

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Челябинский государственный университет»

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров  
Факультет психологии и педагогики

**ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Челябинск  
2018

УДК 37.013.3  
ББК 74.025  
И741

*Печатается по решению Ученого совета  
факультета педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»*

*Руководитель проекта, научный редактор* кандидат педагогических наук,  
доцент **А.Ю. Акмалов**

*Ответственный редактор* кандидат педагогических наук, доцент  
**С.А. Курносова**

*Рецензенты:*

д-р пед. наук, проф. С. Г. Сериков  
д-р пед. наук, проф. И.О. Котлярова

**И741 Парадигмы образовательного процесса : традиции и инновации:**  
научное издание. Сборник научных статей. – Челябинск : Печатный двор, 2018. – 164 с.  
ISBN 978-5-904756-56-7

В научном издании представлены статьи слушателей Института повышения квалификации и переподготовки кадров ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», преподавателей образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, педагогов общеобразовательных школ.

Научное издание адресовано работникам общего, профессионального и высшего образования, студентам, магистрантам, аспирантам и широкому кругу лиц, интересующихся проблемами современных технологий в образовании.

УДК 37.013.3  
ББК 74.025

ISBN 978-5-904756-56-7

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за точность цитирования, оценку использованных материалов в публикуемых статьях несут авторы.

© Печатный двор, 2018.

© Челябинский государственный университет, 2018.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
<b>Абросимова Екатерина Анатольевна</b> <i>Балинтовская группа в психотерапии и психологическом консультировании как способ повышения профессиональной компетентности специалистов в области психического здоровья</i>	7
<b>Акмалов Альберт Юрьевич</b> <b>Демьянова Татьяна Сергеевна</b> <i>Принципы и приемы технологии полного усвоения знаний в условиях дифференциации обучения</i>	10
<b>Антропов Анатолий Иванович</b> <i>Педагогические условия эффективного использования проектной технологии при обучении физике старшеклассников</i>	13
<b>Антропова Лидия Григорьевна</b> <i>Назначение и структура образовательного курса в системе электронного обучения Moodle</i>	17
<b>Артемьева Елена Сергеевна</b> <i>Трансформация юридической профессии в связи развитием искусственного интеллекта</i>	20
<b>Ахмирова Эльвина Рифатовна</b> <i>Организационно - педагогические условия формирования студенческого коллектива во внеаудиторной деятельности</i>	22
<b>Богдашкина Светлана Владимировна</b> <i>Игровая технология как средство активизации речевой деятельности детей-инофонов на уроках мокшанского языка</i>	24
<b>Вардугина Галина Семеновна,</b> <b>Карташёва Ирина Юрьевна</b> <i>Кризис жанра: типологические модели сочинения по литературе в современной образовательной парадигме</i>	28
<b>Воронцова Татьяна Александровна</b> <i>Обучение принципам создания мультимедийной презентации в курсе «Риторика»</i>	36
<b>Гольдфарб Ольга Сергеевна</b> <b>Бирюкова Ирина Александровна</b> <i>Психолого-педагогические технологии развития образа «я» у младших школьников с задержкой психического развития</i>	39

<b>Гольдфарб Ольга Сергеевна</b> <b>Ворожищева Мария Вадимовна</b> <i>Психолого-педагогические технологии в коррекции статусного положения младших школьников с задержкой психического развития</i>	<b>42</b>
<b>Грибкова Кристина Евгеньевна</b> <b>Ефименко Татьяна Борисовна</b> <i>Тактики речевого воздействия в устной речи учителя начальной школы</i>	<b>46</b>
<b>Гуцал Артём Юрьевич</b> <i>Развитие ценностей здорового образа жизни на уроках физической культуры в контексте Федерального государственного образовательного стандарта</i>	<b>51</b>
<b>Зиновьева Мария Александровна</b> <i>Фольклоризм творчества Николая Рубцова в оценке отечественных исследователей</i>	<b>56</b>
<b>Козин Анатолий Михайлович</b> <b>Мустафина Анна Сергеевна</b> <i>Психолого-педагогические аспекты проблемы отсутствия границ во взаимодействии субъектов воспитательного процесса</i>	<b>61</b>
<b>Коканов Николай Анатольевич</b> <b>Пищулина Татьяна Валерьевна</b> <i>Проектный метод в системе высшего образования</i>	<b>63</b>
<b>Коновалова Мария Владимировна</b> <i>ИКТ и кейсовый метод в методике обучения иностранному языку</i>	<b>66</b>
<b>Косинцева Анна Владимировна</b> <b>Худякова Александра Евгеньевна</b> <i>Формирование социальных компетенций обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в системе образования</i>	<b>69</b>
<b>Куба Елена Андреевна</b> <i>Педагогические инновации в обучении специалистов «клинических психологов».</i>	<b>73</b>
<b>Курносова Светлана Александровна</b> <b>Петрова Юлия Владимировна</b> <i>Особенности коммуникативного потенциала студентов в инклюзивном образовании</i>	<b>76</b>
<b>Максутова Анна Дмитриевна</b> <i>Педагогические условия формирования социальных компетенций студентов вуза</i>	<b>80</b>
<b>Миняева Дарья Александровна</b> <i>Понятие «коммуникативная компетенция» в образовании</i>	<b>83</b>

<b>Мирошник Лиана Германовна</b> <i>Модульное обучение как инновационный метод при подготовке к ОГЭ по физике</i>	<b>87</b>
<b>Овчинников Михаил Владимирович, Бенедюк Дарья Александровна</b> <i>Психолого-педагогические технологии развития эмоционального интеллекта в период ранней взрослости</i>	<b>92</b>
<b>Парская Наталия Викторовна Гамалетдинова Алина Ринатовна</b> <i>Вальдорфская система образования в современном мире</i>	<b>96</b>
<b>Пасс Андрей Аркадьевич</b> <i>Автоматизированные информационные системы в высших учебных заведениях</i>	<b>101</b>
<b>Петрова Юлия Владимировна Невзорова Наталья Сергеевна</b> <i>Реализация идей добровольческой активности в образовательной программе детского оздоровительного лагеря</i>	<b>105</b>
<b>Пономарева Анастасия Владимировна</b> <i>Проблемы и особенности преподавания русского языка как иностранного</i>	<b>108</b>
<b>Поповцев Вячеслав Александрович</b> <i>Особенности Я-функций и осмысления внутреннего телесного опыта у студентов-психологов</i>	<b>116</b>
<b>Пушкарева Мария Владимировна</b> <i>Организационно-педагогические условия формирования готовности педагогов ДООУ к взаимодействию с родителями</i>	<b>120</b>
<b>Рагозинская Валерия Германовна</b> <i>Зоны развития профессиональных компетенций у студентов – клинических психологов (на материале практики супервизорства)</i>	<b>123</b>
<b>Репин Сергей Арсеньевич Мажитова Эвелина Юрьевна</b> <i>Педагогические идеи Джона Дьюи: основные положения его педагогических идей в теории и практике отечественного образования</i>	<b>135</b>
<b>Симошкевич Елена Анатольевна</b> <i>Педагогические технологии развития сплоченности в коллективе младших школьников с задержкой психического развития</i>	<b>138</b>
<b>Стрижкова Наталья Сергеевна</b> <i>Управление эстетическим развитием в воспитательной работе педагога</i>	<b>141</b>

<b>Третьякова Анна Юрьевна</b> <i>Организационно-педагогические условия развития самоорганизации студентов вуза</i>	<b>145</b>
<b>Трифопова Валентина Николаевна</b> <i>Развитие учебной мотивации у будущих педагогов – психологов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин в вузе</i>	<b>149</b>
<b>Циринг Раиса Абдулловна</b> <b>Сафина Оксана Константиновна</b> <i>Потенциал педагогической идеи Роберта Оуэна «биржа времени» в развитии современного добровольчества</i>	<b>153</b>
<b>Чернов Владимир Михайлович</b> <i>Контрольно-измерительные материалы по дисциплине «Радиофизические методы исследования»</i>	<b>157</b>
<b>Ярошенко Сергей Николаевич</b> <i>Сущность и содержание самоорганизации студентов вуза с педагогической точки зрения</i>	<b>160</b>

**Балинтовская группа в психотерапии и психологическом консультировании как способ повышения профессиональной компетентности специалистов в области психического здоровья**  
*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В статье рассматривается особый вид повышения профессионального мастерства психотерапевтов и психологов-консультантов – балинтовская группа. Представлена краткая история возникновения балинтовских групп, этапы балинтовской группы. Анализируется роль ведущего балинтовской группы, создание им атмосферы доверия, позволяющей эффективно взаимодействовать участникам балинтовской группы.

**Ключевые слова:** балинтовская группа, психологическое консультирование, психотерапия, профессиональный рост, профессиональная компетентность.

Балинтовские группы – в первоначальном виде – это групповые дискуссии врачей относительно сложных случаев в практике пациентов и их лечения. Автор подхода к такой дискуссии – М. Балинт (M. Balint), британский психоаналитик, проводивший в середине двадцатого века в Лондоне дискуссионные семинары с врачами-психиатрами. Классическая балинтовская группа исследует отношения «врач-пациент», полагая, что таким образом можно понять отношения больного человека с другими людьми в его жизни [2]. М. Балинт предлагал для обсуждения в группе выбирать сложные терапевтические случаи, которые дают врачу возможность лучше понять свои чувства и отношение к больному.

Психотерапевты и психологи-консультанты активно применяют работу балинтовских групп в профессиональной практике. В балинтовскую группу здесь входят психологи, психотерапевты и психиатры, делящиеся своим опытом в работе с клиентами. Балинтовская группа – это профессиональная группа для психологов и психотерапевтов, целью которой является повышение компетентности в общении, развитие профессионального мастерства, осознание профессионалами в области психологии своих слабых сторон и «слепых пятен», расширение своих представлений о процессе консультирования и психотерапии [1]. Балинтовская группа для психологов – это также «территория» большой профессиональной поддержки, взаимопомощи, профилактики «синдрома сгорания».

Балинтовская группа чаще всего состоит из 10-15 участников, встречающихся 1-2 раза в неделю в течение длительного времени, года или

больше. Каждая встреча посвящается анализу одного клиентского случая и длится примерно два с половиной часа. Специальных технических средств балинтовская группа не требует, достаточно просто большого помещения и расставленных в круг стульев или кресел. По желанию может использоваться аудио или видео запись занятия.

Руководитель балинтовской группы избирается из числа участников группы, или может быть приглашенным специалистом. Руководитель обычно является опытным специалистом в области психологического консультирования, знает методiku групповой работы, умеет взаимодействовать с большой группой людей, обладает лидерскими качествами, знаком с явлением групповой динамики, а также, при необходимости, способен справиться с нестандартными ситуациями, возникающими при групповой работе [1].

Работа балинтовской группы в психологии хорошо структурирована и состоит из нескольких этапов. Рассмотрим эти этапы подробно [1].

**1 этап.** Запрос одного из участников представить «случай» из своей клиентской практики для работы группы. Если есть несколько желающих представить для анализа свой клиентский случай, то ведущий просит описать беспокоящий профессионала клиентский случай и остальные участники группы отдают предпочтение одному или другому «заказчику».

**2 этап.** «Заказчик» представляет свой сложный «случай» из практики консультирования или психотерапии. Рассказ о случае предьявляется в свободной форме, не ограничен по времени. «Заказчик» может рассказывать то, что представляется ему наиболее важным и существенным. Руководитель группы следит, чтобы рассказчика не перебивали. Руководитель и участники группы внимательно слушают «заказчика», наблюдая за его поведением и эмоциями. Эти наблюдения могут оказаться важными для последующей работы со «случаем» заказчика.

**3 этап.** Формулирование «заказчиком» вопроса (вопросов) к группе. Это важный этап, на котором «заказчику» может понадобиться помощь со стороны руководителя группы. Вопросы, направляемые балинтовской группе, могут быть самыми разнообразными – от предполагаемых «ошибок» в работе с данным клиентом, до понимания проблем клиента, осознания чувств психолога к клиенту, выбора психотерапевтического инструмента работы и т.д.

**4 этап.** Группа задает вопросы «заказчику». Это неформализованный и достаточно свободный этап балинтовской группы, когда участники могут говорить о своих чувствах относительно «заказчика» и способа его работы с клиентом, задавать различные вопросы, проясняющие «случай». Количество вопросов не ограничено. Руководитель группы должен отслеживать, чтобы вопросы не превращались в групповую дискуссию относительно представленного на анализ клиентского случая.

**5 этап.** Окончательная формулировка вопросов «заказчика» группе относительно своего сложного клиентского случая. Благодаря предыдущему этапу запрос «заказчика» группе может измениться: некоторые вопросы перестают быть актуальными, а другие, наоборот, возникают. Руководитель группы может также предложить участникам самим сформулировать вопрос (вопросы), которые они считают важными и необходимыми для «заказчика».

**6 этап.** Все участники группы по очереди отвечают на вопросы «заказчика». Руководитель группы следит за тем, чтобы каждый участник группы дал свой ответ «заказчику». Приветствуется, если участники будут говорить о своих чувствах, которые вызывает у них ситуация «заказчика», делиться собственным опытом схожих клиентских ситуаций. Руководитель группы также обязан наблюдать, чтобы группа воздержалась от оценок работы «заказчика», от негативного отношения.

**7 этап.** Дается обратная связь от руководителя группы «заказчику». Ведущий благодарит «заказчика» за представленный случай консультирования, обобщает все ответы на вопросы «заказчика» от членов группы, предоставляет «заказчику» собственное видение ситуации, отвечает на вопросы «заказчика».

**8 этап.** Последним в группе высказывается «заказчик», говорит о своих чувствах и мыслях. «Заказчик» обобщает все сказанное выше, говорит о том, что он понял и ощутил о представленном консультативном случае, какие открытия он сделал. Он может также представить обратную связь конкретным участникам, поблагодарить за поддержку отдельных участников или всю группу, сказать о своем состоянии.

Профессиональный и личностный рост участников является главной целью балинтовской группы. Таким образом, балинтовская группа является одним из методов помощи профессионалам через исследование их «проблемных» зон в отношениях с клиентами. Классическая балинтовская группа ориентирована на проработку отношений между терапевтом и клиентом, поэтому руководителю группы важно не допустить уход участников в сторону медико-клинического анализа случая. Также сложностью для руководителя группы является постоянное желание других профессионалов «учить» и «психотерапевтировать» «заказчика». Руководитель балинтовской группы должен удерживать участников от таких стремлений.

Роль руководителя (ведущего) балинтовской группы – это прежде всего роль фасилитатора. Понятие «фасилитатор» (от англ. Facilitate – облегчать, продвигать) в психотерапии предложено Карлом Роджерсом [3]. Фасилитатор в балинтовской группе должен уметь создавать в группе ту самую эмоциональную атмосферу поддержки, которую Роджерс высоко ценил в психотерапевтических отношениях. Атмосфера доброжелательности, поддержки, безусловного уважения к участникам

балинтовской группы – это основа, благодаря которой и происходит исследовательское, творческое взаимодействие участников. Создание такой атмосферы – задача руководителя балинтовской группы.

Таким образом, балинтовская группа собирается для того, чтобы помочь психологам-консультантам и психотерапевтам стать более профессиональными и личностно чувствительными людьми [2].

#### **Список литературы:**

1. Кулаков, С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии [Текст] // С.А. Кулаков.– СПб: Речь, 2002. – 236 с.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования и групповой психотерапии [Текст] // Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 2003. – 464 с.
3. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] // К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс Универс, 1994. – 480 с.

**УДК 37.02**

**Акмалов Альберт Юрьевич  
Демьянова Татьяна Сергеевна**

#### **Принципы и приемы технологии полного усвоения знаний в условиях дифференциации обучения**

*Челябинский государственный университет, г. Челябинск*

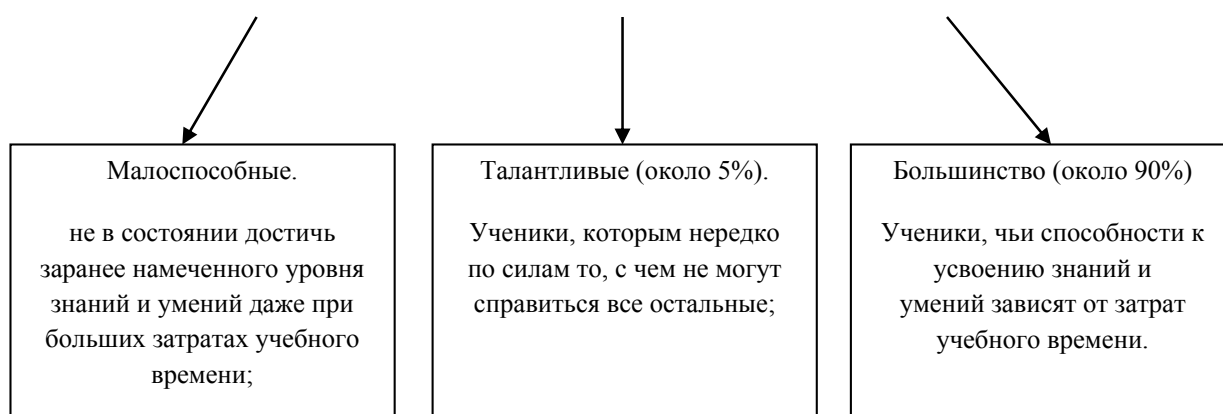
**Аннотация:** В статье подробно рассматривается технология полного усвоения знаний: история ее появления, особенности, основные характеристики. Раскрываются главные черты технологии, перечисляются преимущества перед традиционным учебным процессом. Ставится вопрос о смене основных фиксированных ориентиров и установлении самого важного – результата обучения.

**Ключевые слова:** технология, учебный процесс, педагогика, индивидуальные особенности, оптимальные условия обучения.

Внедрение новых образовательных технологий в вузах – это своеобразный отклик на те новшества, которые окружают преподавателей. Современные образовательные технологии, такие как технология «полного усвоения знаний», «разноуровневого обучения», «коллективного взаимообучения», «включенного обучения», «модульного обучения» и т.д., ориентируются на индивидуальные особенности школьника. Они позволяют приспособить учебный процесс к разному уровню сложности содержания материала, к характерным особенностям каждой школы. Все вышеназванные технологии можно определить как личностно – ориентированные.

Очень интересна технология «полного усвоения знаний». Несмотря на то, что эта технология появилась на свет еще в 1960-е годы, невозможно говорить об образовательных нововведениях, не коснувшись ее. Авторами этой технологии стали Джеймс Кэрролл и Бенджамин Блум – американские психологи и специалисты в области методов обучения. Они приняли в основу своей разработки предположение о том, что для того, чтобы ребенок мог полностью усвоить знания, необходима адаптивная система обучения, которая позволяет подобрать для каждого ученика оптимальные и комфортные условия обучения. В традиционном учебном процессе закреплены некоторые условия: время выполнения работы, способ и форма подачи информации. Кэрролл говорил, что единственное, что остается не установленным и нефиксированным – это результат обучения. Он предложил сделать постоянным критерием результат, а остальные условия переменными, подстраиваемыми под достижение каждым обучаемым заданного результата [2].

Бенджамин Блум поддержал это предложение: он начал развивать теорию, при которой способности учащегося определялись бы темпом учения не для всех, а для конкретного ученика в оптимально подобранных условиях. Блум не ограничивал изучение материала по времени и наблюдал учащихся в этой ситуации. Он выделил следующие группы:



На основе полученных результатов было сделано предположение о том, что если правильно организовать учебный процесс и убрать жесткие временные рамки, около 95% учащихся смогут полностью усвоить содержание курса. Если же традиционно ставить условия для всех, то большинство достигает только «средних» результатов.

В России технологией «полного усвоения знаний» занимался Михаил Владимирович Кларин. Он выделил основные характеристики этой технологии:

1. *Верная установка учителя: все ученики могут освоить данный материал полностью.* Если учитель русского языка не уверен в том, что сегодняшний ученик сможет, а главное, должен усваивать курс русского в

том объеме, который требует программа, то «раскручивать» весь курс по этой технологии не стоит.

2. *Разработка критериев (эталонов) полного усвоения для курса, раздела или большой темы.* Это работа, которая включает в себя постановку целей учебного процесса учащихся в виде тех результатов, которые он покажет после изучения того или иного курса. Для этого разрабатываются контрольные тесты, для проверки достижения поставленных целей.

3. *Все учебное содержание разбивается на отдельные элементы.* Ученик должен постоянно видеть планируемый результат и направлять себя на достижение этого результата (возможны поощрения-стимулы). Блоки должны быть разбиты по смыслу и не велики по объему (3-6 уроков).

4. *К каждой учебной единице разрабатываются диагностические тесты и коррекционный дидактический материал.* Основная задача диагностических тестов – выявление необходимости работы по коррекции. Этот материал применяется после повторного объяснения и включает в себя конспекты, обобщающие таблицы, схемы, рисунки, фрагменты видеофильмов, учебник [1].

Учитель должен соблюдать последовательность действий при обучении. С самого начала он сообщает учащимся, что они начинают учиться по-другому: в классе не будет двоечников и количество хороших и отличных оценок не ограничено. Многие согласятся, что при традиционном обучении оценка ребенка часто зависит не только от его результатов обучения, а от того, в какой школе и у какого преподавателя он учится. Учитель также знакомит с новыми идеями: отметка каждого ученика определяется не сравнением с другими, а определенным эталоном; число отличных отметок не ограничено – то есть взаимопомощь не лишает возможности получить достойную оценку; каждый ученик получит необходимую помощь [3].

Главная черта технологии полного усвоения - направленность всего учебного процесса на запланированный конечный результат, на то, чтобы подвести всех учащихся к единому, четко заданному уровню овладения знаниями и умениями.

#### **Список литературы**

1. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубежного опыта). – М.: Знание, 1989. – 77 с.

2. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учебное пособие: в 3 ч. – 2-е изд. доп. / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. – Ч. 1. – 166 с.

3. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

**Педагогические условия эффективного использования  
проектной технологии при обучении физике старшекласников**

*Россия, Челябинская областная кадетская школа-интернат  
с начальной летной подготовкой (КШИ с НЛП)*

**Аннотация:** В статье рассмотрены требования ФГОС ООО, на достижение которых ориентирована проектная технология; раскрыто содержание понятий "педагогическая технология", "проектная технология обучения"; показаны характеристики проектной деятельности обучающихся; представлены основные педагогические условия, обеспечивающие эффективность проектной технологии обучения. На примере учебного проекта по физике в 10 классе показаны основные структурные компонента учебного проекта.

**Ключевые слова:** педагогическая технология, проектная технология обучения, проектная деятельность, объект и субъект учебного проектирования.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования устанавливает комплекс требований к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. В числе личностных результатов - такие качества выпускников школы как готовность к саморазвитию, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; в числе метапредметных результатов - способность использовать универсальные учебные действия в познавательной деятельности, самостоятельность в её планировании и осуществлении, готовность к учебному сотрудничеству с педагогами и сверстниками. Предметные результаты применительно к учебному предмету "физика" - готовность к получению нового знания, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально- проектных ситуациях, владение соответствующими научными терминами, методами и приемами. Существенными ресурсами для комплексного решения этих образовательных задач располагает проектная технология обучения.

Педагогическая технология представляет собой систему научно обоснованных принципов, методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих гарантированный положительный результат в достижении поставленных образовательных целей. Технологии образования складываются в ходе теоретического осмысления и обобщения достижений педагогической практики, различных аспектов успешно реализуемого образовательного процесса.

К числу подтвердивших свою эффективность и перспективных технологий обучения относится проектная технология, которая предусматривает достижение учебных результатов, главным образом, в процессе самостоятельной, лично значимой учебной деятельности обучающихся, направленной на выполнение постепенно усложняющихся практических заданий - проектов.

Проектная деятельность обладает особенностями, в числе которых: содержательная и технологическая вариативность; единство мыслительных и практических процедур (действий); творческий характер; наличие практически значимого результата - продукта, которым и выступает проект.

Объектами учебного проектирования могут выступать материальные объекты, а также их модели, представленные в различных формах (текстовой, графической, табличной, аудиовизуальной). Субъектами учебного проектирования являются как отдельные обучающиеся, так и группы. Большим развивающим и воспитательным потенциалом обладает коллективная проектная деятельность школьников.

Для того, чтобы использование проектной технологии при обучении физике в старших классов было эффективным, т.е. достигало поставленных образовательных целей, необходимо обеспечивать целый ряд педагогических условий:

1. Цель учебного проектирования должна выступать как решение проблемы, имеющей для обучающихся личностную значимость;

2. Результат учебного проектирования (созданный проект) должен иметь материальное (практическое) выражение;

3. Организация проектной деятельности учащихся должна строиться в соответствии с логикой проектирования. В структуре этой деятельности важно обеспечить следующие взаимосвязанные процессуальные компоненты:

— осмысление обстоятельств, определяющих проблему, определение и формулировка проблемы;

— определение цели проектирования как планируемого образа желаемого результата;

— декомпозиция цели в задачи;

— определение общей концепции проекта (его замысла, структуры в общих чертах);

— планирование и организация проектной деятельности (уточнение функций каждого участника, выстраивание связей между ними, определение содержательных, временных форматов проекта);

— непосредственная разработка отдельных аспектов проекта каждым участником и интеграция полученных результатов в общий проект;

— оценка, рефлексия участниками проектной деятельности и её результатов;

— корректировка, доработка проекта;

— публичная презентация проекта.

4. Учебная проектная деятельность должна строиться на основе следующих принципов: активности участников, реалистичности, управляемости.

5. Постановка обучающихся в исследовательско-поисковую позицию, предполагающую наличие у них заинтересованности в решении проблемы и установки на активный поиск информации, достижение цели.

6. Педагогу важно обеспечить самостоятельность субъектов учебного проектирования, что предполагает свободу поиска в окружающей или информационной среде, доступ к значимой информации, свободу в выборе способов изучения объекта преобразования,

7. Очень важна возможность обмена впечатлениями с товарищами;

8. На каждом этапе работы следует обеспечивать психологическую поддержку участников, укреплять их уверенность в возможности собственными усилиями получить запланированный результат.

Данные педагогические условия при изучении физики в 10 классах Челябинской областной кадетской школы с первоначальной летной подготовкой ("КШИ с ПЛП") реализуются при такой организации проектной технологии, когда начальные этапы проектирования (проблематизации, целеполагания, частично, концептуализации и публичной презентации проекта) реализуются на уроках, а остальные этапы - в рамках внеурочной деятельности учащихся (во время самоподготовки, консультаций с учителем во второй половине дня.)

В качестве примера можно привести проект разработки мини-учебника по теме "Силы в механике". В 11 классе после изучения ядерных сил и слабых взаимодействий этот проект дорабатывается под более общим названием "Силы в природе".

Проблема - необходимость иметь краткий, красочный и доступный источник учебной информации, позволяющий оперативно повторить и обобщить сведения о различных силах, изучаемых в механике, для подготовки к ЕГЭ.

Цель - создать мини-учебник по теме.

Задачи:

— актуализировать в памяти учебную информацию по теме по учебнику;

— разработать примерную структуру будущего учебника;

— подобрать дополнительную информацию из других учебных пособий, научно-популярной литературы, видео-контента;

— представить содержание каждого раздела в виде таблицы, дополнив её иллюстрациями, графиками, формулами, аудио- и видео материалами;

— оформить проект в виде учебника (в бумажной или электронной форме);

— подготовиться и представить проект классу.

Концепция проекта (примерная структура учебника):

Введение (Виды и роль сил в природе);

1. Гравитационные силы;

2. Электромагнитные силы;

2.1. Силы упругости;

2.2. Силы трения.

Выводы.

В каждом из разделов, характеризующих определенный вид сил, изучаемых в разделе "Механика", старшеклассники представляют: примеры действия сил в природе; примеры их использования в практической деятельности людей; законы, количественно характеризующие действие этих сил; учет законов в повседневной жизни, технике; интересные события, новейшие научные и технические достижения, связанные с действием этого вида сил.

Практика реализации представленных выше педагогических условий при использовании проектной технологии в учебном процессе позволяет сделать проектную деятельность старшеклассников успешной и на этой основе повысить результаты обучения физике.

### **Список литературы:**

1. Байбородова, Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций [Текст]:/ Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. – М.: Просвещение, 2013. – 175 с.

2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст]:/ И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой . — М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.

3. Кузнецова, Е.В. Федеральный государственный образовательный стандарт и индивидуальный учебный проект // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-1. – С. 103-107.

**Назначение и структура образовательного курса  
в системе электронного обучения Moodle**

*Россия, Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В статье представлено определение образовательного курса в системе электронного обучения Moodle, обозначен учебно-воспитательный потенциал электронного курса, его основные структурные компоненты: информационные, методические, средства для самоконтроля и контроля учебных результатов, а также средства, обеспечивающие взаимодействие участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** система электронного обучения Moodle, образовательный курс, соуправление учебной деятельностью студентов, учебное сотрудничество преподавателя и студента в электронной образовательной среде, структурные компоненты электронного курса

Реализация требований ФГОС предполагает эффективную организацию учебной деятельности студентов как в рамках аудиторных занятий под руководством преподавателя, так и в процессе самостоятельной работы. Значительными ресурсами для решения этой задачи располагают электронные средства обучения, в частности, система Moodle

Образовательный курс в системе электронного обучения Moodle (далее «электронный курс») представляет собой электронную образовательную среду, ориентированную на организацию соуправления учебной деятельностью студентов преподавателями и самими студентами. При этом соуправление рассматривается как процесс непосредственного (на учебных занятиях) и опосредованного (через средства Moodle) взаимодействия основных субъектов образовательного процесса, реализующее информационное, методическое обеспечение учебной деятельности студентов, функции её планирования, организации, регулирования, а также контроля и оценивания учебных достижений.

При этом распределение функций соуправления между преподавателем и студентами изменяется по мере взросления студентов и обретения ими опыта учебной работы в электронном образовательном курсе.

Изменения связаны с предоставлением большей самостоятельности обучающимся при выборе источников информации, методов выполнения заданий, повышением сложности самих заданий, усилением их творческой направленности, привлечением студентов к самоконтролю, и

самооцениванию как учебной деятельности, так и её результатов. Вместе с тем учебное сотрудничество преподавателя и студента в электронной образовательной среде всегда остается ассиметричным, предполагающим большую ответственность и творческую инициативу преподавателя.

Образовательный электронный курс позволяет решать следующие образовательные задачи: эффективно организовать самостоятельную работу студентов по получению и закреплению знаний, формировать их готовность к самообразованию, реализовать учебное сотрудничество участников образовательного процесса с освоением студентами позиции активных субъектов учебной деятельности, осуществлять индивидуальный подход к студентам в обучении, и на этой основе – повышать его результативность. Систематическое использование ресурсов электронного курса способствует развитию познавательных, творческих, коммуникативных, рефлексивных способностей студентов, росту их ответственности за процесс учебной деятельности и его результаты.

На решение этих задач ориентирована структура образовательного курса, основными компонентами которого выступают: информационные материалы (отражающие содержание учебной дисциплины), методические материалы, средства для самоконтроля и контроля учебных результатов; средства, обеспечивающие взаимодействие участников образовательного процесса.

Информационные материалы, отражающие содержание учебной дисциплины, можно условно разделить на 2 группы. Первая из них включает информацию, обеспечивающую непосредственный доступ студентов к отдельным аспектам содержания: тематические видеолекции, краткие текстовые интерпретации видеолекций, слайдовые презентации, статьи из научных журналов, научных монографий, тексты из учебной литературы, аудио- и видео-материалы (видеоролики, фрагменты научно-популярных фильмов и др.). Важно, чтобы комплекс этих материалов позволял решать дидактические задачи: в разных формах (текстовой, наглядной) представлять основное содержание учебной дисциплины для восприятия и усвоения студентами; обеспечивать преодоление пробелов в знаниях студентов; выравнивать «стартовые» уровни готовности студентов к изучению дисциплины; углублять знания студентов, проявляющих большую заинтересованность в изучении дисциплины. Информационные материалы могут быть организованы в образовательном курсе в формах: "Книга", "Файл", "Папка", "Этикетка" и "Страница"

Вторая группа материалов этой группы содержит сведения, позволяющие студентам самостоятельно найти источники информации. К последним относятся списки основной и дополнительной литературы, перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины (электронных библиотечных систем, баз данных, других электронных ресурсов). Работа с

этими ресурсами позволяет формировать информационную компетентность, опыт самостоятельного познания. Для того, чтобы облегчить доступ студентов к информационным источникам в среде Интернет, используется унифицированный указатель местонахождения источника информации - URL (Uniform Resource Locator) .

Методические материалы ориентированы на эффективную организацию учебной деятельности студентов, позволяют дать представления о цели, задачах изучения дисциплины, о компетенциях, которые она призвана формировать, помогают осознанно и эффективно строить собственную учебную активность на учебных занятиях разных форм, успешно готовиться к ним. Материалы такого рода представлены основными содержательными компонентами рабочей программой дисциплины: блок целей, задач, компетенций, тематика лекций и семинарских занятий, методические рекомендации по организации учебного труда, перечень вопросов к зачету (экзамену) и др.

Средства для самоконтроля и контроля учебных результатов представлены в образовательном курсе заданиями для самостоятельной работы, тренировочными тестами, тестами самоконтроля и итогового контроля. Выполнив соответствующие настройки, возможно осуществлять оценивание результатов учебной деятельности по каждой из тем, а также по всему курсу, кроме того, определять рейтинг каждого студента в соответствии с его учебными достижениями.

Кроме того, такие ресурсы образовательного курса как "Чат", "Форум", "Вики" делают возможным синхронное и асинхронное взаимодействие участников образовательного процесса.

Практика создания и использования образовательных курсов в системе электронного обучения Moodle показывает рост заинтересованности студентов при выполнении самостоятельной работы и повышение результативности обучения в целом.

#### **Список литературы:**

1. Анисимов, А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle [Текст]: учебное пособие/ А.М. Анисимов.- 2-е изд. испр. и дополн. – Харьков: ХНАГХ, 2009. – 292 с.
2. Андреев, А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle [Текст]: учебное пособие/ А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б.Доценко. – Таганрог: Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
3. Белозубов А.В. Система дистанционного обучения Moodle [Текст]: учебно-методическое пособие/ А.В. Белозубов, Д.Г. Николаев/ – СПб.: 2007. – 108 с.

**Трансформация юридической профессии  
в связи с развитием искусственного интеллекта**

*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В статье анализируются юридические профессии, которые возникнут в будущем. Обращается внимание на проблемы применения искусственного интеллекта в юридической деятельности. Делаются выводы о будущем юридического сообщества и основных сферах применения искусственного интеллекта в юриспруденции.

**Ключевые слова:** юриспруденция, искусственный интеллект, применение, профессии, юридическая деятельность.

В 2014 году «Агентство стратегических инициатив» и Московская школа управления «Сколково» выпустили «Атлас будущих профессий» [1], где указано, что такие профессии как юрисконсульт и нотариус исчезнут после 2020 года, а новой профессией будет виртуальный адвокат – специалист по удаленному юридическому сопровождению, в том числе и в странах, где не практикует такой юрист. Причиной вымирания таких профессий как юрисконсульт и нотариус отмечается возможность использования и хранения больших данных. Но, согласно проведенному опросу английского издания «LawSocietyGazette» [2], 51% опрошенных юристов считает, что технологии не окажут радикального воздействия на юридическую профессию.

Следует обратить внимание на проблемы повсеместной замены юристов искусственным интеллектом. Так, одной из проблем является коллизионное регулирование, правовые особенности различных правовых порядков для решения данной проблемы необходимо «Мировое право», которое на данный момент сложно представить. Также, при рассмотрении вопроса применения робота при выполнении судейской работы при вынесении решения следует обратить внимание на такое понятие, как «судейское усмотрение», которое невозможно при робототизации юриспруденции, т.к. робот способен принимать решения только на основании определенного алгоритма.

Основными принципами разрешения спора судьями являются добросовестность и справедливость. [3] Возникает вопрос о возможности применения данных принципов роботами, следует обратить внимание на то, что принцип справедливости носит субъективный характер. Следовательно, искусственный интеллект также, как и судейское решение будет субъективным, проблема судейских ошибок тем самым не разрешится. Необходимо исследовать вопрос применения искусственного

интеллекта в настоящее время. ПАО «Сбербанк» сократило 3 тыс. своих юристов после применения роботов для анализа исковых требований физических лиц [4]. Председатель Мосгорсуда заявила о том, что искусственный интеллект начнёт рассматривать бесспорные судебные дела в следующие два-три года [5]. Основными сферами применения искусственного интеллекта можно считать регистрация брака и рождения ребенка, оформление документов на квартиру и машину, создание юридического лица, его отчетность и закрытие, систематизация документооборота.

