетенций обучающегося» [18, с. 198].

Симуляция рассматривается как активное обучение, так как обучаемый выступает как субъект учебной деятельности и активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания [14].

К основным задачам преподавателя в условиях применения технологии симуляции мы относим следующие:

- формирование мотивации учения;
- постановку целей и задач перед бакалаврами;
- формирование и развитие компетенций;
- организационно-распорядительную деятельность по обеспечению учебного процесса;
- организацию взаимодействия между обучаемыми;
- получение обратной связи от обучаемых;
- осуществление текущего контроля процесса обучения, контроль качества знаний, умений, навыков, оценивание.

Важная функция преподавателя в условиях применения технологии симуляции - поддержка бакалавра в его самостоятельной учебной деятельности: содействие его успешному продвижению в потоке учебной информации, помощь в решении возникающих проблем и освоении объемной и разнообразной информации. В мировом образовательном сообществе в связи с этим стал использоваться новый термин, подчеркивающий большое значение этой функции преподавателя - фасилитатора (от англ. *facilitator*- тот, кто способствует, помогает учиться).

Впервые данное понятие было введено К. Роджерсом. Позже, оно появилось и в отечественной педагогике. Педагогический словарь, под редакцией Г. М. Коджаспировой, дает следующее определение: «фасилитатор – это учитель, работающий в парадигме личностно-ориентированной педагогики и руководствующийся следующими установками в работе с детьми: открытость своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям; поощрение, доверие как выражение внутренней личностной уверенности учителя в возможностях и способностях учащихся» [7, с.158].

Анализ исследований, посвященных определению роли преподавателя в условиях новых образовательных реалий, показал, что понимание роли преподавателя как фасилитатора постепенно закрепляется в терминологии отечественной педагогики.

Так, Н.М. Боротко в своей классификации типов «позиций педагога» в качестве третьего выделяет экзистенциальный тип («позиция консультанта»), в основу которого также заложена педагогическая поддержка, признание автономности внутреннего мира бакалавра и практического утверждения его права на свободное проявление индивидуального, личностного самоопределения [1].

Взяв за основу индивидуализированные, личностные отношения с бакалаврами он также выделяет [1]:

- когнитивистский тип («позиция наставника»), основанный на субъект-объектных отношениях, педагогическом монологе;
- бихевиористский тип («позиция тренера»).

Преподаватель - фасилитатор, в отличие, например, от тьютора [17] («...преподаватель, который не только транслирует имеющийся опыт, но и помогает самоопределиться в изменчивой реальности, найти и выполнить инди-

видуальную образовательную программу») не занимает активную, центральную позицию в организации самостоятельной работы бакалавров, однако, при необходимости оказывает помощь, консультирует. Уверенность, что именно такое взаимодействие преподавателя и бакалавра будет способствовать более успешной организации самостоятельной работы, обусловил наш выбор в сторону преподавателя-фасилитатора.

Выяснив в ходе нашего исследования, что существенным фактором, тормозящим выполнение самостоятельной работы бакалаврами, является несовершенная система ее контроля, оценивания со стороны преподавателя, мы средствами технологии симуляции направили основные его действия в ходе организации самостоятельной работы на формирование у бакалавров побуждающих мотивов к самостоятельной работе, совместному определению целей на подготовительном этапе; контролирование самостоятельной учебной деятельности бакалавров; определение форм отчетности, объема работы, сроков выполнения, определение способа проведения консультаций, разработку оценочных критериев.

Организация самостоятельной работы бакалавров средствами технологии симуляции представлена в виде структурированного управляемого процесса, как со стороны преподавателя, так и со стороны бакалавра (Рис.1).



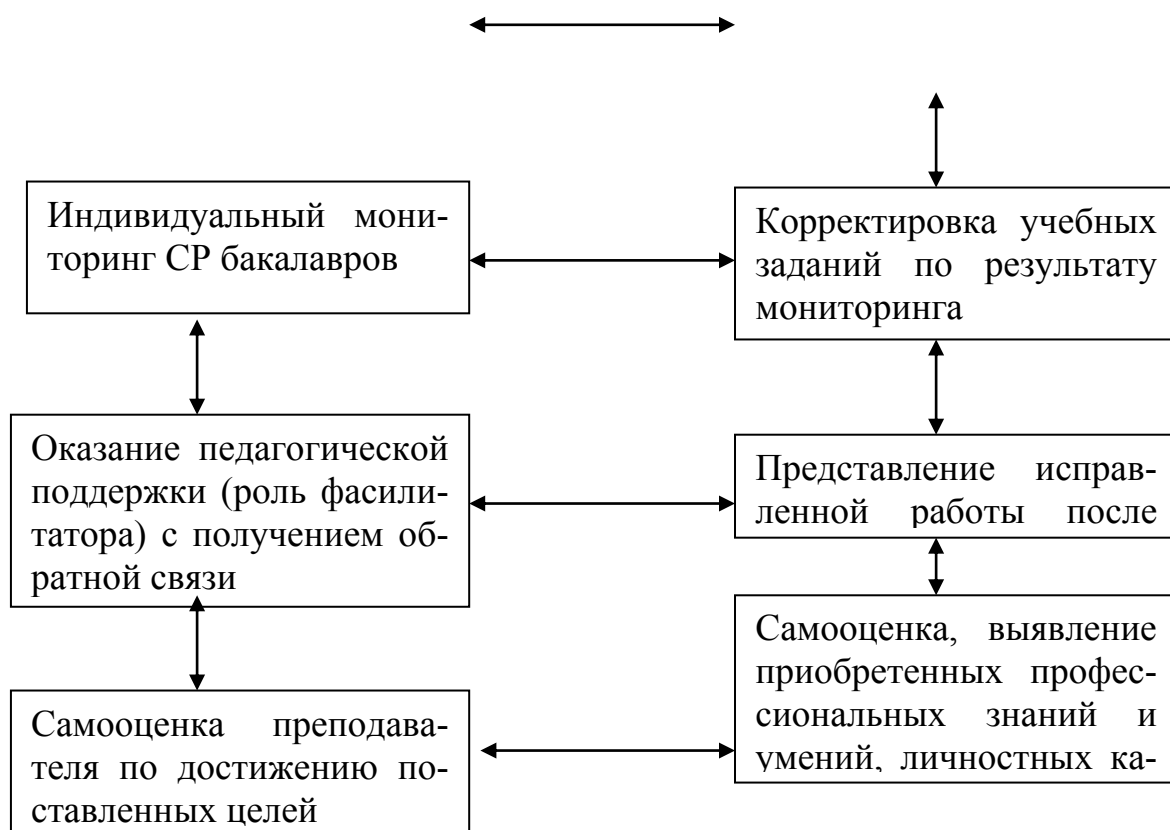


Рис.1 Схема организации самостоятельной работы средствами технологии симуляции.

В результате внедрения технологии симуляции, как показывают результаты исследования, происходит осознание бакалаврами личностной значимости осуществляемой ими учебной деятельности, происходит активизация их субъектной позиции. Самостоятельная работа бакалавров сопровождается продуктивной самоорганизацией, творческой самостоятельностью, высокой степенью рефлексии.

На основе полученных результатов, мы можем констатировать, что до внедрения технологии симуляции количество бакалавров, нуждающихся в постоянной помощи преподавателя составляло 65,8%, тем, кому она была необходима при планировании самостоятельной работы 23,2% и всего 11% участвующих в эксперименте будущих бакалавров в ней не нуждались. После же применения технологии симуляции при обучении иностранного языка количество бакалавров, не нуждающихся в помощи преподавателя, достигло 68,3% и соответственно, постоянно требующих помощь - 15,4% и частично требующих помощь-16,3%.

Другими словами, происходит изменение характера учебного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Постепенно роль преподавателя в управлении процессом обучения сводится к минимуму и заключается в определении общей цели.

«Угасающая помощь» со стороны преподавателя в ходе выполнения самостоятельной работы, согласно Ю.Б. Дроботенко, выступает критерием ре-

зультативности организации самостоятельной работы средствами технологии симуляции [3].

Таким образом, профессиональная деятельность преподавателя в современном университете многогранна: она охватывает учебную, учебно-методическую, научно-исследовательскую, организационно-методическую деятельность. Преподаватель обновляет содержание своей учебной дисциплины, увеличивает долю самостоятельной работы бакалавров по поиску новой информации, овладению профессиональными знаниями, умениями, компетенциями, ориентирует формирование личности бакалавра.

Роль преподавателя, исходя из специфики современного подхода к организации образовательного процесса, заключается в формировании готовности бакалавра к самостоятельному поиску информации, знаний, и к применению их для решения будущих профессиональных задач. Существенную помощь преподавателю в этом оказывает технология симуляция. С ее помощью процесс организации самостоятельной работы бакалавров приобретает структурированный характер субъектного взаимодействия, а роль преподавателя смещается к роли преподавателя-фасилитатора.

Список литературы

1. Борытко, Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учебно-методическое пособие / Н.М. Борытко. - Волгоград, 2004.-120 с.
2. Витвицкая, Л.А. Развитие субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе / Л.А. Витвицкая // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. – № 6.С.74 – 79.
3. Дроботенко, Ю.Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.Б. Дроботенко. – Омск, 2006
4. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова.- М.: Академия, 2010.- 192 с.
5. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике: монография / А.В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики, 2008.
6. Кларин, М.В. Технология обучения: идеал и реальность / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
7. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров.- М.: Академия, 2003.-176 с.
8. Линник, Е.О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект / Е.О. Линник // Инновационные образовательные технологии.- 2013.- №4 (36). – С. 48-54.
9. Мороз, В.В. Развитие креативности студентов: монография / В.В. Мороз. - Оренбургский гос. ун-т.- Оренбург: ОГУ, 2011.- 13 с.

10. Новиков, А.М. Развитие «самости» студента (категориальный аспект) / А.М. Новиков // Высшее образование в России. – 2011. - №11.- С. 130-136.
11. Ольховая, Т. А. Становление субъектности студента университета: монография / Т.А. Ольховая.- Оренбург, 2006. – 181 с.
12. Рогозин, С.А. Алгоритмы. Основные алгоритмические конструкции [Текст]: сб. задач / С.А. Рогозин.- Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. 42 с.
13. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: монография / Н.С. Сахарова. - Москва, 2003. - 206 с.
14. Сахарова, Н.С. Реализация компетентностного подхода с помощью технологии симуляции // Н.С. Сахарова, И.Н. Раптанова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. - № 10 (198). – С. 24-30.
15. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин.-7-е издание, стер. – М.: «Академия», 2007.- 512 с.
16. Томин, В.В. Система педагогических взаимодействий: теоретические вопросы: монография / В.В. Томин.- Уфа: РИЦ БашГУ, 2012.- 132с.
17. Чиркова, Н.В. «Тьютор» versus «учитель»? / Н.В. Чиркова // Вестник ТГПУ.-2009.-№2.-С.7-10
18. Aldrich, Clark. Simulations and the Future of Learning: An Innovative (and Perhaps Revolutionary) Approach to E-Learning / Clark Aldrich // Published September 19th 2003 by Pfeifer & Company. – 282 p.

ВОЕННО-МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕСУРС УПРАВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ КАДЕТА

**Сосолопова Т.П.
ФГКОУ «Оренбургское ПКУ»**

В наши дни молодой человек в своей повседневной жизни сталкивается с различными явлениями, которые оказывают негативное воздействие на его становление как личности. Современному этапу развития общества присущи условия, при которых морально-нравственные нормы и ценности зачастую теряют свое значение и подменяются псевдонормами.

Подобное положение вещей требует особого подхода к формированию ценностных установок нынешнего молодого поколения. В этой связи искусство за счёт своей многогранности заключает в себе неисчерпаемые возможности для становления и развития гармоничной личности.

Вопросы взаимосвязи «личность – искусство» затрагивались в философских работах Платона. Изучением данного вопроса занимались И. Фихте, А. Шопенгауэр, Ф. Шеллинг, В. Соловьев и др. [2; 72-73]. Учёные и мыслители разных эпох рассматривали искусство как определенный духовный способ познания окружающей действительности, одно из ключевых средств отражения и формирования единой картины мира, как важный фактор формирования гармонично развитой личности, обладающей высокими моральными и нравственными качествами.

На протяжении исторического развития человечества искусство занимало одно из важных мест в системе формирования личности человека. Вместе с тем стоит отметить, что раскрытие внутреннего мира человека через творчество выступает одним из основных приоритетов в жизни многих молодых людей.

Искусство и культура сегодня становятся одним из способов самореализации личности и средством решения жизненных затруднений современного человека. Их роль в воспитании молодого поколения неуклонно растёт, поскольку противостоять явлениям бездуховности, безнравственности возможно только путем осознания важности и приоритета общечеловеческих ценностей, совершенствования творческого потенциала, стремления к познанию, формирования гражданско-патриотических норм.

Цель данной статьи – определить потенциал военно-музыкальной культуры как ресурса управления гражданско-патриотическим воспитанием кадета.

Развитие Российского государства тесно связано с задачей возрождения и дальнейшего развития национальной культуры. Культура – система исторически развитых надбиологических программ человеческой деятельности и поведения, выступающая условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех основных проявлениях. Программы деятельности, поведения и общения, составляющие корпус культуры, представлены многообразием форм: знаниями, навыками, нормами и идеалами, образцами деятельности и поведения, верованиями, социальными целями, ценностными ориентирами и тд. В своей

совокупности и динамике они образуют исторически накопительный социальный опыт, который реализуется в процессе гражданско-патриотического воспитания.

С одной стороны, культура и общество не тождественны, а с другой, культура пронизывает все без исключения области и состояния социальной жизни. Данное противоречие возможно разрешить, если рассматривать культуру в качестве информационного аспекта жизни общества, как социально значимую информацию, регулирующую деятельность, поведение и общение людей [4; 527].

Музыка являет собой один из видов искусства, отражающий художественный образ звуками, ритмом. На наш взгляд, изучение родной музыкальной культуры – авторского и народного творческого наследия – способствует формированию и развитию патриотических качеств кадет, таких как уважение к традициям и обычаям страны, многонациональному характеру ее культуры, гордость за страну и ее славное прошлое.

В этом отношении военные музыкальные традиции занимают особое место в системе патриотического воспитания подрастающего поколения. Военная музыка – это вид искусства, отражающий реальную действительность в эмоциональных переживаниях и наполненных чувством идеях, выражаемых через звуки особого рода, в основе которых – обобщенные интонации человеческой речи [3].

Военная музыка – музыка, служащая целям патриотического воспитания и строевого обучения войск. Средствами военной музыки в войсках осуществляются также функции сигнализации, оповещения, связи и управления. Организующие, дисциплинирующие, вдохновляющие средства военной музыки выделялись многими военными теоретиками, полководцами. В нашей стране она всегда выступала символом единства армии и народа, мощным средством патриотического воспитания.

Военно-музыкальная культура является совокупностью процессов и явлений духовно-практической деятельности по образованию, распространению, усвоению произведений искусства или материальных предметов, имеющих эстетическую с военной точки зрения ценность. Она играет значительную роль в процессе формирования мировоззрения будущего военнотружущего – кадета – в особенности с точки зрения гражданско-патриотического воспитания.

Для того чтобы определить мировоззренческие позиции кадета, нужны глубина, правдивость и идейная направленность отражения искусства в сознании. Влияние военно-музыкальной культуры на формирование основ гражданско-патриотического мировоззрения оказывается еще более результативным, если музыка самостоятельно раскрывает и обобщает ее закономерные связи в их отношении к человеку, его интересам, стремлениям, идеалам. Соответственно систему гражданско-патриотического воспитания кадет в рамках предмета «Музыка» целесообразно выстраивать на основе наиболее значимых и показательных музыкальных произведений, в которых высокая идейность органично

объединяется с глубиной познания действительности, яркостью ее художественного воплощения.

В системе основного общего образования на становление гражданско-патриотических компетенций направлен комплекс дисциплин общеобразовательного и социально-гуманитарного циклов. Их изучение способствует овладению новыми понятиями, идеями, способами умственной деятельности, духовно-нравственной, культурной, социально-политической, профессиональной ориентации обучающихся, в частности кадет.

Данный процесс будет более эффективным, если он реализуется как через воздействия на рациональное познание, так и с помощью средств, затрагивающих эмоционально-чувственную сферу обучающихся. Когда речь идет о кадетском образовании в России, процесс воспитания кадет истинными гражданами и патриотами своей страны приобретает особую важность и значимость и пронизывает все сферы их учебной деятельности. Кроме прочего он осуществляется через постижение базовых ценностей отечественной музыкальной культуры – в особенности военно-музыкальных традиций – как неотъемлемой части духовной культуры.

Изучение музыкальной литературы, в частности военно-музыкального наследия, помогает кадетам осмысливать исторические факты русской и зарубежной истории сквозь призму общечеловеческих духовных ценностей [1]. В ходе восприятия и осмысления выдающихся произведений музыкального искусства эмоционально-чувственные переживания трансформируются из абстрактных идей в глубокие нравственные убеждения, которые способствуют формированию гражданского самосознания и патриотических идеалов.

Список литературы

1. Асриев А.Ю. История кадетского образования в России: обзор системных исследований // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск, 2012. № 8. С. 7-10.
2. Екименкова В. Благочестие и порядочность. // Воспитание школьников. 2012. № 1, С. 56.
3. Земш М. В. Гражданское самочувствие учащихся как конфликтный фактор. // Начальная школа. 2013. № 7, С. 17.
4. Кадол Ф. Воспитание чести и достоинства. // Воспитание школьников. 2014. № 2, С. 7.
5. Капустина З. Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. – № 9. – 2013.
6. Кузьменко П. Н. Ментальность общества и проблемы инноваций // Этнос, культура, образование в контексте современных социально-педагогических реформ. – Карачаевск: 2012, с. 53–55.
7. Леванова Е.А., Серякова С.Б., Пушкарева Т.В., Лисецкая Е.В. Основные направления деятельности государственных институтов по патриотическому воспитанию граждан: теория и практика. Методическое пособие. – М.: 2010.

РИСОВАНИЕ ПЕСКОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАДЕТ

**Степанова А.В., магистр, преподаватель отдельной дисциплины
Изобразительное искусство
ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище»**

В настоящее время к человеку предъявляются новые требования: он должен быть не только высококвалифицированным исполнителем, носителем определенных знаний, но и активным участником любого процесса. В настоящее время общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и постоянно совершенствоваться в течение всей жизни, быть готовым к решающим действиям.

Особенностью содержания современного образования является формирование универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных областях, обеспечивающих способность к организации учебной деятельности. В связи с этим возникает проблема поиска технологий и методов для обеспечения «формирования основ умения учиться» и «развития личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира»; как в контексте отдельно взятого занятия и определенной системы занятий воздействовать на развитие у детей способности к организации своей деятельности, умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе.

