МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«Кубанский государственный университет

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики

Кафедра педагогики и методики начального образования

**ОТЧЕТ О ПРОХОЖДЕНИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ**

**(Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности)**

по направлению подготовки (специальности)

44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) / специализация «Начальное образование»\_\_\_\_

Выполнил

\_\_Головащенко Виктория Валерьевна \_\_

*Ф.И.О. студента*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_1 курс ОФО\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 курс (ОФО/ЗФО)

Руководитель *Учебной* практики

\_\_доцент Туйбаева Е.И\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ученое звание, должность, *Ф.И.О*

Краснодар 2018 г.

ФГБОУ ВО «КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики

Кафедра педагогики и методики начального образования

**ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ЗАДАНИЕ, ВЫПОЛНЯЕМОЕ В ПЕРИОД**

**ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ**

Студент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*(фамилия, имя, отчество полностью)*

Направление подготовки (специальности)\_\_ 44.03.01 Педагогическое образование

Место прохождения практики \_библиотека ФППК КубГУ город Краснодар\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Срок прохождения практики с\_\_\_\_\_\_ по\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2017г

*Цель практики* – получение первичных профессиональных умений и навыковпосредством самостоятельного выполнения и освоения методов поиска источников информации о предмете исследований, систематизацию, осмысление и преобразование собранных данных, реализацию необходимых способов обработки данных, представление результатов научной работы.

Формирование следующих компетенций, регламентируемых ФГОС ВО:

1. Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса; способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность; формирование навыков общения с субъектами образовательного процесса.

2. Владение начальными навыками проектирования своего профессионального роста и личностного развития).

Задание для прохождения практики

1. Написание эссе на тему «Я будущий учитель начальных классов»

Ознакомлен \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*подпись студента расшифровка подписи*

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_\_г.

ФГБОУ ВО «КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики

Кафедра педагогики и методики начального образования

**ПЛАН-ГРАФИК ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТ**

**по учебной практики в период с \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ по\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (2 недели)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Этапы работы (виды деятельности) при прохождении практики | Сроки | Отметка руководителя практики от университета о выполнении (подпись) |
| 1 | Участие в установочной конференции:– знакомство с программой практики (цели, задачи, содержание и организационные формы Учебной практики;);- изучение правил внутреннего распорядка;- прохождение инструктажа по технике безопасности, - разъяснения по ведению/заполнению отчетности, получение индивидуального задания | 1-й день |  |
| 2 | *Законспектировать с выделением главных идей и положений труд и работы учёных:* **Раздел**: «Языкознание» (один на выбор).* Апресян Ю.Д. [Исследование по семантике и лексикографии. Т.I. Парадигматика](http://www.biblioclub.ru/73322_Issledovanie_po_semantike_i_leksikografii_T_I_Paradigmatika.html)
* Пасхалов А.П. [Удивительная этимология](http://www.biblioclub.ru/42833_Udivitelnaya_etimologiya.html)
* Арутюнова Н.Д. [Проблемы морфологии и словообразования](http://www.biblioclub.ru/73107_Problemy_morfologii_i_slovoobrazovaniya.html).

Раздел: Литературоведение (один на выбор).* Володина Н.В. Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения.
* Гиршман М.М. Литературное произведение: Теория художественной целостности.
 | 2-3-й день |  |
| 3 | *Конспектирование заинтересовавшего вас раздела книг с выделением главных идей и положений работы: В.А. Сухомлинский «Сердце отдаю детям» или А.С. Макаренко «Педагогическая поэма». Действуйте по плану:** Записать название книги, автора.
* Записать название раздела.
* Записать основные положения по разделу.
* Выполните конспектированиес выделением главных идей и положений раздела книги.
 | 4-й день |  |
| 4 | *Составьте библиографический список и глоссарий (словарь основных терминов и понятий) по учебным дисциплинам (одна на выбор):* * «История»;
* «Философия»;
* «Культура речи»;
* «Экономика образования»;
* «Информационные технологии»;
* «Основы математической обработки информации»;
* «Естественнонаучная картина мира»;
* «Возрастная анатомия и физиология человека»;
* «Интерактивные технологии образования»;
* «Общая психология»;
* «Возрастная и педагогическая психология»;
* «Теоретическая и практическая педагогика»;
* «Безопасность жизнедеятельности».
 | 5-й день |  |
| 5 | *Составить библиографический список в хронологическом порядке к одной выбранной из списка теме, в состав которого должны входить литературные источники библиотеки КубГУ, включая электронные учебники с указанием количества экземпляров и места хранения****Примерные темы для составления библиографического списка***1. Организация внеурочной деятельности младших школьников.
2. Психолого-педагогическая диагностика в начальном образовании.
3. Педагогические возможности воспитательной деятельности учителя начальных классов.
4. Проблемы межнационального общения.
5. Воспитание толерантности у младших школьников.
6. Методика организации досугово-развлекательной деятельности младших школьников.
7. Психология младшего школьника.
8. Семейное воспитание младших школьников.
9. Здоровьесберегающие технологии в начальном образовании.
10. Предупреждение и коррекция отклонений в поведении младших школьников.
 | 6-7-й день |  |
| 6 | *Написать аннотацию к одной из статей раздела педагогики, предложенных в электронных ресурсах библиотеки КубГУ.* | 8-й день |  |
| 7 | *Выполнение индивидуального задания* | 9-й день |  |
| 8 | Обработка и анализ полученной информации, подготовка отчета по практике: - Анализ выполненных заданий и достигнутого уровня приобретенных знаний, умений и навыков. | 10-11-й день |  |
| 9 | Участие в итоговой конференции. Защита отчета | 12-й день |  |

Ознакомлен \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*подпись студента расшифровка подписи*

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_\_г.