Преимуществами применения искусственного интеллекта являются быстрый анализ возникших вопросов, снижение судебных издержек.

Камнем преткновения возможности роботизации является дискреционные положения в законодательстве. В вопросе изменения юридического рынка услуг можно прийти к выводу о том, что большую долю займут юридические агрегаторы, которые дистанционным способом способны взаимодействовать со своими клиентами, и введении простых дел с помощью алгоритмов. На данный момент существующее «Электронное правосудие» достаточно считать действительным электронным правосудием, в большей степени выполняет только функции электронного документооборота, необходимо дальнейшее развитие использования информационных технологий в правосудии.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что повсеместное применение искусственного интеллекта в юриспруденции будет возможно, когда законы будут писать роботы, представляют интересы роботы, выносят решение опять роботы. На данный момент следует обратить внимание на то, что применение искусственного интеллекта приводит к стандартизации юриспруденции, следовательно, необходимы юристы с глубокими знаниями права и со способностями нестандартных решений вопросов. Для подготовки данных юристов необходимо преподавание принципов функционирования ныне существующих справочных систем: СПС «Консультант Плюс» и СПС «Гарант», благодаря которым у студента приходит понимание системности права с помощью получения навыков анализа нормативной базы и судебной практики, также использование на занятиях ГАС «Правосудие» и картотеки арбитражных дел необходимо для получения профессиональных навыков электронного взаимодействия с судебной системой.

При грамотном преподавании развитые информационные технологии могут стать эффективным инструментом, который еще нужно обучить, как нужно работать для решения проблем конкретных людей и общества в целом, а искусственный интеллект будет способствовать эффективности юридической профессии.

Необходимо, в свою очередь, обратить внимание на необходимость получения юристами навыков программирования для дальнейшей своей

работы, особенно в сфере смарт-контрактов, которые постепенно проникают в повседневную деятельность.

#### **Список литературы:**

1. Атлас профессий// [Электронный ресурс] <http://atlas100.ru> (дата обращения: 22.10.2018).
2. LawSocietyGazette// [Электронный ресурс] <https://www.lawgazette.co.uk> (дата обращения: 22.10.2018).
3. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14.11.2002 N 138-ФЗ// [Текст]Собрание законодательства РФ. 2002. № 46.
4. Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации от 24.07.2002 N 95-ФЗ// [Текст] Собрание законодательства РФ. 2002. № 30.
5. «Сбербанк» рассказал о планах заменить три тысячи сотрудников на одного робота-юриста// [Электронный ресурс] <https://vc.ru> (дата обращения: 22.10.2018).
6. Искусственный интеллект начнет рассматривать дела в Москве через 2–3 года// [Электронный ресурс] <http://rapsinews.ru> (дата обращения: 22.10.2018).

**УДК 378.016**

**Ахмирова Эльвина Рифатовна**

#### **Организационно - педагогические условия формирования студенческого коллектива во внеаудиторной деятельности**

*Челябинский государственный университет, г. Челябинск*

**Аннотация:** Статья посвящена организационно – педагогическим условиям формирования студенческого коллектива во внеаудиторной деятельности. Рассмотрено состояния проблемы формирования студенческого коллектива. Учтены возрастные особенности студентов при организационно - педагогических условиях формировании коллектива. Представлена программа формирования студенческого коллектива.

**Ключевые слова:** формирование коллектива, студенты, условия, внеаудиторная деятельность.

Многие педагоги XX века рассматривали процесс формирования коллектива, поднимали вопрос о важности коллектива и коллективной деятельности для человека: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, Дж. Морено, К.Э. Сигор, Л.Н. Лутошкин и многие другие.

Несмотря на большой акцент педагогики XX века на коллектив и коллективную деятельность, в трудах педагогов в большей степени рассматривался детский коллектив, его структура, этапы и особенности в

процессе учебной деятельности. В наше время поднялся важный вопрос о необходимости формирования студенческого коллектива не только в учебной деятельности, но и вне её.

Мы согласны с позицией исследователей, которые подчеркивают всю сложность процесса формирования детского коллектива, но не только в детском коллективе важна коллективная деятельность. Очень остро эта проблема поднимается в студенческие коллективах. Не только учебная, но и внеаудиторная деятельность играет важную роль при формировании коллектива

Актуальность формирования студенческого коллектива в современном обществе подтверждают и локально - нормативные акты, так в федеральном государственном образовательном стандарте прописаны общекультурные требования к студентам, будущим специалистам. Современный специалист должен быть не только технически грамотным, но и социально-компетентным работником: уметь организовать людей, руководить и подчиняться, разрешать конфликты и принимать коллективные решения, то есть иметь качества личности, уметь применять знания и уметь работать с людьми.

В связи со всем вышесказанным выделяются определённые противоречия:

1. Между требованием постоянно меняющейся социально - экономической среды и отсутствием разработки современных технологий и методов коллективной деятельности

2. Между разработанностью теории формированием детского коллектива в учебной деятельности и недостаточной разработанности данного аспекта в студенческом коллективе в процессе внеаудиторной деятельности

3. Между требованием локально - нормативных актов РФ и недостаточной организации данного процесса

Анализ особенностей формирования студенческого коллектива во внеаудиторной деятельности позволила раскрыть понятия студенческий коллектив и выявить значимость внеаудиторной деятельности студенческого коллектива. Студенческий коллектив — это группа людей, объединенная совместной целеустремленной деятельностью и общей организацией этой деятельности. Таких студенческих групп, которые полностью бы отвечали всем требованиям коллектива, в действительности почти нет.

Большинство реально существующих студенческих коллективов занимает промежуточное положение между слаборазвитой группой и высокоразвитым коллективом. По отдельным своим социально-психологическим параметрам эти группы вполне могут претендовать на то, чтобы называться коллективами, однако по другим серьезно уступают. Поэтому важно объективно оценить среду существования и формирования

студенческого коллектива. Особо сильное влияние на формирование студенческого коллектива оказывает внеаудиторная деятельность.

Исследование позволило обосновать нам организационно - педагогические условия формирования студенческого коллектива во внеаудиторной образовательной деятельности. Формирование студенческого коллектива во внеаудиторной образовательной деятельности будет эффективным, если мы применим такие организационно- педагогические условия как: проведем тренинг командообразования, в котором коллективная деятельность студентов реализуется в микрогруппах сменного состава и организуем совместную творческую деятельность в рамках «Слёта студенческих отрядов ЧелГУ».

В процессе формирования студенческого коллектива в процессе внеаудиторной деятельности нами были проведены следующие методики:

1. Методика определения индекса групповой сплоченности Сишора
2. Методика определения психологического климата группы Л.Н. Лутошкина.
3. Социометрия. Социометрическая техника, разработанная Дж. Морено.

#### **Список литературы:**

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учеб. Пособие/ Г.М. Андреева.- 9-е изд. испр. и доп.- М.: Аспект Пресс, 2014.-344с
2. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. – Москва., 1981. – 343 с.
3. Лопатин А.Т., Нурмагомедова Э.Н., Наговицын Р.С., Чиговская-Назарова Я.А. Внеучебная деятельность как фактор обеспечения качества непрерывного педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.
4. Приказ Минобрнауки России от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)»

**УДК 37.016**

**Богдашкина Светлана Александровна**

**Игровая технология как средство активизации  
речевой деятельности детей-инофонов на уроках мокшанского языка**  
*Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается внедрение дидактических игр на уроках мокшанского языка, особое внимание

обращается на роль дидактической игры в речевом развитии инофонов. В статье приводятся примеры, демонстрирующие использование учителем дидактических игр на уроках мокшанского языка в начальной школе. Подчеркивается, что на начальном этапе преподавания использование такого вида учебных занятий является ключом к изучению языков и культуры народов Поволжья.

**Ключевые слова:** дидактическая игра, игровая педагогическая технология, дети-инофоны, мокшанский язык, технология активизации речевой деятельности.

В педагогике одним из эффективных форм обучения детей рассматривается дидактическая игра, посредством которой решаются различные образовательные и воспитательные задачи. Эта форма обучения с определенной целью создаётся и организуется учителем, который является автором и организатором игры, определяет её содержание, правила, игровые действия и учит детей играть. Каждому учителю хочется, чтобы его ученики свободно владели речью на различных этапах обучения, соответствующих их возрастным особенностям. В условиях внедрения ФГОС основная цель обучения неродному мокшанскому языку состоит в формировании у учащихся коммуникативной компетенции, которая описывает качество и эффективность способности общаться одного человека с другими людьми.

Изучение мокшанского языка – это долгий процесс, который требует много времени и терпения. В Республике Мордовия мокшанский язык изучают во всех школах. В регионе регулярно, как в сельских, так и городских школах, проводятся мастер-классы, семинары, конкурсы, олимпиады и прочие внеклассные мероприятия, посвященные популяризации мокшанского языка [3, с. 27].

Ограниченность словарного запаса детей-мигрантов неизбежно приводит к трудностям в усвоении ими не только мокшанского языка, но и других учебных предметов, где от ученика требуется свободное владение лексикой и осознанное употребление слов и словосочетаний, предложений.

Таким образом, задача обучения детей, для которых мокшанский язык не является родным, состоит в постепенном формировании всех видов компетенции в новой языковой среде. Выбирая методику построения урока, очень важно построить его так, чтобы не только дети-носители языка, но и дети-инофоны почувствовали свою активную роль в учебном процессе. Особое внимание привлекают такие формы занятий, методы и приемы, которые создают максимальную восприимчивость работы у детей.

Познавательный интерес – это один из важнейших мотивов учения учащихся. Он проявляется в активности и внимании учащихся на уроках, в

их эмоциональных реакциях, в задаваемых ими вопросах учителю. Для усвоения норм языка и системы лингвистических терминов у ребенка должен быть определенный словарный запас, пополнить который можно, лишь проводя систематическую специальную работу [1, с. 228].

Можно знакомить школьников со значениями слов, используя традиционную предметную наглядность, то есть показывать предметы, действия или признаки, называемые словом. Но объяснение значения слова – это лишь первый этап в процессе обогащения словаря. Для того чтобы слово вошло в активный словарь ученика, нужна долгая работа. Каждое изучаемое слово необходимо провести через сознание учащегося несколько раз. Поэтому необходимо использовать на уроках такие формы и методы работы, которые не только не оттолкнут учащегося от изучения сложного языкового материала, а, наоборот, в доступной форме помогут овладеть им. Для повышения познавательного интереса учащихся расширения активного и пассивного словарного запаса детей-инофонов предлагается использовать на уроках мокшанского языка дидактические игры [5, с. 13].

Дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [2, с. 226; 4, с. 26].

Рассмотрим примеры дидактических игр.

**«Киесяда лама содай»** («Кто больше знает»). Дидактическая задача: развивать память учащихся, обогащать их знания о предметах. Правило игры: назвать как можно больше слов, отвечая на вопросы. Ход игры: учащиеся делятся на 2-3 группы. Педагог сначала задает вопрос первой группе. Учащиеся первой группы отвечают и фиксируют ответы в тетрадях. Затем вопрос для следующей группы и так далее. Если же группа, которой был задан вопрос, называет менее 3 примеров, предоставляется возможность дополнить другой группе. Например, можно использовать задать следующие вопросы:

*Мезе можна стама с? (Что можно сшить?) Паля, панар, кямот (Платье, рубашку, сапоги и т.д.)*

*Мезе можна ко дама с? (Что можно связать?) Варягат, носкат, нардама (Варежки, носки, полотенце и т.д.)*

*Мезе можна со то ма с? (Что можно завязывать?) Руця, каркс, шапка (Платок, пояс, шапку и т.д.)*

*Мезе можна ца ма с? (Что можно надеть?) Паля, панар, ор (Платье, рубашку, шубу и т.д.)*

*Мезе можна ца ма с пильгозт? (Что можно обуть?) Валенцят, кямот, карьхт (Валенки, сапоги, лапти и т.д.)*

Другой вид игры можно использовать в качестве закрепления по окончании определенной тематики. Например, по теме «Одежда».

«Азклиякс» («Скажи по-другому»). Эта игра применяется на уроках закрепления пройденной темы. Цель: тренировать употребление синонимов в речи. Учитель называет слово, а учащиеся должны подобрать подходящие синонимы:

*шумбра – таза, кеме, виш (здоровый);*

*молемс – ласькомс, шаштомс, ардомс (идти);*

*лац – цебярста, парста (хороший);*

*ярхцамс – поремс, матнемс (кушать);*

*тяштемс – сёрмадомс, (писать).*

Проведение урока с использованием дидактической игры должен быть не только хорошо разработан, но также многое зависит от того, как педагог подготовится к нему [2, с. 227].

Тщательный подбор формы урока с включением в него игрового момента необходим и зависит от изучаемого материала, от возможностей детского коллектива, от сложившихся взаимоотношений между учителем и учениками, учениками – носителями языка и учениками - инофонами, а также от ряда мелких нюансов, которые, как правило, сугубо индивидуальны в конкретных условиях учебного процесса. Вариативность сочетания различных форм уроков очень велика, что обеспечивает возможность творческого моделирования учебного процесса [6, с. 89].

Современная школа требует как от педагога мокшанского языка, так и от других существенного сокращения времени на передачу знаний и применения таких технологий, которые будут активизировать познавательную деятельность учащихся. Мы считаем, что внедрение дидактических игр в обучение мокшанскому языку является актуальной проблемой на данном этапе преподавания языка в классах с детьми-инофонами.

#### **Список литературы:**

1. Агатова, Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. – М. : Школа-Пресс, 2006. – 322 с.

2. Богдашкина, С. В. Место и дидактические возможности ИКТ в процессе обучения студентов педагогического института / С. В. Богдашкина// Традиционные и инновационные подходы к преподаванию филологических дисциплин в поликультурном коммуникативном пространстве», III всероссийская с международным участием науч.-практич. конф. «Традиционные и инновационные подходы к преподаванию филологических дисциплин в поликультурном коммуникативном пространстве, 29–30 ноября 2012 г. : [материалы] / под научн. ред. Н. А. Беловой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – С.225–228.

3. Богдашкина, С.В. Инновационные технологии обучения, реализуемые в практике учителей родного языка / С. В. Богдашкина, Е. Н. Дьячкова // Проблемы изучения и функционирования финно-угорских языков в Российской Федерации, Всероссийская науч.-практич. конф., посвященная юбилеям известных финно-угроведов А. П. Феоктистова, А. П. Рябова и выдающегося лингвиста А. А. Шахматова, 27–29 ноября 2014 г. : [материалы] / редкол. : О. Е. Поляков (отв. ред.) [и др.]. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2016. С. 26–29.

4. Богдашкина, С.В. Роль информационных технологий в процессе изучения родного (мокшанского) языка / С.В. Богдашкина, Т. В. Терентьева // Гуманитарные науки и стратегии образования: пути интеграции [Электронный ресурс] : сборник научных трудов по материалам V Международной научно-практической конференции – Надькинских чтений «Гуманитарные науки и стратегии образования: пути интеграции», 8 ноября 2017 г. / ред-кол.:Л. П. Водясова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С 25–29.

5. Богдашкина, С.В. Игра как один из методов формирования коммуникативной компетенции детей-мигрантов / С. В. Богдашкина, О. И. Налдеева, Е. И. Е. П. Прокаева // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – № 1 (33). – С. 12–18.

6. Фесенко В.В., Прончев Г.Б. Современные информационные технологии в общеобразовательной школе // Молодой ученый. – 2011. – №10. Т.1. – С. 88-92.

**УДК 371.3**

**Вардугина Галина Семеновна  
Карташёва Ирина Юрьевна**

**Кризис жанра: типологические модели сочинения по литературе  
в современной образовательной парадигме**  
*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В статье рассматриваются жанровые разновидности сочинения с литературной составляющей. Выявляется их подвижность в период смены образовательных парадигм. Устанавливается комплекс проблем преподавания литературы в связи с введением итогового сочинения.

**Ключевые слова:** итоговое сочинение, жанр, маргинальность, образовательная парадигма, литература.

Филологи-литературоведы хорошо знают явление диффузии и маргинализации жанров, которое проявляется в литературе рубежа эпох, когда происходит смена культурных парадигм, разрушается привычная

системность и иерархичность литературного пространства. Эти изменения облика литературы справедливо оцениваются как реакция на формирование в обществе нового мировоззрения, ответ на вызовы и запросы времени.

Н. Лейдерман, один из наиболее авторитетных исследователей жанра, выделил четыре разновидности жанровых моделей, характерные для «смутных» эпох. Это так называемый антижанр, который наиболее очевидно обнаруживает исчерпанность прежних принципов, пародируя их: «Антижанр дискредитирует авторитетную модель мира, в которой «окаменела» некая ценностная концепция человеческой жизни, и тем самым он опровергает самый смысл жизни» [1]. Второй тип - фрагмент – проявляется как диссоциация жаровой структуры и имеет осколочное строение, что связано с описанием дискретной модели мира. Третий тип, по мнению исследователя, представляет принципиально новую модель и часто контаминирует, сцепляет разные жанры. Четвертый - это попытки обновить старые жанры, «твердые» формы.

Ситуация с жанрами школьного сочинения, сложившаяся в последнее десятилетие, во многом напоминает эту картину. Монолитный ранее жанр сочинения по литературе в настоящее время распылен, фрагментарно вмонтирован в новые структуры, которые сами не имеют четких очертаний находятся в постоянной динамике. Учащиеся выпускных классов и педагоги - филологи едва ли не ежегодно вынуждены осваивать новые правила написания письменных работ, меняющиеся критерии проверки, методики обучения написанию сочинений в составе КИМа по русскому языку, трех разновидностей письменных высказываний в КИМе по литературе, наконец, итоговому сочинению. Такая подвижность, безусловно, соответствует ситуации перехода от прежней парадигмы образования, ставившей в центр знания, к новой, личностно-развивающей, ориентирующей на меняющийся социум. Разработчики КИМов и тематических направлений итогового сочинения находятся в поиске оптимальных моделей, апеллируя к назначению современного образования: «Построенное на принципах *универсальности, интегративности, гуманности, коммуникативности и непрерывности* образование через метапредметность, диалогичность, проблематичность, преемственность, дополнительность, открытость, творчество, личностную самоактуализацию и самодостаточность студента и преподавателя создаст *необходимые и достаточные психолого-педагогические условия* для воспитания человека, умеющего жить в единстве с природой и обществом, адаптироваться к ним, принять их как истинные ценности[2]. Однако нельзя не признать, что на этом пути возникают и тупиковые ситуации.

Осознавая, с одной стороны, разноположность таких явлений, как профессиональное художественное творчество и ученическое сочинение, с другой – предполагая их определенное родство через творческое начало,

попытаемся посмотреть на современные модификации «школьного» сочинения через эту модель литературных жанров.

Общеизвестно, что жанр выпускного школьного сочинения имеет давнюю традицию. История педагогики отсылает к дореволюционной России, когда сочинение, будучи переводным экзаменом, ориентировало на философские проблемы, предполагало высказывание, содержательно связанное с такими понятиями, как родина, нравственность, смысл жизни. Позже, уже в советской России, подобные темы ушли в разряд «свободных» и, как правило, замыкали общий перечень, состоящий из сугубо литературных номинаций, предполагающих создание текста сочинения в жанре литературно-критической статьи. Типология выпускных тем устоялась за многие годы, как и методика обучения созданию такого сочинения. До сих пор работы лучших методистов–филологов на эту тему, написанные в 1970-1990-е годы, не утратили своего значения и успешно используются в процессе обучения написанию сочинения на литературную тему [3]. Выпускное сочинение по литературе, написанное на «отлично», было необходимейшим условием получения медали, дающей, в свою очередь, бонусы при поступлении в высшие учебные заведения. Педагогам старшего поколения памятна ситуация, когда в школах устраивали процедуру переписывания медальных работ с участием учителей-филологов. Поступая в высшую школу, абитуриент писал еще раз сочинение на литературную или свободную тему (на литературном материале). На филологических факультетах этот вид испытания действительно помогал заметить «своих» абитуриентов уже в начале приемной кампании, а в непрофильных вузах, где сочинение обычно замыкало список вступительных экзаменов, оно могло стать как способом отсева испытуемых, так и способом поддержки абитуриентов. Все зависело от ситуации: перебор или дефицит поступающих часто регулировал и критерии проверки сочинений.

И если одним из главных требований, теоретически предъявляемых к сочинению, считалась самостоятельность, умение сформулировать и доказать свою точку зрения на прочитанное произведение, то на практике преобладали совершенно безликие, подогнанные под языковой, а порой и идеологический шаблон работы. Эти «внелитературные» факторы, конечно, существенно подтачивали авторитет жанра сочинения на литературную тему, все больше походившего на самопародию. Многим знаком остроумный фельетон М.Розовского «Школьное сочинение», опубликованный еще в 1960–е годы и сконцентрировавший в себе идеологические, литературоведческие и методические речевые клише: «Замечательное произведение - сказка о бабе-яге является замечательным образцом нашей замечательной литературы.

Тяжёлое положение крестьянства в мрачную, беспросветную эпоху, которая характеризовалась беспощадным, страшным, мрачным, беспросветным угнетением, было невыносимо беспросветно, мрачно, страшно.

«Товарищ, верь! Взойдет оно!» - писал великий русский поэт Пушкин. И в это время особенно звонко прозвучал светлый голос неизвестного автора сказки о бабе-яге, которая навсегда вошла в сокровищницу литературы, у которой всегда были произведения замечательного жанра, который всегда был любим народом, которого никогда не остановить на пути, по которому он всегда идет навстречу будущему, которое всегда обязательно приходит на смену прошлому, которое никогда не смогло задуть его голос, который всегда был светлый и звонкий» [4]. В то же время литература как искусство и школьный предмет оставалась одним из главных факторов приобщения молодого человека к общественным и национальным ценностям.

Резкое изменения отношения к литературе в нашей стране произошло на рубеже XX-XXI веков, что было связано и с изменением общественной обстановки, и с нарастанием потока информации, и с новым отношением к чтению и образованию. Параллельно начала меняться процедура проведения выпускного сочинения. Вместо 4-5 тем, которые обычно предлагались выпускникам, заранее объявлялся набор из 350 наименований, жестко привязанных к школьной программе по литературе. Этот перечень содержал как традиционные темы, связанные с анализом образов, проблематики, поэтики («Фамусов и Молчалин в комедии А.С.Грибоедова «Горе от ума», «Нравственная проблематика повести М.А.Булгакова «Собачье сердце», «Портрет как средство характеристики героев романа Л.Н.Толстого «Война и мир»»), так и новые, связанные с анализом эпизода эпического, драматического произведения или отдельного стихотворения. При этом лирику предполагалось анализировать по схеме «восприятие-истолкование-оценка». Сохраняли свои позиции и так называемые свободные темы, сформулированные через цитаты русских классиков. Такой разнородный набор существенно осложнил положение педагога и ученика, поскольку потребовались разные критерии оценки разных типов работы, что ставило выпускников в далеко не равные условия. Книжный рынок отреагировал на это новшество многочисленными «Золотыми сочинениями», «350 вариантами сочинений», которые, по сути, были набором шпаргалок, состоящих из «общих мест», кочующих из одной работы в другую вне зависимости от конкретной темы. В этих условиях содержательная успешность работы зависела уже не от самостоятельности мышления выпускника или уровня его знаний, а от объема оперативной памяти или элементарной ловкости. «Бабизм-ягизм» окончательно восторжествовал, и это означало расподобление жанра, превращение его в пародию. Очень характерна аннотация к одному из подобных пособий, где с предельной откровенностью составители нарисовали катастрофическую ситуацию: «Браться за сочинение не так уж сложно и страшно, когда точно знаешь, что и о чем писать. В нем нет типичных примеров школьных сочинений, анализа ошибок и пр. Но есть готовые планы на все случаи жизни, которые помогут не только при написании промежуточных школьных сочинений

но и при сдаче выпускных и вступительных экзаменов. По своей сути — это книжка-шпаргалка, в которой прописаны ходы, алгоритмы, которые стоит применить, если не знаешь, ЧТО писать, О ЧЕМ писать и КАК писать».

ЕГЭ, утвержденный в 2009 году как единственная форма выпускных экзаменов в школе и вступительных в вузы, обрек сочинение по литературе на маргинальное положение в системе школьного образования.

Следующий этап в современной истории сочинения прошел под знаком освоения новых формы творческих работ в составе КИМов по русскому языку и литературе. Очевидно, что наибольшие трудности испытывали разработчики заданий по литературе. Не касаясь «угадайки» в первых КИМах и вопросов, связанных со знанием теории, число которых сегодня уже стремится к нулю, обратимся к формату заданий с развернутым ответом ограниченного объема и к вопросам проблемного характера. Например, в КИМе 2004 года эти задания находились в первой части и представляли собой те же темы сочинений из вышеуказанного списка. Выпускнику предлагалось в задании С1 дать прямой развернутый ответ на вопрос, связанный с пониманием смысла произведения и авторской позицией («В чем причина антипатии автора романа «Война и мир» к Наполеону?»), задание С2 ориентировало на литературоведческий анализ предложенного фрагмента текста («Прочитайте фрагмент романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Объясните смысл, художественное своеобразие и роль этого эпизода в произведении», «Прочитайте стихотворение С. Есенина «Запели тесные дроги...» Дайте свое истолкование и оценку произведения»). При этом степень «развернутости» не была обозначена, а рекомендации имели суммарный характер: «В своем ответе (с опорой на знание текста произведения) объясните мотивы поведения, характеры и взаимоотношения персонажей. При необходимости раскройте роль художественных средств в изображении героев и событий»). Фактически дети, ориентированные на гуманитарные специальности, получили вместо одного два сочинения, что закономерно понизило число желающих сдавать ЕГЭ по литературе.

В более поздних вариантах КИМов сочинению было определено место в последней части (С3, а настоящее время - задание 17). Это задание наиболее близко к традиционной форме полноформатного сочинения на литературную тему и обеспечивает принцип исторической преемственности в области преподавания литературы, что подтверждается и типологией жанровых разновидностей: «Одна из них может носить литературоведческий характер (на первый план выдвигается литературоведческое понятие). Другая нацеливает экзаменуемого на размышление над тематикой и проблематикой произведения(-ий) конкретного автора. В наборе может быть представлена тема, ориентирующая экзаменуемого на создание сочинения, близкого к читательскому дневнику. Однако её не следует рассматривать как «свободную», поскольку она строго прикреплена к конкретному

литературному материалу и требует его анализа. Ещё один вариант задания 17.1–17.4 – это тема, близкая к литературному обзору. Обращение к теме такого типа позволяет экзаменуемому свободно выбирать текст и даёт ему возможность проявить свои читательские интересы» [5]. Следующие два типа заданий (8,9,15,16) можно охарактеризовать как «осколочный, фрагментарный» жанр, который в «точечном» режиме позволяет эксперту составить представление об уровне сформированности литературоведческой, читательской и речевой компетенций экзаменуемого. Эти задания, по замыслу составителей, созданы с опорой на предметные и внутрипредметные связи и проверяют способность выпускника анализировать текст в разных аспектах, а также обосновывать его связь с другими произведениями русской литературы. В последние годы, следуя пожеланиям учителей, разработчики КИМов предлагают для анализа не только тексты стихотворений из кодификатора, но предъявляют выпускникам тексты русских поэтов, которые абитуриент не обязан знать, но должен уметь понимать, анализировать и интерпретировать, опираясь на свой багаж знаний, умений и навыков. Такой подход позволяет оценить реальный уровень литературоведческой компетентности выпускников. Можно не соглашаться с некоторыми конкретными формулировками тем и заданий в КИМах, но общий подход к отбору содержания и формы оценочных средств представляется адекватным современному состоянию школьного литературоведения и методики. Следует отметить, что постоянное совершенствование критериев проверки этих заданий обеспечивает равное положение всем экзаменуемым.

Сочинение в составе ЕГЭ по русскому языку сразу было задумано как средство проверки сформированности у учащихся коммуникативных умений и практических речевых навыков. Литературная составляющая, вмонтированная в этот тип работы, по сути, была попыткой компенсировать ее отсутствие в структуре итоговых испытаний выпускников. Предполагалось, что ученик, аргументируя свою позицию по проблеме, обозначенной в исходном тексте, должен для получения максимального балла использовать в качестве иллюстрации пример из литературного произведения. При этом не возбранялось обращаться к научной и публицистической литературе. Таким образом, литературное произведение использовалось с исключительно прагматическими целями и трактовалось в параметрах житейской логики. Более того, эксперты, давно работающие на проверке ЕГЭ (в том числе и пишущие эти строки), обнаружили три тревожные закономерности. Во-первых, список привлекаемых текстов оказался довольно ограниченным, а выбор определялся не проблемой, а тематикой: если текст был связан с войной, то «А зори здесь тихие...» Б.Васильева или «Судьба человека» М.Шолохова; если с любовью – то «Евгений Онегин» А.С.Пушкина или «Гранатовый браслет» А.И.Куприна, если с проблемами чтения – то Р.Брэдбери «451 градус по Фаренгейту». Во-вторых, абитуриенты, приспособив пример под аргумент, часто искажали авторскую

позицию, неверно трактовали сюжетные перипетии. В- третьих, наблюдался и обратный процесс: располагая весьма ограниченным набором литературных аргументов, выпускники искажали позицию автора исходного текста, стараясь «совместить» ее с литературной иллюстрацией. Такой уровень востребованности литературы в рамках выпускных экзаменов привел к тому, что школьники окончательно переключились на «краткие пересказы», утратили способность адекватно воспринимать объемные художественные тексты, самостоятельно писать творческие работы. Контаминированный жанр не оправдал себя, что стало особенно очевидно в связи с введением итогового сочинения. Вполне логичным шагом в этих условиях стало появление демоверсии ЕГЭ по русскому языку (2019 год), в которой отсутствует требование литературного аргумента.

В декабре 2012 года Президент РФ в письме Федеральному собранию дал поручение вернуть сочинение в качестве выпускного экзамена в школу. Это решение было продиктовано стремлением подтолкнуть школьников к изучению русского языка и литературы. Председатель комитета Госдумы по образованию Вячеслав Никонов, подчеркивая чрезвычайную важность события, сравнил утрату возможности для ученика правильно научиться говорить и писать в школе с угрозой национальной безопасности. Был создан совет по вопросам проведения итогового сочинения при Министерстве образования и науки России под председательством Натальи Солженицыной, президента Русского общественного фонда Александра Солженицына. Результатом работы совета стало оглашение принципов надпредметности и литературоцентричности письменного испытания. Предполагалось, что эта работа позволит судить о гражданской и морально-нравственной зрелости ученика. Кроме того, обязательными стала опора на художественный текст и соблюдение законов жанра сочинения-рассуждения. Очевидно, что заявленный формат сочетал в себе традиции советского литературного образования и новые педагогические установки. Способы предъявления тем и режим проведения экзамена тоже были построены на сочетании старого (открытые тематические направления, более либеральная по сравнению с ЕГЭ атмосфера проведения экзамена, оценивание в системе зачет/незачет) и нового, диктуемого эпохой информатизации (закрытые списки тем по регионам, стандартизированные критерии проверки, во многом сходные с критериями ЕГЭ по русскому языку). Такая обновленная форма сочинения сразу вызвала опасения педагогического сообщества. В первую очередь, возник вопрос в связи с надпредметностью. Что проверять и как оценивать? Упрощенная процедура проверки, как это позже зафиксировала статистика, практически исключала получение незачета. Расчет на то, что статус итогового сочинения повысится в связи с возможностью для абитуриентов подавать его в вузы, не оправдался полностью. Подавляющее большинство институтов и университетов отказались от процедуры проверки сочинения по финансовым

соображениям: приглашать экспертов со стороны для проверки огромного массива «непрофильных» работ нецелесообразно. Опираясь на собственный опыт, можем утверждать, что вузовский критерий «оригинальность» подключается очень редко даже при проверке сочинений абитуриентов, поступающих на филологическое направление.

Кроме того, набор критериев оценки сочинения нацелен в большей степени на проверку коммуникативных компетенций выпускника, а предметные знания по литературе занимают то же место, что и в старой версии ЕГЭ по русскому языку. Если посмотреть на пособия по подготовке к итоговому сочинению, то это противоречие становится еще очевиднее. Авторы методических руководств либо в основном занимаются законами конструкции текста, ничем не отличающимися от законов, по которым ученик пишет текст в 27 задании ЕГЭ по русскому языку, либо предлагают проблемно ориентированный анализ литературных текстов, подходящих к тематическим направлениям очередного экзаменационного сезона. Заметим, что и то и другое делается весьма профессионально [6], но плохо совмещается в одном пространстве. Реальная подготовка к сочинению по сути сводится к составлению логографов, таблиц, в которых вся русская литература препарирована, разнесена по клеточкам, классифицирована по темам, проблемами, «подклеена» к соответствующим тезисам и доводам. А многочисленные «мостики», «речевые клише» призваны служить аранжировкой этого материала, что в принципе исключает свободу суждений, творческий подход, о чем говорили, вводя итоговое сочинение. Главная беда в том, что наивно-реалистический подход к искусству, с которым всегда боролись лучшие методисты, запрограммирован самой формой итогового сочинения. Возвращаясь к проблеме маргинализации жанров, заметим, что в литературе-искусстве этот процесс обнаружил свою продуктивность в отличие от литературы – учебного предмета.

#### **Список литературы:**

1. Лейдерман Н.Л. Испытание жанра или испытание жанром?// Русская литература XX-XXI веков: направления и течения. Вып. 9. – Екатеринбург, 2006. – С. 3-33.
2. Дудина М.Н. Новая образовательная парадигма: проблема качества образования//Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5 – С. 32.
3. См.: Айзерман Л.С. «Сочинение о сочинениях». – М., 1986; Он же. Школьник пишет сочинение. М., 1986.Алексеева Т.В. Сочинение: теория и практика. Материалы для самоподготовки. Спецкурс в старших классах. СПб: Паритет, 2003.
4. Розовский М. Школьное сочинение // Юность, 1964, № 4, с. 63.
5. Литература. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий ЕГЭ с развернутым ответом. М.: ФИПИ, 2018, С. 7.

6. См.: Итоговое сочинение – 2017: Методическое пособие для учителей русского языка и литературы и старшеклассников \ Авторы-составители: Д.И. Архарова, М.А. Балюнова. – Екатеринбург, 2017.

**УДК 808.51**

**Воронцова Татьяна Александровна**

**Обучение принципам создания мультимедийной презентации  
в курсе «Риторика»**

*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности подготовки и использования мультимедийных презентаций на лекционных и практических занятиях в преподавании курса «Риторика» в вузе. Представлены основные риторические принципы подготовки презентации для публичного выступления.

**Ключевые слова:** риторика, коммуникация, презентация, риторические принципы.

Курс риторики в качестве учебной дисциплины фигурирует в программах высших учебных заведений более 20 лет. Современная концепция преподавания данной дисциплины ориентирована на принципы современной теории речевой коммуникации [1, 2, 3, 5]. В основе курса лежит система общериторических законов, сознательное владение которыми обеспечивает создание риторических произведений.

Коммуникативный подход классическому риторическому канону позволил выработать четкий и компактный пошаговый алгоритм формирования коммуникативно ориентированного текста [1].

Главная цель данного курса – выработать систему умений и навыков эффективного речевого взаимодействия с множественным и массовым адресатом. Для достижения указанной цели важно овладеть как аналитическими методами риторической деятельности (метод риторического анализа чужого высказывания, метод анализа речевого поведения, метод самоанализа), так и синтетическими (метод создания собственного высказывания, метод выбора адекватного речевого поведения и самоконтроля).

Задачи курса риторики сугубо прагматические.

Во-первых, дать представление о том, как готовится публичное выступление, какие требования предъявляются к выбору темы, формулировке названия, структуре ораторской речи, форме изложения

материала в зависимости от речевого жанра риторического произведения и коммуникативной ситуации.

Во-вторых, научить *риторически* грамотно писать текст выступления, т.е. использовать те речевые и языковые средства, которые наиболее целесообразны для взаимодействия с конкретным множественным адресатом.