В основе УУД лежит системно-деятельностный подход. В педагогике искусства данный подход лежит в основных идеях ведущих представителей научных школ педагогики искусства (А. В. Бакушинский, А. И. Буров, Д. Б. Кабалевский, Б. М. Неменский, Ю. Н. Усов, Б. П. Юсов и др.).

В условиях кадетского училища, где ребята находятся круглосуточно, педагоги имеют возможность привлекать их к нетрадиционным видам внеурочной деятельности в рамках предметной области дополнительного образования.

Рисование песком – это не только необычный вид изобразительного искусства, но и эффективный и очень популярный метод арт-терапии. Данная деятельность способствует повышению познавательной мотивации и интересов кадет, готовность и способность к сотрудничеству с преподавателем и сокурсниками; формирует основы нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми. Рисование песком, как деятельность где возможно выразить разнообразные идеи, взгляды, мировоззрение личности позволяет создать перспективный план формирования универсальных учебных действий, которыми должны владеть кадеты.

Овладение кадетами универсальными учебными действиями создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и

компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться. Обобщая, можно сказать, что универсальные учебные действия - это инструменты для получения, преобразования и создания знания, то, из чего складывается умение учиться, то, благодаря чему кадет становится субъектом учебной деятельности.

В.А. Сухомлинский писал: «Ум ребенка находится на кончике его пальцев». Важной особенностью песочного рисования являются уникальные свойства песка – тягучесть, мягкость, приятная шершавость, – которые действуют на человека завораживающе. Рисуя песком, ребенок входит в легкое медитативное состояние, что дает ему возможность по-настоящему расслабиться, отдохнуть. Именно в таком состоянии лучше всего снимаются стрессы, психоэмоциональное напряжение, тревожность. Рисование пальцами обеих рук по песку, сопровождающееся сенсорными ощущениями, способствует активной работе, как левого, так и правого полушарий (так как рисование происходит двумя руками), раскрепощает и гармонизирует человека. Практические занятия, играют комплексную роль в развитии основных процессов познания и мышления. Это в свою очередь тесно связано с развитием универсальных учебных действий в творческом процессе. Занятия с песком снимают стресс, снижают уровень нервно-психического напряжения, поднимают настроение, развивают коммуникативные навыки и социальную активность.

В подтверждение могу сказать, что при помощи песка дети самовыражаются намного эффективнее, чем при использовании карандаша и бумаги. Нетронутая поверхность песка побуждает ребенка к свободному и нестандартному творчеству. Изображение песком - подчеркивает главные, характерные черты объектов и опускает второстепенные, несущественные. В ходе прорисовывания контуров предмета на песке у обучающихся постепенно складываются образы предметов, формируется эмоциональное отношение к ним. Графическое изображение оказывает благотворное влияние на развитие интеллектуальной сферы. Подсветка стола, предназначенного для рисования песком, служит адекватным раздражителем для зрительного анализатора и обеспечивает комфортные условия для работы. Занятия рисования песком на световом столе не имеет возрастных ограничений.

Цикл занятий рисования песком на световом столе открывают огромное поле возможностей формирования личностных УУД.

Во время их проведения кадеты сравнивают реально воспринимаемые предметы с имеющимся у них представлением. Зрительная память помогает воссоздать образ предмета или явления по словесному описанию, для чего используются яркие, образные выражения. Связь зрительных представлений с речью способствует усвоению кадетами знаний и выработке умений. Двигательная активность оказывает большое влияние на формирование психофизические, сенсорные, интеллектуальные и мыслительные возможности кадета. Опыт показывает, что занятия рисование песком на световом столе, позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей, способствует их

развитию и саморазвитию. Подбирая творческие задания с учетом индивидуальных и психологических особенностей обучающихся, можно в определенной мере управлять его активностью, ведь рисунки отображают внутренний мир: душевные переживания, состояние интеллекта, работоспособность, восприятие, мышление и настроение личности кадета.

На первых занятиях кадетам предлагается ознакомиться с приемами рисования песком на световом столе. Приемы рисования песком состоят из двух основных техник.

- Первым способом рисования на световом столе является техника «светлым по темному». Для него готовят фон – равномерно насыпают на стол песок, а затем рисуют по нему, раздвигая песок и оставляя светлые линии. Обратная этому техника – рисование «темным по светлому». На чистую поверхность наносятся различные элементы с помощью заполнения песком. Обе эти техники легко совмещаются и комбинируются. Рисование на стекле включает в себя определенные приемы, с помощью которых выполняется рисунок:

- Щепотку песка зажимают между пальцами и насыпают на подсвеченное стекло движением, которым мы обычно солим еду; часто так и говорят – «посолить» песком. Песок также можно набрать в ладонь, держа ее лодочкой, и легонько стряхивать его на поверхность.

- Рисование песком возможно с помощью песочной струи, когда горсть песка зажимается в кулаке, а затем тоненькой струей высыпается из слегка разжатого кулака. Высыпать песок можно в виде прямых линий и кривых, зигзагами, кругами, спиралями.

- Рисуют по песку с помощью пальцев, раздвигая его ими по поверхности. Можно рисовать одним пальцем или сразу несколькими – таким способом изображают волосы, волны, траву и т. д.

- При рисовании песком иногда используют тыльную сторону ладони; это может быть одна рука, а могут быть и две руки одновременно. Так можно нарисовать птичьи крылья или любой симметричный рисунок. Рисование толстых линий, например, стволов деревьев, вместо пальцев предполагает использование ребра ладони.

- Некоторые крупные объекты рисуют и с помощью кулаков, к примеру, камни. При рисовании объектов помельче (звезд, дождевых капель) пользуются точечными движениями подушечек пальцев.

- При рисовании песком можно использовать не только руки, но и можно применять подручные инструменты кисти, палочки и другие предметы, которые сочтёте необходимыми.

- Используемые на занятиях с песком, игровые приемы, помогают в выполнении разных заданий, ставят перед необходимостью «осознанно использовать приемы рисования песком на световом столе», что способствует формированию и развитию универсальных учебных действий.

Обобщая собственный педагогический опыт, выявилось, что на занятиях рисования песком эффективен цикл приемов-заданий, способствующих формированию универсальных учебных действий у кадет.

Личностные универсальные учебные действия отражают систему ценностных ориентаций обучающихся, их отношение к различным сторонам окружающего мира (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание). Задания «Эмоции вокруг нас»; «Мое настроение».

Цель: обогащение собственного опыта кадет, откроет богатые возможности формирования личностных УУД. Знакомство кадет с изображением основных эмоций; обучение определению эмоционального состояния и его отражению. Результат: данные задания отражают систему ценностных ориентаций обучающихся их эмоциональное состояние на данный момент. Помогает разобраться с различными сторонами личностных эмоций формируя личностные УУД.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают способность обучающегося организовывать свою учебно-познавательную деятельность, проходя по её этапам: планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка. Кадет учится адекватно оценивать свои достижения, и достижения своих товарищей, осознавать возникающие трудности, искать их причины и пути преодоления. Задания «Сила в слове»; «Планирование времени»; «Подводный мир».

Цель: развитие регулятивных универсальных учебных действий, обеспечивают способность обучающегося организовывать свою учебно-познавательную деятельность, проходя по её этапам: от осознания цели - через планирование действий - к реализации намеченного, самоконтроля и самооценки достигнутого результата, а если надо, то и к проведению коррекции. Результат: данное задание направлено на формирование умения планировать свою деятельность. Использование ролевых ситуаций для расширения навыков общения. Это предполагает постановку кадета в многопозиционные роли: художника, зрителя, критика, ценителя искусства и др. При создании уникального рисунка (творческого продукта), используются различные выразительные свойства песка на световом столе. При этом кадет самостоятельно ставит цель предстоящей творческой работы, обдумывает замысел, находит необходимый способ изображения, планирует свое время, выполняет работу, придумывает название творческого продукта, выражая в словесной форме образный смысл или замысел произведения, оценивает результат своего труда и работы товарищей, а по необходимости осуществляет коррекцию, уточнение своего рисунка.

Познавательные универсальные учебные действия - это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Специфика цикла занятий рисования песком на световых столах проявляется в том, что бы изображение было правдоподобным, прежде всего

надо знать, как это выглядит. Изучение, поиск, сбор предварительной информации о том или ином предмете, дает исключительный простор для формирования познавательных универсальных учебных действий. Даже простое изображение, показывает насколько подходят занятия рисования песком для формирования обще учебных действий для постановки и решения проблемы через, логические и знаково-символические действия. Задания: «Сказочная страна»; «Загадки на песке»; «Трансформация».

Цель: данные задания способствуют формированию познавательных навыков УУД, развитию умения структурировать изображение в информационную творческую продукцию. Результат: данное задание развивает логическое мышление, навыки самостоятельной работы, повышает интерес, активность кадет. Способствует умению понимать и изображать информацию, представленную в изобразительной, схематичной, модельной форме, применять учебно-познавательные действия в материализованной и умственной форме.

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают способность осуществлять продуктивное общение в совместной деятельности, проявляя толерантность в общении, соблюдая правила вербального и невербального поведения с учётом конкретной ситуации (планирование сотрудничества, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение выражать свою позицию в соответствии с нормами родного языка).

Система практических заданий на занятиях создает замечательную возможность для формирования коммуникативных УУД. Сочетание групповых и индивидуальных форм работы заставляет кадет прислушиваться к мнению других и в случае возникновения противоречий между ними и находить выход. Задания: «Рисование в паре»; «Рисуем вместе»; «Нарисуй музыку».

Цель: формирование коммуникативных навыков; развитие у кадет умения договариваться, приходить к общему решению, убеждать, аргументировать и т. д.; формирование навыка взаимопомощи. Результат: в творческой работе, кадеты проявляют инициативу, и самостоятельно выбирает способы рисования песком. В процессе разработки индивидуальной или коллективной композиции, кадетам нужно умение прислушиваться к мнению, желанию товарища, находить компромиссы. Опора деятельности на рассуждение для формирования коммуникативного опыта. Кадеты в ходе рисования песком рассуждают о изобразительных особенностях песка, обсуждают индивидуальные результаты художественно-творческой деятельности. Завершённая работа обсуждается в коллективе, каждый имеет возможность высказать свое мнение, внося предложения по исправлению композиции. При этом кадет учится умению терпеливо слушать, соглашаться с мнением другого человека, спокойно отстаивать свою позицию.

Система практических заданий на занятиях дополнительного образования в цикле рисования песком на световых столах. Создает замечательную возможность для формирования универсальных учебных действий. В процессе рисования песком происходит развитие творческого потенциала обучающихся,

так как рисование на песке требует проявление фантазии и воображения. С помощью песка легко менять детали изображения, а одной и той же рабочей поверхностью можно пользоваться бесконечное число раз. Создание песочных композиций в отличие, например, от рисунка не требует особых умений, чем и привлекает неуверенных детей в создании рисунков. При рисовании на песке ценностью является сам процесс. Песок в этом смысле свободен и передает ощущение свободы творящему ребенку: у него закрепляется направленность на процесс, а не на результат, а именно это и есть залог развития.

Рисование песком способствует развитию ценностно-смысловых восприятий. Учат наблюдательности, умению радоваться красоте природы, произведений искусств, процессу рисования. В процессе занятий кадеты учатся различать разные эмоциональные состояния, умеют передавать их с помощью разных способов рисования песком.

Групповое выполнение творческих работ формирует у кадет «умение организовывать сотрудничество и совместную деятельность с педагогом и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе соглашения позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение».

Говоря о формировании универсальных учебных действий кадет, мы говорим об умениях и навыках, которые позволят им самостоятельно добывать новые знания. Знания, приобретенные в результате собственного поиска, становятся более значимыми для кадета. Уровень самостоятельности обучающихся зависит от степени сформированности универсальных учебных действий. Таким образом, основная цель, которая стоит перед педагогом - научить детей самостоятельно добывать знания, уметь их анализировать и структурировать. На занятиях кадет внимателен, организован, аккуратен, последовательно выполняет работу, обладает потребностью в самостоятельной творческой изобразительной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что занятия рисования песком на световом столе является благоприятной дисциплиной, способствует повышению интереса к учению и постижению новых умений и знаний, как средство формирования универсальных учебных действий кадет. Поэтому, при планировании и подготовке к учебному занятию, педагог, должен уделять внимание средствам, методам и формам обучения, способствующим формировать универсальные учебные действия в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с. — (Стандарты второго поколения)

2. (Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С.Савинов].—2 е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2010. — 204 с. — (Стандарты второго поколения)).

3. МариелаЗейц «Пишем и рисуем на песке» Практические рекомендации М. ИНТ, 2010 . – 94с

4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя/ [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.

Интернет ресурсы: <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/844686-obuchenie-risovaniju-peskom-gde-najti-video-uroki.html>



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ АКТОВ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА

**Стрижкова О.В. канд. филол. наук,
Стренева Н.В. канд. филол. наук
Оренбургский государственный университет**

Культурный барьер, возникающий на этапе обучения иностранному языку, необходимо преодолевать, чтобы быть готовым к общению с носителями языка, чтобы языковые знаки стали выполнять функцию «языка» культуры, в настоящее время является значительным фактом, препятствующим взаимопониманию участников коммуникации.

Существует несколько причин, затрудняющих процесс обучения и коммуникации.

Во-первых, процесс обучения иностранному языку осуществляется вне языковой среды, во-вторых, участники коммуникации, общаются на иностранном языке со своими же сверстниками, принадлежащими к той же культуре, а свободно общаться на языке того народа, культуру которого ты не знаешь, практически невозможно. Чтобы быть достаточно компетентным в том или ином языке, нужно, например, знать, как обратиться к человеку с просьбой, как выразить благодарность, неуверенность, сделать комплимент или согласиться/не согласиться. Темперамент, язык жестов, интонация также играют немаловажную роль. Учащиеся в совершенстве овладеют коммуникативными навыками только тогда, когда освоят и лингвистические, и культурные нормы.

Обучение иностранному языку понимается сегодня как обучение межкультурной коммуникации, так как одной из основных целей в обучении данному предмету является подготовка к жизни и деятельности в мультинациональном, мультикультурном обществе. Язык – это не только овладение определенными навыками и умениями, но еще и средство приобщения к ценностям других культур, образовательных систем.

Социальная природа языка предполагает анализ языковых явлений как макролингвистических единиц в системе координат языка и культуры.

Стремление к коммуникативной компетенции, как к конечному результату обучения, предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой, но и усвоение неязыковой информации, необходимой для успешного процесса общения.

Речевые акты являются важным маркером коммуникативной компетентности студентов, потому что они представляют ключевые моменты лингвистического и невербального выражения, когда намерения говорящего должны быть надлежащим образом связаны в культурном контексте. Прагматическая неудача в межкультурном общении может привести к смущению, смеху, недоразумению.

С точки зрения структуры, речевой акт - это высказывание говорящего, оформленное с помощью различных видов предложения (побудительного, повествовательного, вопросительного), лексическое наполнение и синтаксическая структура которого зависит от интенций говорящего, коммуникативного контекста и сферы общения. С содержательной стороны речевой акт представляет собой действие адресанта по отношению к адресату, осуществляемое в определенной ситуации общения и направленное на реализацию определенного замысла говорящего.

Неотъемлемым свидетельством овладения иностранным языком является не только правильное употребление грамматических структур, но и уместное использование языковых норм, соответствующих дискурсу изучаемого языка.

Мейер (2003) выступает за цель обучения, которая включает в себя три области: прагматическая компетентность, межкультурная компетентность и техническая компетентность, которая играет «посредническую роль».

Это означает, что, во-первых, преподаватель должен повысить осведомленность студентов о связи между языком и культурным контекстом.

Во-вторых, преподаватели должны работать над развитием межкультурного чувства восприятия студентов, помогая им оценить ситуацию с точки зрения англоговорящего человека.

В-третьих, студенты должны научиться различать переменные, которые управляют коммуникацией, например: пол, статус, возраст и образование.

В-четвертых, студенты должны развивать свою стратегическую компетентность, то есть способность восстанавливаться после нарушения связей коммуникации.

Обучение речевым актам обеспечивает возможность интегрировать изучение языка в значимый культурный контекст, что означает возможность подготовить студентов к демонстрации реальной коммуникативной компетентности, развивая их лингвистические и прагматические навыки. [2]

Основная идея прагматики заключается в том, что язык может быть понят и объяснен только в широком контексте его использования, т.е. через его функционирование.

При обучении речевым актам преподаватель готовит студентов к ситуациям ежедневного общения и коммуникативным практикам на профессиональном уровне и предоставляет им возможность познать функциональный язык и овладеть социолингвистическими умениями.

Успешное формирование коммуникативной компетенции предусматривает использование аутентичных текстов, отражающих элементы социальной и общей культуры страны изучаемого языка.

По мнению Е.Е. Анисимовой: "рекламные тексты, являясь одним из важнейших средств массовой коммуникации, наиболее однозначно, хотя часто и примитивно передают стереотипные представления, шкалу ценностей нации". [1]

В современном обществе реклама постепенно занимает ведущую информационную роль. С помощью неё люди узнают новые данные, информацию и

т.д. В наше время реклама часто является единственной сферой речевой деятельности, в которой задаются определённые правила и нормы. Многие массовые «болезни» языка поэтому объясняются влиянием языка средств массовой коммуникации на речевой облик общества и многих его представителей.

В связи с распространением и активным развитием рекламы проблема использования рекламного дискурса в процессе обучения английскому языку является сегодня весьма актуальной. Необходимо сосредоточиться на положительных моментах привлечения аутентичной рекламной продукции к учебному процессу:

Во-первых, это дает возможность разнообразить учебный материал, дополнить лингвистический материал визуальным сопровождением, что значительно облегчает восприятие и ускоряет процесс усвоения лексических единиц;

Во-вторых, помогает в решении проблемы использования аутентичных текстов, намного интереснее и эффективнее с точки зрения их содержания и возможностей творческого использования при обучении иностранным языкам;

В-третьих, дает возможность акцентировать внимание на культурологическом аспекте в преподавании;

В-четвертых, помогает реализовать межпредметные связи, связать обучение иностранному языку с профессиональными дисциплинами (маркетинг, менеджмент, реклама);

В-пятых, приближает к реальной языковой среде.

Применяя теорию речевых актов к рекламе, можно отметить, что рекламный текст содержит в себе несколько типов речевых актов:

1. Репрезентативы (передают фактическую информацию о рекламируемом объекте): ***Melts in your mouth, not in your hands.*** M&Ms.