**Конспектирование с выделением основных положений**

**Ю.Д. Апресян**

**ИССЛЕДОВАНИЯ ПО СИСТЕМАТИКЕ И ЛЕКСИКОГРАФИИ**

**Часть первая**

**ОСНОВАНИЯ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ**

**Глава 1. Основные понятия системной лексикографии.** Реально в качестве семантического метаязыка в большинстве современных работ используется не универсальный искусственный язык, а некий упрощённый и стандартизированный подъязык описываемого естественного языка со своим словарём и грамматикой. В него отбираются относительно простые слова, грамматические формы слов и синтаксические конструкции в их основных значениях. Ниже комментируется только словарь метаязыка. В него входят: (а) Семантические примитивы, или неопределяемые понятия, ‒ простейшие слова- смыслы, не представимые через какие- либо другие слова внутри данного языка,(б) Некоторые смыслы, более сложные, чем семантические примитивы,- так называемые промежуточные слова- смыслы,(в) Некоторые смыслы, более простые, чем семантические примитивы. Слова первых двух групп, т.е (а) и (б), должны- в идеале- удовлетворять требованию взаимно- однозначного соответствия имени и смысла. Иными словами, в метаязыке у них не должно быть синонимов и омонимов. Все три группы слов семантического метаязыка обладают двумя важными свойствами. Первое, они входят в состав значений многих языковых единиц разной природы- лексических, морфологических, словообразовательных, синтаксических и других. Во- вторых, при некоторых условиях перечисленные слова- смыслы активны в правилах взаимодействий значений в тексте, причём во многих правилах они проявляют себя единообразно, независимо от того, в состав какого значения входят.На описанном семантическом метаязыке строятся аналитические толкования всех содержательных единиц языка. От обычных словарных толкований они отличаются следующим набором свойств: а) Они представляют собой многослойные структуры, в которых в общем случае выделяется до пяти слоев смысла. б) Они должны в явном виде отражать все семантические сходства данной лексемы с другими единицами языка, включая другие лексемы данного слова в случае его многозначности. Аналогичным образом все различные смысловые компоненты толкований данной лексемы от близких ей единиц языка, включая, разумеется, другие лексемы данного слова. в) Аналитические толкования должны в явном виде содержать те смысловые компоненты, которые активируется в правилах семантического взаимодействия данной лексемы с другими единицами языка в тексте.г) Они должны отвечать условиям полноты и не избыточности. Впрочем, последние требование предъявляется исключительно к толкованиям предикатов. Толкования предметных имен могут быть и дифференциальными.Толкование ориентировано на прототипические употребления лексемы, т.е. употребления в немаркированной грамматической форме, в основном варианте модели управления, в нейтральном синтаксическом контексте и в самых характерных для неё сочетаемостных условиях. Возможные семантические модификации этого прототипического толкования, происходящие в некоторых грамматических формах, в некоторых вариантах модели управления, в некоторых синтаксических типах предложений, в некоторых сочетаемостных условиях, при отходе от нейтральной прагматики и, может быть, под влиянием каких-то других факторов, обслуживаются специальными семантическими правилами, или правилами взаимодействия значений. Словарное толкование само по себе не может охватывать все употребления данной лексемы в данном значении.Фундаментальная классификация предикатов играет в теоритической семантике и системной лексикографии исключительную роль. В сущности, нет таких углов предикатной лексики, организация которых была бы независима от неё. Все лексемы и другие эквивалентные им лексические единицы, в том числе многословные, делятся прежде всего на два основных типа- предметные ( название животных, птиц, рыб, овощей, и т.п) и предикатные.Двум разрядам лексики и, соответственно, двум типам толкований соответствуют и две разные семантические классификации языковых единиц- таксономическая и фундаментальная. Первая предназначена для предметных единиц (например, названий различных объектов живой и неживой природы), а вторая- для предикатных.Продуктивные явления описываются стопроцентно применимыми правилами, которые при заданной верифицируемой совокупности условий у исходного объекта всегда дают новый языковой объект с предсказуемой совокупностью свойств. При этом лексическая область действия правила может быть и очень большой, и предельно ограниченной.Регулярные, но непродуктивные явления правилами порождения новых объектов по каким-то исходным описать нельзя. Можно лишь констатировать, что между данными объектами есть определённая семантическая связь.1)Классифицируются в первую очередь глаголы, потому что любой класс предикатов обычно представлен каким-то количеством глаголов. При этом глаголы являются прототическими именами действий, деятельности, занятий, поведений, воздействий и процессов. Чем дальше от действий, тем чаще прототическим представителем данного класса оказывается другая часть речи.2) Классифицируются лексические, а не грамматические значения.

 Классификация представляет собой очень нестрогую многоуровневую иерархию с многочисленными пересечениями классов. Классы упорядочиваются на основе принципа изоморфизма макро- и микромира языка: как уже было сказано выше, иерархическая структура значений всей глагольной лексики повторяет, в самых общих чертах, структуру значений многозначного глагола. Предшествующие классификации имели аспектуальную ориентацию: в них прослеживались связи определённого класса лексических значений глагола с категорией вида, особенно с видовыми значениями граммемы НЕСОВ или их аналогами. Было выделено свыше 15 главных классов: действия, деятельности, занятия, поведения, воздействия, процессы, проявления, события, положения в пространстве, локализации, состояния, свойства, способности, параметры, существования, отношения, интерпретации. Каждый из классов верхнего уровня иерархии подразделяется на большое число подклассов. Последние возникают либо за счёт каких-то новых общих семантических признаков, либо за счёт того, что данный класс пересекается с каким-то другим классом ФКП, либо за счёт того и другого вместе. Если подклассы возникают на основе новых семантических признаков, они, сохраняя связь с исходным семантическим классом, могут приобретать критические свойства совсем другого класса.

**Глава 2. Принцип интегральности лингвистических описаний.** Можно считать, что первая в нашей литературе формулировка принципа интегральности принадлежит Л. В. Щербе. В знаменитой статье 1931 г. «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» он писал: «Правильно составленные словарь и грамматика должны исчерпывать знания данного языка. Мы, конечно, далеки от этого идеала; но я полагаю, что достоинство словаря и грамматики должно измеряться возможностью при их посредстве составлять любые правильные фразы во всех случаях жизни и вполне понимать говоримое на данном языке». Однако это замечательное прозрение не получило терминологического оформления и не было подкреплено никаким примером интегрального описания хотя бы небольшого фрагмента языка. По обеим причинам оно не оказало серьезного влияния ни на развитие лингвистической мысли, ни на практику лингвистических описаний, и может быть оценено по достоинству только задним числом.Первый реальный опыт интегрального описания языка в нашей науке появился только девять лет спустя. Я имею в виду «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова. Правда, в нем «интеграцией» были затронуты только морфология и лексика. Для каждого изменяемого слова в этом словаре приводятся ключевые формы, предположительно достаточные для автоматического восстановления его полной парадигмы с помощью специальных указаний о типах склонения или спряжения и «таблиц и окончаний», помещенных непосредственно в словаре.

Известно, что в отрицательных предложениях многие непереходные глаголы русского языка, некоторые переходные глаголы в пассивной конструкции и некоторые краткие прилагательные могут иметь подлежащее либо в форме ИМ, либо в форме РОД. При этом выбор формы ИМ или РОД семантически мотивирован: при прочих равных условиях ИМ предполагает, что явление, о котором идет речь, существует, а РОД допускает, что их вообще нет. С другой стороны, ИМ чаще вводит определенный объект , а РОД- чаще неопределенный. Возникает вопрос, можно ли описать явление ИМ на РОД в контексте отрицания в виде общего и притом семантически мотивированного грамматического правила. Как известно, у модальных наречий *можно, нельзя, невозможно* есть по три основных значения: алетическое, называемое также онтологическим и порицательным ( применительно к перечисленным наречиям это значение объективной возможности или невозможности); деонтическое (применительно у первым двум наречиям это значение разрешения или запрета); и вероятное, называемое также предположительным и эпистемическим.

Лексемой называется слово, рассматриваемое в одном из имеющихся у него значений. Тем самым лексема, в отличие от лексического значения, оказывается многосторонней единицей языка, со своим означаемым, означающим, синтактикой и прагматикой. Полная характеристика всех указанных аспектов лексемы в словаре называется ее интегральным лексикографическим представлением. Технически, за вычетом означающего, интегральное лексикографическое представление лексемы складывается из трех частей: а) полного семантико- прагматического представления лексемы; б) характеристики ее коммуникативно- просодических, сочетаемостных, синтаксических, морфологических и стилистических свойств; в) информации о семантических связях данной лексемы с другими лексемами в словаре. Главным компонентом интегрального лексикографического представления является полное семантико- прагматическое представление лексемы. Оно складывается из ее аналитического толкования на специальном метаязыке, словарных правил взаимодействия значений и еще трех типов сведений: а) нетривиальных семантических признаков лексем; б) коннотаций; в) прагматической информации.