В-третьих, отработать навыки эффективного использования риторического произведения в процессе произнесения речи.

Данные задачи определяют содержание курса: он включает в себя не только теоретический материал, но и практические задания и упражнения

Важное место в освоении курса риторики в вузе занимают технические средства обучения: аудиозаписи, видеозаписи, мультимедийные презентации. Специфика данного курса заключается в том, что форма и содержание курса (как речь преподавателя, так и использование в ходе обучения технических средств) являются для студентов не только источниками информации, но и в определенном смысле образцовым иллюстративным материалом: нельзя обучить студента хорошей публичной речи, если лекционный материал плохо структурирован, а преподаватель не обладает необходимыми риторическими навыками; нельзя обучить созданию эффективной мультимедийной презентации, если презентация к лекции неинформативна или неудобна для восприятия.

В связи с этим использование технических средств обучения, в том числе мультимедийных презентаций на лекциях и практических занятиях в курсе риторики требует от преподавателя особенно внимательного отношения. Традиционно в образовательном процессе [5] презентации могут выполнять две функции: информативную и иллюстративную. При обучении риторике обе эти функции выступают в единстве: презентация, отражающая отдельные положения лекции, выполняет информативную функцию и одновременно является для студентов обучающим образцом работы с данным типом информационного материала. В связи с этим преподаватель должен знать принципы создания эффективных мультимедийных презентаций и уметь работать с соответствующими компьютерными программами [2]. На занятиях по риторике, как правило, используются презентации в программе Power Point.

Поскольку содержание курса риторики – это фактически «текст о тексте», в задачу преподавателя входит обучение студентов созданию эффективных мультимедийных презентаций, которые будут максимально эффективны с точки зрения риторического воздействия на аудиторию.

Подготовка к представлению риторического произведения, в состав которого входит не только текст, но и презентация, осуществляется в ходе изучения одного из этапов риторического канона, который в классической риторике называется *метогія* (лат.*запоминание*).

Коммуникативный подход к созданию риторического произведения обуславливает подготовку презентации с учетом ряда факторов.

1. Тип риторического произведения (информативная / убеждающая речь). Если цель риторического произведения – донести до аудитории определенную информацию, то презентация занимает в таком выступлении важное место. Она может быть как информативной (отражать основные положения речи), так и иллюстративной (рисунки, фотографии, видеофрагменты и т.п.).

Основная цель убеждающей речи – воздействие на слушателей, поэтому на первый план здесь выходит слово оратора. Презентация в данном типе публичного выступления может выполнять функцию визуализированного аргумента.

2. Характеристики аудитории. Поскольку риторическое произведение должно быть ориентировано на определенную аудиторию, то при создании презентации необходимо учитывать основные характеристики множественного адресата.

Во-первых, это объективные характеристики (пол, возраст, национальность, социальное и материальное положение и т.п.).

Во-вторых, это степень подготовленности аудитории к восприятию данного материала (подготовленная / неподготовленная аудитория) и предполагаемое отношение аудитории к теме и содержанию речи (положительное / нейтральное / оппозиционное).

В-третьих, это количественная характеристика (групповое / публичное общение).

Фактор адресата важен при определении 1) соотношения информационного и иллюстративного материала; 2) количества слайдов по отношению к времени и содержанию выступления. Например, если аудитория – дети или пожилые люди, предпочтение следует отдавать визуальному материалу (рисунки, фотографии, видеофрагменты и т.п.).

3. Качество оборудования и условия, в которых оно будет использоваться (помещение, размещение слушателей и т.п.). Данный фактор определяет возможность использования презентации как таковой и возможности слушателей для восприятия презентационного материала (возможность / невозможность восприятия текстовых слайдов в любой точке помещения; акустические характеристики помещения и т.д.).

На практических занятиях студенты готовят тексты выступлений и мультимедийные презентации с учетом данных риторических принципов.

В современных условиях, когда возрастает роль технических средств в публичной коммуникации, этот аспект представляется чрезвычайно важным для подготовки специалистов, чья профессия в перспективе связана с речевой деятельностью и коммуникацией.

### Список литературы

1. Воронцова Т.А. Риторика как публичная коммуникация. Ижевск, 2009.
2. Елизаветина Т.М. Компьютерные презентации: От риторики до слайд-шоу. М., 2004.
3. Ключев, Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) : учеб.пособие для вузов. М., 2001.
4. Михальская А.К. Педагогическая риторика: учеб.пособие.Ростов-на-Дону, 2013
5. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авторы-составители М.Ю. Олешков и В.М. Уваров. М., 2006
6. Стернин, И.А. Практическая риторика. М., 2003.

УДК 159.99

Гольдфарб Ольга Сергеевна,  
Бирюкова Ирина Александровна

**Психолого-педагогические технологии развития образа «Я»  
у младших школьников с задержкой психического развития**  
*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** Статья посвящена изучению формирования образа «Я» у младших школьников с задержкой психического. Одна из центральных задач образования – формирование созидательной личности, способной к осуществлению саморегуляции, имеющей значение для максимальной реализации ее возможностей. Младшие школьники с задержкой психического развития имеют особенности развития образа «я» и нуждаются в специальных коррекционных мероприятиях.

**Ключевые слова:** младшие школьники, задержка психического развития, образ «я».

На современном этапе цивилизации, становление и развитие образа «я» является наиболее существенной проблемой в возрастной и специальной психологии, поскольку базовый компонент я-концепции лежит в ядре формирования самопринятия личности младшего школьника и его системы самооценок, что определяет субъективное восприятие внешних воздействий, форм поведения [1].

Развитие адекватного «я» образа, стабилизация саморегуляции – важное условие воспитания сознательного члена общества и гармоничной личности. Исходя из этого, единой целью коррекционно-развивающих мероприятий с младшими школьниками с задержкой психического развития является адаптация к жизни и интеграция в социальную, учебную

среду, формирование активной личности, которая способна к осуществлению саморегуляции.

Образ «я» у лиц с задержкой психического развития в своем развитии проходит те же этапы, что и у их нормально развивающихся сверстников, но с проявлением следующих особенностей: снижением активности в познании себя и окружающих людей, слабостью эмоциональной устойчивости, частой сменой настроения, отсутствием понимания своей социальной роли. Возникают проблемы с половозрастной идентификацией. Им свойственно фрагментарное и нечеткое видение себя, затруднение в вербализации своего состояния. Недостаточная сформированность нравственно-этической ориентации, трудности идентификации моральных чувств и недостаточное их осознание [2].

Психолого-педагогическая технология в деятельности дефектолога – продуманная модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

С целью повышения качества учебно-воспитательного процесса в начальной школе, развития гармоничной личности младших школьников с задержкой психического развития, необходима разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие образа «я» у младших школьников данной категории [4].

Исходя из практической значимости проблемы для образовательного процесса, нами было проведено исследование на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 141 г. Челябинска. В исследовании принимали участие школьники в возрасте от 9 до 11 лет. Общее количество учащихся 20 человек, из которых мальчиков (50%), девочек (50%). Форма проведения методик была индивидуальной, что исключало возможность коллективного обсуждения.

В качестве диагностического инструмента в работе использованы следующие методики:

1. Тест М.Куна и Т.Макпартленда «Кто я?». Модификация В.И. Юрченко «Двадцать утверждений самоотношения».
2. Исследование самооценки. Тест «Лесенка» В.Г. Щур
3. Проективная рисуночная проба модифицированный вариант «Нарисуй букву Я» С.Т. Посохова
4. Методика «Незаконченные предложения». Тест Сакса-Леви (модификация В. Михал)

По результатам эмпирического исследования, было выявлено, что большая часть группы (11 человек – 55%) младших школьников с задержкой психического развития имеют низкие показатели по всем

методикам. У 73% уровень рефлексии ниже среднего, из них 27 % - крайне низкий уровень, что говорит о неадекватном, некритичном отношении к себе, своему «я», собственным мотивам. 55 % младших школьников выделенной нами группы имеют нейтральное отношение к себе, 18 % - отрицательное, и лишь 27 % характеризуют себя с положительной стороны. 100% из учеников имеют неадекватную самооценку. 36 % испытуемых группы, имеют эмоционально-личностные расстройства, характеризующиеся отрицательной установкой на свое будущее, нейтральным отношением к своим способностям. Именно эти 11 человек нуждаются в коррекции и развитии образа «я», они и составили экспериментальную группу исследования (группа № 2).

По результатам психолого-педагогического исследования была составлена программа коррекционно-развивающей работы по развитию образа «я» у младших школьников с задержкой психического развития «Познай и найди себя». Ее целью является развитие образа «я», формирование у младших школьников навыков эмоциональной саморегуляции, личностной рефлексии, самоактуализации, как профилактики социальной и личностной дезадаптации. Программа включает в себя 37 занятия, которые подразделяются на 4 основных блока:

I. «Кто я?», цель – создание условий для развития анализа своего «образа я»; II. «Я, мои цели и мечты», цель - создание условий для осознания жизненных целей и способов их достижения, III. «Знаю, оцениваю и раскрываю себя», цель – создание условий для развития личностной рефлексии, эмоциональной саморегуляции, самодиагностики. IV. «Новый образ я», цель – выявить изменения в уровне личностной рефлексии, саморегуляции, самоактуализации.

Результаты повторного среза выявили: в исследуемой группе младших школьников, 25 % школьников (до коррекционных мероприятий - 55%) имеют низкие показатели уровня рефлексии; 80 % имеют адекватную самооценку, 20% - неадекватную самооценку; изменились результаты по методике «Нарисуй букву я» - модифицированный вариант С.Т. Посохова: 70 % (до коррекционных мероприятий - 40 %) имеют эмоционально - положительное отношение к самому себе, 30% (до коррекционных мероприятий -50 %) - нейтральную оценку к себе, своим установкам, эмоционально-отрицательного отношения к себе, данная группа школьников не испытывают (до коррекционных мероприятий – 10 %); по методике «Незаконченные предложения». Тест Сакса-Леви (модификация В. Михал), 90 % (до коррекционных мероприятий-80%) не имеют отклонений в системе личностных отношений.

Сравнение диагностических результатов исследования, с помощью критерия т-Вилкосона:

Группа № 2 (экспериментальная): Тест М.Куна и Т.Макпартленда «Кто я?». Модификация В.И. Юрченко «Двадцать утверждений

самоотношения» ( $T_{эмп}=6$ , при  $p \leq 0,01$ ); Исследование самооценки. Тест «Лесенка» В.Г. Щур ( $T_{эмп}=6$ , при  $p \leq 0,01$ ); Проективная рисуночная проба модифицированный вариант «Нарисуй букву Я» С.Т. Посохова ( $T_{эмп}=6$ , при  $p \leq 0,01$ ). Методика «Незаконченные предложения». Тест Сакса-Леви (модификация В. Михал) ( $T_{эмп}=21$ , при  $p \leq 0,01$ ). Однако, процент детей, которые имели нарушения в данной сфере до коррекции составлял 36 %, после коррекции он снизился в 2 раза, и составляет 18 %, => имеется положительный сдвиг у учащихся данной группы.

Группа № 1 (группа сравнения): Не существует статистически достоверных различий по всем методикам исследования (в выборке № 1) (Полученные эмпирические значения  $T_{эмп}$  находятся в зоне незначимости ( $T_{эмп} > T_{кр}$ , =>  $H_0$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Результаты повторного исследования показали, что применение целенаправленных психокоррекционных занятий оказывают эффективное влияние на развитие образа «я» у младших школьников с задержкой психического развития.

#### **Список литературы:**

1. Волкова Т. Г. Анализ образа «Я» как продукта самосознания личности [Текст] // Современная психология: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 1-4.

2. Конева, И.А. Психологические особенности формирования образа я у младших школьников с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции и дифференциации [Текст] / И.А. Конева. - Современные проблемы науки и образования, Нижний Новгород. - №6. 2013.

3. Специальная психология [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск: Выш. шк., 2012. – 511 с.

4. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования/ Под ред. Е.Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачёвой. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 136с.

**УДК 159.99**

**Гольдфарб Ольга Сергеевна  
Ворожищева Мария Вадимовна**

**Психолого-педагогические технологии в коррекции статусного положения младших школьников с задержкой психического развития**  
*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** Статья посвящена изучению положительных изменений в межличностных отношениях младших школьников с задержкой

психического развития в коллективе сверстников посредством составленной и апробированной психолого-педагогической программы.

**Ключевые слова:** младшие школьники, задержка психического развития (ЗПР), статусное положение, межличностные отношения, психолого-педагогические технологии.

Общение является неотъемлемой частью жизни любого человека. Ежедневно каждый из нас вступает в ситуации межличностного взаимодействия. С помощью общения, люди могут делиться своими чувствами, эмоциями, передавать культурно-исторический опыт.

В психологии проблему межличностных отношений рассматривали: В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский. Проблему отношений ребенка к сверстнику рассматривали Е. О. Смирнова, В. В. Абраменкова, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, В. С. Мухина и др. [1]

Особенно важно уделить внимание психолого-педагогическим технологиям в коррекции проблем межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития (с ЗПР), так как, во-первых, именно в этом возрасте ведущая роль в развитии ребенка принадлежит взаимодействию со сверстниками, во-вторых, качество школьного обучения будет зависеть от эмоционального благополучия каждого ученика в группе, в-третьих, дети с ЗПР имеют особенности в психическом развитии и нуждаются в специальной коррекционной помощи [3]. Поэтому проблема взаимосвязи статусного положения и степеней удовлетворенности и конфликтности в межличностных отношениях у младших школьников с задержкой психического развития в группе сверстников является актуальной в современном обществе.

В работе были использованы следующие методики: методика «Социометрия» (автор Я.Л. Морено), опросник «Мой класс» (автор Ю.З. Гильбух).

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы № 141 г. Челябинска». В исследовании принимали участие школьники 2-х классов. Средний возраст испытуемых составил 8 лет. Форма проведения методик была индивидуальной, что исключало возможность коллективного обсуждения.

Практическая значимость заключается в том, что результаты данной работы могут быть применены специалистами в рамках развития межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития.

На первом этапе эмпирического исследования было проведено диагностическое изучение статусного положения, степени

удовлетворенности и степени конфликтности в коллективе младших школьников с ЗПР.

На основе исследования по методике «Социометрия» (автор Я. Л. Морено) все учащиеся в классе были разделены на две группы: «Положительные выборы» (42% учащихся класса со статусными выборами: «Звезды» - составляют 6%, «Предпочитаемые» - составляют 12%, «Принятые» - составляют 24%) и «Отрицательные выборы» (58% учащихся со статусными выборами: «Непринятые» - составляют 35%, «Отвергаемые» - составляют 12%, «Изолированные» - составляют 11%).

Сопоставив результаты исследования по методике «Социометрия» (автор Я. Л. Морено) с результатами по опроснику «Мой класс» (автор Ю.З. Гильбух), нами была выявлена взаимосвязь: учащиеся с положительными социальными статусами имеют высокую степень удовлетворенности и низкую степень конфликтности; учащиеся с отрицательными социальными статусами имеют низкую степень удовлетворенности и высокую степень конфликтности. Между статусным положением и степенями удовлетворенности и конфликтности имеется прямая связь ( $r=0,79$ ,  $p=0,60$ ;  $r=0,69$ ,  $p=0,60$ ).

На втором этапе исследования нами была составлена и апробирована психолого-педагогическая программа «Дружный класс». Цель программы: снижение степени конфликтности и повышение степени удовлетворенности в межличностных отношениях у младших школьников с ЗПР. Программа включает в себя 31 занятие, которые подразделяются на 5 блоков:

I блок – знакомство, включает в себя 2 занятия общей продолжительностью 90 минут. Цель - установление контакта с участниками, создание положительного настроения на занятия, достижение взаимопонимания в группе.

II блок - «Скажем конфликтам – нет», включает в себя 10 занятий общей продолжительностью в 450 минут. Цель - создание условий для снижения степени конфликтности внутри группы

III блок - «Знакомство с собой», включает в себя 7 занятий общей продолжительностью в 315 минут. Цель - развитие умений различать эмоции, обучение выражать собственные эмоции приемлемым способом

IV блок - «Ты и Я – Друзья», включает в себя 10 занятий общей продолжительностью 450 минут. Цель - достичь оптимального уровня психологической совместимости, развитие коммуникативных навыков, сплочение коллектива.

V блок - закрепление, включает в себя 2 занятия продолжительностью 90 минут. Цель - закрепление представлений участников о своей уникальности, обогащение сознания позитивными, эмоционально-окрашенными образами личности.

На третьем этапе экспериментального изучения было проведено повторное диагностическое исследование.

Результаты исследования по методике «Социометрия» (автор Я. Л. Морено) показали, что количество учащихся, отнесенных в группу «Положительные выборы» возросло с 42% до 65%. Количество учащихся в группе «Отрицательные выборы», наоборот, снизилось с 58% до 35%. Учащиеся, ранее относящиеся к статусу «изолированные», после апробации психолого-педагогической программы «Дружный класс» стали входить в категорию «принятые». В целом, обстановка в классе стала дружелюбнее, конфликты стали наблюдаться реже, дети стали относиться друг к другу уважительнее, принимать индивидуальные особенности каждого члена коллектива.

Наблюдалось изменение показателей степени удовлетворенности межличностными отношениями в коллективе сверстников (опросник «Мой класс» Ю.З. Гильбух): количество учащихся с низкой степенью удовлетворенности уменьшилось с 50% до 12%; количество учащихся со средней степенью удовлетворенности, наоборот, возросло с 20% до 35%; количество учащихся с высокой степенью удовлетворенности также возросло с 30% до 53%.

Показатели степени конфликтности в межличностных отношениях в коллективе сверстников (по выше обозначенной методике) также изменились: количество учащихся с низкой и средней степенью конфликтности увеличилось с 18% до 35%, с 24% до 47%, соответственно; количество учащихся с высокой степенью конфликтности уменьшилось с 58% до 18%.

Обобщив полученные данные, можно сделать вывод, что составленная нами психолого-педагогическая программа благотворно влияет на коллектив младших школьников: способствует снижению степени конфликтности и повышению степени удовлетворенности школьной жизнью, что, в свою очередь, способствует повышению социального статуса в группе сверстников. Полученные данные были проверены Т – критерием Вилкоксона. («Социометрия» (автор Я.Л. Морено) -  $T_{Эмп} = 25,5$  ( $T_{Эмп} > T_{кр}$ ,  $\Rightarrow H_1$ , при  $p \leq 0,01$ ); Степень удовлетворенности школьной жизнью, «Мой класс» (автор Ю.З. Гильбух) -  $T_{Эмп} = 28,5$  ( $T_{Эмп} > T_{кр}$ ,  $\Rightarrow H_1$ , при  $p \leq 0,01$ ); Степень конфликтности, «Мой класс» (автор Ю.З. Гильбух) -  $T_{Эмп} = 43$  ( $T_{Эмп} > T_{кр}$ ,  $\Rightarrow H_1$ , при  $p \leq 0,05$ )).

Таким образом, составленная психолого-педагогическая программа может быть рекомендована к применению в коллективе сверстников младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

### **Список литературы:**

1. Аникеев, Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 2016. – 319 с.

2. Антипова, Ж.В. Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики. Выпуск 3 / Ж.В. Антипова. - М.: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2016. - 681 с.

3. Кондратьева, С.Ю. Если у ребенка задержка психического развития / С.Ю. Кондратьева. - М.: Детство-Пресс, 2011. - 852 с.

**УДК 37.02**

**Грибкова Кристина Евгеньевна  
Ефименко Татьяна Борисовна**

**Тактики речевого воздействия  
в устной речи учителя начальной школы**  
*Челябинский государственный университет  
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №5»г. Сатка*

**Аннотация:** В статье рассмотрены такие тактики речевого воздействия устной речи учителя в начальной школе, как внушение, убеждение, заражение и подражание. Помимо этого приведены примеры использования данных тактик и место в учебном общении и функции каждой из названных разновидностей речевого воздействия.

**Ключевые слова:** речевое воздействие, тактика речевого воздействия, подражание, убеждение, внушение, заражение, речь учителя, педагогическое общение, коммуникативная ситуация.

Учитель – это не просто специалист, знающий свое дело и передающий свой опыт своим воспитанникам. Учитель анализирует процесс обучения в контексте морально-этических, культурных, религиозных ценностей. Главное умение педагога – вести диалог не только с обучающимися, но и с их родителями. Помимо этого, необходимо владеть такими навыками как публичное выступление, решение конфликтных ситуаций, умение слушать и слышать другого. Образ учителя, сложившийся в голове у большинства школьников, одинаковый: педагог должен быть вежливым, отзывчивым, способным гармонизировать педагогическое общение. Учитель – образец для подражания, а это значит, что главный инструмент педагога – его речь – должна быть эталонной.

Эффективность обучения в современной начальной школе во многом определяется уровнем учебной коммуникации. Педагог должен стремиться к коммуникативному сотрудничеству с учениками, побуждать их к развитию интеллектуальной деятельности, мотивировать на достижение конкретных результатов. Чаще всего эти задачи можно осуществить при помощи тактик речевого воздействия. Профессиональное речевое поведение педагога должно выстраиваться с помощью таких средств,

которые смогут побудить учащихся к интеллектуально-речевой активности на уроках.

Тема речевого воздействия в педагогическом дискурсе исследуется многими учеными зарубежной и отечественной педагогики. Для начала нужно определить, что такое речевое воздействие, и в чем его отличие от неречевого? На первый взгляд, разница очевидна. Если ты выталкиваешь человека за дверь, то осуществляешь физическое воздействие, а когда говоришь «Выйдите, пожалуйста» или «Пошел вон!» - добиваешься того же результата при помощи речи. Однако спектр возможностей физического подчинения себе подобных в цивилизованном обществе невелик, в то время как влияние при помощи слов практически не имеет границ: от урегулирования международных конфликтов – до улаживания семейных отношений, от возвеличивания одних – до дискредитации других, от воздействия на принятие решений – до пробуждения разнообразных эмоций. [4]

Количество работ, посвященных проблемам речевого воздействия, поистине необозримо. Различные стороны и аспекты процесса речевой регуляции поведения интенсивно исследуются и лингвистами, и психологами, и представителями других смежных дисциплин, ориентированных на человека говорящего. В большинстве случаев под речевым воздействием понимают речевое общение, взятое в аспекте его целенаправленности, мотивационной обусловленности, планируемой эффективности. [4] В своей работе мы остановимся на данном определении. Речевое воздействие всегда осуществляется при помощи слов или невербальных способов передачи информации и направлено на достижение определенных целей.

Особая роль тактик речевого воздействия в учебном общении определяется несколькими факторами. Как было сказано выше, речь учителя – образец подражания для школьников, к нему дети сознательно и бессознательно стремятся.

К способам речевого воздействия чаще всего относят убеждение, заражение, подражание, внушение.

Убеждение – это метод воздействия, который основан на открытой цели, открытой аргументации. Убеждение предполагает активную позицию адресата, т. к. «убедить людей в чем-либо можно лишь в том случае, если они стремятся понять и осознать адресуемую им информацию, взвесить соответствие аргументов выводам, а выводов – опыту и при достаточном или очевидном соответствии – согласиться» [9].

Убеждение в воспитательном процессе достигается при использовании различных приемов и методов. На уроках в младших классах может быть использованы такие методы, как: чтение и анализ притч, басен, назидательных рассказов. Также могут проводиться этические беседы.

Педагогическая роль такой тактики, как убеждение, определяется тем, что процесс воспитания органически связан с развитием сознательности учащихся, с пониманием ими правил поведения и своего места в преобразовании окружающей жизни. Организация жизни и деятельности учащихся должна находиться в органическом единстве с развитием их нравственного сознания, с расширением их гражданского кругозора, с постоянной разъяснительной работой [3].

Следующая тактика речевого воздействия, на которой хотелось бы остановиться – заражение. Оно характеризуется как способ воздействия, позволяющий сформировать определенное эмоциональное состояние адресата, адекватное эмоциональному состоянию автора речи. Ученые подчеркивают, что условиями эффективности заражения как способа речевого воздействия является «эмоционально окрашенный образ ситуации» [7]. Заражением может выступать удивление, интерес, эмоция догадки, чувство юмора, чувство уверенности или неуверенности. На уроках учитель может создавать так называемую «точку удивления» - ситуацию, когда учитель ставит проблемный вопрос, который может заинтересовать ученика. Еще одним приемом на уроках в начальных классах может выступать активизация жизненного опыта ребенка. Эмоции играют важную роль в педагогическом дискурсе, именно они являются пусковыми механизмами интеллектуально-речевой активности учащихся. Поэтому речь учителя обязательно должна быть эмоционально окрашена. Учитель, испытывая любовь к родному языку как национальному феномену, стремится заразить детей этим чувством, он демонстрирует ценностное отношение к нормам родного языка, мотивируя детей к подражанию.

Подражание – непреднамеренное копирование адресатом «взглядов, форм поведения, общения, установок и оценок, присущих тому или иному лидеру» [5]. Психическое *подражание* – следование некоему примеру, образцу. Это самостоятельное копирование действий, воспринятых у других. У подростков и взрослых подражание выступает элементом научения в некоторых видах деятельности, либо служит цели идентификации с референтной личностью. Младшие школьники в силу возрастных психологических особенностей склонны к подражанию в речевом поведении: они обращают внимание на манеру речи учителя, его интонацию, тембр и даже жесты [8].

Подражание становится актуальной формой речевого воздействия в начальной школе именно потому, что «эмоциональное отношение к учителю является своеобразным маяком в эмоциональной сфере младшего школьника. Особенно важной для младшего школьника является функция учителя как арбитра, ибо именно его оценки задают ориентиры не только собственной успешности в учении, но и всех остальных одноклассников» [2]. Мотивация подражания – такое речевое воздействие педагога на

учащегося, которое направлено на формирование у ребенка значимых в учебном общении ценностных установок относительно формы речи.

Последняя тактика речевого воздействия, которая будет рассмотрена в данной статье, – это внушение. Внушение «направлено, прежде всего, на чувства человека и сферы бессознательного, а через них – на его волю и разум» [5].

Внушение может быть прямым. Например, когда учитель говорит ученику: « – Ты всегда теперь будешь... (прилежно готовить домашнее задание, отвечать на семинарах, активно участвовать в...)»; « - У тебя все получится..»; « -Ты обязательно справишься с этим заданием». Эффективность такого внушения высока, так как языковая личность учителя для ученика является авторитетом. Существует косвенное внушение, которое оказывает воздействие на состояние или поступки ученика в конкретной ситуации, когда требуется наиболее тонкий подход или когда прямое внушение не достигает результата. Его еще можно назвать сопутствующим, поскольку в любой ситуации учитель оказывает своеобразное влияние на психику учащегося [6].

В начальной школе актуальность, место в учебном общении и функции каждой из названных разновидностей речевого воздействия определяется возрастными особенностями учащихся. Так, подражание становится актуальной формой речевого воздействия в начальной школе именно потому, что «эмоциональное отношение к учителю является своеобразным маяком в эмоциональной сфере младшего школьника» [2].

Разные формы речевого воздействия требуют различной степени выраженности коммуникативного намерения воздействовать и различной степени обозначенности предмета воздействия. В ситуациях убеждения учитель или называет, или демонстрирует свое коммуникативное намерение. Предмет воздействия прямо выражен. Ситуация может быть обозначена формулировкой «Я хочу вас убедить в том, что ...». В ситуациях заражения намерение явно не выражено, оно маскируется демонстрацией эмоционального состояния говорящего, моделирующего соответствующее эмоциональное состояние адресата. Предмет воздействия назван прямо, часто неоднократно. Ситуация может быть обозначена формулировкой: «Посмотрите, послушайте, как красиво...». В ситуациях мотивации подражания коммуникативное намерение не обозначается. Предмет воздействия должен быть назван неоднократно. То, чему будут подражать дети, они должны услышать несколько раз. Ситуация может быть обозначена формулировкой: «Это очень важно» [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что тактики речевого воздействия устной речи учителя в начальных классах играют важную роль. Учитель выступает авторитетом: ученики слушают его, подражают, доверяют, опираются на его мнение. Нельзя добиться интеллектуально-

речевой активности от учеников, дав им какую-либо установку. Это делается из урока в урок, аккуратно, с помощью методов речевого воздействия.

#### **Список литературы:**

1. Айбятowa, Е.В. Особенности речевого воздействия в ситуации учебного общения в начальной школе // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 2 – Том II / Режим доступа: [http://vestnik.yvspu.org/releases/2015\\_2pp/13.pdf](http://vestnik.yvspu.org/releases/2015_2pp/13.pdf) (Дата обращения: 22.03.2018)

2. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения [Текст] / Г. М. Бреслав. – М. : Прогресс, 1990.

3. Использование методов убеждения в учебном процессе. // Студопедия [Электронный ресурс] // URL: [https://studopedia.ru/13\\_4060\\_ispolzovanie-metodov-ubezhdeniya-v-uchebnom-protssesse.html](https://studopedia.ru/13_4060_ispolzovanie-metodov-ubezhdeniya-v-uchebnom-protssesse.html) (Дата обращения: 25.03.2018)

4. Иссерс, О.С. Речевое воздействие: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» / О.С. Иссерс. – М. : Флинта : Наука, 2009.

5. Панасюк, А. Ю. Как убеждать в своей правоте: Современные психотехнологии убеждающего воздействия [Текст] / А. Ю. Панасюк. – М. : Дело, 2001. – 312 с.

6. Педагогическое внушение и убеждение // Инфопедия [Электронный ресурс] // URL: <https://infopedia.su/2xb1c8.html> (Дата обращения: 21.03.2018)

7. Шелестюк, Е. В. Способы, типы, приемы и инструменты речевого воздействия [Текст] / Е. В. Шелестюк // Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве – 2: материалы международной научной конференции – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2006. – С. 153–164.

8. Шелестюк Е. В. Способы речевого воздействия // Актуальные проблемы современного научного знания: материалы II международной конф. – Пятигорск: ПГЛУиздат, 2009. – С.165-173

9. Шерковин, Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов [Текст] / Ю. А. Шерковин. – М., 1973.

**Развитие ценностей здорового образа жизни на уроках физической культуры в контексте Федерального государственного образовательного стандарта**

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №40», г. Сатка*

**Аннотация.** В статье рассмотрены ценностные основы процесса формирования здорового образа жизни как залога эффективного обучения и полной самореализации обучающегося. Автор ссылается на нормативные требования Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, раскрывая основные средства и методы формирования системы ценностей здорового образа жизни.

**Ключевые слова:** ценностный подход, здоровьесберегающие технологии, здоровый образ жизни, ФГОС ОО.

Формирование культуры здорового образа жизни человека выступает как качественная характеристика индивида, уровень его знаний о своём организме, его ресурсах, степень освоения им системы действий, позволяющих сохранять и совершенствовать свой природный потенциал. Путь индивидуальной культуры здорового образа жизни выстраивается в соответствии с собственной природой человека и культурой сообщества, но при активности самой личности. Сегодня доказано, что здоровье человека – это целостное, системное явление, которое обусловлено как естественными и социальными внешними факторами, так и внутренними. Изменить отношение учащихся к собственному здоровью и здоровому образу жизни возможно при условии принятия ими системы ценностей, понимания приоритетности сохранения физического и психического здоровья через образование. В педагогических исследованиях по проблеме формирования здорового образа жизни у обучающихся разных возрастных групп (М.М. Безруких, И.И. Брехман, Э.Н. Вайнер, М.Я. Виленский, Д.В. Горев, В.И. Дубровский, Л.С. Колчанова, С.В. Кулиева, Ф.П. Лисицын, И.В. Мальчевская, В.С. Попов, Л.Г. Татарникова, Л.Ф. Тихомирова, Н.Н. Шарова, Ю.И. Якунин и др.) подчеркивается, что большую роль в решении этого вопроса призвана сыграть школа. Однако, как следует из анализа сложившейся практики, этой проблеме уделяется недостаточное внимание в деятельности классных руководителей, педагогов-организаторов, социальных педагогов, учителей-предметников.

Мотивация здоровья формируется на базе двух важных принципов — возрастного, согласно которому воспитание мотивации здоровья необходимо начинать с раннего детства, по которому мотив здоровья следует создавать через оздоровительную деятельность по отношению к

себе, то есть формировать новые качества путем упражнений. На формирование культуры здоровья учащихся действует множество факторов. К ним мы отнесли макрофакторы, такие как: социально-экономические условия, позволяющие вести здоровый образ жизни в основных сферах жизнедеятельности (учебной, трудовой, физкультурно-спортивной, семейно-бытовой, досуга), систему общественных отношений, направляющую сознательную активность учащихся в русло здорового образа жизни, социальную политику государства. К микрофакторам относятся: режим труда и отдыха, система питания, а также развитие физической культуры личности.

Охрана детского здоровья является неотъемлемым направлением деятельности любой школы во все времена. Однако результативность этой деятельности во многом зависит от целей образовательного процесса, доступных способов и средств их достижения. В условиях внедрения в образование нового Федерального государственного стандарта общего образования актуально исследование новых возможностей, открывающихся в здоровье сберегающей работе школы.

Новый ФГОС формулирует цели, ключевые задачи, средства, формы формирования у учащихся культуры здоровья, предусматривающей самостоятельную сознательную регуляцию своих действий, деятельности, поведения в интересах своего здоровья, окружающих людей и социоприродного окружения. В пакет документов ФГОС впервые вошла Программа формирования ценности здорового образа жизни. На ее основе каждая школа, используя накопленный опыт формирования культуры здоровья учащихся, конструирует свою одноименную Программу, учитывающую региональные культурные, этнические, социальные, природные особенности и контингент учащихся.

В соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования формирование культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся является приоритетом деятельности образовательного учреждения, поэтому более продуктивным является представление этого направления в формате специальной программы. Предлагаемый документ представляет собой комплексную программу формирования знаний, ценностных установок, личностных ориентиров и норм поведения подростков, реализация которой позволит сохранить и укрепить физическое, психологическое здоровье учащихся 5-9 классов. А состояние здоровья подрастающего поколения является важнейшим показателем эффективности государства, благополучия общества, условием выполнения педагогическим коллективом основной образовательной программы основного общего образования.

Предлагаемая Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся 5-9 классов разработана с учетом

комплекса факторов, определяющих состояние здоровья подростков, включая:

- неблагоприятные социальные - экономические, экологические, демографические условия;
- факторы риска, связанные с перегрузкой учащихся в общеобразовательных учреждениях, что приводит к ослаблению здоровья школьников
- отсутствие в нашей стране культуры здоровья, отсутствие традиций воспроизводства безопасного образа жизни;
- несформированность у многих школьников понимания сущности здорового образа жизни, позитивного отношения к здоровью, здоровому образу жизни.

Цель программы - создание педагогических условий для формирования культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся основной школы; формирования, укрепления и сохранения здоровья подростков на основе укрепления материально-технической базы образовательного учреждения и рациональной организации образовательного процесса в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами и правилами.

Речь идет о создании условий для формирования психологически, физически, духовно и социально здоровой личности подростка, владеющего умениями, навыками сохранения и укрепления собственного здоровья и здоровья окружающих.

#### Задачи программы

На ступени основного общего образования для достижения поставленной цели формирования, укрепления и сохранения здоровья подростков; формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся должны быть решены следующие задачи:

- формирование, развитие у школьников знаний о психологических, физических особенностях организма; основах здорового образа жизни; позитивных и негативных факторах, влияющих на здоровье, в том числе о влиянии на здоровье позитивных и негативных эмоций;
- сформировать, развить представление о негативных факторах риска здоровью подростков (инфекционные заболевания, переутомление и др.); о существовании и причинах возникновения зависимости от табака, курения, наркотиков, других психоактивных веществ, их негативном влиянии на здоровье;
- формирование, развитие знаний об основных компонентах культуры здоровья, здорового образа жизни;
- формирование, развитие у школьников ценностного отношения, мотивационной сферы гигиенического поведения, безопасной жизни, чувства ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья;
- формирование, развитие знаний о полноценном (здоровом)

питании, его режиме, полезности продуктов питания;

- формирование, развитие знаний о рациональной организации режима дня, включая продолжительность учебной деятельности и отдыха, необходимость двигательной активности, полезность занятий физической культурой, спортом;

- развитие у подростков навыков эмоциональной разгрузки;

- профилактика вредных привычек (табакокурения, употребления алкоголя и наркотических веществ).