2. Комиссивы (обязательства, гарантии качества и безопасности рекламируемого объекта): ***Suchard chocolate is the premium Swiss chocolate brand, famous throughout the world. Its luxurious lasting chocolate is used to make a range of delicious chocolate gifts and in addition the Suchard expertise has been used to create a chocolate flavour drink.***

3. Экспрессивы (эмоциональная образная составляющая рекламируемого объекта): ***The rarest, most exceptional blend of our whiskies ever. Johnie Walker.***

4. Директивы (предложения, настоятельные рекомендации покупки рекламируемого объекта). Наиболее ярким воплощением директивного речевого акта является использование императива – простейшая и доступная форма повелительного наклонения. Императив обуславливает доступное выражение интенции говорящего (рекламодателя в нашем случае) и прямое руководство к действию: ***Obey your thirst.*** Sprite.

Все выше приведенные примеры рекламных текстов демонстрируют различные иллокутивные акты рекламных сообщений.

Большим преимуществом использования аутентичной рекламы является то, что существует возможность дифференцировать задания в зависимости от цели занятия. Также можно выделить три обязательных этапа для данного вида работы: подготовительный, репродуктивно-продуктивный и творческий.

Подготовительный этап включает: вводную беседу преподавателя о назначении рекламы. Можно использовать лингвокультурологические комментарии, облегчающие понимание рекламного текста, а также фонетические и лексико-грамматические упражнения. Как фонетические упражнения преподаватель предлагает прочитать слоганы и обратить внимание на произношение звуков, на интонацию восклицательных и побудительных предложений и выбрать слова с определенными звуками.

Как лексико-грамматические упражнения могут быть предложены задачи:

а) придумать слово - рекламу на основе двух данных слов, обозначающих рекламируемую продукцию;

б) в предложенных слоганах найти омонимы, синонимы или антонимы;

в) найти слоганы, которые содержат 1) сокращение, 2) неологизмы, 3) заимствования.

Репродуктивно продуктивный этап предусматривает такие виды работ, как: а) прочитать рекламное объявление и описать преимущества данного продукта или услуги; б) прочитать рекламу и угадать, о каком продукте или услуге в ней говорится; в) объяснить отношение к телевизионной рекламе, перечислить преимущества и недостатки; г) описать картинку рекламной продукции.

Творческий этап завершает работу с рекламными материалами. Студентам предлагается написать новый слоган на основе оригинала; по данному началу закончить рекламную фразу; провести конкурс рекламных слоганов и объявлений. Можно предложить составить культурологический комментарий слоганов, а также провести конкурс на лучший комментарий. В конце работы необходимо подвести итог. Следует предоставить студентам возможность самим выбрать наиболее удачные слоганы.

Преимущества видеорекламы в качестве учебного материала заключаются в том, что она, как правило, является содержательной, сюжетно и композиционно законченной продукцией, открывает возможности работы студентов над анализом не только содержания, но и сюжетной линии и композиционного строения рекламы. Кроме того, рекламная видеопродукция достаточно удобна для использования при аудиторных занятиях, ведь будучи информативно насыщенной, она длится не более нескольких минут, что дает возможность эффективно работать с рекламными видеороликами. Рекламу для использования во время аудиторных занятий по иностранному языку следует выбирать тщательно и осторожно. Для этого больше подходит интересная, оригинальная и неизвестная студентам продукция, которая имеет значительный потенциал скрытых значений, богатая на различные виды знаков, основанная на известных культурных кодах. В зависимости от темы занятия преподаватель может подбирать нужные образцы рекламы.

Использование аудио-и видеорекламы является эффективным для изучения разговорных тем и при аудировании. Кроме того, они помогают знакомить студентов еще и с культурой англоязычных стран, а печатная реклама всегда пригодится при изучении грамматики, ведь именно в таких образцах легче

находить новые грамматические конструкции, особенно если это слоганы известных компаний, потому что с ними сталкиваются ежедневно.

Таким образом, реклама является мощным мотивационным средством в обучении иностранным языкам и ее использование на занятиях посредством рассмотрения разнообразных речеактовых структур способствует повышению речевой и социокультурной компетенции.

Список литературы

1. Анисимова, Е.Е. Россия между Западом и Востоком (социокультурная ориентация общества и ее отражение в современных рекламных текстах). // Перевод: язык и культура. Материалы международной научной конференции. Воронеж, 2000.

2. Meier, A. J. Posting the Banns: A Marriage of Pragmatics and Culture in Foreign and Second Language Pedagogy and Beyond. Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2003.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ И РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ АВТОРСКОЙ ШКОЛЫ

**Сулейманова А.К.,
аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики
Оренбургский государственный университет**

История воспитания в мировой практике изобилует реформами, поисками, новациями, это является показателем постоянного инновационного развития воспитательной системы в мире. Конец XIX- начало XX столетия можно рассматривать как период зарождения идей альтернативной педагогики, а 20-е годы XX века – как ее «золотой век». Сложное бытие человека, испытывающего давление в условиях жестко регламентированных социальных структур и зарождающихся тоталитарных режимов, в период между двумя мировыми войнами обусловило поиск путей выхода из критической ситуации и появление новых теорий в различных областях знаний. В европейских странах, и прежде всего в Германии, встала проблема потерянного поколения молодых людей, искалеченных войной морально и физически. Незащищенность внутреннего мира человека и его жизни, глубокий психологический дискомфорт, неуверенность в будущем – весь этот комплекс человеческих проблем был неразрешим в рамках существовавших социальных институтов, прежних концепций и моделей образования.

В сложившейся ситуации нормативная педагогика из-за ее оторванности от жизни, инертности, чрезмерного интеллектуализма в обучении, ограничения деятельности воспитанников узкими, регламентированными возможностями, лишение их права на самостоятельность не могла справиться с возникшими задачами.

Как естественная реакция на эту ситуацию в Западной Европе возникает широкий спектр педагогических альтернатив. Их сущность отразил директор Австро-американского института воспитания П.Денглер, который провел в середине 20-х годов эксперимент в одной из венских школ, выполнив полную реформу взаимоотношений между учителями и учениками и создание в классе добровольного демократического общения, сохранение суверенной личности [8].

Неприятие нормативной школы и ее авторитарных устоев породило новые педагогические альтернативы, среди которых можно отметить антропософскую педагогику Рудольфа Штейнера, свободную школу Александра Нейлла, «Дом ребенка» Марии Монтессори, Иена-план, «Школа без принуждения» Селестена Френе и многие другие. Модели воспитания каждой из этих школ отличаются качественным своеобразием, ярко выраженным авторским подходом и аксиологической значимостью.

Рассмотрим перечисленные альтернативные модели воспитания более подробно и выделим положения, наиболее важные для аксиологического ориентира построения воспитательной модели авторской школы.

Антропософская педагогика Рудольфа Штейнера. В педагогическом мире немецкий философ Р.Штейнер известен, прежде всего, как основатель авторитетного международного культурно-образовательного движения, получившего название «Вальдорфская педагогика», фундаментом которой являются идеи антропософии. Основанная на этих идеях методология воспитания строится на таком познании, которое распространяется на всего человека с момента его рождения и до самой смерти, охватывая не только его физическую сущность, но и его место в сверхчувственном мире [9].

Вальдорфская школа видит образование человека как взаимодействие головы, сердца и руки в соответствии с возрастом. Цель школы и преподавания – научить школьников стать независимыми, самостоятельными взрослыми [10, 13].

Общепедагогические принципы и идеи вальдорфской школы следующие: принцип разносторонности образования, принцип возрасто-сообразности, идея педагогики переживания, принцип культурной насыщенности и культурной соотнесённости, принцип жизненной, практической направленности обучения, идея свободы, принцип неконфессиональности, светскости, общечеловеческого подхода в образовании.

Из них наиболее важными для нашей модели воспитания авторской школы являются следующие принципы и идеи:

- идея свободы (мировоззренческое, социальное и профессиональное самоопределение каждой отдельной личности, в контексте культурного осознания своей индивидуальной свободы и ответственности);
- принцип педоцентризма (в отборе содержания и методов образования школа ориентируется, в первую очередь, на ребёнка);
- принцип жизненной, практической направленности обучения (теоретическое обучение должно постоянно связываться с окружающими жизненными реалиями);
- принцип общечеловеческого подхода в образовании.

Свободная школа Александра Нейла. Идеи свободного воспитания получили свое дальнейшее развитие в педагогической концепции английского психолога и педагога-практика Александра Нейла. Он создал систему воспитания, в которой способом и условием развития личности счастливого человека является свобода. Он рассматривал свободу как невмешательство в развитие ребенка и устранение какого-либо давления на него. Он считал, что необходимо предоставить детей самим себе, чтобы они стали такими, какими их создала природа. Роль воспитателя сводится к проявлению терпимости, искренности в общении с ребенком и работе над собственным самосовершенствованием. «Нужно дать ребенку свободу, и тогда вместо некомпетентных адвокатов, серых учителей и неграмотных врачей мы можем получить хороших механиков, великолепных каменщиков и первосортных полицейских» [5, с.43].

Несвободное воспитание полностью игнорирует эмоции, а поскольку эмоции не находят выхода, это приводит к зарождению ненависти, подлости, дурного характера. А.Нейлл считает, если эмоции ребенка будут свободны, то его интеллект сам о себе позаботится и то, что в обычных условиях усваивается за 8 лет учебы, при желании и соответствующих способностях может быть усвоено за 2-3 года [1,2].

Бесспорным представляется исходный тезис нейлловской концепции о том, что образование должно готовить ребенка к жизни, а цель жизни любого человека – счастье. А.Нейлл определяет счастье как внутреннее чувство покоя, уравновешенности, удовлетворенности жизнью. Назначение каждого человека – прожить свою собственную жизнь, а не жизнь, выбранную для него заботливыми родителями или мудрыми учителями. Такой взгляд на человеческую жизнь является определяющим в концепции воспитания, разработанной А.Нейлом. «Моя позиция в жизни и в воспитании заключается в следующем: дайте людям жить их собственной жизнью. Эта позиция основана на терпимости», - писал А.Нейлл в книге «Саммерхилл» [5, с.15].

Наиболее важными для нашей модели в развитии образования авторской школы являются следующие положения:

- образование должно готовить ребенка к жизни, а цель жизни любого человека – счастье;
- концепция свободного воспитания;
- тесная связь школы и родителей;
- небольшой контингент учащихся;
- принцип добровольности и интереса детей;
- самоуправление в школе;
- учитель – постоянно саморазвивающаяся личность;
- толкование различий, значений и смысла, похожих на первый взгляд понятий («свобода и вседозволенность», «жадность и бережливость», «гордыня и достоинство», «уравнять и сбалансировать», «забота и привязанность», «стыдливость и закомплексованность» и т.д.);
- доброжелательность, взаимное уважение, доверие, дух свободы и равенства детей и взрослых.

«Дом ребенка» Марии Монтессори. Основа воспитания Монтессори – уважение человеческого существа на всех этапах его развития, взаимодействие человека с окружающим его миром и осознание того, что мы – часть одного космического порядка. В понимании ребенка Монтессори исходит из положения о том, что в детской сущности заложен поток (именуемый ею *Norme*), который раскрепощает скрытые силы и становится стимулом к врожденному гармоническому развитию. Монтессори считает необходимым исключить жесткое вмешательство взрослых в естественный процесс развития ребенка. Стремление к знанию, к самораскрытию, по ее мнению, заложено в ребенке изначально самой природой. Задача воспитания – лишь облегчить и направить естественный ход развития [14].

Ведущими принципами ее педагогики становятся свобода, индивидуальность, самостоятельность, интерес, соединение которых может способствовать раскрытию внутренних потенций каждого ребенка.

Монтессори не принимала в качестве средств воспитания дисциплины награды и наказания, считая такой вид деятельности синонимом рабства. Единственная награда, кроме внутреннего удовлетворения, которое ребенок испытывает в процессе познания, - это поощрение и похвала учителя [4, 7].

- создание доброжелательной атмосферы в школе, школа как дом;
- процесс естественного развития ребенка;
- не «дети», а «маленькие люди»;
- учитель – внимательный наблюдатель, который дарит искреннюю любовь и заботу.

Иена-план. Автор проекта Петер Петерсен в 1927 г. в Локарно предложил модель «свободной общей народной школы». Свободной, потому что она освобождена от любых конъюнктурных политических пристрастий; народной, так как она объединяет детей различных слоев населения, независимо от происхождения, веры, пола, социального положения родителей; общей, так как в ней обучаются школьники с различным уровнем способностей. Конкретизируя идеальный продукт своей воспитательной системы, автор Иена-плана отмечает: «это должны быть инициативные мужчины и женщины, способные и готовые принять на себя груз ответственности, приветливые, дружелюбные, добрые, внимательные, готовые сделать для других больше, чем другие делают для них» [6, с.12]. Основное средство воспитания такой личности педагогика Иена-плана видит в создании свободной школьной общины с гуманистическими отношениями, основанными на добре и справедливости, равноправным общением учителей, учащихся и родителей, а основным принцип – в развитии индивидуальности ребенка в процессе коллективной жизнедеятельности. Приоритетное положение принадлежит воспитанию, а стержнем всей воспитательной работы, реализующей идею «общности и братства», является, как уже сказано выше, выстраивание человеческих отношений на гуманистической основе.

- гуманизм и терпимость;
- форма работы в разновозрастных группах;
- сконцентрированные уроки.

«Школа без принуждения» Селестена Френе. Французский педагог Селестен Френе утверждал, что в каждом ребенке содержится больше истин, чем во всех педагогических учебниках мира, вместе взятых, ребенок сам формирует себя, а задача школы – максимально помочь детям реализовать свои доминантные способности и физические, духовные, творческие силы. Необходимая и ценнейшая функция школы – помочь поддержать индивидуальные способности каждого ребенка, найти естественные методы и создать соответствующую среду для их развития. Школа без принуждения, так как принуждение, по мнению Френе, порождает сопротивление. Всякое принуждение ломает ребенка. «Надо сделать все, чтобы даже во тьме для детей оставались проблески, ведущие к свету тропки...» [11, с.159].

- индивидуальный подход;
- создание естественной среды развития для детей;
- отсутствие всякого принуждения;
- формирование нравственной зрелости.

Идеи свободного воспитания распространились и развивались также и в России. Революционная ситуация в стране, недовольство народных масс и самих учащихся существующей системой образования еще более обостряли восприятие действительности и делали теорию свободного воспитания привлекательной для многих представителей педагогической мысли. Особое место среди них занимают Л.Н.Толстой и К.Н.Вентцель. Их идеи в разной степени разделяли И.Горбунов-Посадов, И.Буткевич, С.Дурылин, И.Иорданский, И.Лебедев, М.Левитина, С.Левитин, Е.Попов, А.Радченко, Н.Чехов и др. [3].

Педагогические взгляды Льва Николаевича Толстого сформировались в результате признания им великого значения народного образования для развития страны. Человек свободен в выборе путей своей духовной жизни. Почитание бога в себе, по Толстому, состоит в стремлении держать постоянно перед собой образ высшего совершенства добра и любви и постоянно приближаться к этому совершенству. Именно такую нравственную религию Толстой предлагал сделать основой воспитания. Вслед за Руссо Толстой полагал, что ребенок от природы идеален. Воспитание же в существующих школах грубо и насильственно вторгается в совершенный мир детей и разрушает его, «выламывает дух ребенка» в соответствии с заданными заранее ложными идеалами и шаблонами. Возбуждение интереса ребенка, отсутствие принуждения в учебе, убеждение в жизненной необходимости знаний порождали успех учения и воспитания детей.

В 1989 году был начат эксперимент по построению образовательного учреждения, реализующего в своей деятельности педагогическую программу, которую авторы называли Педагогикой Успеха. Авторская школа «Школа на Пудожской» или экспериментальная модель под названием «Ленинградский модуль образования» была построена на базе средней общеобразовательной школы №56 Петроградского района Ленинграда. «Ведущие идеи школы состоят в построении такого школьного мира, в котором ученик не готовился бы к жизни, а жил; в котором гармоничное развитие ученика и учителя обеспечивается созданием школьной системы, развивающейся в зависимости от усилий и результатов труда учеников и учителей; создание по законам теории «развивающейся кооперации» и прагматической педагогики школы как модели динамически развивающегося целостного «хозяйства»» [12]. Школа на Пудожской ставит задачей воспитать не только гуманного человека, но и защищенного, уверенного в своем завтрашнем дне человека, что в свою очередь тесно связано с экономической грамотностью, предприимчивостью, инициативой.

«Помочь ученикам освоить богатейший капитал России – ее духовность» такую задачу поставила перед собой гимназия №61 Выборгского района Санкт-Петербурга. Целью этой гимназии №61 является разработка содержания образования и внеучебной деятельности на основе интеграции предметов гумани-

тарного и эстетического циклов на идеях этнографии и фольклора. Это способствует развитию гуманитарной культуры и интенсивному профессиональному и личностному самоопределению ученика. Определяя сущность единства процессов обучения и воспитания на основе фольклора, этнографии, российских традиций образовательный процесс выстраивался с учетом способностей, потенциальных возможностей ученика, развивая их, совершенствуя и обогащая.

Одной из современных нетиповых образовательных учреждений является лицей №2 в г.Оренбурге. Лицей реализует инновационную авторскую программу «Человек XXI века». «Человек XXI века – это человек, который с детских лет не просто воспринимает стандарты человеческого поведения, но и активно, сознательно формирует свои собственные индивидуальные средства общения с людьми и миром культуры. Этот человек с самого начала формируется как субъект своего жизненного процесса, он самоутверждается в жизни, переживает ее как свое творение». Школьное образование в этом смысле – первый опыт осознания себя, поиска своей тропы в жизни, начало труда над собой и человеческой культурой, обретения смысла жизни, познания непреходящей ценности любви и уважения к опыту и жизни других людей.

В основу инновационной деятельности лицея положены принципы:

- гуманизации и переориентации учебно-воспитательного процесса на личность ученика, гарантирующего ей право выбора индивидуального пути развития;
- природосообразности обучения, ориентирующий на создание необходимых условий для наиболее полного проявления потребностей, способностей и интересов учащихся;
- культуросообразности, ориентирующий на взаимосвязи основных и дополнительных образовательных программ;
- целостности развивающейся педагогической системы как совокупности целевого, содержательного, организационного, методического, личностного и управленческого компонентов;
- повышения наукоемкости педагогического процесса на основе полноценного и непрерывного взаимодействия педагогической науки и практики.

Таблица 1. Развитие аксиологических идей зарубежной и российской педагогики XX века

Ведущие идеи	свобода	гуманизм	ненасилие	любовь и внимание к ближне- му	творчество	равенство
Школы антропософская педагогика Ру-	+	+	+	+	+	+

дольфа Штей- нера						
свободная школа Алек- сандра Нейлла	+	+	+	+	+	+
«Дом ребенка» Марии Монтес- сори	+	+	+	+	+	+
Иена-план Петер Петерсон	+	+	+	+	+	+
«Школа без принуждения» Селестена Френе	+	+	+	+	+	+
Ясная поляна Л.Н.Толстой	+	+	+	+	+	+
Школа на Пу- дожской	+	+	+	+	+	+
Лицей №2 г.Оренбург	+	+	+	+	+	+

Как показывает сравнительный анализ аксиологических идей в зарубежной и российской педагогике XX века эти идеи непреходящие. Хотя каждая из идей была инновационной в то время, сейчас они стали аксиологическим базисом педагогики.