Лексическим типом (ЛТ) называется класс лексем, такой что:

1. они принадлежат к одной и той же части речи;
2. у них есть много общих свойств, не обязательно семантических;
3. в каждое их этих свойств одинаково реагирует на определенные лингвистические правила, или правила «грамматики» в самом широком смысле.

До сих пор мы использовали представленный теоритический аппарат- семантический метаязык, аналитические толкования, классы и подклассы фундаментальной классификации предикатов, понятия регулярности, продуктивности и продуктивного лингвистического привила, принцип интегральности лингвистический описаний и другое- для характеристики двух основных объектов лексикографии- лексемы и лексикографического типа. Главная мысль, которую мы пытались провести при анализе конкретного материала, состояла в том, что и лексема, и лексикографический тип представляют собой много мерные объекты, у каждого из которых обнаруживается большой комплекс коррелирующих друг с другом свойств- семантических, прагматических, морфологических, синтаксических, сочетаемостных, коммуникативно- просодических и др.

**Часть вторая**

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПАРАГМАТИКА**

**Глава 1. Лексическая синонимия.** Лексическая синонимия была предметом специального исследования в работах Апресяна. Так же был дан и краткий обзор литературы вопроса, который, по- видимому, нет нужды здесь повторять.Задача данной главы- представить некоторые результаты осмысления лексикографического опыта, наполненного при составлении.

В основу работы над этим словарем была положена теоритическая концепция из (Апресян 1995б). Работа разворачивалась в режиме обратной связи: по мере того, как мы продвигались по нашему постоянно растущему фактическому материалу, появлялись основания для корректировки отдельных теоритических тезисов, что в свою очередь привило к корректировке деталей словарных статей. Словарь метаязыка состоит из небольшого набора семантических примитивов и значительно более широко множества промежуточных понятий. Семантические примитивы, или неопределяемые понятия,- это простейшие слова- смыслы, не представляемые через какие- либо другие слова внутри данного языка. Промежуточные понятия- это такие лексемы данного языка, которые в несколько шагов сводятся к примитивам и часто встречаются в толкованиях более сложных языковых единиц. И те, и другие иногда называются смысловыми компонентами, или смыслами.

Грамматика метаязыка состоит из простейших грамматический форм и синтаксических конструкций языка- объекта в их основных значениях. АРСС определил главное в НОССе- общую схему и многоаспектный тип описания сходств и различий между синонимами. НОСС был задуман как воплощение определённой теоретической концепции в реальном лексикографическом продукте.

**Глава 2.Лексическая многозначность.** Лексическая многозначность и настоящее время достаточно хорошо изучена, особенно в отечественной лингвистике, чтобы можно было подумать о подведении предварительных итогов и возможностях лексикографической реализации накопленных идей. В современно языкознании сложилось два основных подхода к описанию семантического единства многозначного слова: а) подход, основанный идеях и методах когнитивистики или концептуально близких к ней направлений, и б) подход Московской семантической школы, являющейся развитием традиционных лексикографических методов описания многозначности.

**Наталья Владимировна Володина**

**Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения**

Характерная тенденция современной гуманитарной науки – поиск смысловых и общекультурных доминант, которые присутствуют в языке, в разных сферах искусства, в литературе.

Две составляющие концепта: ядро и периферию или этимологию (внутреннюю форму) и актуальный (активный) слой.

Концепты выполняют обобщающую или заместительную функцию, определяют существенные признаки, нередко доминанты духовной, материальной, социальной и т. д. жизни общества и обладают ментальным содержанием.

Концепт может сформироваться в творчестве конкретного писателя литературном периоде или направлении, в национальной литературе .

концепт – это смысловая структура, воплощенная в устойчивых образах, повторяющихся в границах определенного литературного ряда (в произведении, творчестве писателя, литературном направлении, периоде, национальной литературе), обладающая культурно значимым содержанием, семиотичностью и ментальной природой.

Универсалиями культуры называют «общечеловеческие репрезентации культурного опыта и деятельности…».

Универсалии являются объектом специального изучения современной лингвистики, прежде всего, языковые универсалии.

Характерной тенденцией современного литературоведения стало выявление универсалий и в литературе Нового времени.

Универсалиями в литературе можно назвать мифологические, архетипические, вечные образы и мотивы, актуализируемые мировой литературой и функционирующие в неограниченном пространственно-временном континууме в качестве литературной константы стереотипом, прежде всего, можно считать то-пос, клише, общее место.

Анализ литературного процесса сквозь призму художественных констант – это еще один путь постижения его органичности и целостности.

Концепты, созданные Добролюбовым, или художественные концепты, интерпретированные критиком, в дальнейшем становятся достоянием общественного сознания, приобретают дополнительные признаки и смысловые оттенки, используются в других литературных либо публицистических текстах(«темное царство», «луч света в темном царстве», «обломовщина», «настоящий день», «забитые люди», «новые люди».)

Ассоциативно-смысловое поле концепта «обломовщина» в романе включает в себя прежде всего слова «лень» (оно наиболее частотно – употребляется двенадцать раз) и «апатия».

В статье Добролюбова литературный концепт, созданный Гончаровым, приобретает отчетливое социальное и классовое содержание, признаки национальной ментальности; и контекст его употребления чрезвычайно расширяется словосочетание «новые люди» приобрело в русской литературе характер концепта, знакового для русской ментальности, этапом в развитии категории «новые люди» является середина XIX в., когда характерным типом эпохи становится разночинец-шестидесятник концепт «новые люди» в литературе 1860-1870-х годов наибольшую популярность приобрел, благодаря творчеству Н.Г. Чернышевского. «Новые люди» – это своего рода каста со своими правилами и законами; не случайно автор так много рассуждает о ее количественном составе и надеется на появление в ней новых членов.

Понятие концепта в литературе, безусловно, корреспондирует с понятием концепции, которую можно рассматривать как «систему представлений, идей, пронизанную личностным началом, субъективным видением мира». Авторы современного исследования о методах изучения литературы соотносят также понятие концепта с «художественным миром»: «…можно говорить о „художественном мире“ как системе „концептов“ в творчестве данного автора (или данной эпохи)…Для терминов „концептосфера“ и „художественный мир“ общей является и семантика „круга“, смыслового охвата…»

Предложим вариант возможной типологии концептов, характерных для русской литературы. Они обозначают:

– этические, духовные и религиозные сущности (ценности): вера, судьба, истина, честь и т. д.;

– социальные, правовые явления: государство, закон, порядок и т. д.;

– свойственный данной национальной культуре тип личности: «маленький человек», «лишний человек», «деловой человек», «новый человек», «русский европеец», разночинец и т. д.;

– тип национального характера: в русской литературе – «смирный тип», «гордый тип» (Ап. Григорьев) и т. д.;

– эпохальный характер: люди сороковых годов (XIX в.), шестидесятники (применительно к поколению людей XIX и XX вв.), советский человек и т. д.;

– топографическую идентичность: москвич, петербуржец, провинциал и т. д.;

– определенную профессию, род деятельности, восприятие которых закрепилось в национальном сознании: учитель, врач, купец, журналист и т. д.;

– устойчивые тендерные представления: русская женщина, тургеневская девушка;

– бинарные оппозиции: славянофилы и западники, отцы и дети и т. д.

Эти концепты присутствуют в литературе не как клише, неизменная величина, но зарождаются, развиваются, умирают, потом ре-минисцируют, «ремейкируют», наполняются новым содержанием.