Данная программа формирования культуры здоровья и безопасного образа жизни учащихся основной школы разработана на основе «Конвенции о правах ребенка», Конституции РФ, Закона РФ «Об образовании», Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, Типового положения об общеобразовательном учреждении», Устава образовательного учреждения, СанПиНов и других документов.

Теоретико-методологической основой программы являются следующие теоретические положения, понятия, принципы:

Определение понятия здоровья не только как отсутствие заболеваний и дефектов, но состояние полного физического, душевного и социального благополучия (определение экспертов Всемирной организации здравоохранения). Здоровье – это ресурс преодоления неблагоприятных воздействий окружающей среды (природной, социальной), адаптации к изменяющимся условиям и сил для изменения этих условий в желательном для себя направлении. Состояние полного здоровья – это сочетание оптимальных адаптационных возможностей и высокого функционального резерва организма.

Принцип природосообразности (А.Я. Коменский), согласно которому построение образовательного процесса должно осуществляться на основе знания природы ребенка, в современном понимании – на основе закономерностей развития ребенка.

Принцип культуросообразности, согласно которому здоровье рассматривается не только как природный феномен, но и как явление культуры.

Принцип комплексного, междисциплинарного подхода, который заключается в единстве действий педагогов, школьного психолога, врачей в рамках укрепления и сохранения здоровья школьников.

Стратегия здоровьесберегающей педагогики, в соответствии с которой значимой целью педагогического коллектива является формирование в образовательном учреждении здоровьесберегающего образовательного пространства. Сущность которого – исключение или минимизация вредных для учащихся воздействий образовательного процесса и постепенное наращивание условий, способствующих построению здоровьесберегающего, здоровьеукрепляющего

образовательного пространства школы.

Принцип соответствия содержания и организации обучения возрастным особенностям школьников определенного возраста, в соответствии с которым объем учебной нагрузки и уровень сложности изучаемого материала должны соответствовать индивидуальным возможностям учащихся.

Одним из важных элементов программы является эффективная организация физкультурно-оздоровительной работы, которая предполагает обеспечение рациональной организации двигательного режима, нормального физического развития и двигательной подготовленности обучающихся всех возрастов, повышение адаптивных возможностей организма, сохранение и укрепление здоровья обучающихся и формирование культуры здоровья, включает: полноценную и эффективную работу с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, инвалидами, а также с обучающимися всех групп здоровья (на уроках физкультуры, в секциях и т. п.); рациональную и соответствующую возрастным и индивидуальным особенностям развития; обучающихся организацию уроков физической культуры и занятий активно-двигательного характера; организацию занятий по лечебной физкультуре; организацию часа активных движений (динамической паузы) между 3 и 4 уроками в основной организацию динамических перемен, физкультминуток на уроках, способствующих эмоциональной разгрузке и повышению двигательной активности; организацию работы спортивных секций, туристических, экологических кружков, слетов, лагерей и создание условий для их эффективного функционирования; регулярное проведение спортивно-оздоровительных, туристических мероприятий (дней спорта, соревнований, олимпиад, походов и т. п.). Реализация этого блока зависит от администрации образовательного учреждения, учителей физической культуры, а также всех педагогов.

#### **Список литературы:**

1. Арсеньев А. Е. Педагогические условия формирования культуры здорового образа жизни у подростков во внеурочной деятельности Автореф. дис. канд. пед. наук. Кострома 2008г. – 22 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург, 1994. - 339с.
3. Брехман И.И. Валеология наука о здоровье. - М., 1980. - 167с.
4. Горев Д.В. Воспитание целеустремленности у младших подростков в физкультурно-оздоровительной деятельности. Автореф. дис. канд. пед. наук. Кострома, 2004. - 22с
5. Дубровский А.А. Открытое письмо врача учителю: Здоровье детей - будущее народа. М., 1998. – 31с.

**Фольклоризм творчества Николая Рубцова  
в оценке отечественных исследователей***Челябинский государственный университет, Россия*

**Аннотация:** Исследования последних лет убеждают в продуктивности и необходимости изучения народно–поэтических традиций в соответствии с индивидуальными особенностями мастерства поэта. В статье рассматриваются подходы к творчеству Николая Рубцова в свете отечественной теории литературного фольклоризма. Анализ литературного фольклоризма Рубцова оправдан логикой современного направления в изучении литературно–фольклорных связей, и необходимостью осознать общие закономерности усвоения исторически складывающейся традиции.

**Ключевые слова:** фольклоризм, фольклор, Николая Рубцов, тихая лирика

В современной литературе очень остро стоит проблема осознания национальной самобытности. В связи с этим одним из наиболее актуальных направлений фольклористики и литературоведения является изучение проблемы взаимодействия фольклора и литературы.

Обращение писателей и поэтов в той или иной степени к фольклору передает своеобразный способ воплощения художественного замысла, формирование мотивных комплексов, а также выражение философско–нравственных и социальных позиций автора.

Для современной науки фольклорная традиция представляет огромный интерес и дает пищу для глубоких размышлений. В лирике Рубцова широко сочетается фольклорное начало с глубоко индивидуальным поэтическим миром художника. Однако рассматривая образы рубцовской поэзии, рубцоведа только фрагментарно отмечают связь с фольклором как черту индивидуального стиля Рубцова. Вследствие этого назрела необходимость рассмотреть поэзию Рубцова с позиции современных представлений о многообразии связей литературного творчества с народной поэтической традицией.

Проблема литературного фольклоризма появляется в науке еще в 20-х годах прошлого века, и каждый исследователь предлагает свое понимание термина. Наиболее точное определение фольклоризма появляется в 1977 году в статье Гусева В.Е «Фольклор и социалистическая культура»: фольклоризм – это «социально детерминированный эволюционный процесс адаптации, репродукции и трансформации

фольклора в условиях, отличных от тех, в каких развивался и бытовал традиционный фольклор» [4].

Безусловно, одними из самых глубоких исследований проблемы взаимодействия литературы и фольклора являются работы А.И. Лазарева. В статье «Некоторые вопросы типологии фольклоризма литературы советского времени» А.И. Лазарев дает определение литературного фольклоризма и говорит не столько о значимости заимствований из фольклора, сколько о родстве взглядов автора и народного мировосприятия: «Литературный фольклоризм – это явление, когда полностью, или почти полностью, совпадают художественные принципы отображения действительности какого-либо автора (или его конкретного произведения) и народного поэтического творчества»[9]. В статье «Проблемы изучения фольклоризма русской литературы 1870-1890 гг.» учёный выделяет типологические «группы усвоения и переработки фольклорного материала»: цитирование, стилизацию, мифологический фольклоризм (разработка в форме литературного жанра мифологического сюжета), поэтический фольклоризм (использование фольклорной поэтики, например, символики в чисто стилистических целях), песенный фольклоризм, жанровый фольклоризм, мировоззренческий фольклоризм [10]. В пособии «Типология литературного фольклоризма» А.И. Лазарев предлагает классификацию литературного фольклоризма, выстраивая уровни литературно-фольклорных отношений для каждого периода развития литературы. Учёный предлагает рассматривать взаимоотношения литературы и фольклора на четырёх уровнях: историческом, функционально-стилевом, идейно-художественном, технологическом. Эта работа стала одной из самых актуальных при исследовании взаимодействия литературы и фольклора, а также превосходным руководством, демонстрирующим систему этих сложных отношений [8].

Анализ литературного фольклоризма Рубцова оправдан логикой современного направления в изучении литературно-фольклорных связей и необходимостью осознать общие закономерности усвоения исторически складывающейся традиции. Несмотря на то, что многие тексты Рубцова получили в России широкое распространение, некоторые из них даже были подвержены фольклоризации, проблема фольклоризма Рубцова в современном литературоведении считается неисследованной.

Первым, кто отметил косвенную связь лирики Рубцова и фольклора был М.П. Лобанов. В 1975 году в статье «Сила благодатная» автор определяет специфику образа Родины у Рубцова, выделяет элементы деревенской эстетики, указывает, что пейзаж соответствует фольклорным традициям изображения природы. Ключевыми компонентами поэзии Николая Рубцова Лобанов обозначает простоту образом и мотив «жгучей связи» с потомками [11].

В 1976 году выходит монография «Николай Рубцов: (Заметки о жизни и поэтике Рубцова)» В.Кожина – первое исследование биографии поэта. Автор, обращаясь к цветовым эпитетам Рубцова, характеризует их значения как тождественные семантике эпитетов в народной лирической песне. [7]

В 1987 году в Ленинграде появляется исследование Т.И.Подкорытовой «Лирика Николая Рубцова и художественные искания советской литературы в 60–70-е годы», в котором не только представлена попытка осмысления лирики поэта, но и продемонстрированы тенденции литературного процесса 60–70-х годов, определившие также и художественное мышление Николая Рубцова [12]. Автор исследования видит фольклорность творчества Рубцова в трёх особенностях его поэтического мира: во-первых, в самом способе создания стихов, в их отчасти импровизационном характере: «стихи Рубцова не имеют «черновика», «то есть словно не отшлифованы». Во-вторых, отмечается вариативность стихотворений: «...он совершенно произвольно использует по несколько раз однажды найденные поэтические формулы..., так что иные стихи воспринимаются вариантами одного и того же...». Третьей и главной особенностью Подкорытова выделяет саму картину мира Рубцова – целостную, идеальную, константами которой, как и в народно-коллективном сознании, являются космос, природа и Родина. «Поэт воссоздает модель мира, характерную для народного сознания, и вместе с тем ясно осознает иллюзорность этой модели...». Исследователь подчеркивает, что обращение Рубцова к фольклору в большей степени характерно для его позднего творчества и связано преимущественно с мотивами возвращения домой.

Значимой для установления типа фольклоризма Рубцова является работа Н.Зуева «Николай Рубцов и национальная поэтическая традиция», где исследователь характеризует поэтическую эпоху 60-х годов с их традиционностью, «ориентацией на народность во всем широком смысле этого слова, работой не «на потребу», а во имя высших целей искусства» [5]. Зуев говорит о том, что ведущая тенденция данного направления – единство лирического и эпического героя – неизбежно побуждала авторов обращаться к фольклорному материалу (сказка Ю.Кузнецова, народно-песенная традиция Н.Тряпкина). Поэзия Рубцова же, по мнению автора статьи, всецело пропитана «духом народных представлений о мире». Образы-символы горницы, дороги, ведущей звезды, дома – всё это создаёт своеобразный микрокосмос поэзии Рубцова, черпающий начало в народном мироощущении. В целом, Н.Зуев отмечает в своей статье следование лирики Николая Рубцова не только за фольклорными традициями, но и за литературными (А.Кольцов, С. Есенин, Н. Клюев).

В.Н.Бараков продолжил попытки научного анализа историко-культурных предпосылок появления «тихой лирики», места фольклора в

поэзии Владимира Соколова, Анатолия Жигулина, Станислава Куняева, Николая Тряпкина, Алексея Прасолова и, конечно, Николая Рубцова. В работе «Почвенное» направление в русской поэзии второй половины XX века: типология и эволюция» звучит мысль о том, что обращение «тихой» поэзии к фольклору обосновано идеей возвращения к истокам народной культуры: исследователь в целом объясняет причины обращения этих поэтов к устному народному творчеству [2]. Бараков связывает фольклоризм Рубцова с художественным мышлением лирика. В книге «Лирика Николая Рубцова» Бараков отмечает многократное использование поэтом фольклорных жанров: множество стихотворений сам Рубцов называет песней («Осенняя песня», «Прощальная песня», «Песня», «Задняя песня» и т.д.) Исследователь приходит к выводу, что образно-символьная система Рубцова своими корнями уходит в фольклор: Бараков производит сравнительно-типологический анализ символов народной лирики и поэзии Рубцова, разделяя их на шесть групп: растения, погодные условия и время суток, мир животных, небо и небесные светила, пространства земли и воды, детали быта. Так, например, образы темного леса, рябины, увядших цветов имеют символическое значение, аналогичное фольклорному восприятию, – семантику печали, смерти. Учёный подвергает анализу всю образную систему Рубцова, показывая, что именно благодаря фольклору формируется художественное восприятие поэтом бытия [1].

Иванова Е.В. в монографии «Мне не найти зелёные цветы...» (Размышления о поэзии Н.М. Рубцова) обратила внимание на «опосредованный» характер поэзии Николая Рубцова. Исследователь, в первую очередь, отмечает особый интерес Рубцова к звуковой игре, ко множеству приемов звуковой организации стиха. С народными загадками, заговорами и присказками связывает Рубцова звуковой повтор, что, несомненно, делает стихотворения музыкальными, благозвучными. Особую связь творчества Рубцова с фольклорной традицией Иванова прослеживает через опосредованное влияние на «тихого лирика» творчества Сергея Есенина. В частности, она говорит о таких «звучащих» явлениях мира, как звон и хоровое пение («Прощальное», «Привет, Россия»). Характерна для обоих поэтов и тема плача, также ведущая своё происхождение от фольклорных лирических жанров: у Рубцова это «... детский плач («В дороге», «Полночное пение», «Осенние этюды», рыдание ласточки («Ласточки»), медведя («Медведь»), журавлей («Журавли»), колокола («Промчалась твоя пора»), пурги («На кладбище»), ветра («Ветер всхлипывал словно дитя»). Иванова отмечает, что фольклорный компонент у Рубцова выражается «в широком использовании фольклорных образов-символов и мотивов, идеалов народной нравственности, в особенностях сюжетостроения» [6].

Последние исследования о Николае Рубцове провела А.Е. Чернова, которая рассматривает образы Николая Рубцова через призму

этнопоэтики, чтобы показать естественность фольклоризма лирика. Среди её работ – статьи, посвящённые фольклорным истокам поэзии Рубцова, а также изучению отдельных образов у Рубцова (березы, Русской земли, пустыни). Одной из самых значимых для рубцововедения, на наш взгляд, является диссертация «Этнопоэтические константы в лирике Н.Рубцова». Исследователь говорит, что Николай Рубцов имел исключительно фольклорное сознание, которое напрямую отражается в его текстах на «аксиологическом, тематическом и стилистическом уровнях...» [13]. Чернова отмечает такие характерные черты поэзии Рубцова, как историзм, архетипическая глубина, наличие образов, которые напрямую не связаны с фольклором, но непременно бессознательно отсылают читателя к образу Святой Руси. Интересно, что именно Чернова одна из первых, кто сравнивает лирического героя Рубцова с героями волшебных сказок, которые пересекают границу своего пространства и отправляются на поиски тридевятого царства/счастья/невесты/волшебных предметов и т.д. в пространство «чужое», таким образом проходя инициацию. Восприятие фольклорного мира как идеала является в стихотворениях Н.Рубцова особым авторским приемом раскрытия истинных свойств инобытия, светлого и вечного царства, что в итоге придает тайную глубину образам, наполнившим стихотворения. По нашему мнению, исследования Черновой носят уже комплексный характер изучения фольклоризма Рубцова.

Таким образом, концепции фольклоризма Рубцова, предложенные в современных работах, по нашему мнению, можно так же, как и этапы изучения его творчества в целом, разделить на три периода. В 1960-70 гг. отмечается наличие в его лирике принципов народного творчества (М.П.Лобанов, В.Кожин), в 1980-е гг. – в центре внимания литературоведов оказывается специфика фольклорных элементов и форм их заимствования. Системный подход к исследованию фольклорности лирики Рубцова появляется в 1990-е – начало 2000-х гг. Замыкают этот период и на современном этапе являются последними в изучении проблемы фольклоризма Рубцова работы А.Е. Черновой.

Вместе с тем проблема «Николай Рубцов и фольклор» на данном этапе является не до конца исследованной: не определен тип фольклоризма, специфика заимствований, характер материала и формы его освоения.

#### **Список литературы:**

1. Бараков, В.Н. Лирика Николая Рубцова (опыт сравнительно-типологического анализа) [Текст]: Учебное пособие по спецкурсу. – Вологда, 1993. – 100 с.

2. Бараков, В.Н. «Почвенное» направление в русской поэзии второй половины XX века: типология и эволюция. [Текст] – Вологда: Русь, 2004. – 268 с.
3. Гусев, В.Е. Типология фольклоризма [Текст] / Понятия и явления фольклоризма. – ВНР: Кечкемет, 1981. – С.43–50.
4. Гусев, В. Е. Фольклор и социалистическая культура. [Текст] // Современность и фольклор. – М., 1977.– С. 10.
5. Зуев, Н. Николай Рубцов и национальная поэтическая традиция [Текст] / Н. Зуев // Литература в школе. – 1996. – № 1. – С. 25–32.
6. Иванова Е.В. «Мне не найти зеленые цветы...» (Размышления о поэзии Н. М. Рубцова). [Текст] – М: Прометей, 1997. – 195 с.
7. Кожин, В. В. Николай Рубцов. Заметки о жизни и творчестве поэта. [Текст] – М., «Сов. Россия», 1976. – 88 с.
8. Лазарев, А.И. Типология литературного фольклоризма: На материале истории русской литературы. [Текст] Челябинск: Изд-во Челяб. гос. Ун-та, 1991. – 93с.
9. Лазарев, А. И. Некоторые вопросы типологии фольклоризма литературы советского времени [Текст] / А. И. Лазарев // Вестн. Челяб. Ун-та. Сер. 2. Филология. – 1998. – № 1. – С. 4–26
10. Лазарев, А. И. Проблемы изучения фольклоризма русской литературы 1870–1890-х годов [Текст] / А. И. Лазарев // Русская литература 1870–1890 годов: проблемы лит. процесса: сб. науч. тр. / Урал. гос. Ун-т. – Свердловск, 1985. – Вып. 18. – С. 14–26.
11. Лобанов М.П. Сила благодатная. [Электронный ресурс] // Душа хранит: Жизнь и поэзия Николая Рубцова / Литературно–критические работы. – Режим доступа: URL: <http://rubtsov-poetry.ru/critica/lobanov.htm> (дата обращения: 27.06.2018)
12. Подкорытова, Т.И. Лирика Николая Рубцова и художественные искания советской литературы в 60 – 70-е годы [Текст]: Дис. ... канд. филол. наук /10.01.02/ – Л., 1987. – 193 с.
13. Чернова, А.Е. Этнопоэтические константы в лирике Николая Рубцова [Электронный ресурс] // Человек и Наука / Филологические науки. – Режим доступа: URL: <http://cheloveknauka.com/etnopoeticheskie-konstanty-v-lirike-nikolaya-rubtsova> (дата обращения 04.06.2018)

**Психолого-педагогические аспекты проблемы отсутствия границ  
во взаимодействии субъектов воспитательного процесса**  
*Челябинский государственный университет, г. Челябинск*

**Аннотация:** В статье определяются две главные причины появления проблемы отсутствия границ между учителем и обучающимися, а также формируются возможные пути её решения. Причины появления данной проблемы и пути её решения подкреплены примерами из личного опыта автора, что доказывает её несомненную актуальность.

**Ключевые слова:** педагог, учащиеся, границы, процесс воспитания, процесс обучения, решение проблемы.

В процессе школьного воспитания нередко случаи отсутствия границ между педагогом и обучающимися. Данная проблема действительно актуальна, поскольку отсутствие этих самых границ является серьёзным препятствием в процессе обучения.

Ниже представлены две главные причины появления проблемы отсутствия границ в воспитании.

Первая причина заключается в том, что учитель зачастую не уверен в том, где и как именно должны пролегать границы. Отсюда возникает панибратство, то есть чрезмерное стремление учителя стать другом своим ученикам. Такие преподаватели ложно полагают, что дружеские отношения с обучающимися повысят авторитетность учителя в глазах учеников, а затем и их успеваемость. Однако ученики, видя в педагоге друга, не считают его своим наставником, старшим человеком, передающим им свои знания. Таким образом, отсутствие границ между учителем и обучающимися мешают процессу обучения, ведь ученики знают, что, например, за невыполненное домашнее задание или опоздание педагог не станет ставить «двойку».

Приведу пример из личного опыта. В 2015 году у моего класса вела химию учительница из другой школы. Мы привыкли, что в 8 классе, когда только начали изучать химию, наша учительница была достаточно требовательной: систематически проводила диктанты на знание химических элементов, срезы после каждой пройденной нами темы. Однако новая преподавательница рассказывала нам только про своё домашнее хозяйство (сад) и своих котов, что привело наш класс к незнанию тем органической химии.

Немаловажной причиной отсутствия границ между учителем и учениками также является некая боязнь преподавателя проявления детьми

таких эмоций, как, например, плач, истерика, вспышки ярости. Стараясь избежать данного поведения, учитель зачастую идёт на уступки – будь то оставленная дома тетрадь или «тройка» в четверти.

Так, моя одноклассница постоянно плакала при учителях, если забывала тетрадь или получала любые другие оценки помимо «пятёрок». Некоторые учителя, пугаясь истерик ученицы, шли у неё на поводу: разрешали принести тетрадь на следующий день, ставили ей желаемые оценки, в то время как остальные ученики подчинялись общим правилам.

Возможные пути решения проблемы отсутствия границ между учителем и учениками, то есть создание этих самых границ:

1) Учителю следует сразу предупредить учеников о своих правилах. Например, если ученик получил «двойку» за контрольную работу, то он сможет её исправить, написав альтернативный вариант;

2) Преподаватель должен держать своё слово. Если учитель сказал, что ответ с места без поднятой руки не засчитывается, то так и должно быть;

3) Наказание одного ученика не должно становиться наказанием для всего класса;

4) Несмотря на установленные правила и последствия за их невыполнения, учителю следует показывать веру в своих учеников, проявлять заботу о них.

#### **Список литературы:**

1. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учебное пособие [Электронный ресурс] // Г.В. Бороздина. Минск: Вышэйшая школа, 2016. – 415с.

2. Андреева, И.Ю. Стань учителем! Записки учительницы и мамы. Два важных опыта [Электронный ресурс] // И.Ю. Андреева. – М.: Прометей, 2017. – 68с.

3. Аверченко А.Т. Вопросы воспитания [Текст] // А.Т. Аверченко, художник А.М. Елисеев. – М.: ЭНАС-КНИГА, 2016. – 64 с.

4. Загвязинский, В.И. Теория обучения и воспитания: Учебник для бакалавров [Текст] // В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Юрайт, 2012. – 314 с.

**УДК 37.02**

**Коканов Николай Анатольевич  
Пищулина Татьяна Валерьевна**

#### **Проектный метод в системе высшего образования**

*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы возникновения проектного метода, изложены взгляды отечественных и зарубежных

педагогов в контексте использования проектного метода, обосновывается актуальность и необходимость использования метода проектов в высшей школе.

**Ключевые слова:** метод проектов, студент, преподаватель, проектная деятельность, компетенции.

На сегодняшний день метод проектов приобретает широкое распространение и популярность в среде профессионального образования. Необходимо констатировать тот факт, что данный метод используется достаточно часто и эффективно. В зарубежной педагогике, «метод проектов» возник в начале XX века в США и напрямую связан с гуманистическим воззрением в философской мысли и в образовании [2]. Дж. Дьюи и его ученик и последователь В.Х. Килпатрик считали, что обучение должно быть на активной основе, через целесообразную деятельность обучающегося, учитывая личные интересы и потребности в данной области знаний.

При использовании данного метода удачно сочетаются как теоретические знания обучающегося, но также присутствует возможность продемонстрировать их практическое применение необходимое для решения конкретных проблем и вопросов. В связи с этим данный метод был активно использован не только в США, но и в ряде европейских стран.

В России метод проектов получил развитие в 1905 года, в данный период была сформирована группа педагогов под руководством С.Т. Шацкого. Данный метод связывали с развитием личности, подготовкой человека к жизни и труду. После революции он активно использовался в трудовых школах, где основным направлением и идеей была организация трудовой деятельности обучающихся без отрыва от учебы. К сожалению, в 1931г. постановление ЦК ВКП (б) метод проектов был подвергнут критике «как чуждый советской школе» и активно не использовался вплоть до 80-х годов.

Значительный вклад в возрождение и развитие метода проектов внесли такие ученые как Е.С. Полат, А.В. Хуторской, В.В. Гузеев, С.И. Горлицкая, В.В. Копылова и др.

Согласно мнению А.В. Хуторского, образовательный проект – это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени – от одного урока до нескольких месяцев. [6, С.338]. Требования предъявляемые ученым к организации проекта следующие: проект разрабатывается по желанию самого учащегося; работа должна носить исследовательский характер; проект педагогически значим; проектная деятельность проводится в соответствии с заранее обозначенным планом, но при этом необходимо учитывать, что возможны коррективы в ходе выполнения проекта; проект

должен быть практико -ориентированным, направлен на решение конкретной проблемы и иметь конкретного потребителя; проект должен быть реалистичным и опираться на имеющиеся ресурсы.

В свою очередь Э.Ф. Зеер, подвергая метод проектов анализу и применительно к современному профессиональному образованию, поясняет, что дидактическая ценность метода напрямую связана в использовании самостоятельной проектировочной деятельности учащихся как основополагающего средства их профессионального развития , основной же целью является : «...интегрировать профессиональную подготовку обучаемых по разным учебным дисциплинам для установления более прочных межпредметных связей, а также для более тесного взаимодействия теории с практикой в педагогическом процесс [4].

Опираясь на мнение профессора Зеера[5], можно констатировать, что метод проектов помогает решить ряд дидактических задач: актуализировать межпредметные связи в процессе подготовки учащихся; позволяет учащимся реализовать взаимосвязь теории и практики в учебной деятельности; усовершенствует уровень усвоения учащимися знаний и умений; способствует повышению уровня активности учащихся, усиливает роль самообучения, самообразования, саморазвития; целенаправленно формирует компетенции и метапрофессиональные качества обучаемых.

Метод проектов широко используется в подготовки специалистов как в США, Великобритании также и в европейских учебных заведениях. Ценность и значимость данного метода отмечает Дэвид Жак, утверждая, что только метод проектов способствует в приобретении студентом знаний, которые не достигаются в процессе использования традиционных методов обучения. Получение желаемого результата возможно потому, что студенты самостоятельно делают свой выбор, непосредственно проявляя инициативу, т.е. являются полноценными субъектами обучения. [1]. Согласно точки зрения Д. Жаку, качественный проект должен: иметь практическую ценность; студентами должно быть произведено самостоятельное исследование; быть непредсказуемым как в процессе работы над ним, так при ее завершении; быть достаточно гибким как в направлении работы, так и в скорости ее выполнения; предполагать решение актуальных проблем; учитывать способности студента и давать ему возможность учиться в соответствии с ними; способствовать проявлению способностей студента при решении задач более широкого спектра; помогать налаживанию взаимопонимания, сотрудничества между студентами [3,С.121].

Таким образом, использование методов проектов на практике способствует более глубокому усвоению материала студентами; самостоятельного планирования своей учебной деятельности; повышению мотивации у студентов при получении дополнительных и углубленных знаний; формированию навыков использования не только теоретических,

но и практических знаний по проблеме исследования; развитию креативного мышления у студента; приобретают коммуникативные способности при совместной работе в группе. При этом следует отметить, что данный метод требует от преподавателя высокой профессиональной подготовки и постоянного повышения профессионального уровня, непосредственной заинтересованности и вовлеченности в проектную деятельность студентов на всех этапах. В этом случае преподаватель выступает не только как источник информации, но и как организатор самостоятельной работы студентов, способствующий мотивировать обучающихся к достижению поставленной цели, направлять и контролировать работу.

### **Список литературы**

1. Громкова, М.Т. Андрагогика: Теория и практика образования взрослых [Текст] М.Т. Громкова. – М.: Юнити- Дана, 2012. - 495
2. Дьюи, Дж. Демократия и образование [Текст] /Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. -384
3. Жак, Д. Организация и контроль работы с проектами [Текст] / Д.Жак //Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. – Мн.: Пропилеи, 2001.-С.121-140
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. Проф. образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.
5. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающие профессиональное образование [Текст]/ Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во ГОУВПО «РГППУ», 2006.-170 с.
6. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и практика креативного обучения [Текст] / А.В. Хуторской. –М.: МГУ, 2003. – 416 с.

**УДК 37.02**

**Коновалова Мария Владимировна**

**ИКТ и кейсовый метод  
в методике обучения иностранному языку**  
*Челябинский государственный университет, Россия*

**Аннотация:** Статья посвящена вопросу применения современных информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку. Обучение иностранному языку подразумевает частое обращение к ситуациям повседневного и делового общения, поэтому применение кейсов на занятиях по иностранному языку методически оправдано и целесообразно.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, интерактивные методы обучения, кейсовый метод, ситуативный подход.

В условиях постоянного развития и совершенствования информационно-коммуникационных технологий в современном образовательном пространстве педагогами применяются различные новые интерактивные методы обучения предмету. Обучение иностранному языку не является исключением из общей методической тенденции и успешно развивает новые интерактивные методы. Качественная подготовка высококвалифицированного специалиста, владеющего иностранным языком в профессиональной сфере, требует формирования умений творческого, гибкого применения полученных знаний и навыков использования современных информационно-коммуникационных технологий с целью их получения и эффективного усвоения.

Для того, чтобы достичь запланированных высоких результатов в обучении иностранному языку, необходимо использовать на занятиях не только современные образовательные ИКТ, такие как электронные ресурсы и справочники, словари и тесты по иностранному языку, но и подходящие для них интерактивные методы обучения, подразумевающие дискуссионную или речевую активность студентов, наиболее подходящие их возрасту, эрудиции и широким познавательным интересам. Самым продуктивным с данной методической позиции будет кейсовый метод или CaseStudy.

Кейсовый метод был впервые применен в Гарвардском университете, США, в 1924 году, а в российском образовании появился в 80-е годы XX века, использовался в МГУ, в академических и отраслевых институтах, а также на курсах подготовки и переподготовки профессорско-преподавательского состава. Преимущество кейсового метода заключается в его способности демонстрировать теоретические положения на примере реальных событий или ситуаций путем поиска нетрадиционных подходов и решений. CaseStudy, как правило, развивает аналитические, практические, творческие, коммуникативные и социальные навыки обучающихся. Касательно методики обучения иностранному языку перечисленные навыки большей частью относятся к тренировке речи студентов.

Отличительной чертой кейсового метода является формулировка проблемной ситуации на основе реальных событий из жизни человека или общества и поэтапная работа с ней. На подготовительном этапе подразумевается индивидуальная работа студента с материалами кейса: чтение аутентичных материалов по теме кейса, формулировка и уточнение его проблематики, описание ситуации своими словами, поиск ключевых альтернатив очевидному решению ситуации и формирование собственного мнения. Целесообразнее давать студентам задания первого этапа работы с

кейсом на предварительную подготовку к практическому занятию по иностранному языку. На дискуссионном этапе происходит обсуждение предварительно сформулированного видения ситуации кейса, перечисление вариантов её решений и согласования общего видения ситуации. На заключительном этапе создается совместная презентация или формулируется общий подход к решению ситуации, и проводится дискуссия всей группы, в ходе которой выявляется наиболее точное видение и самое оптимальное решение обсуждаемой в рамках кейса ситуации.

Рассмотрим применение кейсового метода на примере задания группе студентов-экологов, обучающихся английскому языку на первом курсе университета. Тема кейса звучит следующим образом: «The Church and Ecology: Biodiversity as a link between Theology and Ecology».

На подготовительном этапе студентам предлагается ознакомиться с аутентичным текстом с англоязычного медиаресурса Swarajya Magazine, раскрывающим данную тему в статье: «The Church Is Embracing Biodiversity; About Time It Stood For The Biodiversity As Well». Статья является авторским неадаптированным аутентичным текстом на шести страницах формата А4, включающим гиперссылки на дополнительные статьи и материалы по теме: «...the largest number of Catholic institutions, in countries including Australia, South Africa, Britain and the United States...» и др. В процессе чтения студентам ставится задача точно сформулировать проблематику статьи и раскрыть ее в нескольких тезисах, выделить основные экологические термины в статье и оформить малый рабочий тезаурус по теме, подготовить и обосновать собственную позицию.

На дискуссионном этапе работы с кейсом студентам предлагается работа в малых группах с целью уточнения и согласования темы, тезисов, тезауруса и позиций по проблеме текста. В процессе работы студентам предлагаются дополнительные пособия и задания, помогающие в формулировке мыслей и подготовке к финальной дискуссии по теме статьи. Это могут быть фразы, характерные для монолога и ведения диалога: To begin with..., In my opinion..., From this point of view..., However..., Moreover..., To my regret..., Small wonder that... и др. На данном этапе может быть дополнен малый общеобразовательный и экологический тезаурус студентов путем разъяснения редких слов и авторских неологизмов, например: The biodiversity – это Theology и Biodiversity и т.п.

На заключительном этапе студенты репрезентируют собственное видение проработанной ситуации, пути решения сложной проблемы сочетания теологии и экологии, предлагают свои проекты совместной деятельности представителей церкви и экологов по защите окружающей среды и культивации природы. Результаты общей дискуссии фиксируются

студентами, выполняющими функцию секретарей-референтов, и выносятся в отдельный отчет по кейсу.

Таким образом, использование кейсового метода базируется на двух традиционных приемах – групповой работы и открытой дискуссии. При применении данных приемов идет интенсивная работа над монологической и диалогической речью студентов, предоставляется свобода выбора подтем и языковых средств выражения мыслей, существенно расширяется словарный запас, эффективно тренируются коммуникативные и социальные навыки обучающихся, что крайне важно для обучения иностранному языку. К тому же, обучение с помощью кейсов помогает студенту дополнительно приобрести целый ряд общеучебных умений и навыков, которые необходимы при работе с образовательными информационными ресурсами, электронными словарями и средствами массовой информации, неадаптированным учебным материалом на иностранном языке, а также непосредственно с учебной информацией, подвергающейся различным действиям аналитического и синтетического характера в процессе индивидуальной и групповой работы студентов.

### **Список литературы**

1. Кюнель, С.Е. Об информационном подходе в методике обучения иностранным языкам в высшей школе // Человек и образование. № 1(42). 2015. С. 144-150.
2. Манако, А.Ф., Воронкин, А.С. ИКТ в образовании: эволюция, конвергенция и инновации // Образовательные технологии и общество. 2014. №1. С. 487-521.
3. Назаренко, А.Л. К вопросу об информатизации лингвистического образования // Язык и культура. 2009. №1 (5). С. 86-92.
4. Сергеева, М. Г. Дидактические возможности кейсового метода при подготовке специалиста // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Т. 6. 2008. С. 252-254.
5. Хакимова, А.С. Интерактивные методы обучения иностранным языкам // Инновационная наука. № 6-1. 2015. С. 260-261.
6. Юдин, В. Педагогические основы e-learning// Высшее образование в России. № 8. 2008. С. 65-69.
7. Neelakandan, A. The Church and Ecology: Biodiversity as a link between Theology and Ecology. SwarajyaMagazin. URL: <https://swarajyamag.com/ideas/the-church-is-embracing-biodiversity-about-time-it-stood-for-theodiversity-as-well> (Дата обращения: 17.09.2018)

**Формирование социальных компетенций  
обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в системе образования**  
*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В статье о проблеме воспитания детей-инвалидов описываются условия обучения, задачи, которые стоят перед педагогом. Все это анализируется, и на этой основе составляются направления по решению данного вопроса.

**Ключевые слова:** учитель, проблема, дети, образовательные программы, пути решения, социум.

В современном обществе одной из наиболее важных проблем современной системы образования является ее доступность, в том числе для социальных групп с ограниченными стартовыми условиями. Особо важное место среди них занимают дети-инвалиды. В общеобразовательной школе на сегодняшний день нередко возникают препятствия для получения ими высококачественного образования. Связаны они прежде всего с социальным неравенством. Проводимые уже в течение почти 50 лет в странах Европы и России масштабные исследования доказывают, что пока что образование больше подчеркивает социальную дискриминацию, чем способствует ее искоренению. Ответственность за уровень образования прежде всего лежит на учителях, в результате они склонны максимальное внимание уделять способным ученикам, а дети с инвалидностью оказываются на нижней ступеньке негласной школьной иерархии.

Одной из основных задач школы инклюзивного типа является построение системы, удовлетворяющей потребностям всех без исключения. В учебных заведениях подобного типа не только дети-инвалиды, но и все остальные получают поддержку, позволяющую им реализовать себя, чувствовать уверенность, собственную значимость. Главной целью такой школы является не образование само по себе, а обеспечение полноценной социальной жизни, активного общения со сверстниками, взаимопомощи. Все это позволяет учащимся развиваться в результате общения, принятия совместных решений касательно управления учебными процессами и остальными областями школьной жизни.