Список литературы

1. Валеев А.А., Гилязова Д.Р. Альтернативное образование в странах Британского Содружества: история, теория, практика: монография / А.Валеев, Д.Гилязова. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 202 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 537 с.
3. Иванов А.В. Теория и практика воспитания в России и за рубежом: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Перспектива, 2015. 470 с.
4. Montessori M. Kinder sind anders (1952), 10 Aufl., 1983.
5. Neill A.S. Summerhill. – London, 1984.
6. Petersen P. Der kleine Jena-Plan. Braunschweig. – Berlin, 1955.
7. Polk-Lillard P. Maria Montessori, Erziehung zum Menschen. – Frankfurt / M.1984.
8. Ромм Т.А. Педагогика социального воспитания: учеб.пособие для академического бакалавриата – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. 158 с.
9. Расчетина С.А., Певзнер М.Н., Евдокимова Н.А., Звяглова М.В., Лукашенко И.В. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: учебно-методический комплекс для студентов педагогических вузов. – Новгород: Новгородский государственный университет, 1995. 125 с.

10. Fuchs T. Tagung 'A healthy digital ecosystem' [электронный ресурс] / T.Fuchs Т. – Режим доступа: https://eliant.eu/fileadmin/user_upload/Conference2017/Development_in_the_age_of_digital_media_01.pdf Brüssel - (дата обращения: 01.05.2019).
11. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М., 1990.
12. Школа на Пудожской / Ленинградский модуль образования. Авторские программы и разработки. Ленинград, 1991.
13. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки; пер.Д.Виноградова. – Киев: Издательство Наири, 2016. 36 с.
14. Янжул, Е. Итальянский детский сад по системе г-жи Монтессори / Е.Янжул// Вестник воспитания. – 1912. - № 1. – С.63-67.

ДИАГНОСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА

**Уйманова Н.А., аспирант
Оренбургский государственный университет**

Высокие темпы развития научно-технического прогресса и постоянно меняющиеся требования к системе образования способствуют усилению роли личности преподавателя в подготовке будущего специалиста. Именно его компетентность, коммуникативные навыки, мобильность и способность к саморазвитию и самосовершенствованию являются основным ресурсом приобретения обучающимися качественного образования. Задача преподавателя состоит в передаче своих умений и навыков и постоянном самообразовании. Современная образовательная система требует от преподавателя непрерывного и постоянного педагогического саморазвития.

По мнению С.Л. Рубинштейна, любое развитие возможно только через деятельность. При этом идея саморазвития рассматривается ученым как система, основополагающие элементы которой интегрированы внутри самой системы, несмотря на то, что существуют и внешние факторы воздействия [6, с. 92]. Таким образом, предпосылки саморазвития личности заключены в самой личности, в самопонимании своих возможностей и потребностей, в самоорганизации своей деятельности, в самореализации намеченных целей. Аналогичного мнения придерживался и Л.С. Выготский, который отмечал, что саморазвитие является «направляемым автономным внутренним жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию» [3, с.248]. С точки зрения А.Н. Леонтьева, «всякое развитие представляет процесс самодвижения, т.е. имеет спонтанный характер, которому свойственны внутренние законы» [5, с.94]. Именно поэтому следует рассматривать преподавателя не только как субъект внешнего воздействия, но, прежде всего, как объект, обладающий внутренним механизмом саморазвития. Так, И.И. Чеснокова рассматривает данный механизм как систему взаимодействия личности самой с собой, при котором «ставится цель что-либо изменить, развить, усовершенствовать и т.д. в себе и осуществить последовательную и планомерную деятельность ради этой цели» [8, с. 139]. Следовательно, саморазвитие полноценно осуществляется включением таких элементов системы, как саморегулирование и самопознание.

В зависимости от характера саморазвития выделяют следующие направления деятельности: интеллектуальное, духовное, физическое, социальное, культурное, материальное, профессиональное и др. В контексте нашего исследования рассматриваем процессы профессионального саморазвития преподавателя и более узкое проявление указанного феномена – педагогическое саморазвитие.

По мнению В.А. Сластенина, саморазвитие складывается из двух составляющих: внешних условий и внутренних особенностях личности, включающих

потребности, цели и средства [7, с.365.]. На первоначальном этапе процесса профессионального развития преподавателя необходимо наличие «раздражающих» внешних факторов, которые «запускают самопроцессы» внутренней системы личности и только после этого осуществляется переход к дальнейшей фазе – саморазвитии, «раздражителем» которого является внутреннее «Я».

Ориентируясь на критерии педагогического саморазвития, представленные в работах В.А. Сластенина [7], мы выделили:

- самоорганизацию качественных изменений в личности преподавателя и педагогической деятельности;
- доминирование в структуре педагогической деятельности действий преподавателя, направленных на профессиональное самообновление;
- способность преподавателя воспринимать различные проявления окружающей среды как предпосылки своего профессионального развития.

Процесс анализа тенденций современного общества выявил актуализацию потребности в функционально готовых к профессиональным обязанностям преподавателях, равно как и в творческих личностях, способных быть мобильными и полифункциональными. По определению В.И. Андреева, [1] «творческая личность - это человек, способный к непрерывному саморазвитию и самореализации в одном или нескольких видах творческой деятельности».

На основе приведенного анализа понятия саморазвития и модифицированной структуры саморазвития личности, представленной в работах Г.А.Медяник [1], приведем структурную схему педагогического саморазвития преподавателя (рисунок 1).

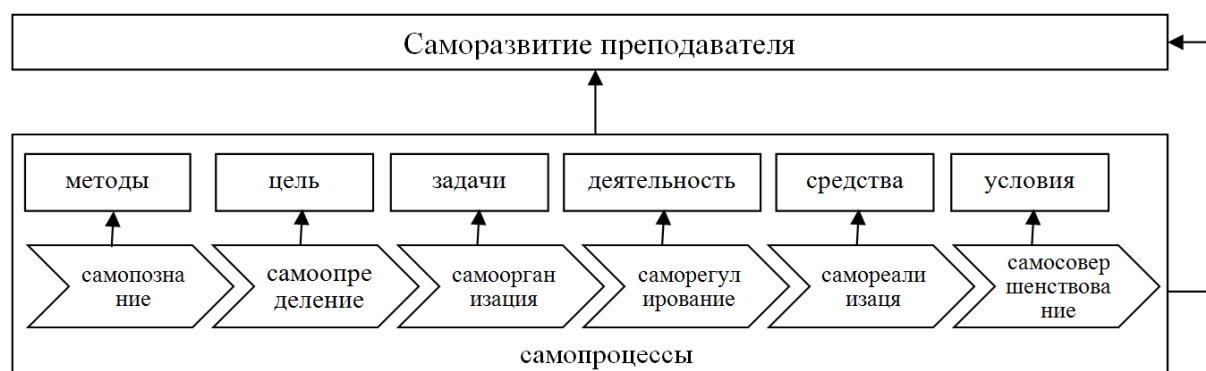


Рисунок 1 – Структурная схема педагогического саморазвития преподавателя

Для понимания уровня саморазвития и структурирования проблемного поля была проведена первоначальная диагностика обозначенных критериев у преподавателей Университетского колледжа ОГУ в соответствии со структурной схемой педагогического саморазвития, представленной на рисунке 1.

Итак, первостепенным элементом системы саморазвития является самопознание своих возможностей. Без осознания возможностей для собственного роста, критического взгляда на свои способности трудно наметить реальные,

достижимые цели дальнейшего развития. На вопрос «Как Вы оцениваете личный уровень профессионального саморазвития?» 50 % опрошенных преподавателей ответили, что находятся на стадии активного саморазвития, 41% – имеют достаточное саморазвитие и 9% считают, что саморазвитие у них остановилось. При этом 57% преподавателей не применяют какие-либо методики определения своего уровня профессионального развития. По мнению коллег (мнение «со стороны»), 41% преподавателей колледжа имеет высокий уровень профессионального саморазвития, а 59% – средний. Таким образом, нами зафиксирована затруднительная объективная оценка собственных достижений педагога.

Представления о следующем компоненте системы – самоопределении распределились следующим образом: 86,5% опрошенных ответили, что цели саморазвития достигнуты лишь частично и они продолжают их развивать. 9% считают, что они находятся далеко от достижения своих целей и 4,5% уверены в том, что цели саморазвития достигнуты. При этом цели профессионального саморазвития педагоги выделяет самые разные. Для 36% преподавателей – развитый личностный потенциал, 26% надеются на высокую заработную плату, 18% видят своей целью создание оригинального социально значимого продукта, 13% рассчитывают развить способность к рефлексии, а 7% надеются на признание их заслуг коллективом. Следовательно, создание единой программы саморазвития бессмысленно, т.к. каждый преподаватель выбирает личностно значимую цель только для себя. Индивидуальная программа саморазвития позволит спланировать траекторию развития, эффективную для конкретной личности преподавателя.

В самоорганизации деятельности по саморазвитию большинству преподавателей, по их мнению, мешает рутинная бумажная работа – 73% респондентов. 5% опрошенных называют отсутствие педагогических условий или личную незаинтересованность, отсутствие мотивации – это факторы, сдерживающие реализацию задач по саморазвитию. Вместе с тем, 10% преподавателей затрудняются в самостоятельной оценке и корректировке результатов. Следовательно, им трудно планировать профессиональное саморазвитие, определить задачи по реализации целей. В процессе саморегулирования деятельности по саморазвитию 50% преподавателей Университетского колледжа ОГУ используют информационные технологии, 22% – коучинг-технологии, 15% – технологию лабиринта, 7% – профессиональный консалтинг, 3% – акмеологические технологии и технологию фасилитации. 96% преподавателей в течение года использовали возможность и условия колледжа для профессионального саморазвития, что и повлияло на оценку результатов своей деятельности: 75% опрошенных поставили себе «хорошо» и «отлично». Таким образом, приведенные результаты диагностического исследования позволяют сделать вывод о дефиците времени для профессионального саморазвития преподавателей. Причиной является недостаточная мотивация или некорректное планирование самопроцессов, связанное с трудностями применения методик диагностики уровня саморазвития.

Немаловажным фактором в педагогическом саморазвитии преподавателей оказывается наличие условий для самореализации и самосовершенствования.

ния. Так, 100% опрошенных ответили, что колледж предоставляет условия профессионального саморазвития. При этом спектр форм разнообразный: от работы в творческих группах (22%) до открытых уроков (96%). Одной из форм педагогического саморазвития, которая реализуется в Университетском колледже ОГУ, является школа педагогического мастерства, методическую работу которой оценили 63% опрошенных. В текущем учебном году прошло восемь заседаний школы, которые позволили повысить уровень информационной грамотности, разнообразить формы проведения аудиторных и внеаудиторных занятий. Благодаря проведенным мастер-классам, 72% преподавателей колледжа имеют собственный персональный сайт, позволяющий организовать интерактивное общение как с обучающимся, так и их родителями. На методических объединениях преподаватели знакомятся с особенностями аттестации на соответствие квалификационной категории, 77% респондентов оценили эту форму саморазвития. Колледж осуществляет информационное и методическое сопровождение процесса аттестации, благодаря которой 54% преподавателей имеют высшую квалификационную категорию и 32% – первую. Активное участие колледжа в чемпионатном движении «Ворлдскиллс Россия» позволило создать благоприятные условия совершенствования практических умений и навыков. Пятеро преподавателей прошли обучение на площадках Союза «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс- Россия)» (г.Москва, г.Екатеринбург), что позволило двоим из них участвовать в качестве главных экспертов Вузовского чемпионата. Следующий виток в освоении чемпионатных мероприятий – демонстрационный экзамен. В настоящее время трое преподавателей колледжа имеют сертификаты, позволяющие участвовать в оценке демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс, который станет в ближайшее время неотъемлемой частью процедуры государственной итоговой аттестации специалистов среднего звена. Данные сертификаты дают возможность преподавателям расширять географию личной профессиональной деятельности, оценивать работы обучающихся любых регионов Российской Федерации. Проведение на базе колледжа чемпионата, соответствующего международному уровню, позволяет преподавателям колледжа участвовать в качестве экспертов в оценке работ конкурсантов, спикеров и модераторов в деловой программе чемпионата. 23% опрошенных выделяют участие в чемпионатных мероприятиях как один из мотивов повышения профессиональной деятельности и достижения профессиональной карьеры. Предоставленные полномочия способствуют расширению сферы знакомств и интересов, что выводит на новый уровень профессиональные амбиции преподавателей, и это подтверждают 50% опрошенных. Анализ полученных ответов позволяет нам предположить, что наличие системы консультационных услуг обеспечивает эффективное использование условий, определяющих педагогическое саморазвитие.

Диагностика педагогического саморазвития преподавателя колледжа выявила, что перспективным является профессиональное развитие преподавателя в сотворчестве с общей концепцией развития колледжа, ориентированной на «осязаемые» практические результаты. Данное сотворчество является внешним

фактором воздействия, способствующим активизации внутренних ресурсов личности преподавателя. Развитие личности преподавателя состоит в саморазвитии, способствующему эффективному профессиональному становлению. Эмпирические исследования подтвердили взаимосвязь профессионализма преподавателя и его саморазвития, которое выступает в исследуемом контексте как психолого-педагогический механизм становления.

Список литературы

1. Ахметжанова, Г.В. Полиаспектная подготовка современного педагога : Монография / Г.В.Ахметжанова и др. под общей редакцией Г.В.Ахметдановой .– М.: Издательский дом «Академия Естествознания», 2011 .– 173 с.
2. Болотова, М.И. Профессиональное саморазвитие личности в дуальной системе обучения [Электронный ресурс] / М.И.Болотова, И.Ю. Спасская // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25931>.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.4. Детская психология / под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Кочетков, М.В. Профессиональное саморазвитие преподавателя в процессе педагогической деятельности / М.В.Кочетков // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2012, №1(48). – С.26-30.
5. Леонтьев, А.Н. Теоретические проблемы психического развития ребенка / А.Н.Леонтьев // Советская педагогика, 1957. № 6. С. 93–105.
6. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С.Л.Рубинштейн // Вопросы философии, 1989. № 4. С. 89–95.
7. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А.Сластенин .– М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488с.
8. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова. – Москва : Наука, 1977. – 144 с.
9. Щукина, М.А. Психология саморазвития личности / М.А.Щукина.– Спб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2015. – 520с.
10. Якушева, С.Д. Профессиональное самопознание и саморазвитие педагога / С.Д.Якушева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2011.

О КРИЗИСЕ ВЫСОКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Фролов О.В., д-р пед. наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики
Оренбургский государственный университет**

Среди огромного количества публикаций, посвященных различным аспектам педагогической деятельности, осмысление высокой педагогической культуры практически отсутствует. В педагогике эта культура имеет неопределенный, интуитивно постигаемый характер, в то же время назрела необходимость перейти к ее серьезному научному анализу.

В педагогической культурологии сформировались идеи, позволяющие составить представление о культуре, во-первых, как о процессе и результате творческой деятельности человека, феномене его саморазвития в пространстве культуры (М.С. Каган, В.Н. Сагатовский); во-вторых, о динамике культуры как процессе взаимодействия и взаимовлияния с иными культурами (М. Коул); в-третьих, о взаимовлиянии культур как межличностном влиянии субъектов, обусловленном их интерпретацией и восприятием друг друга (Ю.М. Лотман, К. Ясперс).

Развитие культуры рассматривается во взаимодействии субъектов, представляющих разные культуры в их «неукротимой телеономичности» по реализации аксиологического потенциала (Н. Бердяев, В. Соловьев, Л. Фейербах, И.Г. Фихте, С.Л. Франк и др.).

В герменевтике определились подходы, позволяющие трактовать взаимодействие субъектов культур в качестве проявления индивидуального отношения субъектов к диалогу как духовной практике (М.М. Бахтин, Х.-Г. Гадамер).

Важным основанием для осмысления вопроса является философская трактовка проблемы взаимовлияния субъектов в аспекте становления нового качества человеческих отношений (М.М. Бахтин, С.Л. Рубинштейн, М.Хайдеггер и др.).

Нет необходимости доказывать, что понятия «культура» и «педагогика» неразрывно связаны. Однако, отмечает проф. В.Л.Бенин, рассмотрение их связи до недавнего времени ограничивалось тремя аспектами: социологическим (образование как форма культурно-исторического развития личности и система распространения духовных ценностей); педагогическим (личная культура педагога); функциональным (культура внешнего сопровождения учебного процесса) [1].

Вынуждены констатировать, что, к сожалению, ни одна из выраженных точек зрения не затрагивает собственно *высокой* педагогической культуры.

Концепт «педагогическая культура» рассматривается нами с опорой на представления отечественной педагогики о её аксиологической и праксиологической природе (Е.И. Казакова, И.А. Колесникова, Е.В. Титова и др.), как локусе проявления высокой педагогической духовности (В.А. Сухомлинский), о зависимости развития педагогической культуры от степени и глубины понимания

педагогом детской культуры (О.С. Газман, А.С. Роботова, Н.В. Седова и др.), о специфике развития педагогической культуры как процесса личностного саморазвития, имманентного развивающимся смыслам деятельности (А.А. Деркач, Л.Н. Куликова, ЛМ. Митина), о части общечеловеческой культуры, имеющей своим содержанием мировой педагогический опыт (М. В. Богуславский, А. П. Валицкая, Е. Н. Шиянов и др.).

В рассуждениях о проблеме педагогической культуры проф. В.Л.Бенин настаивает на том, что «педагогическая культура не исчерпывается профессиональной культурой педагога, ибо обучением и воспитанием в той или иной мере занимаются практически все члены общества. *Высокая педагогическая культура... основывается на индивидуальном подходе к каждому ребенку... Она невозможна без уважения общества к знаниям и тем людям, которые их добывают и распространяют, без рассмотрения государством образования в качестве приоритетной сферы*» [1].

Проф. Дивногорцева С.Ю. убеждена в том, что педагогическая культура способна рождать и удерживать смысловое, культурное пространство образования, создавать эффект взаимной культурной регуляции, взаимодополнения, культурной коэволюции субъектов [5].

Проф. Врублевская Е.Г. видит основания педагогической культуры в духовно-интеллектуальном *взаимообмене* субъектов <образовательного процесса>, возникающем по объективным причинам или личному побуждению, обеспечивающим приращение одной культуры когнитивным, эмотивным, предметно-практическим опытом другой культуры и стимулирующий этим процессы их личностного самоопределения и саморазвития [3].