Среди литературных концептов значительное место занимают «персонажные» концепты, осмысление которых привело современную науку к идее существования «персоносферы» (по аналогии с термином «концептосфера», введенным Д.С. Лихачевым). «Что же такое персоносфера? Это сфера персоналий, образов, сфера литературных, исторических, фольклорных, религиозных персонажей», – пишет Г. Хазагеров. «Оплот русской персоносферы, – уточняет он, – русская классика, а естественный ее хранитель – русская интеллигенция». Особое значение в этом смысле ученый придает XIX в., полагая, что «весь литературоцентрический XIX век был веком активного заселения светского континента культуры литературными персонажами русской классики».

Как правило, это герои, которые входят в национальную мифологию, в том числе со своими персональными именами. Так, например, Татьяна Ларина – литературный персонаж, который часто рассматривают как архетип русской женщины. Это могут быть герои, имена которых стали нарицательными: Плюшкин, Обломов… Наконец, концептом становится тип личности, имя которому дала литература: маленький человек, лишний человек, нигилист. Концепт, как и тип, содержит в себе обобщение, инвариантный смысл, выполняет функцию замещения. Тем не менее, как тождественные понятия они вряд ли могут рассматриваться. Учитывая, что в широком смысле слова каждый образ имеет типическое содержание, ограничим понятие типа более частным, конкретным значением. Сошлемся на два известных определения. Л.В. Чернец рассматривает тип как «высшую степень характерности». Согласно определению Н.Д. Тамарченко, тип – «это персонаж особого рода: представляющий собой готовую и объективированную автором „сверхиндивидуальную“ <…> внешнюю форму человека (внутреннее содержание не раскрывается либо отсутствует)». Для типа важна именно доминанта образа героя, которая определяет его родо-видовую принадлежность. Для концепта – не только ядро, но и то поле значений, которое его окружает, многочисленные периферийные смыслы, которыми обрастает это ядро.

Уточнений требуют и их происхождение, сама природа данных сущностей. Тип оказывается собственно литературным явлением, созданным автором, эстетической категорией; концепт – ментальной структурой, воплощенной в литературном произведении, связанной с областью гносеологии. Вместе с тем на основе типа может возникнуть концепт. И потому одно и то же явление (например, персонаж: новый человек, разночинец, тургеневская девушка) может быть интерпретировано и как тип, и как концепт.

Взаимозаменяемость, синонимичность понятий «концепт» и «универсалия» обнаруживается уже при обращении к истории философии. «Вопрос о природе общих понятий, или концептов – по средневековой терминологии универсалий, – пишет С.А. Аскольдов в статье „Концепт и слово“ (1928), – старый вопрос, давно стоящий на очереди, но почти не тронутый в центральном пункте». В то же время С.С. Неретина, исследуя средневековую философию, видит там определенную градацию этих понятий, отмечая, что «„так называемые универсалии“ действительно есть последняя стадия концепта или – в том смысле, как их понимали Боэций и П. Абеляр, – включают в себя понятия и являются скорее первой стадией концепта, требующего раскрепощения понятия».

В современной философской науке их соотношение тоже выглядит по-разному. В том случае, если концепт трактуется как «содержание понятия, его смысловая наполненность в отвлечении от конкретно-языковой формы его выражения», тогда универсалии рассматриваются как «общие понятия». Здесь они не являются категориями одного ряда: универсалии, безусловно, обладают концептуальным смыслом, но он может быть свойственен не только «общим понятиям». Другая трактовка связана с восприятием концептов и универсалий как однопорядковых категорий. Наконец, речь может идти о пограничном образовании: об «универсальных концептах», синонимом которых является определение «общечеловеческие».

Категория «универсалии» часто экстраполируется в философских исследованиях на сферу культуры. Универсалиями культуры называют «общечеловеческие репрезентации культурного опыта и деятельности…». В этом случае универсалии трактуются как один из способов осмысления человеком действительности, его адаптации к ней в процессе социализации. К таким универсалиям исследователи относят наиболее фундаментальные явления объектного и субъектного характера: счастье, честь, справедливость, познание, истину и т. д., опыт осмысления которых накоплен человечеством едва ли не за весь период его существования.

К.Г. Исупов выстраивает определенную иерархию универсалий культуры: «…универсалии архаического порядка: мифологемы хтонических сил и связанные с ними элементы Космоса (Солнце, звезды, Луна, планеты в их именных персонификациях); ближний мир предметов (камень, дерево, зерно, масло, утварь быта); природная органика (птицы, рыбы, насекомые) в ее пространственно-временной и хроматической определенности. Над ними свой мир строят универсалии терминов родства (в широком смысле) и древнейшие „метафоры“ артефактов (типа: дом, зеркало), экзистентных ситуаций (типа: обмен, встреча, путь), границы состояний (типа: сон, смех, слезы, тайна, экстаз) или их „следов“ (типа: тень, двойник, голос). Завершается пирамида универсалий культуры списком видов деятельности; их культурно-исторической импликацией является, вероятно, игра».

Большинство универсалий культуры присутствует и в литературе, преображаясь в соответствии с законами художественного сознания, хотя ряд литературных универсалий, очевидно, может быть скорректирован и продолжен. Это прежде всего универсалии, связанные с духовной и физической жизнью человека: душа и тело, жизнь и смерть, счастье и горе и т. д. При определении специфики литературных универсалий важно учесть замечание философов о том, что универсалии отличаются от всеобщего. «Универсальное, – пишет М. Эпштейн, – не тождественно одинаковому, напротив, оно присуще отдельному индивиду или культуре в той мере, в какой они могут совмещать способности и ценности других индивидов или культур». Таким образом, универсальное не есть распространенное, массовое, но в каком-то смысле единичное, вбирающее в себя бесконечное множество смыслов. Это категория, уточняет исследователь, «обозначающая многосторонность, присущую отдельному явлению, способность поворачиваться разными гранями». При этом если в концепте ведущей оказывается национальная, этническая составляющая, то в универсалии – общечеловеческая. Это вечные, онтологические и метафизические константы человеческого бытия. Все это, безусловно, справедливо и по отношению к литературным универсалиям.

Универсалии являются объектом специального изучения современной лингвистики, прежде всего, языковые универсалии. Фундаментальная работа А. Вежбицкой посвящена семантическим универсалиям и описанию языков. Автор исходит из программного положения о существовании «фиксированного набора семантических компонентов, которые являются универсальными в том смысле, что оказываются лексикализованными во всех языках». Это прежде всего «концептуальные примитивы», в круг которых Вежбицкая включает около шестидесяти кандидатов, связанных с характеристикой субстантивов, атрибутов, ментальных предикатов и пр., например: «я», «ты», «некто», «нечто», «где» и «когда», «большой» и «маленький», «хороший» и «плохой», «делать» и «произойти». Применительно к каждой национальной культуре такие константы играют роль, приходит к заключению автор, близкую роли «ключевых слов», «особенно важных и показательных для отдельно взятой культуры». «С их помощью, – развивает идею Вежбицкой современный исследователь, – можно описать национально-культурные концепты как некие универсалии, закрепленные в языке и воспроизводящие языковую картину мира того или иного этноса». Таким образом, понятия «концепт» и «универсалия» оказываются сближены, и в определении последних присутствуют культурологический и ментальный компоненты. В лингвистических исследованиях речь идет также о литературных универсалиях, их роли в художественной картине мира, творчестве конкретного писателя. Н.С. Болотнова считает, что «можно говорить о концептуальных универсалиях, сопоставляя разные идеосистемы авторов…».