Преподаватели, имеющие определенный опыт работы в общеобразовательных школах инклюзивного типа, предлагают такие меры интеграции:

- детей с инвалидностью воспринимать в классе, как и всех остальных — на общих основаниях; предлагать им те же виды деятельности, но задачи ставить разные;

- стараться вовлечь всех учеников в решение задач на основе группового подхода и включать их в коллективные виды обучения;

- применять разные формы коллективного участия: совместные проекты, игры, полевые или лабораторные исследования. Практика показывает, что изменения организационного и методического характера, которые осуществляются для улучшения положения особой категории детей (в данном случае инвалидов) приводят к изменениям, приводящим к оптимизации образовательной системы в целом. Для России данные проблемы особенно сложны и актуальны с учетом резко возросшего количества детей, которые имеют инвалидность. На фоне реформы всей образовательной системы и под воздействием установившихся рыночных отношений происходит трансформация учебных заведений самых различных уровней, при которых непременно должна учитываться необходимость инклюзивного образования, несмотря на резкое расхождение мнений по этому вопросу в разных слоях общества. Довольно значима роль совместного (инклюзивного) образования, которая позволяет в большой степени сократить маргинализацию детей-инвалидов. Но перед его применением на практике стоит множество преград: это и проблемы с организацией, и создание безбарьерной среды (одноэтажных зданий для школ, пандусов, наличие сурдопереводчиков, специальное оборудование мест для общего пользования). Необходимо учитывать также преграды социального характера: существующие в обществе стереотипное мышление и предрассудки, готовность преподавательского состава обучать детей с ограниченными возможностями и готовность самих детей и их родителей принимать данную форму образовательной системы. Проблемы адаптации при получении образования детьми-инвалидами: Среди многочисленных проблем, с которыми сталкиваются родители ребенка с ограниченными возможностями, на первый план выступают две наиболее значимые. Первая и основная - отношение окружающих. Вторая - получение доступного образования. У человека, который никогда не сталкивался с проблемами обучения детей с нарушениями развития, могло сложиться мнение, что наша система специальных школ охватывает всех детей с ограниченными возможностями. Но реально ситуация такова, что получить образование могут только дети с нарушениями зрения, слуха, речи, двигательной сферы и нетяжелых интеллектуальных нарушений.

Огромная часть детей не может поступить в школу по следующим причинам. «Как правило, школа специализируется на обучении детей с определенным нарушением: дефекты зрения, слуха, двигательной сферы, нарушения речевого развития, умственного развития. Растущее количество детей со множественными нарушениями остается без возможности

реализации своего права на образование. Для таких детей предусмотрена индивидуальная форма обучения. Однако тогда с проблемой сталкивается педагог, так как нет специальных программ для обучения таких детей. Создание же программ крайне затруднено из-за огромного количества вариантов проявления дефекта. Практически программа должна создаваться под каждого ребенка индивидуально».

Другую, не менее серьезную проблему составляет обширная категория детей с тяжелыми формами нарушений как единичного, так и множественного характера. Они не могут обучаться в существующих школах и по существующим программам. Но это отнюдь не значит, что они не должны обучаться. В настоящее время обучают только тех детей, которых педагоги и медики не отнесли к «необучаемым».

Самую серьезную проблему составляет категория детей с психическими нарушениями. Если незначительная часть таких детей, имеющая сохранный интеллект и приемлемое поведение, могут обучаться индивидуально при различных типах школ, то основная масса лишена возможности получить образование из-за серьезной задержки умственного развития вторичного характера и сложностей поведения, крайне затрудняющих пребывание ребенка в коллективе. Более того, в учебных заведениях нашей страны до сих пор не готовят специалистов для работы с этой категорией детей, и лишь недавно стали вводиться экспериментальные спецкурсы. А между тем количество детей с психическими нарушениями растет.

Сейчас, в связи с развитием рыночной экономики отчасти удастся восполнить этот недостаток образовательной системы. «Быстро развивается негосударственное образование, в том числе и школьное, цель которого адаптация к жизни».

Конечно, возможности школы как одного из многих социальных институтов, имеющих своей функцией развитие личности, ограничены, но они не так уж малы. Школа в состоянии помочь учащимся достичь уровня, позволяющего им адаптироваться к современным условиям жизни, продолжить образование и получить профессию, соответствующую их интересам и способностям.

Есть еще проблема, которая напрямую затрагивает общеобразовательные школы. Это проблема детей с пограничными нарушениями. Такие дети могут обучаться как в специализированных, так и в общеобразовательных школах, и родители по закону имеют право настоять, чтобы их ребенок учился именно в районной общеобразовательной школе. Так что перед педагогическим коллективом любой школы может встать вопрос об обучении такого ребенка. И хотя в программе подготовки педагогов в педагогических ВУЗах предусмотрено довольно много специальных предметов типа, дефектологии, коррекционной педагогики, специальной психологии, педагог

общеобразовательной школы ориентирован на обучение здоровых детей, не имеющих ярко выраженных нарушений.

Под влиянием рыночной экономики актуализируются ценности инклюзивного образования детей с инвалидностью, хотя общественное мнение по этому сложному вопросу далеко не однородно. Инклюзивное образование предполагает, что дети-инвалиды и здоровые дети будут учиться в одном классе. Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями - инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований. Социальная роль таких учреждений, как школы-интернаты для детей с нарушениями развития, подвергается переоценке. На практике специальное образование, с одной стороны, создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся указанной категории в медицинских и педагогических услугах, а, с другой, - препятствует социальной интеграции инвалидов, ограничивая их жизненные шансы. Очевидно, качество человеческих ресурсов в обществе зависит не только от качества учебной подготовки, но и от накопленного личностью социального опыта, социальной компетентности, в частности, умения использовать меняющиеся ситуации и управлять жизненными обстоятельствами. «Социальную компетентность можно развивать, если осуществить задачу расширения доступа социально-уязвимых групп населения к социальным благам и престижным каналам социализации, тем самым предотвращая их маргинализацию. В этой связи повышается роль инклюзивного, совместного обучения, позволяющего существенно сократить процессы маргинализации детей с инвалидностью».

Для учителей большое значение имеет также отсутствие необходимых образовательных программ, недостаточный уровень собственной подготовленности, а также нехватка финансирования и неразработанность специального нормативного обеспечения.

Для создания равных возможностей одной документации, конечно, недостаточно: необходимо создание особой среды образования, наличие персонального наставника, а также специальных лифтов, транспортеров, особых клавиатур для детей с проблемами со зрением, приборов для учеников с нарушениями слуха.

Все эти вопросы должны решаться на государственном уровне путем утверждения стандарта реабилитации детей-инвалидов для создания условий с целью получения ими общего образования.

### **Список литературы:**

1. Паначин, Ф. Г. Педагогическое образование в России: (Историко-педагогические очерки) / Ф. Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979.
2. Сенько, Ю. В. Педагогика понимания: учеб.пособие / Ю. В.
3. Сенько, М. Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007.

4. Сайт «Веселая школа» URL:<http://veselajashkola.ru/interesno/deti-invalidy-v-obshheobrazovatelnoj-shkole/> (Дата обращения: 10.04.2018)

**УДК 37.06**

**Куба Елена Андреевна**

**Педагогические инновации в обучении специалистов  
«клинических психологов».**

*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В статье рассматриваются педагогические инновации в обучении клинических психологов. В обучении применяются содержательные инновации, которые предполагают дифференциацию деятельности и уровня ответственности профессионалов одного профиля, а так же результативные инновации решающие задачу становления личности профессионала согласно социальному заказу.

**Ключевые слова:** образовательные инновации, готовность к инновациям, оценка качества образования.

Современная образовательная среда является наиболее чувствительной к социальным трансформациям. Сегодня существует не только актуальная внутренняя потребность, но и сформированный социальный заказ на модернизацию образования.

Модернизация в современном образовании направлена на обеспечение опережающего характера общей и профессиональной подготовки нового поколения. Полученные результаты образовательного воздействия должны соответствовать современным требованиям, но и предусматривать возможности адаптации человека к высокой динамике изменений в будущем, реализацию его во множественных траекториях развития [4].

Студенты, как наиболее синзетивная к изменениям группа остаются вне зоны внимания специалистов. При этом эффективность изменений стоящих перед системой образования, безусловно, зависит от всех участников педагогического взаимодействия.

Под инновациями в педагогическом процессе традиционно понимают привнесение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [7]. Педагогическая инновация – нововведение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющее целью повышение их эффективности [6]. Таким образом, к данной категории можно отнести широкий ряд разноплановых преобразований, относящихся ко всем субъектам образовательного процесса.

Мы основываемся на образовательных инновациях, описанных в трудах Э. Ф. Зеера [2, 3]. Наиболее значимы содержательные инновации, которые состоят в смене приоритетов от передачи студентам суммы знаний и предшествующего социокультурного опыта к формированию новой структуры общества будущего через привитие иного отношения к информации как к базовой ценности современного мира и основному инструменту любых преобразований. Результативные инновации переориентируют образование на иные изменения в личности учащегося, которые должны происходить в результате педагогического воздействия. Целью образовательного процесса становятся более глубокие процессы становления личности, начиная с механизмов ее мыслительной деятельности и заканчивая новообразованиями в виде качеств и установок, обеспечивающих формирование активного социально ответственного специалиста [1].

В процессе обучения «клинических психологов» выявляется высокая потребность в инновационных подходах к оценке качества образования, поэтому использование инновационных средств оценивания знаний является актуальной проблемой.

Оценка качества образования студентов «клинических психологов» включает текущий контроль, промежуточную и итоговую аттестацию [5]. Вузом проводится аттестация обучающихся, проверяется соответствие их учебным достижениям, разрабатываются фонды оценочных средств.

Текущий контроль оценки знаний позволяет вовремя выявлять и проводить коррекцию «слабых мест» в получаемой и осмысляемой информации.

Комплект оценочных средств, используемый для текущего контроля знаний студентов обучающихся по специальности «клиническая психология» может проводиться как традиционными средствами, так и с использованием инновационных технологий.

Преподаватель в вузе сталкивается с проблемой снижения интереса студентов к изучению дисциплин. Причины могут быть разными: перегрузка однообразным материалом, и несовершенство методов, приемов и форм организации учебного процесса, отсутствие мотивации, неорганизованность. Для повышения интереса, мотивации к учебной деятельности в рамках изучаемых дисциплин специальности «клиническая психология», на первых и вторых курсах для промежуточной аттестации возможно использовать метод настольной игры.

Настольная игра по оценки знаний представляет собой игровое поле на листе А-3, В игровом поле расположены кружки с номерами. Участники делают ход в определённой последовательности бросая кубик и продвигаясь по полю на выпавшее число. Каждый из кружков может быть либо событием (например «бонус» или «пропустить ход»), либо вопросом одной из пройденных тем дисциплины. На каждую тему необходимо

разработать достаточное количество вопросов (в нашем случае на 1 тему приходится более 10 вопросов), отвечая правильно на вопрос, студент получает 1 балл. Попадая на «событие» выбирается 1 карточка, находящаяся на игровом поле в которой содержится бонус (пример: 1 дополнительный балл, дополнительный вопрос, интересный факт). Карточки «событие» разрабатываются преподавателем. По окончании игры баллы каждого участника игры суммируются и вносятся в бально-рейтинговую систему. Игра занимает до 20 минут. По отзывам и комментариям студентов, настольная игра позволила вспомнить пройденный материал и лучше усвоить его. Такие же результаты отмечают J. Shawn Jones, Lindsay Tincher, Emmanuel Odeng-Otu, Michelle Herdman (2015) проводившие исследование по эффективности настольных игр у студентов [8].

Введение настольной игры, как средства контроля знаний, значительно увеличивает вовлечения процесс деятельности, что способствует положительной мотивации к изучаемой дисциплине. Соревновательный дух игры активизировать мыслительную деятельность, предоставляет возможность для самореализации каждому, увеличивает количество испытываемых положительных эмоции. Общий эмоциональный подъем позволяет захватить всех студентов группы, даже обычно пассивных, что способствует становлению личности, начиная с мыслительной деятельности и заканчивая новообразованиями в виде качеств и установок, обеспечивающих формирование активного социально ответственного специалиста.

### **Список литературы:**

1. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоление // Образование и наука. 2014. № 3. С. 3–21.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 4. С. 8–13.
3. Зеер Э.Ф., Попова О.С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. № 4. С. 88–99.
4. Минюрова С.А. Модель стратегий саморазвития человека в профессии // Вестник Университета РАО. 2008. № 5. С. 96–99.
5. Прохорова, М.П., Булганина, С.В. Образовательные инновации глазами студентов//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 158-162.
6. Рапацевич Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск: Современное слово, 2005. 198 с.
7. Сластенин В.А. Педагогика. Москва: Школа-Пресс, 2000. 492 с.

8. J. Shawn Jones, Lindsay Tincher, Emmanuel Odeng-Otu, and Michelle Herdman An Educational Board Game to Assist PharmD Students in Learning Autonomic Nervous System Pharmacology. American Journal of Pharmaceutical Education: Volume 79, Issue 8, Article 114. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.5688/ajpe798114> (Дата обращения: 15.09.2018).

УДК 371.2

**Курносова Светлана Александровна  
Петрова Юлия Владимировна**

**Особенности коммуникативного потенциала студентов  
в инклюзивном образовании**

*Челябинский государственный университет  
Южно-Уральский государственный колледж*

**Аннотация.** В статье рассматриваются глобальные перспективы актуализации коммуникативного потенциала студентов в инклюзивном образовании. Цель работы - представить результаты исследования, посвященные изучению понятия коммуникативного потенциала студентов, особенностей организации инклюзивного образования и сетевой интеграции колледжа и университета, представляющие возможности для актуализации потенциала исследуемого качества.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, коммуникативный потенциал, сетевое взаимодействие, студенты с ограниченными возможностями здоровья, перспективы развития образования, федеральные государственные образовательные стандарты.

Развитие глобальных процессов информатизации, ускорения развития, повышения открытости общества ведет к формированию информационного пространства, нового уклада жизни и профессиональной деятельности. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года указаны перспективы развития профессионального образования, в соответствии с которыми требуется привнесение существенных изменений в процесс подготовки специалистов с учётом образовательных потребностей личности и социального заказа, с целью становления и развития у студентов вузов профессиональных компетенций, обеспечивающих их полноценное функционирование в обществе и самореализацию в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, одной из наиболее актуальных проблем общества остается актуализация коммуникативного потенциала в современных, так как, с одной стороны, мощное увеличение

информационных потоков, характерное для постиндустриального этапа развития человечества, требует от личности новых умений по анализу, структурированию, оценке получаемой информации из многообразных источников - СМИ, включая мультимедийные и т.д. В то же время, с другой стороны, развитие электронных средств связи, расширяющее возможность обмена информацией с помощью электронных сообщений, поиск ответов на многие вопросы в электронных сетях, расширяя познавательные возможности личности, серьезно сокращает время и желание межличностного общения.

В связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения наблюдается смещение цели профессиональной подготовки студентов на формирование основных компетенций личности. К новым требованиям в профессиональной подготовке студентов относят приоритет личностного развития обучающихся, способность свободно справиться в сложных социокультурных обстоятельствах, готовность участвовать не только в инновационных процессах, но и в процессах коммуникации в широком смысле. Таким образом, основными требованиями к профессиональной подготовке студентов в инклюзивном образовании являются развитие личности, способностей к сотрудничеству, формирование организаторских навыков, умений вести диалог с позиций проявления гибкости в общении, то есть на сегодняшний день мы наблюдаем востребованность студента, обладающего коммуникативным потенциалом.

Емельянов Ю.Н., говоря о понятии коммуникативный потенциал студента, в своих работах дает ему характеристику высококачественного своеобразного понятия. По его мнению, коммуникативный потенциал содержит в себе совокупность определенных достоинств, таких как: умение принимать и выполнять различные социальные роли; умение адаптироваться к новым и общим группам или обстановкам; профессионализм свободного владения вербальными и невербальными способами общения; умение формировать и управлять "межличностным местом" в процессе инициативного и интенсивного общения с людьми; понимание личных ценностных установок, необходимостей; высокий уровень квалификации взаимодействия с людьми [1].

Опираясь на модель коммуникативной компетентности, предложенную И.А. Зимней, мы выделили следующие компоненты коммуникативного потенциала студента:

1) мотивационно-ценностный компонент представлен профессиональной мотивацией, входящей в состав мотивации учения, самой педагогической деятельности и ее ценностями, готовностью педагога к профессиональному совершенствованию; отражает интерес к инновационной деятельности, стремление к саморазвитию и самореализации, потребность в профессиональном росте;

2) когнитивный компонент предполагает наличие знаний о сущности и роли коммуникативной компетентности, способность решать проблемы, которые возникают в процессе общения;

3) операционно-деятельностный (поведенческий) компонент отвечает за коммуникативные умения, необходимые учителю в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, способность учителя к личностно ориентированному взаимодействию во время образовательного процесса, умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом, владение ораторским искусством, грамотной устной и письменной речью, умение выработать тактику, технику и стратегию активного взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для того, чтобы достичь определенных социально значимых целей, умение объективно оценивать ситуацию взаимодействия субъектов образовательного процесса, прогнозировать и обосновывать результат эффективности взаимодействия.

Все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены: чем больше развиты все ее компоненты, тем больше коммуникативный потенциал в целом.

Повышение эффективности актуализации коммуникативного потенциала студентов в инклюзивном образовании обеспечивается соблюдением комплекса условий: деятельность участников образовательного процесса представляют собой деловое общение, характеризующееся продуктивным диалогическим взаимодействием; формирование коммуникативной компетентности определяется как процесс воздействия на интеллектуальную, поведенческую и мотивационно-ценностную сферы личности студентов; цели, содержание, формы и методы организации процесса обучения деловому общению направлены на поэтапное формирование коммуникативной компетентности студентов [3].

Теоретико-методологический анализ научных работ, собственные теоретические изыскания и опыт научно-педагогической деятельности подтверждают необходимость актуализации коммуникативного потенциала студентов в инклюзивном образовании. Кроме того, анализ научных публикаций, содержащих вопросы теории и практики деятельности субъектов инклюзивного образования, позволил выявить круг проблем, связанных с формированием инклюзивной компетентности студентов: недостаточное внимание к формированию личностных установок на инклюзию и социальную значимость ее организации; отсутствие в содержании подготовки взаимосвязи между личностной, теоретической и практической составляющими, направленными на развитие у студента способности решать профессионально значимые, социально детерминированные и все более усложняющиеся задачи;

недостаточная гибкость и мобильность в организации подготовки, что мешает своевременно преобразовывать педагогам собственную профессиональную деятельность с учетом разнообразной структуры нарушений у лиц с ОВЗ.

Таким образом, проведенное исследование не исчерпывает проблемы. Потенциал исследования создает предпосылки для дальнейшей научной работы в следующих направлениях: сетевое взаимодействие как форма особым образом структурированных связей между отдельными преподавателями, образовательными организациями, процессами, действиями и явлениями, осуществляемыми на основе идеи открытости, добровольного объединения ресурсов, взаимной ответственности и обязательств. Научная разработка этих и ряда других проблем в педагогическом аспекте будет способствовать эффективной подготовке студента в системе инклюзивного образования, обеспечивающей их полноценную самореализацию в полиэтническом инклюзивном обществе.

#### **Список литературы:**

1. Зинова И.М., Шайдуллина Г.Ф. Коммуникативная компетентность педагогических работников в условиях перехода к инклюзивному образованию // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 8-4. – С. 961-965.

2. Курносова С.А., Петрова Ю.В. «Мониторинг востребованности инклюзивной информационно-образовательной среды» // *Гуманитарные науки (г.Ялта)*. -2017. -№ 2(38). -С. 36-42.

3. Слостенин В.А. и другие. Педагогика: Учеб. пос. для студ. Высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. М.: 2009. 576 с.

**УДК 371.8.06**

**Максутова Анна Дмитриевна**

#### **Педагогические условия формирования социальных компетенций студентов вуза *Челябинский государственный университет***

**Аннотация:** В статье рассмотрена проблема формирования социальных компетенций студентов вуза. Дано определение понятию «социальной компетенции», предложены эффективные педагогические условия для формирования социальных компетенций.

**Ключевые слова:** компетенция, социальная компетенция, студенты вуза, формирование.

Сегодня значительно возросла потребность общества в социально-активных членах, способных принимать ответственные решения и участвовать в социально-значимой деятельности во благо других, поэтому формирование социальных компетенций студентов актуально как никогда.

Обратимся к понятию «социальной компетенции». Термин «социальная компетенция» прочно вошел в систему понятий целого ряда социально-гуманитарных наук - социологии, психологии, политологии, экономики, педагогики. Несмотря на его широкое распространение, он трактуется весьма противоречиво. Для определения сущности понятия «социальная компетенция», того постоянного, что сохраняется в явлении при разных его вариациях, мы рассмотрели понятия: «социализации» и «компетенции». «Социализация есть отражение в гуманитарном знании граней единого целостного процесса развития человека, жизнедеятельность которого развертывается как «вхождение» в социум и культуру» [5, с.4]. Компетенция – это интегрированный результат овладения содержанием образования, который выражается в готовности ученика использовать усвоенные знания, умения, навыки, а также способы деятельности в конкретных жизненных ситуациях для решения практических и теоретических задач [1, с.45]. Понятие «социальной компетенции» рассматривалось в трудах многих авторов (А.Г. Асмолов,

М.В. Жирова и О.С. Михно, И.А. Зимняя и др.), для нашего исследования стало ключевым следующее определение: социальная компетенция – это интегративное личностное образование, объединяющее в систему знания человека об обществе и самом себе; умения, навыки поведения в обществе; а также отношения, проявляемые в личностных качествах человека, его мотивациях, ценностных ориентациях, позволяющие интегрировать внешние и внутренние ресурсы для достижения социально значимых целей и решения проблем [3, с.28].

Опираясь на представленную исследователями В.В. Краевским, М.С. Малюткиной, А.В. Хуторским структуру компетенции как единства трех составляющих - когнитивной (владение знаниями), операциональной (сформированность способов деятельности) и аксиологической (освоение ценностей), в нашем исследовании рассматриваем социальную компетенцию, как совокупность трех компонентов - знаний, умений (в том числе опыта) и отношений во взаимосвязи, обеспечивающих владение способностью и готовность студента к реализации функций социальной активности [2, с.209]. Нами был выделен следующий комплекс социальных компетенций: способность определять собственные приоритеты в учебно-профессиональной деятельности с учетом социальных норм и ценностей; способность ставить цели учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающие реализацию субъектно и социально значимых приоритетов; готовность к самоуправлению в реализации цели учебно-профессиональной деятельности социально

приемлемыми способами во взаимодействии, сотрудничестве с другими субъектами; готовность к рефлексии результатов проявления социальной активности, с позиции ее соответствия цели и ценностям личности и социума.

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Если изучить студента как личность, то возраст 18-20 лет - это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др.

Педагогические условия – это такие условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса. Для формирования социальных компетенций нами была организована волонтерская деятельность студентов.

Добровольческая (волонтерская) деятельность – это форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан (добровольцев).

Основными задачами волонтерской деятельности являются:

- вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития;
- предоставление возможности молодым людям проявить себя, реализовать свой потенциал и получить заслуженное признание в России;
- развитие созидательной активности молодежи;
- интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества.

Поэтапное включение студентов в волонтерскую деятельность должно осуществляться с учетом целей образования, воспитания и развития личности будущего специалиста, а также основываться на конкретной педагогической технологии [4, с. 65]. Поэтому организация волонтерской деятельности по формированию социальных компетенций студентов включает в себя определение этапов, условий, принципов и подходов ее осуществления.

В системе высшего профессионального образования сложился опыт, характеризующий различные модели и технологии вовлечения студентов в волонтерскую деятельность в том числе и для развития социальных компетенций, проанализировав его мы выделили наиболее эффективные педагогические условия формирования социальных компетенций в

волонтерской деятельности: обеспечение высокого уровня заинтересованности студентов в участии в добровольческом (волонтерском) движении посредством социально-психологического тренинга; вовлечение студентов в деятельность разновозрастных волонтерских отрядов в рамках сетевого взаимодействия школы и университета; реализация комплекса мер по поддержанию мотивации студентов к волонтерской деятельности на основе принципов контроля и состоятельности.

#### **Список литературы:**

1. Бухарова Г.Д., Мазаева Л.Н., Полякова М.В. Общая и профессиональная педагогика: Учеб. пособие / Авт.-сост.: Г.Д. Бухарова, Л.Н. Мазаева, М.В. Полякова. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2014.—156с.

2. Ганич Е. С. Проблема воспитания социальной активности студентов педагогических вузов в отечественной педагогике : диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.01/ Е. С. Ганич.— Мурманск, 2007.— 175с.

3. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: автореферат дис. доктора психол. наук / Н.В. Калинина. – Самара, 2006. 43 с.

4. Кантеева, К.М. Ценностные основания социальной активности молодежи. Этический аспект: дис. канд. филос. наук / К.М. Кантеева. – Саранск, 2004. – 188 с.

5. Психология: слов. / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М: Политиздат, 1990.

**УДК 37.032**

**Миняева Дарья Александровна**

#### **Понятие «коммуникативная компетенция» в образовании**

*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** Статья посвящена основным подходам к пониманию определения коммуникативной компетенции в образовании и ее роли в развитии личности школьника. Раскрыты понятия «компетенция», «компетентность» и их взаимосвязь.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, коммуникативная компетентность, ключевые компетенции.

Одной из важных проблем педагогической теории и практики среднего образования является проблема развития компетенций учащихся

в целом и коммуникативной компетентности старших школьников в частности.

Так, в Законе РФ «Об образовании» статье 2 под общим образованием понимается «вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования» [5]. Общение является главной составляющей жизни человека, а коммуникативная компетентность - составляющий фактор успешности в общении. Исследование развития коммуникативной компетентности у старших школьников является актуальным в настоящее время, поскольку от уровня развития коммуникативной компетентности зависит не только социальная сфера старшеклассника, но и его учебные успехи. А внешнеэкономические и политические вызовы, современные быстро меняющиеся потребности общества, технический прогресс, увеличение информационной нагрузки, на фоне которой накопленные знания имеют тенденцию быстро устаревать, предъявляют новые высокие требования к личности школьника.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существует множество точек зрения на определение понятий «компетентность», «компетенция», «коммуникативная компетентность».

Понятие «компетенция» пришло в систему образования из сферы труда, производственной сферы. Профессии и должности характеризуются определенным списком компетенций, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности и которые учитываются при найме новых сотрудников, поиске претендентов для продвижения по службе и для определения необходимости повышения квалификации работника. Быть компетентным означает умение человека мобилизовать полученные знания и опыт в конкретной ситуации.

Компетентность – мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых задач и решаемых проблем.

Мы находим наиболее точным раскрытие данных понятий Н.Ф. Ефремовой и установление ею взаимосвязи между ними: «компетентность – это потенциал человека и специалиста, его знания, умения, навыки, опыт деятельности; компетенции (кинетика и динамика мысли и поступков) – это его действия, понимание проблемы, анализ, поиск решения и деятельность по решению проблемы и достижению результата» [2].

А.В. Хуторской включает в понятие «компетенция» совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу

предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [4].

В настоящее время актуальны понятия «компетенции учащихся», «образовательная компетенция», «ключевые компетенции», особенно в контексте проблем, связанных с оценкой качества образования, профильной и предпрофильной подготовкой учащихся.

Образовательная компетенция, по мнению А.В. Хуторского, это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности [4].

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное, межпредметное и предметное существует трехуровневая иерархия компетенций: ключевые компетенции, общепредметные компетенции и предметные компетенции соответственно. Наибольший интерес у исследователей вызывают ключевые компетенции как основа развития личности школьника.

Понятию ключевая компетентность Э.Ф. Зеер дает следующее определение – это процедурные знания и умения (знания в действии), а также способности, необходимые для успешной деятельности в конкретных ситуациях [3].

Ключевые компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования и конкретизируются на уровне образовательных областей для каждой ступени образования. Перечень ключевых образовательных компетенций определяется в соответствии с основными целями образования, структурного представления социального и субъективного опыта личности, а также с учетом основных видов деятельности учащегося, позволяющих ему овладеть социальным опытом и получать важные навыки в практической деятельности.

А.В. Хуторской создал классификацию ключевых образовательных компетенций по четырем основным группам:

- знания и умения в определенной сфере (коммуникативная, учебно-познавательная, социально-трудовая, информационная);
- средства мировоззренческой ориентации (ценностно-смысловая компетенция);
- основания для освоения способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития (компетенция личностного самосовершенствования);
- круг вопросов, по которым следует быть осведомленным (общекультурная компетенция) [4].

Изучаемая нами коммуникативная компетентность представляет собой сложное структурное образование. Структура коммуникативной компетентности и ее компонентов раскрывается в работах отечественных

исследователей: Ю.Н. Емельянова, В.А. Лабунской, Ю.М. Жукова – познавательный; Б.Ф. Ломова, А.А. Бодалева – эмоциональный; Л.А. Петровской – познавательный, эмоциональный и поведенческий; С.Л. Братченко – личностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий; Л.М. Эррера – мотивационно-личностный, когнитивный и поведенческий. Наиболее важными для выполнения успешной учебной деятельности, социализации и адаптации старших школьников мы выделяем такие компоненты как мотивационно-личностный, эмоциональный, рефлексивный и поведенческий.

Высокий уровень развития коммуникативной компетенции старшего школьника помогает ему устанавливать успешное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса. К коммуникативным умениям старших школьников относятся: умение вести диалог, умение получать и обрабатывать устную и письменную информацию, чувство сопричастности в совместной деятельности и сопереживания, умение принимать критику и адекватно реагировать на нее, а далее, соответственно с ней, корректировать свою деятельность и др.

Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, характерную для российских школ, где ученики хорошо овладевают набором теоретических знаний, но испытывают большие трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения проблемных ситуаций или конкретных задач.

#### **Список литературы:**

1. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу: учеб. пособие. Л.: ЛГУ, 1991. 107 с.
2. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. Ростов н/Д: Аркол, 2010, 386 с.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 12-18.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.
5. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

**Модульное обучение как инновационный метод  
при подготовке к ОГЭ по физике**

*Челябинский государственный университет, г. Челябинск*

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме организации деятельности педагога по подготовке к государственным экзаменам по физике. Рассмотрены основные подходы к пониманию определения инновационного метода. Перечислены технологии на основе использования модульного обучения и эффективности организации учебного процесса по физике. Представлены методические рекомендации для учителей физики при подготовке учащихся к ОГЭ.

**Ключевые слова:** инновация, модульное обучение, педагогическая технология, деятельность, педагог, физика, единый государственный экзамен (ОГЭ).

Одной из ключевых проблем педагогической теории и практики педагога старшей школы является проблема организации подготовки учащихся к сдаче ОГЭ. Успешность тестирования во многом зависит от личностного развития педагога-предметника, умения донести необходимую информацию и использования им эффективных методов обучения. Исследование организации деятельности педагога по подготовке к государственным экзаменам по физике, на наш взгляд, является актуальным в данное время, так как физика является одним из сложно сдающихся предметов. Помимо этого, изменения, происходящие в структуре разработки ОГЭ, предъявляют новые требования к теоретическим знаниям учащихся и умением применять их на практике. Значительным условием успешной сдачи ОГЭ по физике являются накопленные знания и хорошая подготовка, что напрямую зависит от деятельности педагога-предметника. Педагогическая деятельность обусловлена требованиями профессионального стандарта. Согласно этим требованиям педагог должен обладать различными организационными умениями, так же уметь планировать и оценивать свою деятельность (например консультативную) [5].

Анализ литературы показал, что к определению инноваций существует несколько подходов, разрабатывающих отдельные аспекты термина «инновация». Авторы, предлагающие те или иные определения, подчеркивают те особенности инноваций, которые с их точки зрения являются наиболее существенными. В социально-психологическом аспекте инновации это создание и внедрение различного вида новшеств,

порождающих значимые изменения в социальной практике. Различаются социально-экономические, организационно-управленческие и технико-технологические инновации. Инновационная деятельность, не будучи формализуемым процессом, требует учета человеческого фактора, в частности - преодоления социально-психологических барьеров, возникающих на всех этапах ее развертывания. В эту деятельность вовлечены различные социальные группы, каждая из которых имеет собственные интересы, задачи и цели. Члены каждой из групп могут иметь неоднозначные представления, ожидания и эмоциональные переживания, связанные с возможными последствиями инновации. Преодолению социально-психологических барьеров инновационной деятельности способствуют: 1) учет установок, ориентации ценностных, этических норм поведения ее участников; 2) применение социально-психологических методов активного обучения работников для развития инновационных способностей, формирования готовности к восприятию и участию в инновации [6]

Сущность понятия «педагогические технологии» исследователи употребляют на трех уровнях: общепедагогический (общедидактический) уровень, частно-методический (предметный) уровень, локальный (модульный) уровень. На первом уровне педагогическая технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении; здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения и даже алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса (за исключением их самих). Для второго уровня характерно рассмотрение совокупности методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, группы, преподавателя (методики преподавания предметов, методики компенсирующего обучения, методики работы педагога, воспитателя). На модульном уровне рассматриваются технологии отдельных частей учебно-воспитательного процесса: технология отдельных видов деятельности, технология формирования понятий, воспитания отдельных личностных качеств, технология занятия, технология усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др. [1]

Мы будем придерживаться определения второго уровня, рассматривая совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, а именно – физики. Одна из первых попыток, определить предмет методики физики, принадлежит Ф.Н.Шведову (1840-1905), автору первой в России книги по методике преподавания физики. Он писал, что методика физики выясняет логические основы науки, которые могли бы

послужить точкой отправления как выбора материалов, так и для порядка его расположения.[3]

В ходе работы были рассмотрены основные методики преподавания физики, связанные с деятельностью педагога, для более успешной сдачи ОГЭ. Главной особенностью в процессе подготовки учащихся является работа педагога-предметника, использования им различных методов обучения. Этот выбор оказывает влияние на развитие уровня знаний учащихся.

Если преподаватель-предметник определяет использование методов, эффективных в данной ситуации, ставит цель, у него есть четкое планирование, то это положительно влияет на подготовку учащихся к ОГЭ.

Преподаватели, занимающиеся проблемой готовности учащихся, предлагают различные средства и методы для обучения: создание проблемной ситуации, самостоятельную работу, дидактические игры, тесты, тренажеры и др. Мы в данной статье рассмотрим блочно-модульное планирование материала.

«Модуль» как научный термин берет свое начало от латинского «modulus» (маленькая мера). Различные авторы по разному дают определение модулю. Мы же примем и будем рассматривать модуль как относительно самостоятельную часть какой-либо системы, несущую определенную функциональную нагрузку. В теории обучения это определенная «порция» информации или действия, достаточная для формирования тех или иных профессиональных знаний либо навыков будущего специалиста (Ю.Т. Тимофеев). Термин «модуль» пришел в педагогику из информатики, где им обозначают конструкцию, применяемую к различным информационным системам и структурам и обеспечивающую их гибкость, перестроение.

Блочно-модульная система позволяет нам формировать четкие, прочные, систематизированные знания и умения; осуществлять дифференцированный и личностно-ориентированный подход к обучению; устанавливать межпредметные связи и параллели, особенно с математикой; снижать нагрузку на ученика; готовить к успешной сдаче ОГЭ. Каждый изучаемый блок (зачётный раздел) разбивается на отдельные модули, включающие целостный по содержанию материал. Например, зачётный раздел «Электростатика» включает в себя два модуля: «Сила взаимодействия неподвижных зарядов» и «Энергия взаимодействия неподвижных зарядов». При изучении каждого модуля должен быть выполнен полностью технологический цикл: – представление нового учебного материала с предъявлением плана его изложения (1–2 часовые лекции); – практическое применение нового учебного материала (уроки-практикумы); – операционный всеобщий контроль усвоения нового учебного материала (подзачёты). [2]

Таким образом, блочно-модульная система – это чёткая цель и определённый результат. В нашем случае цель – это успешная подготовка учащихся к сдаче ОГЭ по физике, в процессе деятельности педагога. При модульном обучении деятельность педагога принципиально меняется. Теперь его задачи состоят в том, чтобы:

- мотивировать процесс обучения;
- осуществлять управление учебно-познавательной деятельностью учащихся через модули;
- непосредственно их консультировать.