В философском очерке «Три ключа» Е.И.Рерих акцентирует внимание на внутренней культуре педагога, «открытое сердце <которого> как средоточие человечности и центр слияния его духовных и душевных качеств во многом определяют педагогические основы новой школы» [8].

Нетрудно заметить, что «высокость» педагогической культуры определяется ее экзистенциальной конфигурацией, имплицитно обусловленной архитектурой пространства культуры отношений педагогов, «утрачивающих свою специфику на уровне особого профессионального сообщества в межиндивидуальном поведении, хотя и сохраняющего свою «объективно задаваемую позицию-«оппозицию» обучающимся» [2], реально поддерживаемого решением общих задач и проблем.

В традициях уфимской научной школы «Педагогическая культурология» (руководитель – д.п.н., профессор Бенин В.Л.) мы рассматриваем педагогическую культуру как антропологически инвариантную, творчески оригинальную деятельность по воспитанию и обучению, в единстве её этического и нравственно-интеллектуального начал, детерминирующих педагогическую реальность, основным содержанием и результатом которой является формирование человека культуры в единстве его ментальных, социальных и физических компонентов, определяющих жизненный мир – «мир драмы человеческих аффектов и страстей, мир интенсивного проявления парадоксальности человеческой

натуры» – (С.Б.Кожевников) иерархической структурой смыслового универсума, где высшие позиции занимают нравственные ценности в силу их фундаментальности, а нравственность поступков, по мнению доктора Артура Э.Гравэтта, «определяется «законом любви», то есть степенью, в которой любовь и забота о других являются фактором, определяющим отношения между людьми» [11].

Сегодня в литературе можно найти немало воспоминаний о педагогах, деятельность которых является образцом высокой педагогической культуры. Приведем некоторые из них.

Проф. С.Н.Иконникова о педагоге, ученом-философе, мыслителе-гуманисте *Эдуарде Саркисовиче Маркаряне*: «Тихий голос, мягкая улыбка, готовность продолжать обсуждение проблем в любой ситуации, своеобразная «упертость», свидетельствующая об увлеченности проблемой, – неотъемлемые черты духовного мира. Эдуарда Саркисовича отличала доброжелательность и приветливость, скромность и простота в общении. В то же время он был неизменно строг и требователен к ученикам, нетерпим к халтуре и беспринципности, лени и необязательности. Его немного боялись, потому что его планка оценки была неизменно высокой: так он подходил к себе, этого требовал от других».

Проф. В.В.Власенко о выдающемся российском педагоге, философе *М.С.Кагане*: «Судьба одарила меня счастьем дружбы с Моисеем Самойловичем Каганом. Каждая лекция была открытием... Гражданская ответственность Учителя за дело, которому он служит, его способность отстаивать профессиональные и нравственные убеждения на любом уровне, равнодушие к ученикам были удивительны. Убежденность Моисея Самойловича в правоте основана не на вере, а на знании. Каждый, кто слышал его выступления, оказывался в плену удивительного мастерства лектора. Он уважал незнание, и потому его речь не была отягощена непонятными для аудитории терминами, а непонятное – разъяснялось в процессе лекции».

Профессора Иконникова С. Н., Кондаков И. В., Костина А. В., Шапинская Е. Н. о педагоге, социологе, философе, культурологе, историке *Анатолии Ивановиче Шендрике*: «Огромная эрудиция, умение точно находить необходимые в полемике аргументы и облекать их в лаконичную и четкую форму, эмоциональность и пламенность, научная принципиальность и открытость для диалога, высокий методический уровень подачи материала и активно звучащий авторский голос, гражданственность и патриотизм – вот качества, отличавшие А. И. Шендрика-педагога».

Формулируя дефиницию «кризис высокой педагогической культуры» мы основываемся на понимании кризиса культуры как «таком *общем испытании*, по отношению к которому все возможные описательные формулировки выступают исключительно в качестве предикатов» [6].

Кризис высокой педагогической культуры мы определяем как экзистенциально-личностную категорию, кризис педагогического мировоззрения, делающего невозможным адекватное решение экзистенциальных проблем в про-

странстве, внутри которого духовность превращалась бы в способ существования.

Кризис педагогической культуры состоит в том, что педагог – актер культуры – лишается устойчивой системы ценностной ориентации, обуславливающей возможность его личностной и профессиональной самоидентификации. Критериями кризиса педагогической культуры могут быть, во-первых, ценностный вакуум, когда прежние, сакральные педагогические ценности и смыслы утрачивают свою актуальность, а новые ценности и идеалы еще не сформировались, а, во-вторых, ситуация, когда педагог начинает ориентироваться на ложные, разрушительные для себя и своей профессии ценности.

«Сам по себе кризис, пишет проф. Л.Л.Штуден, – явление, казалось бы, абсолютно нормальное в любых аспектах социальной практики. За кризисом должно следовать продолжение жизни на новом этапе, в новом качестве. Кризис, однако, может быть и роковым, если социум не располагает средствами для его преодоления. Кризисы локальных культур <в том числе педагогической культуры – О.Ф.> на стадиях развитых цивилизаций, так же, как и глобальный кризис современной мировой культуры, относятся к событиям именно этого ряда» [10].

Кризис высокой педагогической культуры рассматривается нами по следующим основаниям:

– *мировоззренческому*. Педагогическую культуру стали интенсивно «заглушать» набирающие силу приоритеты развития личности с «рыночной ориентацией» (Э. Фромм), ценности которой существенно трансформировались: от ценностей общения, достижения, признания, познания, к ценностям автономии, превосходства, покровительства. Как отмечает проф. А.В.Костина, «целесообразная деятельность в качестве определяющей стратегии, инструментальность ценности разума, служащего реализацией тактики достижения успеха и признания, отказ от постижения основ бытия в пользу отработки методов разрешения проблемных ситуаций, восприятие истины в качестве относительной субстанции, подчиняющейся интересам настоящего момента, ориентация на потребности личности стали основой специфического мировоззрения с утилитарным, потребительским отношением к миру» [7];

– *компетентностному*, когда утрачивают свою аксиологическую актуальность сущностные характеристики педагога как субъекта педагогической культуры, такие как толерантность, эмпатия, способность к рефлексии, креативность, уступая доводам технологической прозрачности, диагностичности процесса и результатов, доминирующих в педагогической деятельности. Практикующие педагоги стали «перекраивать» профессиональную деятельность под критерии аттестационных процедур, нормативных документов, что повлекло за собой ускорение распада устойчивых семиотических схем педагогической культуры, «приглушение» ее основной аксиологической модальности – человеческой, – обеспечивающей гуманистический контекст образования; возникло «истончение» педагогической креативности, одухотворенности педагогической деятельности (И.Е.Видт).

–социальному, содержание которого ярко и эмоционально выражено практикующим педагогом М.В. Гореликовой: «...не только в системе образования, но в обществе в целом отсутствует сознание величия труда учителя, его огромной государственной значимости. Без необходимого уровня энергии уважения учителя, почитания учителя общество не может формировать культуру.... Почитание учителя – одно из главных проявлений духовности... Почитание учителя – закон космического масштаба и космической силы воздействия, игнорирование которого приводит к разрушению самых убедительных, с земной точки зрения, построений, к утрате культуры в обществе» [4].

Сегодня педагог находится в положении «жалкого учителяшки», на которого списываются огрехи всех субъектов воспитания, начиная с социальной среды и заканчивая семьей, что не может не сказываться на качестве педагогической культуры.

Ранее мы отмечали, что в ситуации переориентации национального образования на формирование индустрии знания, позиционирование школы как института образовательных услуг, учительство стало все интенсивнее вытесняться с площадки публичной востребованности, постепенно превращаясь в субъект «второстепенной социальной реальности» (А.Я.Флиер), утрачивая влияние на ход общественной жизни. Практикуемые формы социального чествования учителей есть не что иное как «идеологическая манифестация» (А.Я.Флиер), постепенно превращающаяся в средство психологической компенсации социальных аутсайдеров, проигравших в конкурсе социальных амбиций¹.

Блогер Ю.Рих комментирует этот вывод следующим образом: «школьная система, как большой неповоротливый дракон, шевелится медленно и крайне неохотно. Конечно, как и в любой группе, на местах есть единичные личности, которые увлекают детей своим предметом, обожают профессию, используют личные разработки и новаторские подходы, и родители таким педагогам руки готовы целовать. Но в целом система школьного (и дошкольного) образования использует методики советского периода, и на каждое адекватное и разумное новшество приходится десять бюрократических и ужесточающих процесс шагов назад. В итоге мы имеем заклеенные скотчем рты, оскорбительные надписи на детском лбу, запугивание по политическим или дисциплинарным мотивам и массу всего того, что просто не всплывает в публичном пространстве» [9].

Высокая педагогическая культура недостижима без педагога, обладающего широкой общей и профессиональной культурой, «способного принимать стремление детей к авторству в культуре за основной инструмент построения отношений, готового проектировать и реализовывать образовательный процесс как взаимодействие равноправных субъектов» (Т.Б.Гребенюк).

Но соответствует ли педагог общественным ожиданиям? В течение двух последних лет (2017-2018 гг.) в рамках учебного взаимодействия с практикующими педагогами и заместителями руководителей образовательных организа-

¹Асадуллин Р.М., Фролов О.В. Школьный учитель: утраченная ценность российского образования?//Педагогика. 2019. №3. С.87-93.

ций нами проведено исследование отношения к педагогической культуре. Изучалось их отношение к детям, педагогическому мастерству, представления о целях, ценностях, идеалах, нормах, традициях педагогического творчества и технологизации учительской деятельности, иное, что включает в себя педагогическая культура.

В исследовании приняло участие 150 человек.

Приведем лишь некоторые ответы на поставленные вопросы, достаточные, на наш взгляд, для того, чтобы сделать вывод о кризисе педагогической культуры:

- «Я не читаю профессиональные журналы. Мне достаточно учебника» (на просьбу назвать профессиональный журнал положительно отреагировали 12 человек (8,0%) из 150 опрошенных);

- «Педагог не должен воспитывать, пусть этим занимается семья. Родители совсем обнаглели» (в разных редакциях) – 62 чел. (41,3%) – поддержали эту позицию;

- «О каких творческих концепциях Вы говорите? Мы выполняем требования администрации и строчим отчеты. Некогда творить» (в разных редакциях) – 72 чел. (48,0%);

- «Современные дети, извините, маленькие сволочи. С ними невозможно работать» (в разных редакциях) – позицию поддержали 84 чел. (56,0%);

- «На методических объединениях бываю. Не интересно. Бесполезно» (в разных редакциях) – 69 чел. (46,0%);

- «Ну как можно не кричать на них (на детей), если по-другому они не понимают. Эта привычка из семьи. Разговариваем так, как в семье» (в разных редакциях) – 71 чел. (47,3%);

- «Всё, что от меня требует администрация, – это подготовить к ГИА и ЕГЭ. Выполняю как могу» (в разных редакциях) – 83 чел. (55,3%);

- «И дети, и родители – люди неблагодарные. По-доброму не понимают. Чуть что – жалуются. Отбиваемся. Куда деваться?» (в разных редакциях) – 79 чел. (52,6%).

Таким образом, кризис высокой педагогической культуры:

- это кризис педагогической мысли, проявляющийся в усиливающейся культурной семантике поучающего монолога;

- это кризис творческой индивидуальности и профессионально-творческого мироотношения, когда «квалиметрические показатели успешности учения и преподавания преобладают над духовно-нравственным становлением растущей личности, а пространственно-информационная насыщенность образовательного процесса – над живым словом учителя и др.» (Р.У.Богданова);

- это кризис иллюзий о гармоническом развитии человека;

- это кризис нарастающей потери взаимопонимания между педагогами и обучающимися, отчуждения педагога от помощи растущей личности в процессах ее человекообразования;

- это кризис современного культурного бытия человека-профессионала, выстраивающего свою профессиональную концепцию в пределах контекста современных этических правил «оказания образовательных услуг»;
- это кризис духовного аристократизма интеллигентности.

Список литературы

1. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология: Курс лекций: Учебное пособие/В.Л.Бенин. – Уфа, БГПУ, 2004. – 515 с.
2. Бондырева, С.К.Вуз в пространстве культуры и культурное пространство вуза//Мир психологии. –2016. – № 3.
3. Врублевская, Е.Г.Педагогическая и детская культура в теории и практике взаимовлияния / Е.Г. Врублевская.– Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2010. – 180с.
4. Гореликова, М.В. Пути к Будущему: Идея Общины и её претворение в педагогике и образовании//Педагогика культуры. –2016. – № 21.
5. Дивногорцева, С.Ю. Православная педагогическая культура России / С.Ю. Дивногорцева // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2011. – № 1 (20).
6. Дудник, С.Н., Солонин, Ю.Н. Парадигмы исторического мышления XX века: Очерки по современной философии культуры. СПб.: Знание. – 2001. – С. 129.
7. Костина, А.В. Реклама как фактор формирования аксиологического пространства//Культурологический журнал. –2012. –№1(7).
8. Рерих, Е.И. Три ключа. // «Утренняя звезда», 1997. № 2, 3.
9. Рих, Ю. «Я бы предложила детям доставать телефон и записывать, когда нарушаются их права» //<https://mel.fm/blog/yulia-rih-minina>
10. Штуден, Л.Л. Духовность на перекрестках технологий // Идеи и идеалы. – 2013. – №3. – Т.2.
11. Genne, W.H. Our Moral Responsibility // Journal of the American College Health Association. 1967, May.Vol. 15. P.63.

АНТИЧНЫЙ РИТОРИЧЕСКИЙ КАНОН ПРИ ИЗУЧЕНИИ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИХ НОРМ

**Хрестолубова Г.А., канд. филол. наук, доцент кафедры стилистики русского языка и журналистики института филологии и межкультурной коммуникации
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени
Н.Ф. Катанова» город Абакан**

Развитие и совершенствование риторических навыков современного школьника – одна из актуальных проблем лингводидактики. Основу риторических знаний, безусловно, составляет знание норм современного русского языка, таким образом, можно сделать вывод о тесном взаимодействии двух аспектов культуры речи: нормативном и риторическом.

В журналах «Русский язык в школе», «Русский язык в национальной школе», «Русский язык за рубежом» авторы публикаций постоянно обращают свое внимание и на специфику русского ударения (см. В. Л. Воронцова [4]); и на методику работы с акцентологическими нормами (см. М.А.Бондаренко [2], Р.Г.Клочкова [6]. Описывая риторический аспект, авторы публикаций, прежде всего, обращают внимание читателей на историю становления риторики как научно-практической дисциплины, специфику риторического анализа текста (см. Ж.В.Ганиев [5], М.Т.Баранов [1]) , а также описывают опыт обучения правилам хорошего тона (см. Г.Б.Вершинина и Н.Н.Портных [3]).

Продолжая риторическую тему публикаций, в данной статье мы рассмотрим практический компонент одного из этапов античного канона – меморио. Цель данной публикации – рассмотреть специфику мнемотехнического способа запоминания информации в аспекте лингводидактики, а именно: при обучении школьников нормам акцентологии. Новизна исследования, на наш взгляд, состоит в том, что предложенная нами форма работы позволяет формировать и совершенствовать навыки одновременно в двух аспектах культуры речи: нормативном и риторическом.

В рамках Единого Государственного экзамена по русскому языку одно из заданий направлено на проверку знаний законов орфоэпии, соответственно, трудные случаи ударения школьники запоминают различными методами. Чаще всего механическим способом, который не всегда является эффективным. Мы, при знакомстве с античным канонам, знакомим учеников с другим способом – мнемотехническим, основателем которого считают древнегреческого поэта Симонида. Поэт не скрывал, что главным при запоминании является образ в пространстве. Позднее метод запоминания, основанный на связи ключевых слов с определенными образами в пространстве, назовут «римская комната» (это одно из многих наименований данного метода). Известно, что Квинтиллиан выстраивал целые фоновые города в своем воображении, опираясь на ассоциативные связи. Однако на протяжении нескольких веков ораторы, взяв за основу принцип расположения в пространстве, дополняли и продолжают до-

полнять данный метод своими коррективами, расширяя тем самым его прагматический потенциал. Вот почему в современном мире данный метод давно уже вышел за пределы риторики.

Секреты мнемотехники позволяют запомнить не только подготовленную речь, но и произношение некоторых слов. Многие учителя используют данный метод, но только в рамках изучения специфики ударения, риторический аспект в данном случае не принимают во внимание. Так, например, М.А. Бондаренко предлагает «при отработке орфоэпической нормы» [2:16] использовать буриме (стихотворение по заданной рифме): «*мы ждём, когда придет апрель, чтоб сеять на полях щавель; включайся в наш эксперимент, готовь скорей к нему цемент; мы отдыхали здесь с комфортом: чай пили с шоколадным тортом и т.д.*» [2:17]. Продолжая тему буриме, мы предлагаем ребятам составить не ряд двестишый, а историю (смешную, фантастическую, абсурдную), главное – дети включаются в работу и, продуцируя текст, проходят все этапы античного канона, что позволяет развивать и совершенствовать навыки не только языковые, но и речевые, поскольку формирование образного мышления – одна из задач филологического образования. Следует отметить, что в процессе кодирования информации ученики активно используют такие когнитивные механизмы, как референция и категоризация. Все это позволяет реализовать один из основных дидактических принципов – сознательности и активности обучения.

Вот некоторые из примеров буриме школьников:

1. *Настал апрель, расцвел щавель.*

*А в доме ссоры и позабыты договоры,
ведь наша дочка взяла цепочку ...
и унесла её в ломбард – нет денег на паккард!*

2. *На улице Новой есть магазин оптовый.*

*Пол там яичный, весьма мозаичный.
А на самый потолок там наклеен каталог.*

Известно, что одной из сложных тем акцентологии является глагольное ударение. Так, например, Ф.П. Сергеев, отмечая разнообразность ударения у глаголов в форме прошедшего времени, различает 3 группы: 1) неподвижное ударение на основе (облегчил, -ила, -ило, -или); 2) неподвижное ударение на окончании, кроме формы мужского рода единственного числа, где окончание нулевое (запряг, -ла, -ло, ли); 3) глаголы без -ся с подвижным ударением (брал, -о, -и, но брала) [8:81].

Так, например, чтобы запомнить трудные случаи ударения у глагольных форм женского рода, предлагаем один из вариантов не очень хорошей «истории»:

Девочка Лара (ключевое слово)

*яблоки крАла,
в карманы их клАла,
а позже по почте
сестричкам послАла.*

Практика показывает, что именно не очень правильное поведение Лары ученики запоминают быстрее. На занятии мы осуждаем Лару за плохой поступок и делаем вывод о нормах не только поведения, но и ударения у глаголов *клала, крала, послала*. Следует отметить, что именно эти три глагола с подвижным ударением есть в орфоэпическом минимуме для подготовки к ЕГЭ.