К изучению универсалий, использованию самого этого понятия обращается и литературоведение, хотя данная дефиниция, как и концепт, не включена в словари литературоведческих терминов. Традиционно вслед за К. Юнгом их происхождение связывают с мифом и ритуалом и чаще всего говорят об универсалиях в связи с исследованием ранних этапов развития художественного сознания: мифологии, фольклора, античности. С.С. Аверинцев рассматривает эту константу как характерный признак риторической культуры, сформированной античностью. Он полагает, что «универсальные схемы», «общие места» для этого этапа развития литературы «есть нечто абсолютно необходимое». Пример такой универсальной схемы (в ряду других, рассмотренных Аверинцевым) – описание битвы, где «некто» лишает жизни «того-то». «Эти ситуации битвы, – пишет Аверинцев, – очень сознательно и последовательно увидены не как однажды бывшие или могшие быть случаи, но как бесконечно воспроизводимые положения…». Подобное абстрагирование и обобщение, считает ученый, решало конкретную художественную задачу, воспитывало определенный взгляд на мир, помогая упорядочить и систематизировать картину действительности.

Характерной тенденцией современного литературоведения стало выявление универсалий и в литературе Нового времени. Так, в Воронежском государственном университете существует научный проект, связанный с изучением универсалий в литературе XVIII–XX вв.

Архетипы рождаются вместе с мифом, отражая коллективное восприятие свойств вещей и стихий, где природа и культура еще не разведены. Каждый художник непременно проходит через их осмысление, воплощая в собственном творчестве свое понимание этих ментальных сущностей, в то же время сохраняя их доминантный смысл и тот момент «национальной идентичности», который свойственен определенной культуре. Вместе с тем, как показывает в своих работах А.Ю. Большакова, сегодня все чаще высказывается идея о литературной природе и происхождении архетипа, которая значительно меняет представление о хронотопе универсалий, а также их содержании.

Это особенно характерно для исследований в области мифопоэтики, прежде всего, В.Н. Топорова, Е.М. Мелетинского и его школы. Так, работа Мелетинского «Литературные архетипы и универсалии» и коллективная монография с тем же названием, изданная под его редакцией (М., 2001), посвящены преимущественно изучению архетипов в русской классической литературе (Н.В. Гоголь и др.). В.Н. Топоров в своей известной монографии «Миф. Ритуал. Образ. Исследования в области мифопоэтического» (М., 1995) и других работах рассматривает «универсальные мифопоэтические схемы» в творчестве Достоевского, Мандельштама и других авторов. Ю.В. Доманский пишет о смыслообразующей роли архетипических значений в произведениях Пушкина и Чехова. В.К. Кантор в статье о романе H.A. Гончарова «Обломов» отмечает, что «Гончарову удалось выявить на свет… один из архетипов русской культуры, который, разумеется, не может быть исчерпан ни временем, ни социальной средой».

Проблемой универсалий занимается сегодня когнитивное литературоведение, активно развивающееся в Западной Европе. Так, в университете Палермо существует проект «Литературные универсалии». Автор ряда статей, представленных на сайте этого проекта, П. Хоган предлагает типологию универсалий, в соответствии с которой выделяет универсалии героев и мотивов. К универсальным типам героев он относит героя-любовника и героя-воина; к универсальным мотивам, например, quest (условно – целенаправленный поиск, путешествие, предпринятое для достижения какой-либо цели, объекта и сопряженное с опасностями). Основная идея Хогана состоит в том, что возникновение и восприятие повествовательных текстов направляется прототипами, которые являются стандартными или усредненными случаями, ситуациями. Эта идея во многом определяет и концепцию его книги «Themindanditsstoris» (CambridgeUniversityPress, 2003). Здесь тоже речь идет об архетипических явлениях, которые рассматриваются как универсалии. «Организующий принцип литературного архетипа как ментального первообраза (ментальной „матрицы“, праформы), – пишет А.Ю. Большакова, – можно кратко обозначить как вариативность инвариантности: обладая способностью к бесконечным внешним изменениям, он одновременно таит в себе неизменное ядро, обеспечивающее высокую устойчивость архетипической модели. Один из главных признаков, обуславливающих эту устойчивость, – свойство типологической повторяемости».

**Конспектирование учебной литературы**

**В.А. Сухомлинский «Сердце отдаю детям»**

**ШКОЛА ПОД ГОЛУБЫМ НЕБОМ**

        С волнением ожидал В.А. Сухомлинский учеников. В 8 часов утра пришло 29 человек.

        Почти все дети празднично одеты, в новеньких ботиночках. Это встревожило педагога: сельские дети издавна привыкли в жаркие дни ходить босиком, это прекрасная физическая закалка, лучший способ предупреждения простудных заболеваний. Почему же родители стараются защитить детские ножки от земли, утренней росы и горячей, накаленной солнцем земли? Все это они делают из добрых побуждений, а получается плохо: с каждым годом все больше сельских малышей зимой болеет гриппом, ангиной, коклюшем. А надо воспитать детей так, чтобы они не боялись ни зноя, ни холода.

«Ребята, мы идем в школу. Наша школа   будет под голубым, небом, на зеленой травке, под ветвистой грушей, на винограднике, на зеленом лугу. Снимем вот здесь ботиночки и пойдем босиком, как вы привыкли ходить раньше. А завтра приходите босиком, в нашей  школе   это  будет лучше всего…»

        Здесь, среди природы, особенно отчетливой, яркой была мысльВ.А. Сухомлинского: учителя имеют дело с самым нежным, самым тонким, самым чутким, что есть в природе, - с мозгом ребенка. «Когда думаешь о детском мозге, представляешь нежный цветок розы, на котором дрожит капелька росы. Какая осторожность и нежность нужны для того, чтобы, сорвав цветок, не уронить каплю. Вот такая же осторожность нужна и нам каждую минуту: ведь мы прикасаемся к тончайшему и нежнейшему в природе — к мыслящей материи растущего организма».

          В.А. Сухомлинский советует воспитателям воздействовать на чувства, воображение, фантазию детей, открывать окошко в безграничный мир  постепенно,  не  распахивать его сразу во всю ширь, не превращать в широкую дверь, через которую помимо вашего желания, увлеченные мыслями о предмете рассказа, устремятся  малыши – выкатятся, как  шарики... «Они вначале растеряются   перед множеством вещей, потом эти вещи, в сущности еще не знакомые, примелькаются, станут пустым звуком — не больше».

        Школа под голубым небом учила В.А. Сухомлинского, как открывать перед детьми окно в окружающий мир, и эту науку жизни и познания он стремился донести до всех учителей. Пелагог советовал им не обрушивать на ребенка лавину знаний, не стремиться рассказать на уроке о предмете изучения все, что знаете, — под лавиной знаний могут быть погребены пытливость и любознательность. Необходимо суметь открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но  открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми красками радуги. Оставлять всегда что-то недосказанное, чтобы ребенку захотелось еще и еще раз возвратиться  к  тому, что он узнал.