Поскольку управление осуществляется в основном через модули, то задача преподавателя состоит в грамотном выделении интегрирующих дидактических целей модуля и структурировании учебного содержания согласно этим целям. Это обязательно приводит учителя к анализу своего опыта, знаний, умений, поиску более совершенных технологий. В процессе овладения технологией модульного обучения учителя вырастают профессионально, и, поэтому процесс овладения теорией и практикой модульного обучения – это путь профессионального самосовершенствования учителя, возможность его самореализации.

Инновационные процессы будут тем успешнее, чем четче и яснее будет управление этими процессами. И только в результате эффективного управленческого содействия педагога смогут в полной мере реализовать свои наработки, которые приведут к обновлению и модернизации педагогического процесса. Поэтому при внедрении блочно-модульной системы рекомендуется придерживаться следующего плана работы:

1. Сформировать положительное отношение и потребность педагогов в инновационной деятельности.
2. Создать условия для повышения профессиональной квалификации и компетентности педагогов.
3. Создать инновационные структурные подразделения и управлять их деятельностью.
4. Создать единую систему мониторинга.
5. Выявить и распространить инновационный опыт.
6. Разработать и использовать систему стимулирования и поощрения инновационной деятельности педагогов.

Вышеперечисленные рекомендации связаны именно с деятельностью педагога, и если блочно-модульная система акцентирует самостоятельность ученика то педагогическая технология представляет из себя совокупность следующих шагов:

1. Уделять особое внимание формированию базовых знаний и умений учащихся по физике.
2. Большое внимание уделять содержательному раскрытию учебного материала.

3. Систематически отрабатывать разные алгоритмы способов решений задач по физике в различных ситуациях.

4. Формировать умения учащихся работать с материалом любой степени сложности.

5. Наряду с традиционными методами и формами проверки знаний, умений и навыков учащихся включать тестовые формы контроля, используя проверочные тесты, сравнимые с КИМами, по различной тематике заданий и включающие разнотипную форму задания (с выбором ответов, с краткой записью ответа, с развернутым ответом).

6. Обеспечить прочное усвоение всеми учащимися минимума содержания на базовом уровне. Включать на каждом уроке задания части «А» в раздаточные материалы для слабо подготовленных детей и отрабатывать эту группу задач.

7. Применять уровневую дифференциацию учащихся: отличающуюся по уровню подготовленности учащимся в ходе обучения ставить посильные учебные задачи и добиваться их выполнения с помощью всевозможных дидактических средств (наглядных пособий, раздаточных материалов и другого), разных современных технологий (в частности, групповыми формами работы, средствами лично – ориентированной педагогики).

8. Определять соотношение вопросов по всем разделам школьного курса физики в кодификаторе и в соответствии с этим распределять отведенное на повторение время.[4]

#### **Список литературы:**

1. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград:Изд-воВГИПК РО, 2006.— 59 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 2.)

2. Андреева Т. Е. Система подготовки обучающихся к сдаче ЕГЭ по физике в профильных классах (из опыта работы) // Молодой ученый. — 2017. — №34. — С. 85-87. — URL <https://moluch.ru/archive/168/45443/> (дата обращения: 26.02.2018).

3. Методика физики : [Лекции, чит. в Одессе осенью 1893 г. проф. Федором Шведовым на пед. курсах]. Вып. 1- / [Ф.Н. Шведов]. - Одесса : Э.К. Ш[пачинский], 1894. - 25.

4. Зорин Н.И. ЕГЭ 2011. Физика. Сдаем без проблем!/ Н.И.Зорин.- М.:Эксмо, 2010.

5. Приказ Минтруда от 24.07.2015 №515н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)".

6. Психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 1990. — 494 с.

**Психолого-педагогические технологии развития  
эмоционального интеллекта в период ранней взрослости**  
*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В статье поднимается проблема эмоционального интеллекта как одного из факторов, детерминирующих психологическое благополучие личности, описаны психолого-педагогические технологии по развитию эмоционального интеллекта.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, психологическое благополучия, развитие эмоционального интеллекта.

Жизнь современного человека связана с высокой информационной нагрузкой, изменчивостью социальной и экономической сфер, опосредованностью межличностного общения техническими средствами и дефицитом времени, необходимого для собственного развития. Современная действительность подвергает человека влиянию множества стрессовых факторов и требует высоких адаптивных возможностей. В контексте данной проблемы перед психологической наукой встает вопрос о том, как помочь человеку оставаться здоровым и достичь психологического благополучия.

Психологическое благополучие личности представляет собой целостное переживание, характеризующее отношение человека к тому, чем он, по собственному мнению, является, отражающее степень реализованности основных компонентов позитивного функционирования личности и степень направленности на реализацию этих компонентов.

В настоящее время много внимания уделяется проблеме факторов, детерминирующих развитие психологического благополучия личности. Таким фактором может являться эмоциональный интеллект в силу значимой роли эмоциональной и когнитивной сфер в жизнедеятельности человека.

Изучением эмоционального интеллекта занимались Р. Бар-Он, Дж. Майер и П. Сэловей, Д. Гоулман. Среди отечественных исследователей можно выделить И.Н. Андрееву, Д.В. Люсина и М.А. Манойлову.

Эмоциональный интеллект является психологическим образованием, формирующимся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности, и представляющим собой способность к пониманию своих и чужих эмоций, а также управлению ими.

Эмоциональная сфера является значимым фактором формирования личности и выступает как инструмент адаптации к условиям жизнедеятельности. Эмоции помогают человеку ориентироваться в окружающем мире, сигнализируют об изменениях вокруг него и о состоянии собственного организма. Кроме того, эмоции и чувства служат механизмом межличностного коммуникативного процесса, детерминируют возникновение психологических привязанностей людей друг к другу, тем самым отвечают за принадлежность человека к социальным общностям, помогают или затрудняют социализацию личности. Постигание человеком своего внутреннего мира, своей собственной психологии также не возможно без обращения к эмоциям

В психологической практике имеется достаточно обширный инструментарий для развития различных способностей человека, в том числе и для развития эмоционального интеллекта. При условии взаимосвязи психологического благополучия и эмоционального интеллекта, в рамках психологической работы через развитие эмоционального интеллекта можно влиять на формирование психологического благополучия личности.

Д.В. Люсин выделяет три группы факторов, оказывающих влияние на эмоциональный интеллект: 1) когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации); 2) представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и других людях); 3) особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность) [2].

Эмоциональный интеллект подлежит изменениям в возрастном аспекте, соответствует становлению эмоциональности человека и развитию когнитивных функций. Многие компоненты эмоционального интеллекта, такие как эмпатия, эмоциональная экспрессия, самоконтроль, рефлексивность, имеют разный уровень проявления на каждом возрастном этапе. По результатам исследования Дж. Майера и П. Сэловея, эмоциональный интеллект считается сформированным приблизительно к 20 годам, к началу периода ранней зрелости.

Большое значение для развития эмоционального интеллекта имеют социальные и психологические факторы, связанные с семьей: такие как эмоционально благополучные отношения внутри семьи, уровень образования и дохода родителей, развитая эмоциональность родителей, особенности системы воспитания.

К индивидуально-психологическим детерминантам развития эмоционального интеллекта относят степень развития самосознания, эмоциональную просвещённость, систему ценностей.

Существуют и гендерные различия в проявлении эмоционального интеллекта: у женщин преобладают межличностные факторы, а у мужчин – внутриличностные. В целом различия в развитии

эмоционального интеллекта связаны с подходом в воспитании детей. Однако обнаружена положительная взаимосвязь андрогинности и эмоционального интеллекта. Лица с выраженными андрогинными чертами проявляют большую эмоциональную гибкость, имеют расширенный репертуар эмоциональных реакций и более сильный эмоциональный контроль [1].

Как один из видов интеллекта эмоциональный интеллект имеет уровни развития. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта характеризуется развитыми умением идентифицировать и понимать эмоции, высоким внешним и внутренним контролем над эмоциями, способностью изменять эмоциональную атмосферу во время общения, хорошим владением собой в экстремальных ситуациях. Средний уровень описывается следующим образом: личность достаточно хорошо ориентируется в мире собственных чувств и эмоций, в большинстве ситуаций способна управлять эмоциональными проявлениями эмоций, в ряде случаев может повлиять на эмоциональный настрой окружающих. Для низкого уровня развития интеллекта существенным является низкий уровень понимания эмоций и чувств, как своих, так и других людей; слабо развита способность к эмоциональному контролю, не выработано умение влиять на эмоциональный фон окружения.

Развитие эмоционального интеллекта в период ранней взрослости, в частности, у студентов, возможно посредством проведения социально-психологического тренинга [3; 4]. При этом реализуемые психолого-педагогические технологии направлены на организацию процесса направленного развития свойств эмоционального интеллекта посредством психологического тренинга.

Проведение тренинговой программы возможно посредством решения следующих задач:

- сформировать знания в области коммуникативной компетентности и позитивного разрешения конфликтных ситуаций в педагогическом общении;
- выработать адекватные представления о коммуникативной толерантности и ассертивном поведении;
- расширить круг психолого-педагогических знаний по проблемам самосознания и педагогической рефлексии;
- активизировать процесс самопознания и понимания других людей;
- создать возможность для лучшего понимания других и себя;
- вооружить участников способами и стратегиями саморазвития эмоционального интеллекта, технологиями эффективного общения, самопонимания и понимания других людей;
- развить способность к эмпатии, сензитивность.
- обучить способам стабилизации собственного эмоционального состояния, повысить стрессоустойчивость и эмоциональную стабильность;

- закрепить в деятельности полученные умения и навыки.

Согласно М.А. Манойловой[3], программа тренинга содержит различные группы процедур. К первой группе относятся тренинговые процедуры, направленные на формирование эмпатии, доверительного отношения участников друг к другу, умения распознавать и понимать эмоциональное состояние людей. Они предназначены для снятия эмоционального напряжения и улучшения настроения членов группы; развития сопереживания, формирования эмоционально положительного отношения между членами группы.

Ко второй группе отнесены тренинговые процедуры, направленные на формирование коммуникативной толерантности. Их назначение: повысить коммуникативную компетентность участников, развить умение понимать и принимать различные позиции, образы жизни, стили поведения других людей.

К третьей группе отнесены тренинговые процедуры, направленные на формирование асертивного поведения. Их назначение: повысить уровень уверенности в себе, расширить круг способов уверенного поведения.

К четвертой группе отнесены процедуры, направленные на формирование позитивной адекватной самооценки и реалистичного уровня притязаний.

К пятой группе отнесены процедуры, направленные на формирование умений саморегуляции. Их назначение: овладение техниками релаксации и регуляции своего эмоционального состояния.

В каждой группе процедур присутствуют разнообразные виды методов активного обучения: психогимнастические упражнения, деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, обсуждение ситуаций и пр.

Таким образом, эмоциональный интеллект является психологическим феноменом, имеющим двойственную природу, сочетающим в себе особенности когнитивной и эмоциональной сферы личности. Развитие эмоционального интеллекта в период ранней взрослости возможно посредством различных психолого-педагогических технологий, реализуемых в социально-психологическом тренинге.

### **Список литературы:**

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78-86.
2. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29-36.
3. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ, 2004. 60 с.

4. Тимофеев О.Н. Теоретическая модель развития эмоционального интеллекта студентов в техническом вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15. № 1. С. 266-271.

**УДК 37.02**

**Парская Наталия Викторовна  
Гамалетдинова Алина Ринатовна**

**Вальдорфская система образования в современном мире**  
*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** в данной статье мы рассмотрим основные факты из биографии известного учёного Рудольфа Штейнера, основные принципы вальдорфской системы образования, которую он основал. Также мы ознакомимся с достоинствами, недостатками и критикой данной системы обучения.

**Ключевые слова:** Рудольф Штейнер, педагогика, система образования, Вальдорфская система образования, антропософия.

Рудольф Штейнер родился в Австрии, в небольшом городке Кралевиче, в феврале 1861 года в простой рабочей семье. Учился мальчик очень хорошо, он был удивительно сообразителен, и родители отдали ребенка в Венскую политехническую школу, где он получил весьма обширное образование. С самого раннего детства Рудольф Штейнер открыл в себе экстрасенсорные способности и увидел в них огромный дар свыше, который необходимо развивать и использовать во благо людям. От своих родителей и знакомых до определенного времени мальчик скрывал свои способности, чтобы не вызвать шквал негативных эмоций. Но юноша постоянно совершенствовался, самостоятельно изучая философию, теософию и оккультные науки. Все свои изыскания Штейнер начал облачать в форму книг и научных трудов, которые постепенно стали публиковаться по всей Европе.

В 1891 году он получает степень доктора философских наук и начинает работу с популяристическими журналами, надеясь заинтересовать своими идеями широкий круг общественности. Он начинает тесно сотрудничать с теософами и становится фактически лидером их общества. Все это время ученый работает над новыми книгами и теорией науки антропософии, призванной дать человеку возможность познать самого себя через различные духовные практики и открыть новые грани сознания и мироощущения. Эта наука становится основным детищем ученого, которое до самой смерти развивал Рудольф Штейнер.

Трудно назвать область общественной жизни, которую бы не затронул этот уникальный человек в своих работах. Причем стоит отметить, что он не был теоретиком, все свои идеи Штейнер успешно воплощал на практике. Он создал несколько школ, проектировал и строил здания, а также писал сценарии и ставил пьесы. Рудольф Штейнер часто выступал с лекциями и в конце жизни мог за один день провести пять занятий.

Вальдорфская (она же штейнеровская) педагогика – альтернативная система обучения детей, основанная на антропософии. История вальдорфской школы началась в далеком 1919 году. Главная особенность этой образовательной системы состоит в том, что она развивает индивидуальные особенности каждого ребенка, позволяет ему уверовать в свои силы и «уважает детство».

#### 1) Антропософские основы

В педагогических воззрениях Штейнера антропософия служит не предметом преподавания, а лишь основой образовательной методики и ее главным инструментом. Философ стремился подчинить педагогику потребностям развития детей, а не требованиям «позднеиндустриального общества достижений».

#### 2) Триединство

Рудольф Штейнер был уверен, что в человеке объединяются дух, душа и тело. Им соответствуют: мысль (познавательные и интеллектуальные способности), чувство (творческие и художественные способности) и воля (практические и производственные способности).

#### 3) Четыре сущности человека

Помимо физического тела, Штейнер описывает еще три человеческие сущности, которые не могут быть непосредственно восприняты, то есть обнаруживаются лишь по действиям. По его мнению, в каждом человеке происходит взаимодействие таких тел:

##### 1) Физическое.

2) Эфирное. Отвечает за жизненные силы и рост.

3) Астральное. Отвечает за движение души.

4) Некое «Я». Является бессмертной духовной составляющей человека.

Каждая из сущностей имеет определенное время рождения и появляется через семь лет после предыдущей. Школьные годы приходятся как раз на рождение двух сущностей:

- Эфирного тела. Оно рождается примерно в 7 лет. До этого малыш получал знания благодаря «примеру и подражанию». Теперь же начинают развиваться душевные силы, память и образная фантазия.

- Астральное тело. Оно рождается примерно в 14 лет. Сопровождается интенсивным эмоциональным взрослением и развитием интеллектуальных способностей.

Штейнер рассматривает воспитание как «содействие развитию». Согласно этой логике, в 21 год, когда рождается «Я», начинается процесс саморазвития.

#### 4) Темпераменты

Учение о темпераментах Штайнер развивал с позиции антропософии, соотнося каждую из человеческих сущностей с определенным типом темперамента:

- Меланхолик – физическое тело.
- Флегматик – эфирное тело.
- Сангвиник – астральное тело.
- Холерик – «Я».

У каждого человека смешение темпераментов уникально, и этим объясняется его индивидуальность. Также у каждого есть преобладающая сущность, которая и обуславливает преобладающий темперамент.

Использовать эту концепцию в образовательных целях имеет смысл в первые три года обучения. К примеру, организовав соседство за партой детей с одинаковым темпераментом, можно обеспечить каждому из них «пресыщение собой». Впоследствии ребенок настолько созревает, что начинает сам контролировать проявление своего темперамента.

В 1919 году была открыта первая вальдорфская школа, основанная на принципах, исповедуемых ученым. Педагогические принципы нового учебного заведения быстро снискали поклонников в обществе. В результате за последующие два десятилетия подобные школы были открыты в других уголках Германии, а также в Америке, Великобритании, Голландии, Швейцарии, Норвегии, Венгрии и Австрии. В страны СНГ педагогика Штайнера пришла относительно поздно. Так, в Москве вальдорфская школа была открыта лишь в 1992 году. На сегодняшний день по данной методике работают 26 учебных заведений, география распространения которых весьма обширна.

Учебные заведения, исповедующие данную педагогическую систему, работают по принципу «неопережения» естественного развития ребенка.

Большое внимание в воспитательной системе вальдорфских школ уделяется духовному развитию. Учебный материал разделен на блоки (эпохи). Педагоги могут подчинять ритм дня тому предмету, блок которого на данный момент находится в изучении. К примеру, при изучении математического блока детям могут предложить увидеть математические закономерности в танцах и рисунках.

Основным методом педагогики Штейнера является так называемая душевная экономия. Согласно этому методу, в процессе обучения в ребенке развивают ту деятельность, которую он без внутреннего сопротивления способен постигать на данном этапе развития. Так, в период от смены зубов до начала полового созревания в детях развивают память и образное мышление, апеллируя их к чувству, а не к интеллекту. В

младших классах посредством активных игр и рукоделия в учениках тренируют мелкую и общую моторику, а также индивидуальную и групповую координацию, что важно как для интеллектуального, так и для социального развития. После полового созревания школьника учителя начинают работать с его абстрактным мышлением.

Исходя из того, что формирование понятий начинается естественным образом с 12 лет, до этого возраста вальдорфская школа Штайнера отвергает методы «наглядного обучения». Взамен им предлагается «обучение в сопровождении чувств». Благодаря подключению чувств, которые становятся опорой для памяти ученика, он легче запоминает информацию.

Ученику интересно то, что созвучно с процессами его внутреннего развития в конкретный момент времени. Так, до 9 лет детям нравятся активные игры, подражание и прослушивание сказок. Кроме того, младшие школьники чувствуют потребность в живых образах, творческой фантазии и ритме, которая наиболее остро ощущается в период с 9 до 12 лет. Во время рубикона ребенок начинает отделять себя от окружающего мира и интересоваться вещами, «какие они есть на самом деле». Это значит, что в обучение пора вводить более реалистические предметы.

Избыток умственной деятельности плохо сказывается на здоровье детей. Чтобы решить эту проблему, в вальдорфских школах были введены предметы, на которых дети занимаются физической активностью.

В вальдорфской школе существует строго определенный ритм дня. В течение учебного дня происходит плавный переход к физической деятельности от умственной. Вместо утренней зарядки ученикам предлагается ритмическая часть продолжительностью порядка 20 минут. За ней идет первый, он же главный урок. На втором уроке происходит ритмическое повторение. Вторыми обычно идут такие уроки: музыка, гимнастика, живопись, эвритмия и прочие. В послеобеденное время ученики занимаются практической деятельностью: ручной труд, садоводство, всяческие ремесла и прочие предметы, которые требуют физической нагрузки.

Говоря об особенностях вальдорфской школы, важно упомянуть, что изложение материала в ней осуществляется большими периодами, которые здесь называют «эпохами». Каждая из «эпох» длится примерно 3-4 недели. Такое распределение материала позволяет ребенку вжиться в него. По окончании «эпохи» ребенок чувствует прилив сил благодаря возможности подытожить свои достижения.

В процессе обучения педагоги стараются достичь равновесия между волей, чувством и мышлением каждого их подопечных. Каждая из этих душевных способностей ребенка проявляется на определенном этапе его развития. Наряду с гармонизацией душевной жизни, в вальдорфской

школе действует принцип гармонизации общественной жизни. Здоровая социальная среда имеет большое значение для ученика.

Благодаря индивидуальному подходу к каждому из воспитанников последние имеют возможность полностью раскрыться. В качестве меры достижений используется сравнение текущих успехов ребенка с былыми. Это позволяет каждому ученику почувствовать себя успешным, не возвышаясь при этом над одноклассниками.

#### 11) Совместная деятельность

Душевному комфорту детей также способствует дружный класс. Объединение учеников осуществляется во время ритмической части дня. Важным фактором здесь является авторитет педагога, который служит для ребенка примером для осмысленного подражания и предоставляет ему чувство защищенности.

#### Плюсы и минусы

На основе существующих отзывов о вальдорфской школе отметим ее основные достоинства и недостатки.

#### Достоинства:

1) В первых классах упор делается главным образом на развитие личности ребенка.

2) Как правило, в вальдорфских школах буквально с первых классов начинается изучение двух иностранных языков.

3) Огромное внимание уделяется творчеству. Дети не только учатся рисовать и петь, но и познают азы игры на музыкальных инструментах, танцуют, постигают театральное искусство.

4) В вальдорфской школе нет домашних заданий.

5) Праздники отмечаются в штейнеровских учебных заведениях с особым размахом. Дети подготавливают сценки, разучивают стихи и песни, а также мастерят друг для друга подарки.

6) В школе все едины. Благодаря тому, что в классе нет разделения на лидеров и неудачников, он становится одним сплоченным коллективом.

#### Недостатки:

1) Перевод ученика в простую школу затруднен. Банальный пример: ребенка, которому ни разу не ставили оценок, нужно оценить по общепринятой системе.

2) Обучение длится 12 лет.

3) Нет упора на точные науки, поэтому многие из выпускников вальдорфской школы становятся гуманитариями.

4) Большинство штейнеровских школ частные, а значит, платные.

5) Некоторые родители считают атмосферу, которая царит в частных вальдорфских школах, чересчур идеализированной.

#### Критика вальдорфской педагогики

Критики вальдорфской школы сетуют на то, что такие учебные заведения предназначались изначально для социальной адаптации детей.

Критикуя вальдорфскую педагогику, многие обращают внимание на то, что она целиком базируется на принципах Р. Штейнера, многие из которых носят оккультный характер. Сами же приверженцы антропософского движения отрицают якобы существующий культ личности Штейнера. Они считают, что текущий период развития человечества (с 1990 года) является эпохой плюрализма и тождественных с ним вопросов идентичности.

Русская Православная Церковь обвиняет вальдорфскую педагогику также в антихристианской направленности и идеологической связи с оккультизмом.

#### **Список литературы:**

1. Виноградный, П. Вальдорфская школа - что это такое, плюсы и минусы, отзывы. Вальдорфская педагогика [Электронный ресурс] // П. Виноградный / SYL: информационное интернет-издание. 2017. URL: <https://www.syl.ru/article/363180/valdorfskaya-shkola---chto-eto-takoe-plyusy-i-minusyi-otzyivyi-valdorfskaya-pedagogika> (Дата обращения: 30.04.2018)

2. Пашута, О. Рудольф Штейнер: биография и его книги [Электронный ресурс] // О. Пашута / ФБ.ру: интернет-сборник статей. 2017. URL: <http://fb.ru/article/304074/rudolf-shteyner-biografiya-i-ego-knigi> (Дата обращения: 30.04.2018)

**УДК 37.07**

**Пасс Андрей Аркадьевич**

### **Автоматизированные информационные системы в высших учебных заведениях**

*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** Решаются задачи развития АИС в менеджменте образовательной организации. Охарактеризованы: портал «Галактика Управления вузом»; результаты его применения на практике; направления повышения эффективности системы высшего образования при переходе к новым информационным технологиям.

**Ключевые слова:** информационные системы в образовании, управление качеством образования, менеджмент образовательной организации, применение современных информационных технологий.

В современных условиях, когда активно идет процесс формирования Единой системы оценки качества образования время повышение качества высшего образования является одной из актуальных проблем. Проблемы управления качеством образования в высших учебных заведениях приобретают важнейшее значение. Их сложность и актуальность

определяет многофункциональность деятельности вузов, разнообразие источников финансирования, многообразие форм и видов учебной, научной, производственной и хозяйственной деятельности, необходимость мониторинга рынка образовательных услуг и рынка труда (в том числе необходимость трудоустройства выпускников), потребность приспособления к непрерывно изменяющимся условиям экономики. Одним из инструментов совершенствования системы управления качеством образования в высшем учебном заведении может стать внедрение автоматизированных информационных систем. Так в Законе «Об образовании в Российской Федерации» есть статья, посвященная функционированию информационных систем. В целях информационного обеспечения управления в системе образования и государственной регламентации образовательной деятельности уполномоченными органами государственной власти Российской Федерации и органами государственной власти субъектов Российской Федерации создаются, формируются и ведутся государственные информационные системы [1].

Так, в целях информационного обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, и приема в образовательные организации для получения среднего профессионального и высшего образования создаются: федеральная и региональные информационная система обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся.

Для информационного обеспечения государственной аккредитации создается государственная информационная система «Реестр организаций, осуществляющих образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам», а также обеспечивается использование такой системы, формирование и ведение которой организует федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по контролю и надзору в сфере образования. Органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие переданные Российской Федерацией полномочия по государственной аккредитации образовательной деятельности, вносят в указанную информационную систему сведения о государственной аккредитации образовательной деятельности. Сведения, содержащиеся в государственной информационной системе «Реестр организаций, осуществляющих образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам», являются открытыми и общедоступными, за исключением случаев, если в интересах сохранения государственной или служебной тайны свободный доступ к таким сведениям в соответствии с законодательством Российской Федерации ограничен.

Информационные системы занимают все более важную роль в работе современной организаций высшего образования. Основное назначение автоматизированной системы управления вузом заключается в повышении эффективности управления высшим учебным заведением и качеством образовательного процесса. Достижение этой цели возможно путем алгоритмизации решения прикладных задач: планирование учебного процесса, создание интерактивного портала вуза и информационно-справочной системы. Это позволит сформировать прочную информационную основу для принятия выверенных управленческих решений руководством университета. В автоматизированную систему управления университетом необходимо включение следующих подсистем: 1) электронного документооборота; 2) планирования и контроля учебной деятельности; 3) управления научной деятельностью; 4) информационно-справочная система; 5) портал вуза.

В последние годы среди программных продуктов для учебных заведений, представленных на рынке, можно выделить российские («Галактика Управление вузом», «1С: Университет», «GS-Ведомости», «Аксиома», «Tandem University», «Universys WS») и зарубежные («SIMS.net Capita Education», «IBS: Управление персоналом вуза», «BlackBoard», «SunGard» и др.)

Кратко охарактеризуем систему «Галактика Управление вузом». Она предназначена для реализации информационной поддержки управления учебным процессом и финансово-хозяйственной деятельности высшего учебного заведения. Данная информационная система позволяет выполнять следующие функции:

- планирование учебного процесса образовательного учреждения и его подразделений;
- составление расписания учебных занятий;
- управление контингентом студентов;
- осуществление контроля и анализ успеваемости;
- планирование, контроль за проведением и анализ результатов приемной комиссии;
- управление штатным расписанием и ведением кадрового учета вуза;
- начисление стипендий студентов и заработной платы сотрудников;
- управление договорами, аудиторным и жилым фондом вуза;
- управление финансами, ведение бухгалтерского и налогового учета;
- интеграция с web-порталом и другими информационными системами.

Система «Галактика Управление вузом» уже два года как внедрена в Финансовом университете при Правительстве РФ, Санкт-Петербургском Академическом университете, Санкт-Петербургском государственном

медицинском университете им. акад. И. П. Павлова, Санкт-Петербургском университете МВД России и ряде других высших учебных заведений [2].

В настоящий момент сложился значительный отечественный и зарубежный опыт внедрения и использования информационных систем управления вузом, разработано значительное число информационных систем. Все они реализуют одинаковые подходы – комплексную реализацию на общей информационной базе и модульный характер приложений, каждое из которых автоматизирует определенную подсистему и органично интегрируется в общую схему. Данные подходы предоставляют новые возможности для развития и адаптации информационных систем управления высшими учебными заведениями в условиях изменяющихся требований системы образования.

Внедрение современных информационных систем для управления образовательным процессом и научными исследованиями вуза позволяет установить единые стандарты оформления и ведения документов, сократить время на согласование и визирование документации, эффективно планировать и контролировать деятельность сотрудников, не допускать дублирования и ненужных процедур, сформулировать четкие критерии оценки качества результата на всех этапах процесса управления, обеспечить его прозрачность и применить на практике систему менеджмента качества и т. д.

Применение современных информационных технологий позволяет рационально использовать IT-бюджеты вузов, предоставляет возможность реализации информационной поддержки образовательного процесса на всех уровнях управления, обеспечивает менеджмент учебного заведения надежными и удобными инструментами планирования, контроля и анализа результатов деятельности, а также для управления материальными, кадровыми и финансовыми ресурсами. В результате это позволит создать эффективную систему управления высшим учебным заведением, значительно увеличить его потенциал и конкурентоспособность.

#### **Список литературы:**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) "Об образовании в Российской Федерации". Статья 98.
2. Корпорация Галактика [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.galaktika.ru/vuz/klienty> (дата обращения: 19. 09. 2018).

**Реализация идей добровольческой активности  
в образовательной программе детского оздоровительного лагеря**  
*Челябинский государственный университет*  
*МАУ Детский оздоровительный лагерь им. Г.М. Лантева*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы организации детского отдыха образовательной направленности, учитывающие актуальность добровольческих движений на территории Российской Федерации.

**Ключевые слова:** образовательный отдых, детский лагерь, волонтерство, добровольческая активность.

Сегодня, привычные для нас границы, построенные в системе образования, достаточно интенсивно стираются. Появляется всё больше «мест», где современный молодой человек может получать тот или иной компонент образования. Процесс обучения всё чаще реализуется вне организаций, чьей непосредственной функцией является учить и воспитывать. Получение знаний, освоение умений, навыков, а также развитие компетенций стали осуществляться не только в границах формального образования (например, в школах), но и во многом в неформальных реалиях: в сети Интернет; посредством мобильных приложений; в коворкингах и открытых образовательных пространствах и т.д. Особое место в данных процессах занимает время каникулярного и летнего отдыха. Летом, с одной стороны – дети завершают учебный цикл и стремятся отдохнуть, развлечься, сменить привычную реальность школы на какую-либо иную. С другой – лето является точкой перехода от одного периода к другому (обозначенных, например, как классы); от одного возраста к другому. Для многих учащихся летний отдых сопровождается рефлексией пройденного этапа образовательного пути, временем для размышления и проектирования последующей траектории собственного образовательного движения. Другая часть учащихся использует данное время для устранения дефицитов, образовавшихся в промежутки учебного года. Эти, а также ряд подобных сюжетов, явились причинами роста количества образовательных практик, которые принято называть летним образовательным отдыхом.

По данным, приведенным в докладе руководителя направления «Социальные проекты» Агентства стратегических инициатив<sup>1</sup>, доля

---

<sup>1</sup> О модельной программе по развитию системы отдыха и оздоровления детей в субъектах РФ [Электронный ресурс]: тезисы к докладу/В.Б.Яблонский - Элек-трон.текстовые дан. – Москва: [б.и.],

родителей, отправляющих своих детей в детские лагеря отдыха составляет всего 24%. При этом, 32 % детей не желают ехать в традиционный лагерь отдыха; неудовлетворенность родителей в связи с отсутствием современных образовательных программ и комфортных условий в детских лагерях — 28 %. Основной причиной, по которой родители хотели бы отправить детей в лагерь отдыха, является общение со сверстниками (34% респондентов), за ней по популярности следуют развитие ребенка и пребывание на свежем воздухе (30% и 29%).

Существующая система летнего отдыха и оздоровления не отвечает имеющемуся запросу ни в отношении предлагаемых программ, ни в отношении предлагаемых условий, так как сеть летнего отдыха и оздоровления детей в основном представлена городскими лагерями дневного пребывания, которые по своей сути предполагают посещение того же образовательного учреждения, что и в неканукулярное время, просто предлагающего другую программу. Охват детей услугами дополнительного образования (Рис.2) составил на 1 января 2018 года 64% (на 1 января 2016 года – 48,5%, на 1 января 2017 года – 55%).

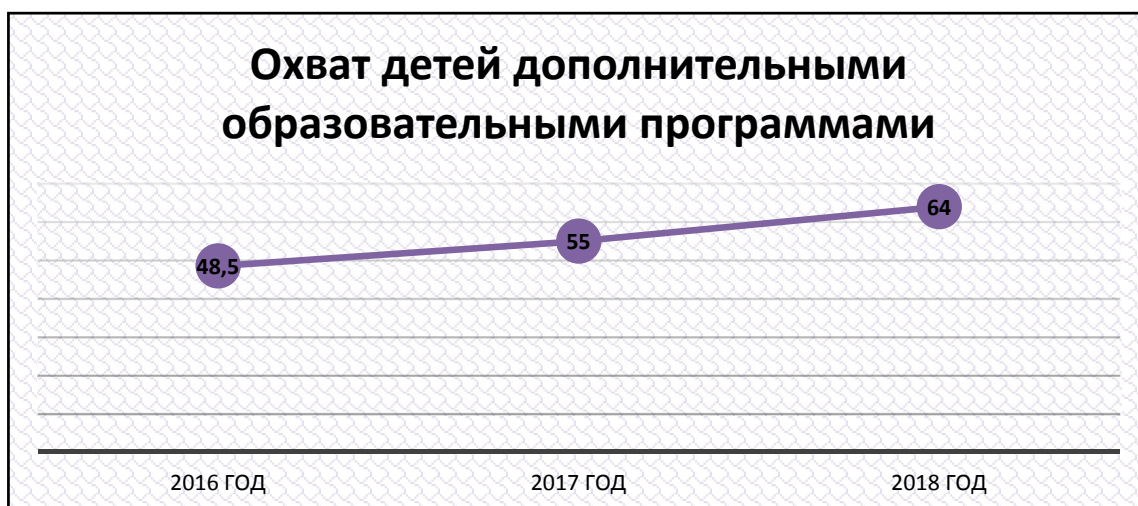


Рис.2. Динамика охвата детей услугами дополнительного образования

При этом распределение организаций, осуществлявших деятельность по дополнительным общеобразовательным программам для детей, по видам деятельности выглядит следующим образом (Табл.1).

Табл. 1. Распределение организаций по видам деятельности

№ п/п	Наименование видов деятельности	Всего в %
1	Образование	93,2
2	в том числе дополнительное образование детей	24,6
3	Деятельность в области спорта	5,2

4	Здравоохранение и предоставление социальных услуг	1,2
5	Деятельность в области искусства и культуры	0,1
6	Деятельность детских лагерей на время каникул	0,1
7	Деятельность общественных объединений	0,0
8	Прочие виды деятельности	0,1

В начале учебного года министр просвещения Ольга Васильева на Общероссийском родительском собрании заявила: надо возвращать профориентацию в школы, и чем скорее, тем лучше. Опрос школьников Саткинского района об отношении к будущей профессии и о том, какую роль образовательные учреждения играют в выборе этого самого будущего показал следующие результаты (на наш опрос ответили 350). Ответы на первый вопрос «Что для вас означает верный выбор профессии?» нас порадовали. Большинство респондентов (67,7%) считают, что верный выбор сделан, если работа приносит тебе удовольствие.

Акцент на важность и необходимость проведения ранней профориентации детей и молодежи особенно отчетливо наблюдается в системе современного образования. Одним из основных средств в получении информации о мире профессий, а также попробовать свои силы в различных сферах жизнедеятельности, является волонтерство. Мы считаем, что добровольческая деятельность поможет детям и подросткам сделать более точный выбор, основанный на практическом опыте. Кроме того, развитие волонтерского движения позволит популяризировать и повысить престиж добровольчества, заложить основы для самостоятельного профессионального самоопределения.

Кроме того, в свете международных критериев измерения качества системы образования, на одно из первых мест выходит проблема формирования мобильности, умения работать с информацией, принимать решения в нестандартных ситуациях, а главной целью современного образования является развитие и воспитание интеллектуальной, свободной, мобильной, нравственной и творческой личности. Ориентация на результаты образования — это важнейший компонент конструкции Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. В соответствии с метапредметным подходом к образовательному процессу традиционная практика разделения знаний по отдельным школьным предметам заменяется на современные технологии, направленные на изучение целостной картины мира.