Ученики, поняв принцип работы, активно и с удовольствием включаются в творческий процесс. Сами того не подозревая, ребята в это время постепенно «проходят» все этапы античного канона. Поскольку сначала необходимо отобрать языковые единицы и объединить их по какому-либо принципу (*inventio*); далее необходимо продумать последовательность расположения данных слов, чтобы была относительная связанность между частями (*dispositio*); затем еще раз прочитав с целью коррективки, редактирования (*elocutio*). После таких действий запоминание (*memoria*) и произнесение (*actio*) являют собой уникальный синтез сознательности и автоматизма при обучении. Не надо заставлять учить: акцентологические варианты остались в долговременной памяти школьников. Важно отметить, что ребята представляют придуманные ими истории в классе, что позволяет выбрать затем наиболее эффективные. Таким образом, на занятиях осуществляется не только кодирование информации, которое осуществляет один коммуникант, но и декодирование, позволяющие развивать и формировать когнитивные механизмы коммуникантов в процессе речепроизводства.

В учебно-методическом комплексе «Русский язык. Подготовка к ЕГЭ – 2017» под ред. Н.А. Сениной представлен орфоэпический словарь, в котором 98 глаголов, произношение которых ученик должен знать [7: 505]. Следует отметить, что глагольное ударение – одна из наиболее проблемных тем культуры речи. Глаголов, требующих особой внимательности при произношении много. В «Русской грамматике» М.С. Суханова отмечает, что «по соотношению неконечного и конечного ударения в спрягаемых формах глагола выделяются четыре акц. типа: A\B\C\D» [<http://rusgram.narod.ru>]. Продуктивными являются типы А, В и С. Так, например, «акцентный тип В характеризуется ударением на последнем слоге основы в прош. вр. и на флексии во всех формах наст. вр. и повелит. времени» [<http://rusgram.narod.ru>]. К данному типу относятся такие глаголы, как *вручить, звонить, сверлить, сорить, облегчить, ободрить, одолжить, обострить, окружить, углубить*. В рамках нашего исследования предлагаем еще один вариант ассоциативного ряда, позволяющего запомнить правильное ударение у глаголов акцентного типа В.

*В комнате хаос, и мама **ворчит**.* (ключевое слово)

*Кто бы помог быт **облегчить**!*

*Все лишь умеют в доме **сорить**.*

*Некому маму добром **ободрить**,*

*Лаской, вниманьем своим **окружить**.*

*Денег на норку чуток **одолжить**,*

*Нежный букет с поцелуем **вручить**.*

*Папа не хочет стенку сверлИть,
Дырку под гвоздик слегка углубИть.
Надо, наверное, сыну звонИть,
Противоречия в доме он исключИт!*

Одним из обязательных требований к данному ряду является динамичность (реализуем принцип римской комнаты) и относительная законченность, чтобы в воображении учеников была представлена определенная, часто абсурдная, картина. В начало ряда ставим ключевое слово, которое должно быть, во-первых, простым с позиции акцентологии, т.е. ребенок в его произношении не ошибется; во-вторых, хорошо рифмоваться со словами ряда, т.е. с теми вариантами, произношение которых необходимо запомнить. Если по каким-либо причинам кому-то это сделать сложно, даем заранее подготовленные схемы.

Таким образом, знакомство школьников с основами риторики позволяет, во-первых, развивать их речевую компетентность, как этого требует Государственная программа Российской Федерации; во-вторых, эффективно организовать работу для различной аудитории: для которой русский язык является родным и для билингвальной; в-третьих, реализовать основные принципы дидактики: доступности, прочности.

Список литературы

1. Баранов, М. Т. От риторики к развитию речи в школах России [Текст] / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 2014. – № 4. – С. 43-52
2. Бондаренко М.А. Содержание и формы организации учебного процесса при освоении учащимися орфоэпических норм [Текст] / М.А. Бондарко // Русский язык в школе. – 2010. – № 12. – С. 14-17
3. Вершинина Г.Б. Портных Н.Н. Учимся беседовать за праздничным столом [Текст] / Г. Б. Вершинина, Н. Н. Портных // Русский язык в школе.– 2014. – № 5. – С. 42-46
4. Воронцова В.Л. Русское литературное ударение XVIII-XXвв.:Формы словоизменения [Текст] / В.Л.Воронцова. – М.:Наука,1979.– 328с.
5. Ганиев Ж.В. Введение в риторический анализ текста [Текст] / Ж. В. Ганиев // Русский язык в школе. – 2014. – № 1. – С. 10-15
6. Ключкова Р.Г. Освоение орфоэпических норм на занятиях по русскому языку [Текст] / Р.Г.Ключкова // Русский язык в школе. – 2010. – № 12. – С. 17-19
7. Сенина Н.А. Русский язык. Подготовка к ЕГЭ-2017. 25 тренировочных вариантов по демоверсии 2018 года [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.А.Сенина, С.В.Гармаш, Н.А.Гурдарева, А.Г.Нарушевич. – Ростов н/Д: Легион, 2017. – 592с
8. Сергеев Ф.П. Работа над ударением в школе [Текст] / Ф.П.Сергеев // М.:Учпедгиз, 1961. – 125 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ-ЛИДЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В МНОГОПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

Цимерман Е.А.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

В условиях турбулентности, в которой сегодня существует экономика [1], организации часто сталкиваются с экстраординарными проблемами, для решения которых нужны не среднестатистические кадры, а смелые личности, готовые взять на себя ответственность за внедрение инноваций и их продвижение. В сложившейся ситуации для вузов особую актуальность приобретает подготовка таких людей и команд, которые способны «проектировать новые виды деятельности и обеспечивать трансформацию уже существующих корпораций, отраслей и территорий в соответствии с вызовами времени» [2]. В этой связи все чаще говорят о воспитании потенциальных лидеров – харизматичных личностей, авторитетных новаторов, являющихся в современных условиях гарантом смелых решений и примером целеустремленности.

Сослуживцы следуют за руководителем ввиду служебных обязанностей, в свою очередь, за лидером идут сторонники, которые в силу личностных качеств лидера становятся его последователями по убеждению. Здесь возникает вопрос о профессионально-значимых качествах менеджера-лидера и способах их формирования. Анализ научных работ, исследующих лидерские качества менеджеров, позволил выделить три группы наиболее значимых в современном мире лидерских качеств эффективного руководителя:

- инновационные (творческий подход в работе и организации людей; креативность; способность к умеренному, взвешенному риску; чутье; умение мыслить стратегически; способность сосредоточиться одновременно на настоящем и будущем; талант генерировать и реализовывать новые приемы и технологии; склонность решать нетрадиционные задачи оригинальными методами; готовность бросить вызов устоявшимся традициям и к внедрению инноваций и т.п.);

- коммуникативные (готовность к социальным взаимоотношениям; эмоциональное влияние на окружающих; общительность; умение работать с получаемой информацией; умение работать в команде; готовность к общему руководству; умение организовать коллективное общение и находить общий язык с разными людьми; умение чувствовать и понимать эмоции других; умение выбирать соответствующие коммуникативные тактики и т.п.);

- рефлексивные (самоисследование; самоконтроль; стремление к развитию; самокоррекция; самостоятельность; самосовершенствование; адекватная самооценка; самомотивирование; самореализация и т.п.).

Опираясь на общеизвестное мнение о том, что профессиональная деятельность берет свое начало в вузе, мы, вслед за учеными, утверждаем, что лидерские качества можно развивать целенаправленно в процессе овладения навыками профессиональной деятельности [3].

Освоить знания по предмету, не владея языком, на котором эти знания были получены или распространены, практически невозможно. Данная проблема особенно релевантна для менеджеров, поскольку практически весь теоретический фундамент менеджмента был выстроен в первую очередь носителями английского языка. Английский язык приобретает особый статус еще и потому, что в условиях инновационного развития России, предполагающего международную интеграцию, возникает «серьезное повышение требований к результатам освоения образовательных программ по иностранным языкам» [4]. Поэтому, выступая средством получения и порождения новых знаний, источником самопознания, именно полипредметный потенциал английского языка при правильном подходе к организации образовательного процесса является основой формирования навыков межличностного взаимодействия, профессиональной компетентности менеджера и необходимых ему качеств лидера.

Наш опыт работы с магистрантами управленческих специальностей в СПбПУ Петра Великого и проведение различных педагогических экспериментов в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» показали, что существует проблема как недостаточно сформированной профессиональной иноязычной компетенции у студентов-менеджеров, так и отсутствие возможности развивать лидерский потенциал на стадии обучения в вузе. Решать озвученную проблему предлагалось посредством создания дидактического ресурса. Для этого были проанализированы дисциплины профессионального цикла, включенные в образовательные программы подготовки магистрантов управленческого профиля в СПбПУ Петра Великого, проведено анкетирование студентов с целью определить наиболее предпочтительную содержательную составляющую и сформировать систему упражнений.

Так, специально разработанное авторское профессионально-ориентированное пособие по английскому языку для магистрантов управленческого профиля [5] предлагает систему новаторских упражнений, составленных в формате неигровых технологий квазипрофессиональной деятельности. Упражнения строятся на теоретических реалиях менеджмента и ставят студентов в деятельностьную позицию, тем самым, стирая грань между общением и обучением, решением квазипрофессиональной ситуации в классе и задачи, с которой может столкнуться будущий управленец в реальной деятельности.

Наш опыт применения разработанных материалов доказал эффективность и образовательную значимость пособия. Так, студенты, обучающиеся по направлениям магистратуры «Государственное и муниципальное управление», «Стратегический менеджмент» и «Международный менеджмент» не только отметили повышение уровня своей профессиональной иноязычной компетенции (подтверждено, в том числе, результатами лексико-грамматических тестов) и мотивации к изучению английского языка, но и дали высокую оценку содержанию, некоторые профессионально-теоретические данные которого были ими усвоены впервые.

Положительное влияние предлагаемых в пособии заданий на формирование лидерских качеств доказывается результатами проведенных психологиче-

ских тестов. Так, перед началом работы с разработанными материалами студентам было предложено пройти психологический тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий). Результаты показали, что первоначально у 15,3% студентов лидерские способности были выражены слабо, у 52,4% - средне, у 28,8% - сильно и 2,4% студентов были склонны к диктату. По окончании семестра, в течение которого работа велась с использованием разработанных материалов, студенты прошли тест «Эффективность лидерства», результаты которого свидетельствуют о превалировании эффективных лидеров (77,4%); среднюю эффективность лидерства продемонстрировали 18,5% опрошенных, низкую эффективность лишь 4%. Ко всему прочему, наши наблюдения показали, что студенты научились мыслить нестандартно, действовать в непредсказуемых условиях, быстро принимать эффективные решения в иноязычном контексте.

Таким образом, опыт применения разработанных материалов в СПбПУ Петра Великого в рамках иноязычной подготовки магистрантов-менеджеров доказал их практическую значимость и эффективность, в том числе, для раскрытия лидерского потенциала будущей управленческой элиты.

Список литературы

1. Хакамада И.М. Сценарий либерально-демократического рыночного развития России // Возможности и сценарии перехода к постлиберальной модели России Материалы постоянно действующего научного семинара. Центр научной политической мысли и идеологии. Москва, 2014. – С.7-19.

2. Алмазова Н.И. Гуманитарная стратегия: от непрофильности к лидерству // Вестник МГПУ. Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2015. № 3 (19). С. 106-112.

3. Кирюшина П.Ю, Тихонова Е.Л. Развитие лидерских качеств у социально-активных студентов как принципиальная задача воспитания в высшей школе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции: Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе. – Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2010. – С. 154-58.

4. Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20120210_04 (Дата обращения: 14.05.2019).

5. Цимерман Е.А. Интегрированный предметно-языковой курс английского языка для будущих менеджеров (уровень магистратуры) : учеб. пособие / Е.А. Цимерман ; под ред. д-ра пед. наук, проф., Н.И. Алмазовой. - СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2018. - 123 с.

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

**Шарипова Д.И., студентка группы 15ПО(ба)ДО
Института социально-гуманитарный инноваций и массмедиа
Оренбургский государственный университет**

В наше время перед любым педагогом встаёт ряд проблем, касающихся процесса воспитания. Причина этому лежит в смене ценностей общества. Нравственные изменения, с которыми встретилось наше общество в результате социальных перемен, оказывают негативное воздействие, прежде всего на детей, подростков и молодёжь. Подрастающее поколение не обладает сформированной культурой и поэтому как губка впитывает не только положительные, но и отрицательные стороны сегодняшней жизни. В связи с этим проблемы духовно-нравственного воспитания относятся на данный момент к самым острым и актуальным не только в педагогическом, но и социальном плане.

На практике процесс духовно-нравственного воспитания осуществлялся в различных формах при помощи разнообразных методов, приёмов и воспитательных средств. Они были подобраны с учетом возраста детей. Опытнo-экспериментальная работа проводилась среди учащихся 10 класса. После начальной и средней школы дети пришли с культурой, сформированной уже ранее в семье и другими педагогами, но их мировоззрение все еще расширяется и поэтому, задачей было контролировать и направлять имеющийся опыт в русло духовно-нравственного воспитания и общечеловеческих ценностей.

На основании анализа литературы определены уровни, критерии и показатели духовно-нравственного воспитания подростков, на которые в дальнейшем опирались при определении результативности работы. Это критерии духовно-нравственного воспитания подростков: духовно-нравственное поведение; духовно-нравственное сознание; духовно-нравственные чувства; уровни духовно-нравственного воспитания подростков - высокий, средний и низкий. Это позволило дифференцировать подростков по уровням духовно-нравственного воспитания и, исходя из этого, выстраивать опытнo-экспериментальную работу.

В качестве основного метода воспитания подростков был выбран метод упражнения. Этот метод наиболее эффективен в работе с подростками, т.к. охватывает и духовно-нравственную сферу и «бытовую». Главной задачей было организовать их повседневную жизнь и школьную деятельность таким образом, чтобы учащиеся получили в процессе опыт правильного поведения, совершенствовались их личные качества, ощущения, воля, формировались положительные пристрастия, обеспечивалась целостность познаний, убеждений и занятий. В течение практики вместе с учащимися были проведены такие мероприятия, как: цикл классных часов по профилактике вредных привычек «Воспитание характера через искоренение отрицательных привычек», индивидуальные разъяснительные и профилактические беседы, классные часы о нравствен-

ном воспитании личности на темы: «Что такое порядочность», «Что значит быть принципиальным», «Что такое цель жизни», «Любовь и дружба. Свобода отношений», «Взрослая жизнь – взрослая ответственность», участие во Всероссийской молодежно-патриотической акции «Георгиевская ленточка» под девизом «Мы помним, мы гордимся», «Дорога жизни», «День семьи» и т.д. В данных мероприятиях метод упражнения реализовывался через открытую демонстрацию той или иной поведенческой ситуации и специально разработанные инсценировки, упражняющие воспитанников. Например классный час по профилактике вредных привычек «Воспитание характера через искоренение отрицательных привычек» проводился путем рассмотрения и анализа с детьми настоящих историй из жизни наркоманов, которые побороли свою зависимость и как менялась их жизнь после этого, а классный час «Взрослая жизнь – взрослая ответственность» уже сопровождался инсценировкой, в которой каждый из детей «примерил» на себя определенную социальную роль.

На протяжении всей опытно-экспериментальной работы применялись диагностические методики, полученные результаты которых позволяли определять эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы по духовно-нравственному воспитанию

В качестве примера приведем несколько диагностических методик и результаты, полученные благодаря им: тест «Размышляем о жизненном опыте» для выявления уровня духовно-нравственного воспитания школьников (автор Н.Е. Щуркова), методика «Закончи предложение» Н.Е. Богуславской, методика «Диагностика нравственной самооценки» (Л.Н. Колмогорцева).

Использование теста «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой позволило выявить уровень духовно-нравственного воспитания подростков. Характер выбранных подростками ответов позволяет судить об уровне сформированности духовно-нравственной воспитанности. В результате проведения данного теста смогли дифференцировать подростков по уровням в зависимости от уровня духовно-нравственного воспитания на констатирующем и заключительном этапах.

На констатирующем этапе (апрель 2019) результаты диагностики были таковыми:

- у 40% учащихся выявлен достаточный уровень духовно-нравственной воспитанности;
- 24% имеют некоторую безнравственную ориентацию, эгоистическую позицию;
- у 36% нравственные отношения не сформированы.

На рисунке 1 представлены результаты диагностики уровня духовно-нравственного воспитания подростков по методике Н.Е. Щурковой на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы (май 2019)

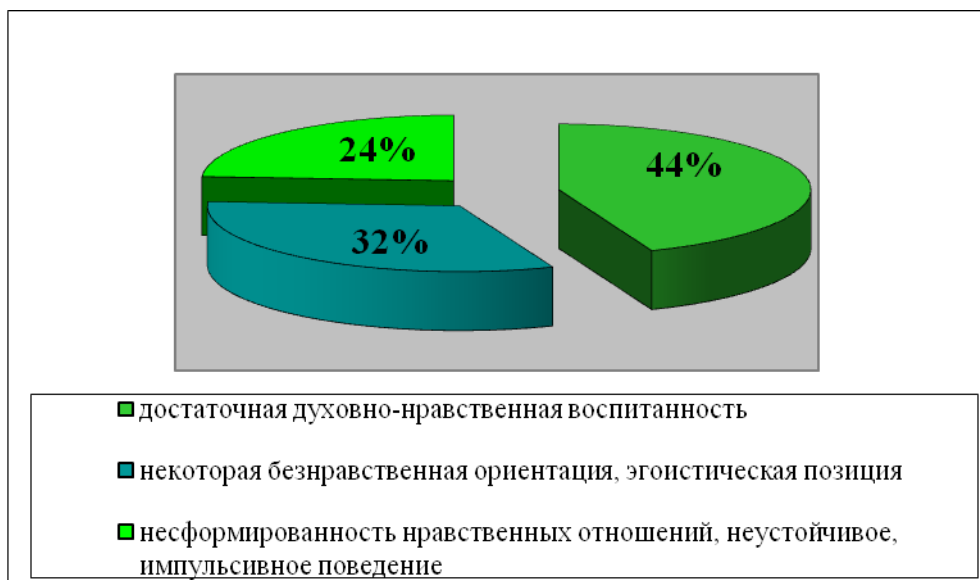


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня духовно-нравственного воспитания подростков по методике Н.Е. Щурковой (май 2019)

В результате теста, на заключительном этапе опытно-экспериментальной деятельности у 44% подростков выявлена достаточная духовно-нравственная воспитанность. Подросткам данной группы свойственны такие нравственные качества, как доброта, отзывчивость, честность, милосердие. У них сформирована ответственность перед родителями, педагогами, собой. У 32% подростков отмечено проявление некоторой безнравственной ориентации, эгоистической позиции. Они не проявляют помощь, поддержку другим, руководствуются только своими интересами. У 24% подростков выявлена несформированность нравственных отношений, неустойчивое, импульсивное поведение. Они не могут заранее сказать, как поведут себя в той или иной ситуации, могут проявить как нравственное отношение, так и безнравственное.