**«НАШ УГОЛОК МЕЧТЫ»**

        Недалеко от школы, за селом — большой овраг, заросший кустарником и деревьями. Для детей это – дремучий лес, полный таинственного и неизвестного. Однажды В.А. Сухомлинский заметил в стене оврага вход в пещеру. Внутри пещера  оказалась просторной, с прочными сухими стенками.

        «Да это же целое сокровище! Здесь будет наш Уголок мечты». Трудно передать восторг ребят, когда В.А. Сухомлинский впервые повел их в пещеру. Дети визжали, пели, перекликались друг с другом, играли в прятки. В тот же день выстлали пол сухой травой.

        Сначала все просто наслаждались таинственным уголком, обживали его, создавали уют:   прикрепили к стенам несколько картинок, расширили  вход, сделали столик. С восторгом дети приняли предложение устроить печурку, время от времени протапливать ее.

        Дети, вместе с учителем выкопали углубление для печки, пробили отверстие для трубы. Выносили лишнюю землю, приносили глину и  кирпич. Труд был нелегкий, но у них была мечта – печка. Строили ее недели две.

**ПРИРОДА – ИСТОЧНИК ЗДОРОВЬЯ**

        Первые недели работы «Школы радости» В.А. Сухомлинский внимательно изучал здоровье детей. Несмотря на то, что все ребята выросли в селе, на зоне природы, отдельные из них были бледные, со слабой грудью. Питание почти у всех дома хорошее, главной причиной слабости и болезненности отдельных малышей было то, что они жили как бы в тепличной обстановке; матери оберегали их от малейшего дуновенья ветерка. Ребята быстро утомлялись, в первые дни жизни «Школы радости» они с трудом проходили какой-нибудь километр. Матери жаловались на плохой аппетит этих детей.

        В.А. Сухомлинский убедил родителей в том, что чем больше они будут оберегать детей от простуды, тем слабее они будут. Все согласились с настоятельной просьбой педагога посылать детей в жаркие дни в школу босиком – для ребят это было большой радостью.

        Установилось правило: ни одной минуты в осенние, весенние и летние дни дети не должны находиться в помещении. В первые 3–4 недели «Школы радости» ребята проходили ежедневно 2-3 километра; во второй месяц – 4-5, в третий – 6. И все это среди полей и лугов, в рощах и в лесу. Пройденное за день расстояние незаметно для детей, потому что не ставится цель – пройти столько-то километров; движение, ходьба – средство достижения других целей. Ребенку хочется идти, потому что он чувствует себя открывателем мира. Дети приходили домой усталые, но счастливые, жизнерадостные. А без усталости не может быть здоровья. Здоровье вливается в детский организм животворным источником тогда, когда после трудового напряжения ребенок отдыхает. Быть в движении – одно из важных условий физической закалки.

**КАЖДЫЙ РЕБЕНОК – ХУДОЖНИК**

Уже через неделю после начала занятий в «Школе радости» В.А. Сухомлинский сказал ребятам: «Принесите завтра альбомы и карандаши, будем рисовать». На следующий день они расположились на лужайке школьной усадьбы. Учитель предложил детям: «Посмотрите вокруг себя. Что вы видите красивое, что вам больше всего нравится, то и рисуйте».

Перед ними был школьный сад и опытный участок, освещенные осенним солнцем. Дети защебетали: одному нравились красные и желтые тыквы, другому – склонившиеся к земле головки подсолнечника, третьему – голубятня, четвертому – виноградные гроздья.

Творчество детей – это глубоко своеобразная сфера их Духовной жизни, самовыражение и самоутверждение, в котором ярко раскрывается индивидуальная самобытность каждого ребенка. Эту самобытность невозможно охватить какими-то правилами, единственными и обязательными для всех.

Каждому ребенку хотелось рассказать о том, что он нарисовал. И в этих рассказах, как самоцветы, сверкали яркие образы, сравнения. Рисование развивало речь детей.

В поле, в лес они теперь почти всегда шли с альбомами и карандашами. Старшие школьники сделали для малышей маленькие альбомы, которые можно было положить в карман. Весной, через несколько месяцев после того как начала жить школа, педагог сделал большой альбом, в котором каждый ребенок рисовал по желанию любимый уголок окружающего мира. В.А. Сухомлинский записывал в этот альбом коротенькие рассказы. Это целая страница жизни и духовного развития коллектива.

**ЗАБОТА О ЖИВОМ И ПРЕКРАСНОМ**

       Как пробудить у ребят светлые, добрые чувства, как утвердить в их сердцах доброжелательность, заботливое отношение к живому и красивому? Во время одной из прогулок в поле дети нашли в траве жаворонка с подрезанным крылышком. Птичка перепархивала с одного места на другое, но улететь не могла. Дети поймали жаворонка. Маленький комочек жизни затрепетал в руках, испуганные глаза, как бусинки, смотрели в голубое небо. Коля сжал его в руке, и птица жалобно запищала. Дети засмеялись. «Неужели ни у кого из них нет сострадания к птице, оставленной своими собратьями в опустевшем поле?» - подумал В.А. Сухомлинский и посмотрел на ребят. На глазах у Лиды, Тани, Данька, Сережи, Нины появились слезы.

         Ребята с учителем расположились на опушке леса. Он рассказал детям о том, что осенью перелетные птицы собираются в далекий путь. В опустевших полях остаются одинокие птички – у той крылышко подрезано, та вырвалась из когтей хищника искалеченная... А впереди суровая зима с метелями и морозами. Что ожидает этого жаворонка? Замерзнет бедненький. А как красиво он поет, наполняя весной и летом степь чарующей музыкой. Жаворонок – это дитя солнца. В сказке говорится: «Родилась эта птичка из солнечного огня». Поэтому наш народ и назвал ее жаворонком – жар – воронок... А кто из вас не знает, как больно, когда сильный мороз деревенеют пальцы, когда жгучий ветер забивает дыхание. Спешите домой, к теплой печке, к ласковому огоньку... А куда денется птица? Кто приютит ее? Превратится она в мерзлый комок.

«Сделаем для птицы тепленькое гнездышко в школе, будем кормить и лечить, а весной выпустим в голубое небо».

         Дети принесли жаворонка в школу, поместили в клетку, поставили ее в комнату, которая уже была отведена для малышей. Каждое утро кто-нибудь из ребят приходил к жаворонку. Малыши приносили корм.

         Забота о живом и прекрасном постепенно вошла в жизнь детей. Какая огромная сила *–* коллективное чувство ласки и доброты, коллективной доброжелательности. Оно, как бурный поток, увлекает самых равнодушных.

**ПУТЕШЕСТВИЯ В МИР ТРУДА**

       В.А. Сухомлинский видел важную воспитательную задачу в том, чтобы детей окружал не только мир природы, но и мир труда, творчества, строительства. Человеческая красота раскрывается ярче всего в труде.

      Это познание мира не только разумом, но и сердцем. Детей изумляет красота человека-труженика. Они перевивают чувство гордости за человека. Еще глубже это чувство становится тогда, когда во время «путешествий» в мир труда дети встречаются со своими отцами и матерями.

        Отношение человека к человеку, его общественная жизнь раскрываются прежде всего в труде на благо людей. В том, как человек трудится для других, выражается его гуманизм. Одной из  первых забот  В.А. Сухомлинского было  то,  чтобы в окружающей детей среде раскрывалась именно эта сторона социалистической действительности. Педагог стремился к тому, чтобы детей восхищало, одухотворяло  не только то, что связано с красотой природы, но и то, что составляет самую сущность нового человека нашей страны – его служение Родине, обществу, людям. Любовь ребенка к людям труда – источник человеческой нравственности.