С учетом выше перечисленного была разработана Программа развивающего летнего отдыха и оздоровления детей и подростков «Республика Яркого лета», ориентированная на формирование у воспитанников лагеря личностных и метапредметных результатов.

Основная идея программы «Республика яркого лета» посвящена развитию волонтерской (добровольческой) деятельности, которая, согласно Федеральному закону «О внесении изменений в отдельные

законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)», является одним из важных стратегических направлений социальной политики, одним из путей решения задач гражданского образования и патриотического воспитания молодежи, формирования правовых, культурных и нравственных ценностей.

Цель программы - создать условия развивающего отдыха и оздоровления детей и подростков Саткинского муниципального района посредством реализации комплекса мероприятий, объединенных общей идеей добровольчества, стратегически ориентированных на формирование личностных и метапредметных результатов через интеграцию образовательных модулей «Наука», «Творчество», «Духовность».

#### **Список литературы:**

1. О модельной программе по развитию системы отдыха и оздоровления детей в субъектах РФ [Электронный ресурс]: тезисы к докладу/В.Б.Яблонский - Электрон.текстовые дан. – Москва: [б.и.], 2017. – Режим доступа: <http://www.dopedu.ru/stati/o-modelnoy-programme-po-razvitiuu-sistemi-otdicha-i-ozdorovleniya-detey-v-subektach-rf>, свободный

2. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»

3. Федеральный закон от 5 февраля 2018 г. N 15-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)", принят Государственной Думой 26 января 2018 года, одобрен Советом Федерации 31 января 2018 года.

**УДК 37.02**

**Пономарёва Анастасия Владимировна**

#### **Проблемы и особенности преподавания русского языка как иностранного *Челябинский государственный университет***

**Аннотация.** Статья посвящена преподаванию русского языка как иностранного в высших учебных заведениях Российской Федерации. Основное внимание сосредоточено на самых современных методиках преподавания русского языка для иностранных студентов разных национальностей, получающих высшее образование в учебных заведениях РФ.

**Ключевые слова:** подход, метод, лексика, грамматика, диалог, аудирование, поликультурное воспитание.

Большинство стран мира пришли к выводу относительно необходимости формирования личности, обладающей не только родным языком, но и многими другими, что, в свою очередь, будет свидетельствовать о ее поликультурной направленности. Интерес иностранцев к русскому языку, желание и потребность его изучать в России и за ее пределами - это реалии сегодняшнего дня.

Русский язык становится средством деловых отношений, языком диалога культур, языком специальности. Все это обуславливает необходимость развития современных методов и приемов обучения русскому языку как иностранному, детальной проработки теоретических аспектов преподавания и их воплощение в практику обучения русского языка как иностранного.

Язык должен стать инструментом общения, позволяющий проникнуть в другую культуру, определить для себя ее характерные черты и усвоить тип поведения, адекватного восприятия представителями другой культуры. Только таким образом будущие студенты могут стать полноценными участниками межкультурного диалога.

Обучение многочисленных групп студентов, различающихся по психическим характеристикам, религиозным верованиями, разницей в возрасте и среде воспитания, требует поиска таких методов обучения, которые позволили бы наиболее полно реализовать природные способности студентов, развивать их, давать им знания в области лингвистики. Главным принципом в достижении такой педагогической задачи становится проблема выбора методов обучения русскому языку как иностранному и проверка их эффективности.

Русский язык становится вторым родным языком для студентов из Европы, Северной и Южной Америки, Азии, Африки - представителей почти всех континентов мира. В связи с этим насущной проблемой для методистов является изучение и совершенствование основных методов преподавания русского языка как иностранного.

Преподавателей-языковедов волнует вопрос, как быстрее, эффективнее, разнообразнее и интереснее подать иностранным студентам учебный материал. Преподавание русского языка является не легкой задачей. Именно поэтому постоянно разрабатываются новые методы, приемы, формы обучения русского языка как иностранного, создаются новые концепции. Над решением этих проблем активно работают ученые, преподаватели-практики учебных заведений различного профиля в России и за рубежом. Их опыт, научные и учебно-методические наработки помогают сегодня в решении актуальных вопросов, связанных с преподаванием русского языка в высших учебных заведениях РФ.

Важной предпосылкой успешного учебного процесса является выработка четких методических основ, принципов преподавания русского языка как иностранного.

Много статей посвящено именно общим вопросам методики. В частности, Л. Селиверстова проанализировала лингвистическую и психологическую основу обучения русскому языку как иностранному.

Способы овладения иностранным языком, содержание обучения обуславливают, по ее убеждению, различные направления в методике преподавания, стратегии обучения.

Обобщив методы обучения русскому языку как иностранному, Б. Сокол подробнее охарактеризовал наиболее распространенные из них – грамматико-переводной, аудио-лингвистический, коммуникативный и др. [12].

Исследование особенностей преподавания и усвоения иностранных языков позволило И. Слесаревой выявить лингво-дидактический потенциал корпусов текстов, в частности ученического, и перспективу его использования в преподавании русского языка как иностранного [11].

Общие методические подходы к формированию языковой компетенции у студентов-иностранцев раскрыты в аспекте изучения лексики и грамматики русского языка. И. Процик характеризует важнейшие приемы презентации (семантизации) нового лексического материала [10].

Метс Н. осмысливает лингвистические основы методики преподавания грамматики русского языка как иностранного, прослеживает связь различных аспектов лингвистического описания грамматических единиц и явлений русского языка с реальным процессом обучения [6].

Именно реальные условия обучения обуславливают внимание исследователей (Плотникова Г., Якунина Н.) к формированию и развитию навыков и умений в различных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Сформулированы основные лингво-дидактические принципы обучения видам речевой деятельности, описаны важные практические моменты, акцентировано внимание на роли и функции преподавателя в учебном процессе [8], [14].

Преподавание русского языка как иностранного невозможно без учета перспективных достижений современной лингводидактики, а также потребностей времени.

Актуальны исследования Н. Федотовой [13] по использованию иллюстративных дескрипторов общеевропейских рекомендаций по языковому образованию в курсе русского языка как иностранного, работы А. Недашкивской, А. Антонова [7], И. Довгого [4], описывающих изучение русского языка на уровне современных технологий (проблемы, методы, инструментальные средства дистанционного обучения, возможности использования Интернет-технологий для изучения русского языка как иностранного).

Овладения любым языком как чужим эффективно при условии учета национально-специфических черт той или иной языковой системы на разных уровнях. Особенно ярко эти черты проявляются на уровне лексики и фразеологии.

Все эти статьи свидетельствуют о большом внимании лингвистов к проблемам теории и практики преподавания русского языка как иностранного, дают толчок к продолжению научного диалога на международном уровне.

Русский язык как иностранный является одним из разделов научно-практической сферы педагогической деятельности, что занимается обучением естественным языкам – лингводидактика. Его целью есть изучение русского языка для разработки методик, методов и технологий его описания для возможности преподавания русского языка носителям иностранных языков.

Преподавание русского как иностранного отличается специалистами от преподавания русского языка как неродного. Под преподаванием русского языка как неродного подразумевается обычно преподавание языка внутри РФ, в тех регионах, где родными языками большей части населения есть другие языки, но не русский.

Предметная область русского как иностранного тесным образом связана с множеством смежных научных дисциплин, таких, как общее, прикладное, структурное и сопоставительное языкознание, психология деятельности и обучения, культурология, лингвокультурология, педагогика, этнопсихология, история Российского государства, а также всеобщая история [13, с. 82].

В целом же, овладение языком является длительным, трудоемким, а главное, индивидуальным процессом. В программу обучения русскому языку, как и другим иностранным, входит углубленное изучение фонетики, грамматики, а также лексического состава языка, но все же выработка практических навыков уступает свое место теоретическое изучение. Основным становится функциональный принцип изучения русского как иностранного. Следует научить иностранных студентов не просто владеть основами иностранного языка, но также научить их общаться на изучаемом языке с энтузиазмом и интересом, как в рамках их профессиональной тематики, так и в различных бытовых ситуациях. Студенты должны не только понимать изучаемый язык, но и правильно построить свое сообщение в ответ, которое будет отвечать культуре собеседника [5, с. 81].

Поэтому наряду с изучением явлений языка, необходимо изучать особенности культур участников диалога, их характерные черты, сходства и различия.

Изучение культурных традиций составной частью входит в процесс обучения иностранному языку, который одновременно является обучением межличностному общению. В процессе работы на занятиях иностранные студенты должны подтверждать и отстаивать свою точку зрения, пользоваться аргументацией, научиться анализировать содержание и находить пути взаимопонимания в процессе диалога на изучаемом языке. Таким образом расширяются границы обучения, и это позволяет оптимизировать сам процесс общения между людьми [9, с. 37].

Во время обучения иностранному языку индивидуализация учебного процесса должна осуществляться на всех ступенях в том смысле, что его глубина и формы должны быть приспособлены к возможностям каждого иностранного студента. Стремление воплотить в практике принцип дифференцированного подхода к личности студента, стремление преподавателей выйти за рамки устаревшей системы образования привели к появлению новых методов обучения русскому языку с нетрадиционным содержанием [9, с. 39].

По нашему мнению, методы обучения качественно изменяют уровень знаний и повысят интерес к предмету.

Существует множество исследований как отечественных, так и зарубежных лингвистов относительно основных методов обучения иностранным языкам. Все они имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Нам близка мысль американского лингвиста Леонарда Блумфельда: «В процессе развития теории и практики обучения иностранным языкам осуществлялись многочисленные попытки, направленные на создание наиболее рациональных методов овладения иностранными языками. Наряду с развитием основных методических направлений обучения иностранным языкам развивались и их модификации. Модификациями одного методического направления считаются методы, которые характеризуются общими или близкими чертами основного методического направления» [1, с. 25].

Необходимо отметить, что только в результате сочетания нескольких методов мы сможем добиться успеха.

Использование определенных методов обучения русскому языку как иностранному зависит от конкретного материала - фонетического, грамматического или лексического. Обучение большого количества иностранных студентов требует от преподавателей все новых и новых подходов к организации преподавания русского языка как иностранного в высших учебных технических заведениях с целью развития речевой активности и умений практического использования русского языка с профессиональной целью [4, с. 102].

Целью общения является установление контакта, убеждения собеседника, осуществляемой в форме беседы или диалога. Именно поэтому наиболее приоритетным направлением подачи учебного материала является лексический, а уже потом - грамматический и фонетический [4, с. 102]. Несомненно, что основой такого занятия должна быть устная речь. Оно наблюдается, начиная с самых первых минут урока. По нашему мнению, изучение грамматических правил, заучивание слов является лишь средством для овладения устной речью, так как оно - лучший способ усвоения и закрепления любого материала.

Итак, первый метод обучения русскому языку как иностранному – это метод обсуждения (диалог, беседа). Иностранные студенты могут задавать и отвечать на вопросы страноведческие, общественные, бытовые темы, интересоваться грамматическими правилами русского языка.

Постоянно должно быть обсуждение какого-либо понятия, проблемы, темы и т. д. Таким образом, произойдет лучше усвоения учебного материала.

Традиционная схема: объяснение преподавателя - заметки студентов - воспроизведение студентами поданного преподавателем материала традиционными методами (написание грамматических моделей, «прямое» запоминание слов и конструкций, а то и целых текстов, выполнение значительного количества письменных упражнений и т. д.) - все это не даст такой эффективности для понимания и использования русского языка как простое обсуждение, а именно:

- Вопросы студентов к преподавателю по теме занятия;
- Усвоение нового материала (лексического, грамматического или фонетического) в виде диалогов и монологов;
- Выполнение письменных заданий должно сопровождаться комментированием (например: почему именно это слово подходит в этом предложении, почему именно эта грамматическая форма, а не другая и т. д.) и исправлением ошибок [3], [4, с. 108].

По нашему мнению, не имеет смысла постоянно проверять письменные задания (это целесообразно делать только во время итогового контроля уровня знаний иностранных студентов). Большинство студентов не будут разбираться в ошибках. А комментирование и объяснения как преподавателя, так и самих студентов сможет сразу же выявить слабые и сильные стороны в их знаниях.

Общеввропейские рекомендации по образованию отмечают, что приоритетной образовательной целью является подготовка иностранных студентов к жизни в демократическом обществе путем введения методов преподавания учебных дисциплин, которые стимулируют независимость мысли, суждения, побуждают к ответственной компетентной деятельности. В связи с этим нам представляется вполне целесообразным введение в изучении дисциплины русского языка как иностранного образовательной проектной технологии.

Итак, второй метод – метод проектирования.

С его помощью можно выполнять множество задач и эффективнее достигать успеха в изучении русского языка как иностранного.

С иностранными студентами можно работать над такими проектами:

- видео;
- экскурсия по городу (создание сценария, запись экскурсии на видео, самостоятельное озвучивание видеофильма);
- интервью и анкетирование на различные темы, которые оформляются в виде таблиц или презентаций в PowerPoint;
- проектные работы, касающиеся непосредственно профессиональной сферы деятельности студентов [13, с. 12].

Также можно разработать проект «Книга правил русской грамматики». Иностранные студенты изготавливают карточки, в которых создают схематическое изображение различных грамматических

конструкций и правил. Затем составляют эти карточки в соответствующие конверты, которые вклеивают в специальные тетради или папки «книги правил русской грамматики».

Таким образом, по самой идее образовательной проектной технологии, роль преподавателя заключается в содействии развитию критического и творческого мышления студентов.

Третий метод – метод аудирования.

В методике преподавания иностранного языка аудирование считали пассивным видом речевой деятельности. Только благодаря исследованию американских ученых Дж. Ашера, и С. Крашен, идеи которых легли в основу популярных современных методик изучения иностранных языков (понимание - достижение - перед воспроизведением // *comprehension - before - production*), аудирование стало активным видом речевой деятельности.

Процесс формирования умений аудирования предполагает следующие три программы:

1. Аудирование при введении нового материала, когда особенно интенсивно формируются звуковые образы новых языковых элементов. В этой программе большое внимание уделяется не только пониманию услышанного, но и осознанному восприятию фонетико-акустических особенностей этих языковых единиц.

2. Аудирование как элемент диалогической речи. Эта программа является попутной в плане формирования умений говорения и фактически обусловлена необходимостью - без аудирования не бывает общения.

3. Аудирование как специальный вид упражнений, то есть как специальная программа. Речь идет о слушании речи преподавателя или диктора, включающее как диалоги разных лиц, так и монологические единства (рассказы, чтение рассказов и т.п.).

В основе акта аудирования лежит учебно-речевая ситуация [13, с. 16].

Предметом ее является смысл аудированного текста, а коммуникативная задача выражает цель слушания. Это узловые компоненты, которые определяют общения.

Аудированию, как и любому другому речевому акту предшествует осознание и принятие потребности в нем.

Таким образом, используя метод аудирования, преподаватель не только учит студентов воспринимать речь на слух, но и развивает речь студентов.

Четвертый метод – метод ролевой игры.

Ролевая игра – это активный метод обучения, средство развития коммуникативных способностей студентов. Ролевая игра тесным образом связана с интересами иностранных студентов, это средство эмоциональной заинтересованности студентов, мотивации их учебной деятельности.

Ролевые игры выступают активным методом обучения практическому владению иностранным языком, помогая в преодолении языковых

барьеров студентов, значительно повышая объем речевой практики иностранных студентов. Другими словами, это обучение в процессе дискуссии. На сегодняшний день существует много разных типов и форм ролевых игр на занятиях русского языка как иностранного [10, с. 172].

Особенно метод ролевой игры помогает при изучении новых лексических тем. Так, например, можно использовать ролевую игру «На собеседовании», где студенты берут на себя роль работодателя и работника.

Как показывает опыт, нет одного идеального метода для изучения русского языка как иностранного. На практике, в процессе преподавания русского языка как иностранного объединяются и используются большинство методов. Новое видение образования имеет целью создание мотивационной среды для студентов в процессе изучения русского языка как иностранного. Поэтому, на сегодняшний день, преподавателям нужно постоянно совершенствовать свои знания о методах обучения иностранным языкам, внедрять в свою преподавательскую практику новейшие образовательные концепции и идти в ногу со временем.

Именно использование инновационных технологий обучения иностранным языкам позволяет создать на занятии среду, помогает разбудить творческое начало студентов, развивает их мышление и формирует у них умения, необходимые для современного общества.

При этом, меняется парадигма обучения, больше внимания уделяется формированию навыков и умений самостоятельно приобретать знания в условиях исследовательской деятельности.

Применение инновационных технологий в обучении усиливает связь между предметами, способствует созданию новых интегрированных курсов и налаживанию связей межгосударственными стандартами образования.

### **Список литературы:**

1. Блумфилд Л. Краткое руководство по практическому изучению иностранных языков // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – Москва, 1967. – 25 с.
2. Бузальская Е.В., Любимова Н.А. Пространство эссе. Пособие по развитию творческих умений письменной речи у иностранных учащихся. – М.: Златоуст, 2014. – 100 с.
3. Бяковская Н. Ролевые ситуативные упражнения в преподавании иностранных языков. – М.: , 2014. – 160 с.
4. Довгий И. Методика урока русского языка как иностранного. – М.: ИКАР, 2015. – 226 с.
5. Капинова Е. Невербальные средства в деловом общении и обучении. – М.: LAP LambertAcademicPublishing, 2012. – 156 с.

6. Метс Н.А. Трудные аспекты русской грамматики для иностранцев. – М.: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2010. – 256 с.
7. Недашкивская А., Антонов А. Вузовская методика преподавания лингви-стических дисциплин. Учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 2014. – 352 с.
8. Плотникова Г.Н. Лингвометодические основы обучения русскому словообразованию. – М.: Либроком, 2011. – 146 с.
9. Преподавание русского языка как иностранного: теория и практика: материалы III Международного научно-методического дистанционного семинара / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Томский гос. пед. ун-т" (ТГПУ); под ред. И.В. Никиенко. - Томск: ТГПУ, 2014.
10. Процик И. Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. – М.: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Филоматис, 2006. – 288 с.
11. Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М.: Либроком, 2010. – 178 с.
12. Сокол Б. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 552 с.
13. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Златоуст, 2013. – 192 с.
14. Якунина Н. Ресурсы Интернета в обучении чтению иностранных студентов. – М., 2012. – 148 с.

**УДК 159.9**

**Поповцев Вячеслав Александрович**

**Особенности Я-функций и осмысления внутреннего телесного опыта у студентов-психологов**  
*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В статье изложены результаты исследования индивидуально-психологических особенностей студентов-психологов. Установлено, что у современных студентов психологического факультета преобладают конструктивные Я-функции, однако имеются некоторые трудности в осмыслении своего внутреннего телесного опыта.

**Ключевые слова:** саморегуляция, Я-функции, внутренний телесный опыт

В современной ситуации динамических изменений и общей нестабильности в обществе на первый план выходит проблема сохранения

здоровья населения. Особое значение приобретает определение факторов и условий, опосредовано или непосредственно влияющих на здоровье студентов вуза [1; 4-6, 9; 10]. Это обусловлено, с одной стороны, большей восприимчивостью студенческой молодежи к различным социальным влияниям и требованиям современной культуры с присущими ей ценностями конкурентоспособности, социального успеха и высоких достижений, в том числе и в профессиональной сфере [4; 8]; с другой стороны, недостаточным уровнем развития личностных структур и необходимых навыков саморегуляции внутреннего телесного опыта в данном возрасте [1-3; 10; 12].

Актуальность исследования Я-функций и осмысления внутреннего телесного опыта у студентов-психологов обусловлена особенностями профессиональной подготовки будущих психологов в вузе, которая предъявляет высокие требования к уровню личностной зрелости студента и его способности к осмыслению собственного внутреннего опыта, поскольку от включенности этих психологических феноменов в учебный процесс зависят успешность освоения материала, продуктивность саморегуляции поведения, деятельности и функционального состояния и пр.

Специфика формирования Я-функций и способности к осмыслению внутреннего телесного опыта у студентов недостаточно изучена как среди зарубежных, так и среди отечественных исследователей. Но неоспорим тот факт, что ее изучение является одной из важных задач, как психологии развития, так и педагогики высшей школы.

Цель исследования – изучить особенности Я-функций и осмысления внутреннего телесного опыта у студентов-психологов.

В исследовании, проведенном на базе ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», приняли участие 20 студентов очной формы обучения факультета психологии и педагогики в возрасте 20-22 лет, в том числе 6 мужчин и 14 женщин.

В исследовании были применены «Я-структурный тест» Г. Амона [7] и опросник «Выбор дескрипторов интрацептивных ощущений» А.Ш. Тхостова и С.П. Елшанского [11].

Исследование психологических свойств личности проводилось с помощью «Я-структурного теста» Г. Аммона. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение показателей методики Г. Амона

Переменные	Среднее значение ± стандартн. отклон.
Агрессия конструктивная	9,13 ± 1,36
Агрессия деструктивная	6,47 ± 1,30
Агрессия дефицитарная	4,53 ± 1,25

Тревога конструктивная	7,73 ± 2,02
Тревога деструктивная	3,40 ± 1,12
Тревога дефицитарная	4,53 ± 2,03
Внешнее Я-отграничение конструктивное	7,93 ± 1,44
Внешнее Я-отграничение деструктивное	3,47 ± 1,06
Внешнее Я-отграничение дефицитарное	7,97 ± 1,46
Внутреннее Я-отграничение конструктивное	9,13 ± 1,68
Внутреннее Я-отграничение деструктивное	3,93 ± 1,28
Внутреннее Я-отграничение дефицитарное	6,73 ± 1,71
Нарциссизм конструктивный	8,93 ± 1,33
Нарциссизм деструктивный	4,20 ± 1,66
Нарциссизм дефицитарный	2,90 ± 1,18
Сексуальность конструктивная	9,27 ± 1,16
Сексуальность деструктивная	5,00 ± 1,85
Сексуальность дефицитарная	2,80 ± 1,15

Согласно данным в таблице 1, в обследованной группе преобладают конструктивные формы агрессии, тревоги, внешнего и внутреннего Я-отграничения, нарциссизма и сексуальности. Это означает, что большинству обследованных студентов присущи активное построение собственной жизни, целенаправленная и способствующая установлению контактов активность относительно самого себя, окружающих, объектов и духовных аспектов, способность сохранять отношения и решать задачи, формировать свою точку зрения, реалистическая оценка опасности, способность чувствовать тревогу, перерабатывать ее и действовать адекватно ситуации. Также обследованных студентов отличает гибкий доступ к чувствам и интересам других, а также к своей бессознательной сфере, к своим чувствам и потребностям, умение гибко регулировать отношения между собой и окружающим миром, между дистанцией и близостью. Обследованные студенты способны к воображению, но их фантазии полностью не покидают почву реальности. Также их отличает позитивное и адекватное реальности отношение к себе, положительная оценка своего значения, способностей, интересов, своей внешности, признание желательности удовлетворения своих значимых потребностей, принятие своих слабостей, свобода от ригидных сексуальных стереотипов и способность к зрелым близким отношениям, опирающимся на прочувствованное понимание партнера.

Способность к вербализации внутреннего опыта оценивалась с помощью методики «Выбор дескрипторов интрацептивных ощущений» А.Ш. Тхостова и С.П. Елшанского. Результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение показателей методики А.Ш. Тхостова и С.П. Елшанского

Переменные	Среднее значение $\pm$ стандартное отклонение
Внутренние ощущения	22,07 $\pm$ 5,54
Знакомые ощущения	16,73 $\pm$ 5,20
Болезненные ощущения	7,53 $\pm$ 2,23
Опасные ощущения	4,40 $\pm$ 1,24
Важные ощущения	2,33 $\pm$ 1,29
Часто испытываемые	1,80 $\pm$ 0,86

Согласно данным таблицы 2, во всех заданиях теста обследованные студенты выбирали относительно небольшое количество дескрипторов для описания переживаний своего внутреннего телесного опыта. В сравнении с показателями, полученными авторами-разработчиками на здоровой популяции [11], у обследованных студентов количество дескрипторов для описания собственного внутреннего телесного опыта было снижено. При этом используемые обследованными студентами дескрипторы содержат примерно равное соотношение «положительных» и «негативных» переживаний и представляют собой преимущественно интрацептивные признаки.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. У обследованных студентов преобладают конструктивные формы Я-функций – агрессии, тревоги, нарциссизма, психологических границ и сексуальности, что свидетельствует о достаточном уровне зрелости основных личностных структур.

2. Способность к вербализации собственных интрацептивных ощущений у обследованных студентов несколько снижена, что проявляется в использовании меньшего количества дескрипторов для описания собственного внутреннего телесного опыта, чем в целом в здоровой популяции.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что современные студенты-психологи отличаются достаточным уровнем зрелости основных личностных структур, однако имеют некоторые трудности в осмыслении своего внутреннего телесного опыта. Выявленные в данном исследовании индивидуально-психологические особенности студентов-психологов представляют практическую значимость для совершенствования системы психологического сопровождения студентов и могут быть учтены при разработке методов психологической коррекции и профилактики негативных тенденций в динамике психического и психологического здоровья у студентов.

### Список литературы:

1. Алексеев, С.А. Особенности проявления соматизации у студентов с разными видами и уровнями рефлексивности [Текст] / С.А. Алексеев // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2016. – № 1. – С. 102-113.
2. Анкин, А.Н. Взаимосвязь антиципационной состоятельности и нервно-психической устойчивости у студентов-психологов [Текст] / А.Н. Анкин // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2015. – № 4. – С. 80-84.
3. Двойнин А.М. Эмоциональный интеллект и рефлексивность студентов-психологов [Текст] / А.М. Двойнин // Вестник ПСТГУ, 2012 - №24. – С. 121-134.
4. Жарова, А.В. Формирование здоровья студентов вузов: монография [Текст] / А.В. Жарова. – Красноярск: СибГТУ, 2006. – 107 с.
5. Здоровье студентов: социологический анализ [Текст] / Отв. ред. И. В. Журавлева. – М.: Институт социологии РАН, 2012. – 252 с.
6. Зорко, Ю.А. Психические и поведенческие расстройства у студентов [Текст] / Ю.А. Зорко // Медицинский журнал. – 2002. – № 1. – С. 29.
7. Кабанов, М.М. Очерки динамической психиатрии [Текст] / М.М. Кабанов, Н.Г. Незнанов. – СПб.: НИПНИ им. Бехтерева, 2003. – с.
8. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение [Текст]: учебное пособие / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
9. Медик, В.А. Университетское студенчество: образ жизни и здоровье [Текст] / В.А. Медик, А.М. Осипов // – М.: Логос, 2003. – 200 с.
10. Рагозинская, В.Г. Взаимосвязь перфекционизма и соматизации у студентов [Текст] / В.Г. Рагозинская // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2015. – № 6. – С. 89-96.
11. Тхостов, А.Ш. Методическое пособие по применению теста «Выбор дескрипторов интрацептивных ощущений» для исследования особенностей вербализации внутреннего опыта [Текст] / А.Ш. Тхостов, С.П. Елшанский. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 24 с.
12. Шабалина, В.А. Психологические характеристики студентов мужского и женского пола с высоким уровнем алекситимии [Текст] / В.А. Шабалина // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2017. – № 2. – С. 94-102.

**Организационно-педагогические условия формирования готовности педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями***Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В статье рассмотрена проблема формирования готовности педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями, а также основные понятия, относящиеся к сущности проблемы. Автором предложены организационно-педагогические условия для успешного формирования готовности педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями.

**Ключевые слова:** готовность, педагоги, родители, организационно-педагогические условия.

На сегодняшний день в практике дошкольного воспитания эффективное взаимодействие педагогов с родителями воспитанников является приоритетным направлением деятельности, но оно остается для воспитателей наиболее сложным ввиду возникающих трудностей и противоречий в общении с родителями [1]. Вышеизложенное и вызывает интерес к данной проблеме, подчёркивая её актуальность.

Для проработки данной проблемы нужно сначала обозначить категориальный аппарат исследования.

Ключевым понятием является - «готовность педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями». Готовность - согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-нибудь [5, с. 75]. В психолого-педагогической литературе выделилось два подхода к понятию готовности: функциональный (готовность рассматривается в связи с предстоящей деятельностью), личностный (готовность понимается как совокупность личностных качеств, позволяющих качественно выполнять деятельность. Взаимодействие с родителями является видом профессиональной деятельности педагогов ДОУ, поэтому мы так же рассмотрели готовность воспитателей к осуществлению профессиональной деятельности. Такая готовность в соответствии с требованиями ФГОС ДО представлена в исследовании Илларионовой Т.В. как «интегративное образование личности, включающее в себя мотивационный, содержательный и деятельностный компоненты, каждый из которых характеризуется совокупностью критериев и показателей». Проведя анализ научной литературы, мы дали определение готовности педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями - это интегративное образование личности, состояние, при котором педагоги ДОУ заинтересованы в успешном содержательном бесконфликтном общении с родителями, уверены в

собственном профессионализме, владеют системой профессиональных знаний, и навыками построения эффективного взаимодействия[2, 4]. В структуре готовности педагогов ДООУ к взаимодействию с родителями мы выделили следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный.

Не смотря на частое использование в научных работах понятия организационно-педагогических условий, единого мнения на счёт него до сих пор нет. Под «условием» понимают то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. В понятии «организации» можно выделить два существенных момента, множества определений, это: упорядоченность и направленность. Под педагогическими условиями будем понимать – «компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие» (Н.В. Ипполитова).

Исследователи, занимающиеся проблемой формирования готовности педагогов дошкольного образовательного учреждения к взаимодействию с родителями, предлагают разные организационно-педагогические условия, формы, методы и средства повышения готовности. Но обязательно указывают на то, что только целенаправленная, систематическая работа с педагогами позволит достичь определенных результатов в деятельности по укреплению партнерства с родителями воспитанников[3].

Камзаракова Н.И. выделяет четыре группы трудностей в организации сотрудничества между педагогами и родителями воспитанников. Поэтому в качестве первого организационно-педагогического условия мы предлагаем: обеспечить индивидуальный подход к педагогам на занятиях, учитывая имеющиеся у них индивидуальные трудности во взаимодействии с родителями. В описании трудностей исследователями, возникающих у педагогов во время взаимодействия с родителями, часто встречающимися были трудности в общении и проявление противоборства сторон, что указывает на возникновение конфликтов между педагогами и родителями. На основании этого мы выделили следующее условие: формирование готовности педагогов дошкольного образовательного учреждения к взаимодействию с родителями будет успешным, если разработать и реализовать программу тренинговых занятий с педагогами ДООУ, ориентированную на развитие навыков бесконфликтного общения.

Так же в процессе работы мы разработали модель формирования у педагогов ДООУ готовности к взаимодействию с родителями, которая

состоит из следующих блоков: мотивационный, целевой, содержательно-технологический и результативный.

#### **Список литературы:**

1. Гуро, О.С. Методические рекомендации по взаимодействию педагога с родителями воспитанника. – Черемхово, 2015. – 23с. URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-kopilka-obschenie-pedagoga-s-roditelyami-vospitannikov-1201948.html> дата обращения: 25.09.2018

2. Диль-Илларионова, Т.В. Структура и содержание готовности дошкольного образования к профессиональной деятельности в условиях стандартизации // Новая наука: современное состояние и пути развития. - Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.И. Вострецова. – 2017 URL: <https://elibrary.ru/> дата обращения: 25.09.2018

3. Картаполова, О.В. Новые формы взаимодействия ДООУ с семьей / О.В. Картаполова // Дошкольная педагогика. – 2012. – №7. – С. 58–60.

4. Комарова, О.А., Кротова Т. В. Готовность педагогов к взаимодействию с родителями воспитанников как основная компетенция педагога ДООУ URL: <http://yspu.org/> дата обращения: 25.09.2018

5. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь 1935-1940 URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/782066> дата обращения: 20.04.2018

**УДК 159.9:37.015.3**

**Рагозинская Валерия Германовна**

#### **Зоны развития профессиональных компетенций у студентов – клинических психологов (на материале практики супервизорства)**

*Челябинский государственный университет;*

*Южно-Уральский государственный медицинский университет*

**Аннотация:** В статье представлены результаты исследования зон развития профессиональных компетенций у студентов – клинических психологов в ходе практических занятий по дисциплинам «Супервизия» и «Психологическая супервизия». Выявлены сильные стороны (способность к слушанию, способность к пониманию, способность к терапевтическому альянсу и способность к удержанию психотерапевтических границ) и проблемные аспекты, связанные с низким уровнем сформированности у студентов техник психотерапевтического вмешательства (воздействия) и навыков для краткосрочных и кризисных вмешательств.

**Ключевые слова:** студенты – клинические психологи; профессиональные компетенции; супервизия

Актуальность исследования зон развития профессиональных компетенций у студентов – клинических психологов обусловлена

необходимостью повышения качества профессиональной подготовки будущих клинических психологов в вузах, основным образовательным результатом которой является способность студентов строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами, профессиональным стандартом. Профессиональные компетенции не сводятся к знаниям, но проявляются в умении делать что-либо успешно, применять на практике знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [3].

Профессиональные компетенции клинического психолога логически вытекают из его основных видов профессиональной деятельности. Основу для выделения профессиональных компетенций составляет функциональная структура конкретного вида профессиональной деятельности клинического психолога. Основными видами деятельности клинического психолога являются диагностическая, экспертная, коррекционная, профилактическая, реабилитационная, консультативная, научно-исследовательская и др.

Данные современных авторов свидетельствуют о том, что основными проблемами выпускников психологических факультетов и начинающих психологов являются отсутствие внутренней мотивации профессионального развития, страх потери собственного достоинства и снижения профессиональной самооценки, отсутствие навыков наблюдения, самонаблюдения, самоанализа, недостаток профессиональных знаний, умений, навыков, неуверенность в сформированности умений в системе межличностного взаимодействия, аналитико-синтетических умений и опыта практического психодиагностического обследования, владений профессионально-практическими технологиями, ориентированными на помощь и поддержку других, и методами саморегуляции [2; 6].

Особым направлением работы с будущими, начинающими, опытными психологами, способствующим развитию их профессиональной компетентности и повышению качества работы, является супервизорство. Предметом супервизии выступает анализ осознаваемых и неосознаваемых потенциальных возможностей специалиста. Как метод обучения, супервизия применяется в странах Западной Европы и США с 60-х годов XX века и в настоящее время является неотъемлемым компонентом овладения профессиями психолога. В этой связи Дж. Хейли отмечает, что «обучение психолога не означает только обучение некоторому набору навыков, как, например, обучение плотника. Инструментом изменения в психологическом консультировании является сам психолог, и этот инструмент не должен быть сомнительным или дефектным. Работа супервизора заключается не только в том, чтобы научить психолога что делать, но и в том, чтобы помочь ему, если он обнаружит, что его

личностные реакции не позволяют ему действовать должным образом» [8, с. 13]. Основная цель супервизии заключается в том, чтобы один человек, супервизор, встретился с другим, терапевтом, и попытался сделать последнего более эффективным в помощи людям [10]. П. Ховкинс и Р. Шохет считают, что «если ценность хорошей супервизии осознана в самом начале профессиональной карьеры, то «привычка» получать хорошую супервизию станет неотъемлемой частью профессиональной жизни и залогом постоянного развития» [9, с. 20].

В российских вузах супервизия, как метод подготовки будущих психологов, стала применяться относительно недавно, и внедрение практики супервизорства в учебный процесс нередко бывает сопряжено с определенными методическими и методологическими трудностями. Вместе с тем, подавляющее большинство отечественных авторов подчеркивают чрезвычайную практическую значимость супервизии для повышения готовности студентов-психологов выпускных курсов к самостоятельной профессиональной деятельности [4; 7]. Так, по данным А.Ю. Кузина и Ю.И. Кузиной, студенты-психологи выпускных курсов, прошедшие обучение методом супервизии, показывают гораздо более высокий уровень готовности к самостоятельно профессиональной деятельности, по сравнению со специалистами, прошедшими лишь традиционное обучение [3].