Сравнительный анализ результатов на начало и конец опытно-экспериментальной деятельности позволяет констатировать следующее:

- на 4 % увеличилось количество подростков с достаточным уровнем духовно-нравственного воспитания;
- на 8% увеличилось количество подростков с некоторой безнравственной ориентацией и эгоистической позицией;
- на 12% уменьшилось число подростков, у которых нравственные отношения не сформированы.

Использование методики Н.Е. Богуславской «Закончи предложение» позволило выявить духовно-нравственные ориентиры поведения подростков.

На констатирующем этапе (апрель 2019):

- подростки, не имеющие четких нравственных ориентиров – 20%;
- подростки со сформированными нравственными ориентирами, однако соответствовать им такие дети не стремятся или считают это недостижимой мечтой – 36%;

- подростки, у которых нравственные ориентиры существуют, оценки поступков и эмоциональные реакции адекватны, но отношение к нравственным нормам ещё недостаточно устойчивое – 24%;

- подростки, которые во всех случаях обосновывают свой выбор нравственными установками; их эмоциональные реакции адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое – 20%.

И вот, какие варианты ответов дали подростки на общие вопросы уже на заключительном этапе опытно-экспериментальной деятельности:

1. Если я знаю, что поступил неправильно, то ... «признаю ошибку», «ничего хорошего», «волнуюсь», «огорчаюсь».

2. Когда я затрудняюсь сам принять правильное решение, то ... «не принимаю», «советуюсь со взрослыми», «спрашиваю у учителя».

3. Когда в моем присутствии обижают человека, я ... «заступлюсь, если он прав», «начну буяннить», «защищаю его», «заступаюсь».

4. Когда ложь становится единственным средством сохранения хорошего отношения ко мне, я ... «буду говорить правду», «пытаюсь все равно как-то сказать правду».

Так подростки продолжили предложения относительно их отношения к людям:

Не люблю людей, которые ... «лгут», «врут», «врут нагло в лицо и обсуждают», «нечестные».

Я хотел бы, чтобы мои друзья ... «были честные», «всегда были рядом, и мы не ругались», «никогда меня не предавали».

Варианты продолжения подростками предложений относительно отношения к семье:

Моя семья обращается со мной как ... «с человеком», «любимым сыном», «с любимой дочерью», «с сокровищем!».

Варианты продолжения подростками предложений относительно чувства вины:

Сделал бы все, чтобы забыть ... «я ничего не забываю», «свою вину», «обиды», «о плохом».

Если ты совершаешь дурной поступок, то ... «старюсь не совершать их больше», «мне все равно», «делаю вид, что ничего не произошло», «я виновна».

Эти ответы говорят о том, что нравственные ориентиры у детей существуют, оценки поступков и эмоциональные реакции адекватны, но отношение к нравственным нормам еще недостаточно устойчивое.

В результате проведения методики на заключительном этапе (май 2019) опытно-экспериментальной деятельности были выявлены подростки с соответствующим уровнем духовно-нравственной ориентации:

- подростки, не имеющие четких нравственных ориентиров – 8%;

- подростки со сформированными нравственными ориентирами, однако соответствовать им такие дети не стремятся или считают это недостижимой мечтой – 24%;

- подростки, у которых нравственные ориентиры существуют, оценки поступков и эмоциональные реакции адекватны, но отношение к нравственным нормам ещё недостаточно устойчивое – 40%;

- подростки, которые во всех случаях обосновывают свой выбор нравственными установками; их эмоциональные реакции адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое – 28%.

Анализ результатов на начало и конец опытно-экспериментальной деятельности позволяет констатировать следующее:

- на 8% увеличилось количество подростков, которые во всех случаях обосновывают свой выбор нравственными установками, которые проявляют активное и устойчивое отношение к нравственным нормам;

- на 16% увеличилось количество подростков, у которых нравственные ориентиры существуют, но отношение к нравственным нормам ещё недостаточно устойчивое;

- на 12 % уменьшилось количество подростков, которые не стремятся соответствовать нравственным ориентирам;

- на 12 % уменьшилось количество подростков, не имеющих четких нравственных ориентиров.

Использование методики «Диагностика нравственной самооценки» Л.Н. Колмогорцевой позволило определить уровень нравственной самооценки подростков. В результате проведения данной методики мы смогли дифференцировать подростков по уровням в зависимости от уровня нравственной самооценки: высокий, средний, ниже среднего и низкий.

В результате проведения методики на констатирующем этапе (апрель 2019) опытно-экспериментальной деятельности:

- высокий уровень нравственной самооценки у 8% подростков;

- средний уровень нравственной самооценки у 64% подростков;

- у 16 % подростков нравственная самооценка находится на уровне ниже среднего;

- низкий уровень нравственной самооценки у 12% подростков.

На рисунке 2 представлены результаты диагностики уровня нравственной самооценки подростков уже на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы (май 2019).

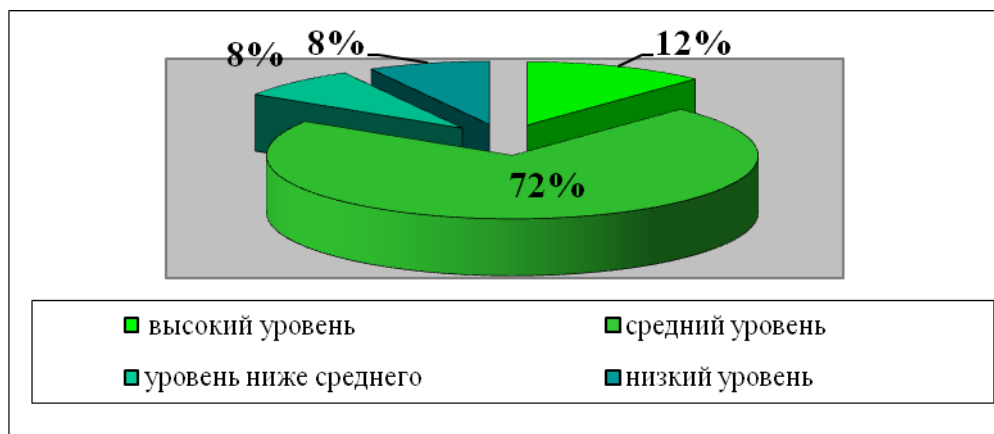


Рисунок 2 – Результаты диагностики уровня нравственной самооценки подростков (май 2019).

В результате использования методики выявили на заключительном этапе опытно-экспериментальной деятельности:

- высокий уровень нравственной самооценки у 12% подростков;
- средний уровень нравственной самооценки у 72% подростков;
- у 8 % подростков нравственная самооценка находится на уровне ниже среднего;
- низкий уровень нравственной самооценки у 8% подростков.

Анализ результатов на начало и конец опытно-экспериментальной деятельности позволяет констатировать, что на 4% и 8% уменьшилось количество подростков с низким и ниже среднего уровнем нравственной самооценки; на 8% и 4% увеличилось количество подростков со средним и высоким уровнем самооценки. Это говорит о том, что выбранные мною методы воспитания оказались эффективны.

Таким образом, в ходе исследования отмечена положительная динамика по всем критериям духовно-нравственного воспитания подростков. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили правильно спроектированную и реализованную программу по организации духовно-нравственного воспитания подростков.

Список литературы

1. Щуркова, Н.Е. Воспитание — XXI век. Методика и искусство / Н.Е. Щуркова, М.И. Мухин. — Волгоград: Изд-во «Учитель», 2016. — 170 с.
2. Фролова, С.Л. Диагностика нравственной воспитанности обучающихся / С.Л. Фролова // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2015. - № 5. — С. 269-273.
3. Филонов, Г.Н. Критерии эффективности воспитательного процесса / Г.Н. Филонов // Педагогика. — 2014. — № 4. — С. 24-30.
4. Каташев, И.А. Критерии нравственного развития / И.А. Каташев, В.В. Линьков // Наука и школа. — 2016. - № 2. — С. 196-206.

ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-СПОРТИВНОЙ ИГРЫ

Щиенко А.А.

**Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение
«Оренбургское президентское кадетское училище»**

Игра – необходимый вид деятельности, в процессе которого применяется и обогащается накопленный кадетами опыт, полученный в ходе жизнедеятельности в училище, углубляются представления об окружающем мире, приобретаются навыки, необходимые им для успешной трудовой деятельности, воспитываются организаторские способности.

Потребность в играх объясняется возрастными особенностями кадет, их стремлением к активной практической деятельности, познанию окружающего мира. Военно-спортивная игра является исторически сложившимся средством военно-патриотического воспитания. Военно-спортивной игре присущи основные черты любой игры: познавательный характер и разнообразие игровых мотивов, целей, активности действий, высокая эмоциональность, жизнерадостность.

Воспитательные и образовательные возможности военно-спортивных игр

Воспитательная роль военно-спортивных игр повышается благодаря тому, что участники с большим интересом относятся к ним. Основными мотивами, порождающими у кадет интерес к военно-спортивной игре, являются следующие. Во-первых, желание удовлетворить свое стремление к героическим поступкам, доказать свою самостоятельность, проверить свои силы в возможности проявить личные качества, занять определенное место в коллективе, самоутвердиться. Во-вторых, стремление приобрести некоторые первичные военные знания, умения и навыки в действиях на местности, а также развить у себя ряд морально-волевых качеств, необходимых для активного участия в будущем в трудовой деятельности, в защите своего Отечества. Кадеты на практике убеждаются, что в процессе военно-спортивных игр у них формируется много полезных качеств, необходимых для их будущей деятельности [2].

Здесь следует выделить **патриотические чувства**, любви к Родине. Действия в процессе военно-спортивных игр вызывают у ребят высоконравственный эмоциональный отклик, активизируют патриотические чувства: любовь к Родине, к Вооруженным Силам РФ, к героическим страницам прошлого нашей Отчизны; вызывает стремление с оружием в руках защищать Родину, добросовестно служить в Вооруженных Силах.

Большую роль в жизни и деятельности играет **чувство коллективизма**. Особенно велико значение чувства коллективизма и тесно связанных с ним чувств дружбы, товарищества и взаимной выручки в боевой деятельности российских воинов [1].

Военно-спортивные игры способствуют развитию такого важного качества, как **трудолюбие**. Приучая ребят в играх проявлять настойчивость в достижении общей цели, преодолевать доступные им препятствия, упорно совершенствоваться в овладении игровыми приемами, проявлять сообразительность, мы способствуем воспитанию у них некоторых характерных черт положительного отношения к труду.

Военно-спортивные игры способствуют **эстетическому воспитанию**. Строй, подтянутость, военно-патриотическая песня, работы отделений по проведению операции делают жизнь коллектива ребят более эмоциональной и способствуют формированию эстетических чувств, приучают к порядку, дисциплинированности [3].

В процессе военно-спортивных игр воспитываются и закаляются **волевые качества**. Значение военно-спортивных игр для формирования волевых качеств определяется тем, что игра требует от кадет предварительного продумывания задачи, составления плана действий сознательного и самостоятельного подбора средств и, наконец, проверки всего этого на практике.

В военно-спортивных играх создаются благоприятные условия для воспитания у кадет **дисциплинированности**. Ребята убеждаются на практике в том, что успех каждой игры во многом зависит от дисциплинированности ее участников.

Военно-спортивные игры требуют от ребят большой **выносливости**. Участникам игр приходится подчас совершать бег на скорость по пересеченной местности в сочетании с прыжками, метанием гранат, переползанием, преодолевать препятствия, «зараженные участки» в противоборствах.

Мышление участника в условиях военно-спортивной игры нуждается в таких качествах, как быстрота, целеустремленность, инициативность. А это и есть характерные черты тактического мышления. Вот почему мышлению кадет в процессе военно-спортивных игр является **тактическим мышлением**, а методически правильно проведенные игры – один из первых практических этапов формирования тактического мышления (мышления воина) [2].

Особенности проведения военно-спортивной игры в Оренбургском президентском кадетском училище

Одним из практических направлений воспитательной работы является реализация в учебном процессе военно-образовательного модуля «Передовой отряд», выступающего в качестве формы внеурочной деятельности для кадет 5,6 и 7 классов.

Основными целями данного модуля являются:

1. Создание активной образовательной среды, направленной на формирование мотивации кадет к выбору профессии офицера;
2. Развитие в образовательном процессе училища принципа состязательности, как одного из основных мотивационных факторов повышения качества образования.

Достижение указанных целей осуществляется посредством реализации обучающих, развивающих и воспитательных задач, к которым относятся:

1. Расширение знаний и умений кадет как по предметам учебного плана, так и по другим предметным областям, связанным с военной службой;
2. Формирование специальных умений и навыков при выполнении военно-прикладных задач;
3. Развитие у кадет основ военно-тактического и командного мышления;
4. Сплочение коллективов учебных взводов, актуализация учебных отделений, как устойчивых микрогрупп в составе подразделений.

В ходе игры используется принцип состязательности. Основным игровым звеном является учебное отделение. Выполняя задания на специально оборудованных рабочих точках учебное отделение в зависимости от качества исполнения, получает определенное количество баллов. Итог игры состоит в определении победителя и призеров среди отделений и взводов, а также включает личное первенство.

Игра состоит из трех этапов:

- первый этап подготовительный, содержит в себе внеурочную подготовку кадет к игре согласно полученным заданиям игры, сроки проведения февраль - май;
- второй этап предусматривает проведение игры на базе училища в течение двух дней;
- третий этап проводится на базе 11 военного городка войсковой части 33860 в течение одного дня.

В подготовительный период, для подготовки кадет к выполнению задач на рабочих точках, командиры взводов получают задания. Под руководством воспитателей кадеты изучают необходимую информацию. Командиры отделений определяют порядок действий каждого кадета на рабочей точке для успешного выполнения задания.

Игра начинается с проведения смотра-конкурса на лучшую форму одежды и прохождение торжественным маршем среди взводов. Командирам отделений вручаются маршрутные листы прохождения рабочих точек (РТ) игры. Отделения под руководством командиров убывают по рабочим точкам. Перемещение отделений между рабочими точками осуществляется только строем под руководством командиров. За нарушения в ходе перемещения на новую РТ начисляются штрафные баллы. В маршрутном листе каждому отделению указываются местонахождение рабочей точки и время её прохождения. Судьи на рабочих точках заносят в маршрутный лист время прохождения точки. Командир отделения после прохождения последней рабочей точки сдает маршрутный лист в штаб руководства игрой.

Список литературы

1. Валеев Р.А., Зайцев А.А., Зайцева В.Ф. Военно-патриотическая работа с подростками в молодежных организациях России // Проблемы воспитания патриотизма. - Вологда.: ВИРО, 2004.
2. Гаврилов Ф.К., Кожин Г.А. Военно-спортивные игры. - М.: Изд-во ДОСААФ, 1996 г.
3. Научно-методический журнал «Воспитание кадет» №2, 2003 г.

ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Юдина О.И., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Перед современным образованием стоит задача – развитие творческой, мобильной, конкурентоспособной личности. Это вызвано постоянно происходящими переменами в обществе, информатизацией, быстрым устареванием имеющихся знаний и т.д. В связи, с чем обществу требуется личность, активная, инициативная, креативная, способная действовать в условиях многозадачности, проявляя изобретательность.

Проведено множество исследований посвященных проблеме творчества и креативности как среди зарубежных, так и отечественных ученых. Это такие ученые как Д. Гилфорд, П. Торренс, Э. де Боно, Дж. Рензулли, Т.Амобайл, А.Я. Пономарев, А.М. Матюшкин, Г. С. Альтшуллер и другие. Проблеме творчества и креативности в педагогической деятельности также уделяли внимание ряд ученых -педагогов начиная с времен Я. Коменского и заканчивая современниками В.А. Сладениным, В.А. Кан - Каликом, Г.М. Коджаспировой и другими. Анализу сущности понятий «творчество», «креативность» посвящено также немало работ, поэтому пояснять, что такое творчество и креативность, в чем их сходство и отличие, полагаем, нет необходимости.

Педагогическая деятельность многогранна и сложна по своей природе, назначению, функциям и содержанию, ее осуществление требует от педагога определенных усилий одновременно по нескольким направлениям, которые должны привести к положительному результату. Креативность педагога начинается с момента анализ педагогической ситуации и далее - поиска способов ее решения, реализация выбранного способа воздействия, которое, в свою очередь, должно привести к изменениям в личности обучающегося, стимулируя его на самовоспитание и самосовершенствование. Помимо этого, область креативности педагога обширна: индивидуальный подход к ученику, отношение педагога к преподаваемому предмету, подача информации и подбор инструментария, построение педагогического процесса, создание условий для успешного формирования личности и т.д. Результативность креативности педагога может проявляться в разных аспектах. Так, внешние результаты креативности педагога могут быть представлены авторской образовательной программой педагога, собственных образовательных продуктов, авторской технологией образования и т.д. Как правило, внешние результаты деятельности педагога обусловлены внутренними процессами, в частности, готовности педагога к своей профессиональной деятельности, его ценностное отношение к деятельности, стремление к развитию своей профессиональной компетентности и педагогического мастерства и т.д.

Вышеперечисленное является показателем того, что креативность в педагогической деятельности проявляется разносторонне, требует серьезного под-

хода к организации развития креативности будущего педагога. Процесс развития креативности будущего педагога предполагает развитие личностных качеств, связанных с креативностью, и формирование опыта креативной деятельности. Развитие креативности осуществляется в деятельности, творческой деятельности, с использованием имеющихся знаний и опыта создаются новые продукты деятельности. Развитие креативности педагога начинается в процессе обучения в вузе. Для решения этой задачи в процесс обучения будущих педагогов введен курс «Аксиология креативности», рассматривающего проблему творчества с позиции аксиологии - аксиология креативности. Это новое направление в педагогике, авторами которого являются А.В. Кирьякова, В.В. Мороз, считающие, что креативность и ценностно-ориентированные технологии - динамичный дуэт, где технологии способствуют открытию новых возможностей для развития креативности, а креативность, в свою очередь, обеспечивает развитие новых технологий. По мнению ученых, применение технологий в качестве средства развития креативности позволяет преодолевать различные возникающие барьеры и границы для сотрудничества, обмениваться новыми идеями, опытом деятельности, создавая новое, нестандартное, ценное для окружающих. Ценности направляют деятельность педагога на проявление креативности, создание нового инструментария, раскрытия креативных способов организации педагогического процесса и личности обучающихся.[1]

Не оспаривая этой позиции, предлагаем посмотреть на аксиологию креативности, на соотношение этих явлений с позиции специфики педагогической деятельности. Как отмечалось ранее, в основе педагогической деятельности лежит творческий процесс и его результативности предшествуют готовность педагога к профессиональной деятельности и его ценностное отношение к ней. Аксиология – ценность, которая напрямую связана с субъектом - ее носителем, и одновременно, оценивающим ее. Рассматривается как нечто важное и значимое, главное для личности. Ценность –это цель, идеал, это то, к чему стремится личность, выстраивает в определенную иерархию, обусловленную уровнем развития сознания и опыта личности, используя ценности как критерии деятельности. Следовательно, ценность выступает в качестве показателя, индикатора креативности. Другими словами, если для педагога его профессиональная деятельность ценна и значима, то ее осуществление педагогом будет более ответственным и творческим.