**СЛУШАЕМ МУЗЫКУ ПРИРОДЫ**

          Музыка, мелодия, красота музыкальных звуков – важное средство нравственного и умственного воспитания человека, источник благородства сердца и чистоты души. Музыка открывает людям глаза на красоту природы, нравственных отношений, труда. Благодаря музыке в человеке пробуждается представление о возвышенном, величественном, прекрасном не только в окружающем мире, но и в самом себе. Музыка – могучее средство самовоспитания.

         В эстетическом воспитании вообще и в музыкальном в особенности важны психологические установки, которыми воспитатель руководствуется, приобщая детей к миру прекрасного. Для педагога главной была установка на воспитание способности эмоционально относиться к красоте и потребности впечатлений эстетического характера. Важную цель всей системы воспитания В.А. Сухомлинский видел в том, чтобы школа научила человека жить в мире прекрасного, чтобы он не мог жить без красоты, чтобы красота мира творила красоту в нем самом.

          Опыт подтверждает, что музыка – это самый благоприятный фон, на котором возникает духовная общность воспитателя и детей. Она как бы открывает сердца людей. Слушая мелодию, переживая и восхищаясь ее красотой, учитель и ученик становятся роднее, ближе.

**Составление библиографического списка и глоссария к учебному предмету**

**«Теоретическая и практическая педагогика»**

**Библиографический список**

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. - 528 с.

2. Воробьева, С. В. Основы управления образовательными системами : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С. В. Воробьева. - М. : Академия, 2008. - 208 с.

3. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования : учеб. для бакалавров / А. Н. Джуринский. М. : Юрайт, 2011. - 675 с.

4. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / Г. М. Коджаспирова. - М. :Кнорус, 2010. - 744 с.

5. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. - М. : Академия, 2008. - 256 с.

6. Латышина, Д. И. История педагогики (История педагогической мысли и образования) : учеб. пособие / Д. И. Латышина. - М. : Гардарики, 2005. - 603 с.

7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. - 6-е изд., доп. - М. : Академия, 2009. - 224 с.

8. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность : теория и практика : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. - М. : Академия, 2006. - 224 с.

9. Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко - М. : ТК Велби : Проспект, 2008. - 429 с.

10. Педагогика : учеб пособие / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н. М. Борытко. - М. : Академия, 2007. - 496 с.

11. Пискунов, А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / А. И. Пискунов. - М. :Юрайт, 2013. - 575 с.

12. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. - М. : ВЛАДОС, 2008. - 464 с.

13. Подласый, И. П. Педагогика. Теоретическая педагогика и практическая педагогика : учеб. для бакалавров. В 2 т. / И. П. Подласый. - М. : Юрайт, 2013. - 1576 с.

14. Тряпицына, А. П. Педагогика : учеб. для вузов / А. П. Тряпицына. - СПб : Питер, 2013. - 304 с.

15. Ягофаров, Д. А. Нормативно-правовое обеспечение образования. Правовое регулирование системы образования : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Д. А. Ягофаров. - М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008. - 399 с.

**Глоссарий**

**Аккредитация учебного заведения** – это официальное определение его права организовывать свою деятельность на уровне государственных требований и стандартов. По результатам аккредитации высшему учебному заведению представляется право присваивать выпускникам квалификацию определенного уровня и выдавать диплом установленного образца.

**Воспитание** - это процесс целенаправленного и систематического воздействия на физическое и духовное развитие личности в целях подготовки ее к производственной, общественной и культурной деятельности.

**Воспитание / в широком социальном смысле**/ - создание условий и процесс передачи социального опыта старшим поколением новому с целью подготовки его к общественной жизни и производственному труду.

**Воспитание / в узком социальном смысле/** - это направленное воздействие на личность со стороны общественных институтов /семья, общественные организации, партии, учреждения образования, СМИ и др./ с целью формирования определенных знаний, отношения к окружающему миру, мировоззрения, поведения и т. п.

**Воспитание / в широком педагогическом смысле/** - специально организованное и управляемое воздействие коллектива воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учреждениях образования и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

**Высшего образования содержание** – обусловленная целями и потребностями общества система знаний, умений и навыков, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, которая должна быть сформирована в процессе обучения с учетом перспектив развития общества, науки, техники, технологий, культуры и искусства.

**Дидактическая система** – выделенное по определенным критериям целостное образование, характеризующееся единством целей, организационных принципов, содержания, форм и методов обучения /например, д. с. И. Ф. Гербарта, Д. Дьюи/.

**Дедукция** – движение знаний от общих положений к единичным утверждениям.

**Деловая игра** – вид практического занятия, представляющий собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста.

**Запоминание** – обобщенное название процессов, обеспечивающих удержание материала в памяти. З.- важнейшее условие последующего восстановления вновь приобретенных знаний. Успешность З. определяется в первую очередь возможностью включения нового материала в систему осмысленных связей.

**Задатки**– врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, мозга, составляющие природную основу развития способностей.

**Индивидуальный подход**– принцип отечественной педагогики, заключающийся в том, что управление развитием человека основывается на знании черт его личности и условий жизни.

**Индивидуальная работа**- выполнение заданий самостоятельно каждым обучающимся на уровне его учебных возможностей.

**Интеллект**– относительно устойчивая структура умственных способностей человека.

**Интерес**– форма проявления познавательной способности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ознакомлению с новыми фактами, более глубокому и полному отражению действительности.

**Контроль итоговый –** вид контроля знаний, назначение которого – дать объективную оценку достигнутым успехам обучающегося за определенный период /семестр, весь учебный год/, проверить логику и полноту усвоения им учебного материала, а также составить представление о том, насколько успешно происходит его интеллектуальное и личностное развитие.

**Консультация -** форма учебного занятия, на котором учащийся получает ответ преподавателя на конкретные вопросы или пояснения определенных теоретических положений и т. п.

**Лабораторное занятие** – форма учебного занятия, на котором студент под руководством преподавателя лично проводит природные или имитационные эксперименты или опыты с целью практического подтверждения отдельных теоретических положений данной учебной дисциплины, приобретает практические навыки работы с лабораторными установками, оборудованием, вычислительной техникой, измерительной аппаратурой, методикой экспериментальных исследований в конкретной предметной области.

**Лекция**– основная форма проведения учебного занятия в высшем учебном заведении, предназначена для усвоения теоретического материала.

**Научение**– устойчивое, целесообразное изменение деятельности, возникающее благодаря предшествующей деятельности и не связанное с физиологическими причинами.

**Навык** – действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием сознательной поэлементной регуляции и контроля. В дидактике рассматривают навыки интеллектуальные / анализ, синтез, обобщения, абстрагирование/, учебные /работа с компьютером, измерительными приборами, справочной литературой, конспектом и т. д. /, практические / трудовые/.

**Обобщение** – структурный элемент процесса усвоения знаний, который предлагает выделение и объединение существенных признаков изучаемых предметов, явлений.

**Образование** – это процесс и результат усвоения определенного объема систематизированных знаний, умений, навыков, а также способов мышления, обеспечивающий формирование самодостаточной личности.

**Обучения факторы** – существенные причины, влияющие на результаты процесса обучения, его продуктивность, Факторный анализ в педагогике опирается на соответствующий раздел математики, где разработана процедура вычленения факторов из разнообразия причин. Главное положение факторного анализа в дидактике основывается на том, что дидактические причины, несмотря на их разнородность, изменчивость и сложность, могут быть выделены, пересчитаны, ранжированы и исследованы объективными методами, сведены к относительно небольшому числу общих, комплексных и генеральных факторов. Выделено четыре генеральных фактора, определяющих в комплексе формирование продуктов дидактического процесса: 1/учебный материал,/ 2/ организационно-педагогическое влияние, З/ обучаемость учащихся, 4/ время.

**Отметка**– это оценочное суждение, выраженное в словах или цифрах.

**Оценка**– отношение выявленных знаний к требуемым. Это показатель степени правильности выполнения учебно-контрольного задания.

**Педагогика** – наука о воспитании человека, раскрывающая сущность, цели, задачи и закономерности воспитания, его роль в жизни общества и развитии личности. Понятие «воспитание» здесь употребляется в самом широком смысле, включая обучение.

**Понимание /осмысление/** - установление связей между предметами и явлениями, процессами, выяснение их строения, назначения, вскрытие причин явлений или событий, т. е. анализа, синтеза, сравнение т. д., компонент процесса усвоения знаний.

**Учебный план** – документ, определяющий состав учебных предметов, последовательность их изучения, виды учебных занятий по курсам и семестрам.

**Учебная типовая программа** – государственный документ, в котором устанавливается роль и значение данной дисциплины в подготовке специалистов, дается краткое содержание учебного материала и информационно-литературное обеспечение.

**Учение -** активный познавательный процесс, который направлен на усвоение содержания обучения и в котором проявляются и формируются интеллектуальные силы обучающегося, развиваются его личностные свойства.

**Формирование личности –** процесс становления относительно завершенной в своей определенности системы свойств и качеств личности, достаточной для самореализации человека.

**Фронтальная работа** – выполнение всеми обучаемыми одного и того же задания / беседа, диктант, опрос и т. д./.

**Составить библиографический список по теме**

**Общие проблемы детской психологии**

1 Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре/Гл.ред.Д.И.Фельдштейн; Акад. пед. И социальных наук; Моск. Психолого-социальный ин-т. –М. ; Воронеж : Моск . психолого – социальный ин-т : Изд-во МПО «МОДЭК» , 2000 . -414с . : ил. – (Б-ка школьного психолога ) . –Библиогр . : с . 338-360.

2 Венгер А.Л . Психологическое консультирование и диагностика : Практ . рук . Ч . 1 . – М . : Генезис , 2004 . – 154с . – ISBN 5–8529 –03 –Х .

3 ВЕНГЕР А . Л . Психологическое консультирование и диагностика : Практ. рук. Ч . 2 . –М . : Генезис , 2001 . – 127с . – Библиогр . : с . 125 . – ISBN 5–85297–036–0

4 Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 159 с. : ил. – (Библиотека школьного психолога.). – ISBN 5305000173

5 Гейденрих Л.А. Формирование стратегий толерантного поведения у детей мигрантов и не мигрантов в ситуациях затрудненного общения : Программа социально – психологического тренинга/Авт . – сост . Гейденрих Л. А. ; Под общ . ред . П. Н. Ермакова , В . А . Лабунско ; РГУ , фак . психологии . –Ростов н/Д : Изд – во РГУ , 2002 . -33с. : ил . – Библиогр . : с . 33 ( 8назв. ) .

6 Курцева Н.В. Основы психологической диагностики детей с ОВЗ :$ \left[учебное пособие\right] $/ Н.В. Курцева, С. Н. Маслиева ; М-во образования и науки РФ ; Кубанский гос. ун-т. – Краснодар : Кубанский государственный университет, 2011. – 147 с. : ил. – Библиогр. : с. 130-133. – ISBN 9785903154302

Практикум по психофизиологической диагностике : Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений – М. : Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2000-128с.

7 Психолого-педагогическая диагностика : Учебное пособие для студентов вузов / [И. Ю. Левченко и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – 4-е изд., стер. – М. : ACADEMIA, 2007. – 319 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности.). – Библиогр. В конце разделов. –Авторы указаны на обороте тит. листа.

8 Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности : учебное пособие / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта ; Рос. Акад. Образования ; Моск. Психолого-социальный ин-т. – 5-е изд. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2008. – 319 с. – (Библиотека психолога.).

9 Рязанова Д.В. Тренинг с подростками: с чего начать? : пособие для психолога и педагога. – М. : Генезис , 2003. -137с. : ил. – (Психологическая работа с детьми). – ISBN 5852970743.

10 Смирноа В.М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков : Учеб. Пособие для студентов пед. Вузов. -2-е изд. , стер. –М.: Издат. Центр «Академия», 2004. -396с. : ил. – (Высшее профессиональное образование). Библиогр. : с. 391 (15 назв. ) . –ISBN 5–7695–171 –1.

11 Ульенкова У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учебное пособие для студентов вузов / У.В.Ульенкова, О.В.Лебедева. – М. : ACADEMIA, 2002. – 175 с. – (Высшее образование.). – Библиогр. в конце глав. – ISBN 5769507764

12 Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 351 с. : ил. – (Библиотека психолога.). – Библиогр. : с. 244-249. – ISBN 5691012843

**Аннотация статьи**

Шашауров Д.Л. Сущность понятия «имидж современного учителя» Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика: научно-методический журнал. 2015. Т. 21, № 2

В статье рассмотрены основные подходы к интерпретации понятия педагогического имиджа. Раскрыты об- щие механизмы формирования имиджа в профессиональной деятельности, выделена специфика формирования имиджа в сфере педагогической профессиональной деятельности, выделены компоненты и факторы формирования имиджа современного учителя. Рассмотрены основные подходы к формированию имиджа с точки зрения психоло- гии, социологии и педагогики.

**Эссе**

**Я будущий учитель начальных классов**

К профессии учителя с уважением относились во все времена. Наверное, потому, что учитель - это не просто высокообразованный человек, а прежде всего тот, кто умеет передать свои знания другим, объяснить непонятное, найти ключ к способностям каждого ученика.

Для того чтобы кого-то научить чему-то, надо самому в совершенстве разбираться в этом, быть готовым ответить на любой вопрос. К тому же, учителю часто приходится отвечать и на вопросы, не касающиеся его предмета, поэтому его кругозор должен быть широким. А еще учителю необходимы такие качества, как выдержка, терпение, дружелюбие. Учитель должен быть хорошим психологом и любить детей.

Быть учителем очень ответственно, потому что он для учащихся образец в мышлении и поведении. Мало того, что учителю обязательно в совершенстве знать тот предмет, который он преподает, ему необходимо уметь научить. Каждый ребенок в классе должен понять материал. А дети все разные, поэтому учителю следует быть внимательным к каждому. Он должен найти подход ко всем, заинтересовать их в своем предмете, показать его важность и полезность в жизни учеников. При этом учитель обязан с уважением относиться к индивидуальности ученика, не унижать его, даже ставя двойку. Такого учителя любят ученики, внимательно слушают и с интересом выполняют задания.

Мои любимые учителя навсегда останутся в моем сердце. Они все разные, с разными подходами к своей работе. Но есть то общее, что вызывает у меня уважение, - справедливость, внимательность, умение интересно объяснить, понимание.