Креативность – продукт деятельности и процесс его создания происходит посредством нового восприятия и видения действительности, мышления, включающего в себя рефлекссию, обращенную к самосознанию, самооценке, умению анализировать, планировать; целенаправленность, определяющую сферу и глубину преобразования; владение способами трансформации и преобразования, меняющих существующее положение вещей, явлений. Итогом преобразований является не только изменение предметов действительности, но и формируется индивидуальность личности. Достигнуть этого не возможно без заинтересованности со стороны личности, а значит без ценностного отношения к деятельности.

Соответственно, аксиология креативности с позиции специфики педагогической деятельности включает в себе ценностное отношение педагога к преобразованию педагогической действительности, к созданию нового в образовательном процессе, изменение субъектов образования. Интегрируя идеи, применяя нестандартное мышление, используя информацию, предметы разными способами, успешно решения профессиональные педагогические задачи.

Осознание педагогом ценности и значимости своей профессиональной деятельности формирует ценностное отношение к ней, в основе которого лежат ценностные ориентации, отражающие направленность и активность педагога, его отношение к педагогической деятельности и ее осуществлению. Курс «Аксиология креативности» направлен на развитие креативности, творческого мышления, самовыражения, индивидуального стиля деятельности педагога, проявление креативности в решении педагогических задач, повышения ценностного отношения педагога к деятельности. Раскрывая специфику процесса развития креативности, отметим, что курс включает в себя два блока: теоретический, раскрывающий основные положения аксиологии и креативности, и практический, состоящий из творческих заданий, призывающих будущих педагогов развивать креативность в деятельности. При этом блок практический заданий более объемный и энергозатратный, требующий определенных усилий от будущих педагогов. Это связано двумя факторами:

- развитие креативности возможно только в деятельности;
- интеграция знания из ранее изученных дисциплин, таких как психология, история, философия, педагогика, педагогическая аксиология и т.д.

В качестве основного инструментария развития креативности будущих педагогов использовались технологии и методы: модельных систем, интеллект-карты, мозговой штурм, шесть шляп Э.де Боно, таблица Осборна, морфологический ящик, паспорт идей, фрейм, фрирайтинг, фотоколлажи и т.д.

Например, одним из заданий практического блока было: используя технику креативности У. Диснея, определите, какое развлекательное мероприятие для подростков летнего лагеря. Данное задание требует от будущего педагога не только ознакомиться с методом У. Диснея, но и вспомнить возрастные особенности подростков, специфику организации досуга в летнем лагере и только после этого приступить к выполнению задания. Особенность этого метода заключается в том, что будущий педагог должен рассмотреть вопрос создания развлекательного мероприятия с нескольких позиций: мечтателя, в которой педагог должен в идеале представить в своем сознании, какое это будет мероприятие, как оно будет воплощено в реальность, и что в итоге получит педагог, какие результаты. Для этого можно использовать коллаж, а можно остановиться на мыслеобразах.

Следующей позицией является позиция наблюдателя. Педагог в этой позиции должен оценить степень необходимости проведения такого мероприятия и его реалистичность воплощения, с учетом возможных условий. Внести кор-

ректировки и переместить скорректированный образ развлекательного мероприятия в следующую позицию – реалиста, суть которой примерить на себя роль исполнителя предполагаемого развлекательного мероприятия, при этом представляя, что исполнитель получает удовольствие от реализации мероприятия. Находясь в этой позиции, необходимо продумать каике в действительности условия, средства необходимы для воплощения задуманного в реальных условиях.

Последняя позиция, в которой должен себя представить будущий педагог, создавая развлекательное мероприятие – это позиция критика. Основная задача которого проанализировать проект развлекательного мероприятия, спрогнозировать потенциальные сложности, предотвратить совершение ошибок при реализации мероприятия и т.д. Сформулировать ряд вопросов, ответы на которые позволят улучшить проект развлекательного мероприятия для подростков, пребывающих в летнем лагере. При этом позиции могут повторяться, встраиваясь между позициями. Так, например, после позиции реалист, если необходимо, можно вернуться в позицию наблюдателя, или после позиции критик вернуться к позиции мечтатель, а затем к позиции реалист и вновь к позиции критик. Последовательность позиций может быть разнообразной и будет зависеть от педагога и его содержания проекта развлекательного мероприятия. И переходы от одной позиции к другой осуществляется до тех пор, пока педагог не будет удовлетворен качеством созданного проекта.

Еще в качестве примера приведем задание: используя метод «Морфологический ящик» создайте карту вашего исследования (ВКР). Суть этого метода заключается в подборе возможных решений для отдельных частей цели, или для отдельных задач (признаков, состояний предмета исследования), и комбинирование полученных данных и их систематизирование. Берется предмет и цель исследования, например, формирование толерантности подростков. Определяется ряд условий (педагогические условия, методы, формы, средства) этого процесса и предполагаемый результат. Далее для решения проблемы определяется структура предмета исследования, в данном случае, структура толерантности. Выделяются возрастные особенности подростков и отбираются выделенные условия формирования толерантности. Далее составляется матрица возможных решений (сочетание выбранных признаков: компоненты толерантности, возрастные особенности или условия). Оформляется таблица –ящик. В качестве примера приведена таблица как один из возможных моделей морфологического ящика, параметры могут быть иными, в зависимости от цели исследования и личности исследователя, его творческого подхода к решению выбранной проблемы. Приведем пример таблицы.

Таблица 1 – Пример оформления морфологического ящика

	Варианты сочетания параметров			
компоненты толерантности	методы	формы	средства	Возр.особен
когнитивный				
аксиологический				
праксеологический				

Создаются различные варианты решений, но решения должны отражать соответствие цели и выбранным задачам, определяя возможную несовместимость некоторых вариантов возникающих при поиске решения. При этом нужно помнить, что сочетание выбранных параметров должны также удовлетворять основным критериям научного исследования, новизны, практической и теоретической значимости. Как только будущий педагог определил оптимальные варианты соотношения: компонент толерантности – инструментарии – возрастные особенности подростков, выбираются наиболее целесообразные варианты. Применение этого метода хорошо не только тем, что способствует проявлению творчества со стороны будущего педагога, но реализуется проектирование опытно-экспериментальной работы по решению выбранной проблемы исследования, определяются проблемные и сложные моменты уже в процессе проектирования.

Таким образом, курс «Аксиология креативности» - комплексный, способствует не только развитию креативности будущего педагога, его творческого самовыражения, но и формирует ценностное отношение педагога к своей профессиональной деятельности, направленное на преобразование и трансформацию педагогической действительности, на поиск способов в решении педагогических задач, формируя индивидуальный стиль деятельности будущего педагога.

Список литературы

1. Кирьякова, А.В. Взаимосвязь ценностных ориентаций и креативности как аксиологический ресурс модернизации университетского образования //Вестник Челябинского государственного педагогического университета // А.В. Кирьякова, В.В. Мороз. – 2015 – С. 57-68.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК ИМПЕРАТИВ СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ

**Южанинова Е.Р., к.ф.н., д.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»**

Общество начала третьего тысячелетия стало более сложным, динамичным и стремительно меняющимся, чем общество начала XX века или общество полвека назад. Мы стоим на пороге информационного общества и переход к нему обозначен в ведущих документах государства. Информация стала движущим фактором развития всех областей экономики, а от образования теперь требуется не просто подготовка специалиста, компетентного в узкой области, но и способного активно искать и перерабатывать стремительно меняющуюся в профессиональной среде информацию, творчески, нестандартно мыслить, развиваться и совершенствоваться в течение всей жизни. Это радикально меняет как подходы к образованию, так и весь педагогический процесс в мелочах. Но, что не менее важно – у субъектов образовательного процесса сегодня должна быть принципиально иная мотивация, отличная от мотивации учения и обучения 20, 30, 40 лет назад.

Запросы рынка труда таковы, что узкая специализированность становится прерогативой очень малого круга лиц. Наиболее востребован специалист, не просто профессионал своего дела, но готовый к постоянному повышению квалификации в выбранной профессии, а, при необходимости, и к смене профессии, готовый брать на себя более широкий профессионально-деятельностный функционал, фактически готовый совмещать две, а то и три профессии. Например, современный преподаватель должен знать не просто свой предмет и то, как его донести до учащихся, но и создавать уникальный мультимедийный образовательный контент. А для его создания нужно освоить азы профессий видеооператора, монтажёра, блогера, копирайтера и т.п.

Но образовательная система успешно справляется с поставленными задачами лишь тогда, когда цели и задачи предельно чётко обозначены и система имеет качественное методическое и кадровое обеспечение. К сожалению, постоянно меняющиеся стандарты, фокусирующие внимание педагогов не на процессе образования, а на процессе создания документации и постоянная нехватка средств лишь осложняет решение этих задач. По мнению ряда опытных преподавателей и учителей, снизился и потенциал молодых кадров учителей – поколения ЕГЭ.

Тем не менее, решать задачи нужно здесь и сейчас. Сегодняшние дети завтра станут взрослыми, изменится и мир вокруг них. Поэтому сохранять прежние традиции обучения без изменений, копировать опыт предыдущих десятилетий, давать занятия по конспектам 7-8 летней давности просто преступно, поскольку дети, подростки, студенты стали другими, и учить их нужно по-другому.

Один из самых ярких примеров – дети-миллениалы – рождены в визуальной культуре, как следствие – восприятие, хранение, обработка и создание визуальных образов у таких детей идёт гораздо быстрее и эффективнее, чем у поколения детей 20-25 лет назад. Однако при этом, как отмечают детские психологи, педиатры, логопеды и родители, современный ребёнок связно говорить начинает значительно позже. Таким образом, на уровне функционирования мозга перед нами уже принципиально иные дети, подростки, студенты. Технологии, методы, формы и средства обучения, успешно использовавшиеся в конце XX века в первом десятилетии XXI становятся малоэффективными. Это поднимает вопрос о необходимости корректировки методики преподавания, что возможно, на наш взгляд, за счёт более широкого использования социальных сетей в образовательном процессе вуза.

Среди представителей старшего поколения часто можно услышать, что советская педагогика успешно справлялась с задачами обучения и воспитания, нужно лишь сохранить её. Однако, общество настолько сильно изменилось, что константного теперь нет ни в одной профессии, поэтому и образование тоже должно быть динамичным и подрастающее поколение нужно ориентировать на динамичность образовательных потребностей как условие профессионального и финансового успеха.

Начало третьего тысячелетия называют «век образования», а само образование – главная гарантия благополучного будущего. Что было вчера – уже не вернется, что будет завтра – можно только прогнозировать. Изменения носят глобальный характер и затрагивают буквально все уровни среды обитания человека: природу, технику и технологии, способы и средства коммуникации, меняется физиология и психология человека. А соответственно, будет меняться образ мыслей, образ жизни, менталитет.

В условиях, когда меняется экономика и стремительно меняется рынок труда, развиваются демократические ценности и всё больше в культуре многих стран начинает доминировать ценность саморазвития (и, через развитие личности, развитие страны) [3], человек выступает активным субъектом культурной, экономической, политической и гражданской сфер общества. Поэтому образование сегодня должно помочь подрастающему поколению занять активную жизненную позицию, научить учиться, сформировать установку на обучение через всю жизнь. Сегодня человеку просто необходимо быть мобильным в информационном пространстве, поскольку именно оно «выводит свободу человека на новый уровень» [16, с. 215].

Решение части обозначенных выше задач мы усматриваем за счёт использования в образовательном процессе университета технологий, изначально созданных для иных целей. Очень многие информационные технологии можно адаптировать, а часть из них находится в открытом доступе и их использование не требует финансовых затрат. Таким образом, технический прогресс может дать педагогу новые методы и средства решения профессиональных задач.

Необходимо отметить, что «социальные сети давно и очень активно используются в образовательных целях бизнес-сообществом, бизнес-тренерами,

коучами и интернет-преподавателями, ведущими обучение, консультирование и тренинги дистанционно» [4, с. 83]. Сетевое обучение обеспечивает процесс развития и поддержания связей между людьми и группами людей с целью обучения и приобретения знаний, а также обмена знаниями, информацией и опытом между людьми, организованными в группу [11, с. 17].

Социальная сеть (англ. social networking service) – платформа, онлайн-сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений, визуализацией которых являются социальные графы [12]. А.С. Дужникова даёт следующее определение социальных сетей: «Социальными сетями в Интернете называют интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединённых общим интересом» [2, с. 239].

В ряде работ описано, как используют потенциал соцсетей школьные учителя и вузовские преподаватели [1, 9, 13, 15, 17]. Однако конкуренция между инстаграмм, вк, фэйсбуком, твиттером и другими социальными сетями способствует появлению новых возможностей каждые несколько месяцев. В связи с чем, мониторинг и осмысление этих возможностей должны стать постоянными для педагогического сообщества.

Российский и зарубежный опыт использования сетей показывает, что они имеют ряд преимуществ [8, 14, 18] по сравнению с традиционными формами обучения, сайтами и электронными образовательными средами.

Во-первых, сети обладают интуитивно понятным интерфейсом и достаточно широким функционалом, за счёт чего возможен быстрый обмен информацией между всеми субъектами образовательного процесса и создание совместного учебного контента.

Во-вторых, сети способствуют обучению эффективному и быстрому поиску информации, обучению новым способам и технологиям коммуникации.

В-третьих, широкая аудитория позволяет найти эксперта в любой профессиональной области, за счёт этого постепенно формируется представление пользователей о безграничных возможностях применения сетей для профессионального становления, развития и совершенствования.

В-четвертых, социальные сети предоставляют возможности общения в режиме «on» и «off», что снимает неудобства временных рамок традиционного обучения и даёт возможность выстроить непрерывный образовательный процесс. В современной экономической ситуации, когда большое количество студентов имеют работу и вынуждены пропускать аудиторные занятия, это является хорошей возможностью обеспечить каждого студента образовательным контентом и системой заданий и контрольных мероприятий.

Пятое: «графика, анимация, фото, видео, звук в интерактивном использовании формируют интегрированную информационную среду, которая создаёт оптимальные условия для обучающегося в овладении компетенциями, необхо-

димыми для будущей профессиональной деятельности, позволяет реализовать индивидуальный подход в обучении» [4, с. 85].

Шестое: и преподаватель, и студент, создавая личные аккаунты в социальных сетях, указывают о себе определённую информацию, их странички отражают музыкальные, кинематографические вкусы, предпочтения в просмотрах видео, чтении книг и свободном времяпрепровождении, что даёт много информации об индивидуальных особенностях каждого. Это даёт многое преподавателю для понимания особенностей студентов, позволяет найти больше совместных интересов, и способствует формированию определённого имиджа преподавателя как человека и виртуальной личности.

Любой преподаватель во все времена выполняет важнейшую функцию – осуществляет связь поколений через передачу и сохранение культуры. Поэтому успешность профессиональной деятельности преподавателя зависит от его широкой эрудиции, компетентности в вопросах педагогики и психологии, готовности в реализации новых идей, форм и методов обучения, готовности создавать новые средства обучения, в первую очередь с использованием интернет-возможностей. Современному преподавателю нужно как никогда разбираться в тех сферах и областях жизни, к которым традиционная педагогика не имела отношения.

Список литературы

1. Горячев, М.Д. Использование социальных сетей в обучении студентов / М.Д. Горячев, М.М. Горячев, Н.В. Иванушкина // Вестник Самарского государственного университета. – 2015. – № 7. – С. 174-178.
2. Дужникова, А.С. Социальные сети: современные тенденции и типы пользования / Дужникова А. С. // Мониторинг общественного мнения. - 2010. - № 5 (99). - С. 238-251.
3. Инглхарт, Р. Модернизация, культурные изменения и демократия / Р. Инглхарт, К. Вельцель. М.: Новое издательство, 2011. - 464 с.
4. Кирьякова, А. В. Аксиологический потенциал социальных сетей для высшего образования / Кирьякова А. В., Южанинова Е. Р. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. - № 10 (210). - С. 83-87.
5. Кирьякова, А.В. Ценностные ориентиры университетского образования / А.В. Кирьякова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2(121). – С. 27-33.
6. Коротаева, Е.В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения / Е.В. Коротаева // Педагогическое образование в России. 2012. – № 8. – С. 75-78.

7. Кырчикова, Д.А. Персональный веб-сайт учителя как дидактическое средство / Д.А. Кырчикова, Н.С. Смольникова // Человек в мире культуры. – 2013. – № 3. – С. 65-70.
8. Павличева, Е.Н. Социальные сети как инструмент модернизации образования / Е.Н. Павличева // Народное образование. - 2012. -№ 1. - С. 42-47.
9. Полякова, М.Д. Языковые социальные сети в обучении английскому языку / М.Д. Полякова // Инновационная наука. – 2017. – № 2. – С. 220-221.
10. Попович, К. Обучение через сети – вызовы для андрогогики / К. Попович // Человек и образование. – 2014. – № 7.
11. Рулиене, Л.Н. Технологии интерактивного обучения в научно-образовательном процессе университета / Л.Н. Рулиене, Н.В. Беякова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 70-75.
12. Социальная сеть / Википедия: свободная электронная энциклопедия: на русском языке [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/Социальная_сеть, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус. – Дата обращения 10.05.2019.
13. Скрипкина, Ю.В. Эвристический образовательный потенциал социальных сетей и блогов / Ю.В. Скрипкина // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5. – С. 83-88.
14. Фещенко, А.В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития / Фещенко А.В. // Гуманитарная информатика. -2012. - № 6. - С. 124-134.
15. Чванова, М.С. Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования России / М.С. Чванова, М.В. Храмова // Образовательные технологии и общество. – 2014. – № 3. – С. 472-474.
16. Южанинова, Е.Р. Реализация ценности свободы в пространстве интернета / Е.Р. Южанинова // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 4. С. 214-218.
17. Юринова, Е.А. Неспециализированные виртуальные социальные сети в обучении иностранному языку // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013.
18. Stuart B. Brand Values in Virtual World: An Axiological Aproach // Journal of Electronic Commerce Research, 2008. Vol. 9, p. 195-206.