Авторы данной статьи также придерживаются мнения о том, что практика супервизорства является неотъемлемой частью профессиональной подготовки клинических психологов и чрезвычайно полезна студентам выпускных курсов для осознания своих сильных сторон и зон развития. В этой связи в Южно-Уральском государственном медицинском университете (ЮУГМУ) дисциплины «Супервизия» и «Психологическая супервизия» включены в основную образовательную программу высшего образования по специальности «Клиническая психология» (специализация – «Патопсихологическая диагностика и психотерапия»). Преподавание этих дисциплин начинается на пятом курсе и продолжается в течение IX и X семестров. Практические занятия по супервизии и психологической супервизии направлены на формирование у студентов – клинических психологов общих и профессиональных компетенций, личностных качеств, стремления к самоактуализации и творческой самореализации в профессиональной деятельности. Основными профессиональными компетенциями, формируемыми в рамках этих дисциплин, являются «способность и готовность определять цели и самостоятельно или в кооперации с коллегами разрабатывать программы психологического вмешательства с учетом нозологических и индивидуально-психологических характеристик, квалифицированно осуществлять клиничко-психологическое вмешательство в целях профилактики, лечения, реабилитации и развития» (ПК-5), «способность и

готовность к овладению теоретическими основами и методами классических и современных направлений психотерапии» (ПСК-3.3), «способность осуществлять психологическое консультирование медицинского персонала (или работников других учреждений) по вопросам взаимодействия с клиентами (клиентами) создавать необходимую психологическую атмосферу и «терапевтическую среду» (ПК-6) и «способность формулировать цели, проводить учебные занятия с использованием инновационных форм и технологий обучения, разрабатывать критерии оценки результатов образовательного процесса, проводить супервизию педагогической, научно-исследовательской и практической работы обучающихся» (ПК-9) [1].

Лонгитюдное исследование процесса формирования указанных профессиональных компетенций у студентов проводилось в ходе циклов практических занятий по дисциплинам «Супервизия» и «Психологическая супервизия» на протяжении двух семестров (IX и X). В данной статье обсуждаются результаты констатирующего этапа исследования.

Цель констатирующего этапа исследования – определить зоны развития интегративных навыков психологического воздействия у студентов пятого курса специальности «Клиническая психология».

В исследовании приняли участие 44 студента пятого курса очного отделения ЮУГМУ, обучающихся по специальности «Клиническая психология», в том числе 14 мужчин и 30 женщин в возрасте от 22 до 25 лет.

Интегративные навыки психологического воздействия у студентов оценивались методом экспертных оценок с помощью оценочной супервизорской формы [5]. При этом оценивалась общая психотерапевтическая компетентность студента, а также его навыки для краткосрочных и кризисных вмешательств. Оценка навыков психологического воздействия у каждого конкретного студента производилась как преподавателями-супервизорами, так и его одноклассниками, выступающими в роли интервьюеров. При оценивании использовалась следующая градация степени сформированности навыка или способности: навык или способность не проявляется; навык или способность проявляется эпизодически; навык или способность студенту свойственны, но сформированы недостаточно хорошо; навык или способность у студента хорошо развиты.

Общая психотерапевтическая компетентность оценивалась по следующим параметрам: психотерапевтические границы, психотерапевтический альянс, слушание, эмоции, понимание, использование супервизии, психотерапевтическая устойчивость, техники вмешательств (воздействий).

Состояние психотерапевтических границ у студентов определялось по степени сформированности следующих способностей: способность

устанавливать и придерживаться определенных рамок в психотерапии (времени, места, внешних деятельности /отношений, установленного плана; ориентированность на время); способность устанавливать и поддерживать профессиональные отношения; способность понимать и предохранять клиента от излишних вмешательств в личное пространство; конфиденциальность; способность заключать с клиентом договор, согласованный с контекстом терапии.

Результаты исследования показали, что способность устанавливать и придерживаться определенных рамок в психотерапии хорошо развита у 68% обследованных студентов, 32% обследованных студентов она свойственна, но развита у них недостаточно хорошо.

Способность устанавливать и поддерживать профессиональные отношения хорошо развита у 63,64% обследованных студентов, 31,82% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 4,54% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Способность понимать и предохранять клиента от излишних вмешательств в личное пространство хорошо развита у 63,64% обследованных студентов, 22,73% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 9,09% обследованных студентов эта способность проявляется лишь эпизодически, у 4,54% студентов она не проявляется.

Способность заключать с клиентом договор, согласованный с контекстом терапии хорошо развита у 52,27% обследованных студентов, 25,01% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 18,18% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 4,54% студентов она не проявляется.

Состояние способности к терапевтическому альянсу у студентов определялось по степени сформированности следующих способностей: способность устанавливать взаимопонимание; способность понимать и развивать психотерапевтический альянс с клиентом; способность распознавать разные формы терапевтических альянсов, включая негативные; способность предоставить клиенту возможность активно участвовать в лечении; способность распознавать и пытаться исправить затруднения в альянсе; способность установить фокусировку на лечении; способность обеспечить благоприятную обстановку.

Результаты исследования показали, что способность устанавливать взаимопонимание хорошо развита у 75,01% обследованных студентов, части обследованных студентов (20,45%) она свойственна, но развита у них недостаточно хорошо, у 4,54% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Способность понимать и развивать психотерапевтический альянс с клиентом хорошо развита у 52,27% обследованных студентов, 31,82% обследованных студентов она свойственна, но недостаточно хорошо развита, у 11,37% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 4,54% обследованных студентов она не проявляется.

Способность распознавать разные формы терапевтических альянсов, включая негативные, хорошо развита у 43,19% обследованных студентов, 27,27% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 25,00% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 4,54% студентов она не проявляется.

Способность предоставить клиенту возможность активно участвовать в лечении хорошо развита у 40,91% обследованных студентов, 43,18% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 9,09% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 6,82% обследованных студентов она не проявляется.

Способность распознавать и пытаться исправить затруднения в альянсе хорошо развита у 40,91% обследованных студентов, 34,09% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 25,00% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Способность установить фокусировку на лечении хорошо развита у 47,73% студентов, 31,82% студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 20,45% студентов проявляется лишь эпизодически.

Способность обеспечить благоприятную обстановку хорошо развита у 84,08% обследованных студентов, 15,92% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо.

Состояние способности к слушанию у студентов определялось по степени сформированности способности слушать открыто, без суждений и способности к содействию клиенту в свободном и открытом разговоре.

Согласно результатам исследования, способность слушать открыто, без суждений хорошо развита у 79,54% обследованных студентов, 9,09% студентов она свойственна, но развита у них недостаточно хорошо, у 11,37% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Способность к содействию клиенту в свободном и открытом разговоре хорошо развита у 88% обследованных студентов, 8% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 4% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Состояние эмоциональной компетентности психотерапевта у студентов определялось по степени сформированности следующих способностей: способность распознавать и описывать аффекты; толерантность к прямым проявлениям враждебности, аффективности и других сильных эмоций; способность распознавать и описать (супервизору) свои собственные аффективные реакции на клиента; способность распознавать и преодолевать неуверенность ученика при обучении психотерапии.

Результаты исследования показали, что способность распознавать и специфично описывать аффекты хорошо развита у 29,53% обследованных студентов, 11,37% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 59,1% студентов она не проявляется.

Толерантность к прямым проявлениям враждебности, аффективности и других сильных эмоций хорошо развита у 27,27% обследованных студентов, 11,37% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 61,36% студентов она не проявляется.

Способность распознавать и описать (супервизору) свои собственные аффективные реакции на клиента хорошо развита у 40,91% обследованных студентов, 6,82% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 4,54% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 47,73% студентов она не проявляется.

Способность распознавать и преодолевать неуверенность ученика при обучении психотерапии хорошо развита у 29,53% обследованных студентов, 27,27% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 6,83% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 36,37% студентов она не проявляется.

Состояние способности к пониманию у студентов определялось по степени сформированности способности к эмпатии состоянию клиента и способности к выражению эмпатического понимания.

Результаты исследования показали, что способность к эмпатии состоянию клиента хорошо развита у 70,47% обследованных студентов, 20,45% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 4,54% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 4,54% студентов она не проявляется.

Способность к выражению эмпатического понимания хорошо развита у 59,09% обследованных студентов, 36,37% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 4,54% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Состояние способности к использованию супервизии у студентов определялось по степени сформированности способности устанавливать рабочий альянс с супервизором и способности внедрять в психотерапию материал после работы с супервизором.

Результаты исследования показали, что способность устанавливать рабочий альянс с супервизором хорошо развита у 47,73% студентов, 43,18% студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 9,09% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Способность внедрять в психотерапию материал после работы с супервизором хорошо развита у 43,18% обследованных студентов, 45,45% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 11,37% обследованных студентов эта способность не проявляется.

Состояние психотерапевтической устойчивости определялось по степени сформированности способности идентифицировать проблемы, способности выявлять защиты в клинических проявлениях, выявлять затруднения к изменению и понимать возможные способы управления ими.

Результаты исследования показали, что способность идентифицировать проблемы хорошо развита у 47,72% обследованных студентов, 36,36% студентов она свойственна, но развита у них недостаточно хорошо, у 15,92% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Способность выявлять защиты в клинических проявлениях хорошо развита у 52,27% студентов, 15,91% студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 11,37% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 20,45% студентов она не проявляется.

Способность выявлять затруднения к изменению и понимание возможных способов управления ими хорошо развита у 25,00% обследованных студентов, 52,27% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 20,45% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 4,54% студентов она не проявляется.

Состояние техник психотерапевтического вмешательства (воздействия) у студентов определялось по степени сформированности следующих способностей: способность удерживать фокус на терапии, когда это необходимо; способность к конфронтации; способность определять готовность к терапии и обеспечивать его окончание; способность определять готовность клиента к определенным вмешательствам; способность оценивать реакцию клиента на определенные вмешательства.

Результаты исследования показали, что способность удерживать фокус на терапии хорошо развита у 59,1% обследованных студентов,

31,82% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 4,54% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 4,54% обследованных студентов она не проявляется.

Способность к конфронтации хорошо развита у 47,73% обследованных студентов, 20,45% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 4,54% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 27,28% студентов она не проявляется.

Способность определять готовность к терапии и обеспечивать его окончание хорошо развита у 52,27% обследованных студентов, 40,91% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 6,82% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Способность определять готовность клиента к определенным вмешательствам хорошо развита у 36,37% обследованных студентов, 43,18% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 20,45% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Способность оценивать реакцию клиента на определенные вмешательства хорошо развита у 52,27% обследованных студентов, 31,82% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 15,91% студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Навыки для краткосрочных и кризисных вмешательств оценивались у студентов по следующим параметрам: способность быстро установить терапевтический альянс с клиентом; способность определять травмирующее событие (стрессор) и реакцию клиента на него; способность вычислять историю типичных копинг-механизмов клиента; способность помогать клиенту в проявлении эмоций; способность при необходимости нормализовать эмоциональные реакции клиента на события в кризисной обстановке; способность ориентировать терапию на травмирующий кризис; способность предоставлять поддержку клиенту; способность активно слушать клиента с целью лучшего понимания; способность обеспечивать психообразовательный подход к кризису; способность помочь клиенту развить адаптивные копинг-механизмы и выявлять дополнительные источники поддержки; способность устанавливать достижимые терапевтические цели совместно с клиентом; способность быстро собирать дополнительную информацию, когда это необходимо; знание ресурсов общества и способность произвести своевременную и безопасную диспозицию.

Результаты исследования показали, что способность быстро установить терапевтический альянс с клиентом хорошо развита у 56,81%

обследованных студентов, 31,82% студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 11,37% студентов – проявляется лишь эпизодически.

Способность определять травмирующее событие (стрессор) и реакцию клиента на него хорошо развита у 20,45% обследованных студентов, 27,28% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 9,09% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 43,18% студентов – не проявляется.

Способность вычислять историю типичных копинг-механизмов клиента хорошо развита у 27,28% обследованных студентов, 25,00% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 6,81% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 40,91% обследованных студентов она не проявляется.

Способность помогать клиенту в проявлении эмоций хорошо развита у 43,18% обследованных студентов, 45,45% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 11,37% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Способность при необходимости нормализовать эмоциональные реакции клиента на события в кризисной обстановке хорошо развита у 25,00% обследованных студентов, 11,37% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 4,54% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 59,09% обследованных студентов она не проявляется.

Способность ориентировать терапию на травмирующий кризис хорошо развита у 15,92% обследованных студентов, еще 15,92% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 11,37% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 56,80% обследованных студентов она не проявляется.

Способность предоставлять поддержку клиенту хорошо развита у 56,80% обследованных студентов, 27,28% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 15,92% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Способность активно слушать клиента с целью лучшего понимания хорошо развита у 84,08% обследованных студентов, 15,92% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо.

Способность обеспечивать психообразовательный подход к кризису хорошо развита у 27,28% обследованных студентов, 11,37% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно

хорошо, у 61,35% обследованных студентов данная способность не проявляется.

Способность помочь клиенту развить адаптивные копинг-механизмы и выявлять дополнительные источники поддержки хорошо развита у 40,91% обследованных студентов, 15,91% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, еще у 15,91% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически, у 27,27% обследованных студентов она не проявляется.

Способность устанавливать достижимые терапевтические цели совместно с клиентом хорошо развита у 45,44% обследованных студентов, 27,28% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, еще у 27,28% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Способность быстро собирать дополнительную информацию, когда это необходимо хорошо развита у 52,27% обследованных студентов, 36,36% обследованных студентов она свойственна, но развита недостаточно хорошо, у 11,37% обследованных студентов данная способность проявляется лишь эпизодически.

Знание ресурсов общества и способность произвести своевременную и безопасную диспозицию хорошо развиты у 20,45% обследованных студентов, у 43,18% обследованных студентов они развиты недостаточно хорошо, у 20,45% обследованных студентов проявляются лишь эпизодически, у 15,92% обследованных студентов они не проявляются.

Таким образом, результаты исследования показали, что профессиональные компетенции клинического психолога у обследованных студентов сформированы неравномерно:

- хорошо сформированными у большинства студентов являются способность к слушанию, способность к пониманию, способность к терапевтическому альянсу и способность к удержанию психотерапевтических границ, способность определять готовность клиента к терапии, быстро установить с ним терапевтический альянс, предоставлять клиенту поддержку, оценивать его реакции на вмешательства;

- удовлетворительно сформированы эмоциональная компетентность, психотерапевтическая устойчивость и способность к использованию супервизии, при этом наиболее выраженные трудности связаны с недостаточной толерантностью к прямым проявлениям сильных эмоций, распознаванием аффективных проявлений клиента и собственных аффективных реакций на клиента, неспособностью распознавать и преодолевать неуверенность ученика при обучении психотерапии, неспособностью устанавливать продуктивный рабочий альянс с супервизором и внедрять в психотерапию материал после работы с ним;

- низким уровнем сформированности характеризуются техники психотерапевтического вмешательства (воздействия) и навыки для краткосрочных и кризисных вмешательств: более половины студентов не способны устанавливать достижимые терапевтические цели совместно с клиентом, определять травмирующее событие (стрессор) и реакцию клиента, вычислять историю его типичных копинг-механизмов, помогать ему в проявлении эмоций, нормализовать эмоциональные реакции клиента на события в кризисной обстановке, помочь клиенту развить адаптивные копинг-механизмы, выявлять дополнительные источники поддержки и пр.

Полученные результаты учтены при планировании, организации и проведении последующих практических занятий по супервизии с целью повышения эффективности образовательного процесса.

### **Список литературы:**

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.09.2016 г. № 1181 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 37.05.01 Клиническая психология (уровень специалитета)» // URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/370501.pdf> (дата обращения 22.09.2018).

2. Взорова Л.А. Проблемы профессионального формирования клинического психолога (по материалам клинической супервизии студентов 5 курса факультета медицинской психологии) [Текст] / Л.А. Взорова // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XLIX междунар. науч.-практ. конф. № 9(46). – Новосибирск: СибАК, 2015. – С. 57-61

3. Исаева, Н. А. Профессиональные компетенции практического психолога в образовании [Текст] / Н.А. Исаева // Психология образования в XXI веке: теория и практика. – Воронеж: Издательство ВГСПУ «Перемена», 2011. – С. 369-371.

4. Кузин, А. Ю. Обучение студентов выпускных курсов с помощью метода включенной супервизии [Текст] / А.Ю. Кузин, Ю.И. Кузина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 3 (11). – С. 31-35.

5. Кулаков, С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии [Текст] / С.А. Кулаков. – СПб.: Речь, 2002. – 230 с.

6. Парфенова, Н. Б. Соотношение проблем и ресурсов в формировании профессиональной компетентности будущих психологов [Текст] / Н.Б. Парфенова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 201. – № 21-2. – С. 159-162.

7. Смирнова, С.В. Супервизия в процессе профессионального становления личности специалистов-психологов [Текст] / С.В. Смирнова // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 12. – С. 49-50.

8. Хейли, Дж. Что такое психотерапия [Текст] / Дж. Хейли. – СПб.: Питер, 2005. – 224 с.

9. Ховкинс, П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы [Текст] / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб.: Речь, 2008. – 352 с.

10. Hess, A.K. Psychotherapy supervision: Stages, Buber, and a theory of relationship [Текст] / A.K. Hess // Professional Psychology: Research and Practice. – 1987. – Vol. 18(3). – P. 251-259.

**УДК 37.02**

**Репин Сергей Арсеньевич  
Мажитова Эвелина Рифатовна**

**Педагогические идеи Джона Дьюи:  
основные положения его педагогических идей  
в теории и практике отечественного образования**  
*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** в статье рассмотрены этапы развития педагогических идей Джона Дьюи в образовательном процессе. Показана актуальность идей Джона Дьюи в современной образовательной практике. Рассматриваются методы, основанные на идеях Джона Дьюи.

**Ключевые слова:** инструментальная педагогика, прагматическая педагогика, педагогические идеи, ценности.

Выдающийся американский философ и педагог Джон Дьюи знаменит не только как яркий представитель прагматического направления педагогики, но и как автор собственной педагогической теории, которую он сам называл инструментальной педагогикой или инструментализмом. Одним из его педагогических положений является опыт, который стоит превыше систематизированных знаний. Опыт тесно связан с выполнением действий, а не с изучением объектов. Мышление становится инструментом для решения умственных проблем. Его появление способствует умственной активности, обращенной на поиск результативного решения проблем, препятствующих нормальному функционированию организма.

Джон Дьюи полагал, что обучение должно происходить с помощью опытного познания. Только при изучении окружающего мира у ребёнка проявится желание к дальнейшему познанию. Через познание действительности у ребёнка формируется такое свойство характера, при котором появляется возможность контролировать происходящее вокруг, адаптировать действительность к своим интересам. Дж. Дьюи указывал, что все предшествующие общеобразовательные системы были рассчитаны

на передачу учащимся огромного количества общей информации без применения их на практике. Образно говоря, учащихся обучают опытом прошлого, но не готовят к проблемам в будущем. На смену традиционной системе образования Дьюи представил концепцию, цель которой – обучение решению проблем. По его убеждению, человек, владеющий умением принимать решения, будет лучше подготовлен к жизни с её многочисленными трудностями.

Также Джон Дьюи утверждал, что ценным является то, что приносит практический результат. Согласно теории Дж. Дьюи воспитание и обучение осуществляются не посредством усвоения теории, а в процессе выполнения практических задач, в которых учащиеся не только изучают мир, но и учатся работать в коллективе. Тогда школа воспитает детей, отлично адаптированных к жизненным условиям. В школах, созданных на основе инструментальной педагогики, не существовало определённой программы с системой изучаемых предметов, а подбирались только те знания, какие могли бы найти практическое применение в жизни. Наиболее важными научными дисциплинами Дьюи считал историю и географию, поскольку они тесно связаны с природой и социальной жизнью общества.

По мнению Дж. Дьюи, существует необходимость включать в учебный процесс игровую деятельность. Материалы, применяемые в игре, должны быть наиболее близко приближены к реальным условиям, прямыми и естественными, насколько это позволяют жизненные условия. Игра должна использоваться школой и приносить в учебную деятельность разнообразие. Для всех возрастов важную роль играют ролевые игры: они способствуют самовыражению и развитию фантазии.

«Инструментальная педагогика» Дж. Дьюи характеризуется формированием в детях самостоятельности. По его мнению, в обучении необходимо реализовать единство учебной, трудовой и игровой деятельности.

Опираясь на положения прагматизма и свои представления о развитии личности, Дьюи построил работу в дошкольных учреждениях на игре, в школе — на деятельности детей. Картина жизни учреждений, работавших по методике Дьюи, резко отличалась от традиционной: дети группами и индивидуально свободно занимались в детском саду своими игрушками, в школе — своими “делами”. Дьюи писал, что в такой обстановке дети уже не пассивно воспринимают действительность и знания, а творчески подходят к своей работе в мастерских при школе. Такая организация обучения соответствовала главному принципу прагматической педагогики — “учить, делая”. Ведь прагматизм превыше всего ставит опыт, признает критерием практику. Единственная реальность, по Дьюи, личный опыт человека, он не воспринимал понятие

общественной практики; под практикой Дж. Дьюи подразумевал лишь нужды, стремления и интересы индивида.

Мышление, согласно Дьюи, “обслуживает личный опыт и является биологической способностью, возникающей как средство практической борьбы за “выживание”, за наиболее успешное приспособление к среде. Идеи, возникающие при решении конкретных жизненных задач, являются “инструментом”, “ключом”, открывающим “замок (возникшую задачу), эти “инструменты”— идеи имеют ценность лишь в том случае, если они полезны индивиду. Так появилась идея о школе “делания”, задача которой прежде всего — подготовка к личному успеху в жизненной борьбе.

Опытом и знанием школьник должен овладевать в ходе взаимодействия с обучающей средой, нахождения ответов на сложные вопросы, изготовления различных материальных объектов. Дьюи рекомендовал педагогам уделять максимальное внимание потребностям ребёнка и строить школьное обучение исходя только из интересов ребёнка. Однако при этом был неизбежен отказ от систематического обучения, что вело к снижению роли научных знаний, а потому применение этой теории в учебном процессе оказалось не столь эффективным, как рассчитывал её автор. Вместе с тем, элементы инструментальной педагогики с успехом были включены в процесс систематического обучения, наиболее широкое распространение в современных школах получил метод проектов. Главная идея педагогики Джона Дьюи состояла в том, чтобы ребёнка в школе не только обучали основам, но и подготавливали его к самостоятельной жизни в обществе, давали возможность применять полученные знания в социальной деятельности. Эта идея не утратила актуальности в наши дни, поскольку в современном постоянно меняющемся мире человек должен уметь приспособиться к нововведениям, применять приобретённые знания и умения в новых для себя ситуациях.

#### **Список литературы:**

1. Джон Дьюи // Википедия. – URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%C4%FC%FE%E8,\\_%C4%E6%EE%ED](http://ru.wikipedia.org/wiki/%C4%FC%FE%E8,_%C4%E6%EE%ED)
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской; под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. — М.: Мир, 1915.- С.202.
3. Нетужилова О. Педагогическая деятельность Джона Дьюи // Информационно-образовательный портал Veni Vidi Vici. – URL: <http://www.vevivi.ru/best/Pedagogicheskaya-deyatelnost-Dzhona-Dyui-ref151536.html>. Источник: <http://si-sv.com/publ/16-1-0-288>
4. Н. В. Мотрошилова и проф. А. М. Руткевич. История философии: Запад-Россия—Восток (книга третья: Философия XIX — XX в.). 2-е изд. — М.: «Греко- латинский кабинет» Ю. А. Шичалина. — 448 с.. 1999

**Педагогические технологии развития сплоченности в коллективе младших школьников с задержкой психического развития**

*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** данная статья посвящена изучению групповой сплоченности младших школьников с задержкой психического развития. Многие исследователи считают низкий уровень сплоченности учебной группы одним из факторов школьной дезадаптации лиц с ЗПР. В статье представлены результаты эмпирического исследования развития сплоченности учебной группы.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, сплоченность, межличностные отношения, младшие школьники.

По мнению В. С. Зайцева, педагогические технологии рассматриваются как совокупность внешних и внутренних действий, которые направлены на последовательное осуществление принципов педагогического процесса и нахождение взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога [3].

На данный момент особое внимание ученых уделяется исследованию психической адаптации и дезадаптации детей с задержкой психического развития. В качестве одного из механизмов социальной адаптации рассматривают межличностные отношения в коллективе сверстников, в частности, сплоченность. Исследованием групповой сплоченности занимались А.В. Петровский, Г. М. Андреева, Н. И. Шевандрин и др. Под сплоченностью понимается психолого-поведенческое единство группы, что подразумевает единство мнений, суждений, оценок, отношений и поступков в важных ситуациях групповой жизни [1]. Учащиеся с ЗПР часто имеют незрелость эмоциональной сферы, что приводит к поверхностному общению, нарушению в коммуникации, трудности в создании дружеских отношений в классе, а следовательно, возникают трудности сплочения коллективов [2,4].

Исследование групповой сплоченности коллектива младших школьников с задержкой психического развития проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Образовательный Центр №1» (филиал). В исследовании приняли участие учащиеся 2 классов, имеющие задержку психического развития, 8-10 лет.

Методики исследования:

- 1) "Социометрия" Я. Морено;
- 2) "Определение индекса групповой сплоченности" К.Э. Сисшора;
- 3) "Экспертная оценка сплоченности учебной группы" Е. И. Рогова;

4) "Мой класс" А. А. Лескова.

Полученные при констатирующем эксперименте результаты свидетельствуют о низком уровне сплоченности данного контингента учащихся. Уровень групповой сплоченности согласно методике "Социометрия" Я. Морено составляет 0,14 баллов, по методике "Определение индекса групповой сплоченности" 6,75 баллов, по методике "Экспертная оценка сплоченности учебной группы" 47 баллов, что доказывает низкий уровень сплоченности в изучаемом классе. Анализ проективной графической методики "Мой класс" выявил, что у 38% учащихся имеются трудности адаптации в классе. Данные результаты подтверждают наличие трудностей в межличностных отношениях лиц с ЗПР, поэтому была составлена психолого-педагогическая программа по развитию групповой сплоченности младших школьников с ЗПР на основе дидактических игр.

Коррекционная психолого-педагогическая программа "Сближайка" рассчитана на 3,5 месяца, с учётом проведения занятий 2 раза в неделю. Программа содержит 32 занятия, продолжительность которых составляет 40 минут. В программе содержатся 4 блока, каждый из которых подразделяется на уровни:

1 Блок. Установление контакта и начало формирования благоприятных межличностных связей в группе (уровни: общение без слов, внимание к другому);

2 Блок. Формирования команды (уровни: согласованность действий, общие переживания, взаимопомощь в игре);

3 Блок. Ведение беседы (уровень: добрые слова и пожелания);

4 Блок. Заключительные занятия (уровень: помощь в совместной деятельности).

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Методика	Результаты I диагностики		Результаты II диагностики	
	ЗВ	3 (19%)	ЗВ	4 (25%)
"Социометрия" Я. Морено	ПР	4 (25%)	ПР	5 (31%)
	ПРН	3(19%)	ПРН	4 (25%)
	ИЗ	1 (6%)	ИЗ	0 (0%)
	ОТ	5 (31%)	ОТ	3 (19%)
	УБВ	44%	УБР	56%
	УГС	0,14	УГС	0,3
	"Определение индекса групповой сплоченности" К. Э. Сижора	6,75 балла (ниже среднего 4- 6,9)		8 баллов (средний уровень 7- 11,5 баллов).

"Экспертная оценка сплоченности учебной группы" Е. И. Рогова	47 баллов (45 < 47 < 75) Показатель относится к категории среднего уровня сплоченности, тяготеющий к низкому	64 балла (46 < 64 < 75) Показатель относится к категории среднего уровня сплоченности
"Мой класс" А. А. Лесков	БП-10 (62%)	БП- 12(75%)
	ТА-6 (38%)	ТА- 4(25%)

ЗВ- звезды; ПР- предпочитаемые; ПРН- пренебрегаемые; ИЗ- изолированные;  
 ОТ- отверженные; УБВ- уровень благополучия взаимоотношений; УГС- уровень групповой сплоченности; БП- благополучная социально-психологическая позиция;  
 ТА- трудности адаптации.

На основании полученных результатов можно говорить о положительной динамике групповой сплоченности:

1. по методики "Социометрия" Я.Морено количество учащихся с положительными выборами («звезды», «предпочитаемые») увеличилось на 6%. Количество отрицательных выборов учащихся уменьшилось («отвергаемых» на 12%, «изолированных» до нуля).

2. уровень групповой сплоченности увеличился (по методике "Определение индекса групповой сплоченности" К. Э Сишора на 19%, по методике "Экспертная оценка сплоченности учебной группы" Е.И.Рогова на 36%).

3. По методике "Мой класс" А.А. Лескова количество детей с благополучной социально-психологической позицией увеличилось на 13%.

На основании результатов констатирующего и контрольного эксперимента был проведен анализ данных методом математической обработки Т- критерий Вилкоксона. По методикам "Определение индекса групповой сплоченности" К. Э. Сишора и методики "Мой класс" А. А. Лескова существуют статистически достоверные различия уровня групповой сплоченности младших школьников с задержкой психического развития до и после проведения коррекционной программы, где  $T_{э} < T_{кр}$  для  $p= 0,01$  ( $10 < 23$ ) и  $T_{э} < T_{кр}$  для  $p= 0,01$  ( $14,5 < 23$ ). Полученные эмпирические значения входят в зону значимости и доказывают эффективность психолого-педагогических мероприятий.

Таким образом, составленная нами психолого-педагогическая программа, направленная на сплочение коллектива младших школьников с задержкой психического развития, может быть рекомендована для применения.

#### Список литературы:

1. Алексеева, О. А. Особенности коммуникативных действий младших школьников с ЗПР [Текст]/ О. А. Алексеева// Научное мнение.— 2011.— №1.— С. 86— 89.

2. Бархатова, М. А. Вопросы активизации коммуникативного навыка у младших школьников с ЗПР [Текст]/ М. А. Бархатова, Н. А. Калугина// Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: сб. тр. конф.— Чебоксары: "Интерактив плюс", 2017.— С. 194—200.

3. Зайцев В. С. Современные педагогические технологии [Текст]/ В. С. Зайцев. — Челябинск, ЧГПУ, 2012 г. — 411с.

4. Семенова, Г. И. Социальная адаптация дошкольников с задержкой психического развития [Текст]/ Г. И. Семенова, А. Э. Симановский// Ярославский педагогический вестник.— 2011.— №3.— С. 233—5.

**УДК 37.02**

**Стрижкова Наталья Сергеевна**

**Управление эстетическим развитием  
в воспитательной работе педагога  
МАОУ «СОШ №13 г. Челябинска»**

**Аннотация:** В статье описываются этапы диагностики и уровни эстетического развития обучающихся. Представлена примерная циклограмма по управлению эстетическим развитием школьников.

**Ключевые слова:** эстетическое развитие, уровень эстетического развития, управление эстетическим развитием.

На современном этапе развития нашего государства, на фоне экономических и политических изменений, целью учебно-воспитательного процесса является всесторонне развитие личности. В последнее время возросло внимание к уровню эстетического развития как важнейшему средству формирования отношения к действительности, средству нравственного и умственного воспитания, то есть как средству формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности [1].

Эстетическое развитие, как и многие другие процессы, также нуждается в управлении. Процесс управления эстетическим развитием обучающихся в общеобразовательных учреждениях строится в три этапа: диагностирующий (педагогическая диагностика на основе наблюдения, бесед, анкет, опросников, диагностирующих методик и др.); формирующий (вовлечение обучающихся в работу студий, секций, художественно-творческих кружков); оценочно-результативный (анализ полученных результатов с помощью комплекса методов, в том числе и математической статистики).

На первом этапе необходимо выявить исходный уровень эстетического развития обучающихся, направленность эстетического развития. В этой связи целесообразно использовать следующие методы

педагогической диагностики: анализ ключевых понятий, анкетирование, тестирование, методики «Эстетические предпочтения обучающихся», метод ранжирования.

После осуществления целенаправленной педагогической деятельности по эстетическому развитию с обучающимися необходимо повторное контрольное тестирование с целью выяснения динамики уровня развития, после коррекции.

В подростковом возрасте критериями эстетического развития выступают: эстетические знания (эстетический кругозор), сформированность эстетического отношения, вовлеченность в эстетическую деятельность.

На основании вышеназванных критериев по результатам диагностики можно выделить три группы обучающихся.

К первой группе с *высоким* уровнем эстетического развития относятся обучающиеся отличающиеся широкой эрудицией, глубиной, объемом эстетических знаний, развернутостью, аргументированностью и логикой суждений. У них наблюдается интерес ко многим предметам художественно-эстетического цикла. Они посещают музыкальные и художественные школы, танцевальные и вокальные студии, кружки творчества, наблюдается интерес к художественно-творческой жизни школы. У обучающихся этой группы отмечается ярко выраженное стремление к эстетическому самообразованию и саморазвитию, эстетические и художественные умения и желание их претворения в социально-значимую деятельность.

Вторую группу (*средний уровень* сформированности) представляют обучающиеся с меньшим багажом и объемом знаний и пониженной активностью в области эстетической деятельности. В начальной школе эпизодически посещали кружки, студии художественно-эстетической направленности. Несмотря на недостаток эстетических познаний и опыта, у большинства наблюдается выраженный интерес к отдельным видам художественно-творческой деятельности, стремление к эстетическому самообразованию и саморазвитию зависит от обстоятельств, ситуативно. Обучающиеся эмоционально-положительно принимают эстетические ценности и их проявления без критического анализа

В третью группу (*низкий уровень*) входят обучающиеся, имеющие недостаточный багаж эстетических знаний. При недостаточности и отрывочности эстетических знаний отсутствует стремление к эстетическому самообразованию и саморазвитию. Эстетические интересы выражены слабо, потребность в восприятии ценностей культуры и произведений искусства не сформированы. Обучающихся характеризует преимущественно пассивное отношение к участию в эстетической деятельности. Выступают в качестве наблюдателей, зрителей, недостаточно сформированы эстетические умения.

Разные уровни эстетического развития (высокий, средний, низкий) обуславливают соответствующие позиции обучающихся: активно-деятельную (творческую), ситуативно-активную (избирательную), пассивную. Результаты диагностики позволяют определить направления по эстетическому развитию обучающихся (изобразительное искусство, музыка, драматургия, танец, природа).

Огромное значение в управлении эстетическим развитием обучающихся имеет деятельность педагога-наставника класса. Повседневное общение и осуществление воспитательных воздействий на обучающихся принадлежит ему. Особое место в воспитательной работе педагога-наставника занимает управление эстетическим развитием обучающихся, включением их в культурно-досуговую деятельность в стенах школы [3]. Для четкой организации работы педагога-наставника по управлению эстетическим развитием обучающихся целесообразна разработка циклограммы (табл.1). В педагогике циклограмма воспитательной деятельности (от греч. *syklos* – круг и *grapho* – пишу) – это повторяющиеся виды деятельности и мероприятия. Разработанная нами циклограмма представляет собой циклический график работы педагога-наставника класса общеобразовательного учреждения по управлению эстетическим развитием обучающихся. Циклограмма является временной, поскольку строится на основании временных периодов (четверть, учебный год, основная школа, средняя школа) и отражает направления, формы работы педагога-наставника, последовательность его действий. Согласно предложенной нами циклограмме, деятельность педагога-наставника гуманитарного класса строится по следующему алгоритму:

- диагностика уровней сформированности эстетического развития личности;
- планирование воспитательной работы;
- коррективная и стимулирующая эстетического развития личности (расширение эстетического кругозора, развитие эстетической активности, включение в творческую деятельность);
- мониторинг результатов.

Таблица 1 – Примерная циклограмма работы педагога-наставника гуманитарного класса по управлению эстетическим развитием обучающихся

<b>Период</b>	<b>Направления работы педагога-наставника</b>	<b>Методы и формы</b>
Первая четверть	Диагностика уровня эстетического развития обучающихся. Изучение эстетического потенциала обучающихся класса (интересов,	Наблюдение, опрос, собеседование, анкетирование, тестирование.

	запросов) Сбор данных по эстетическому развитию обучающихся класса. Тематическое и календарное планирование деятельности педагога-наставника по управлению эстетическим развитием обучающихся. Вовлечение обучающихся в эстетизацию школьной среды.	Планы работы педагога-наставника
Вторая четверть	Корректировка и развитие уровня эстетической воспитанности.	Индивидуальная работа с обучающимися
	Вовлечение в эстетическую деятельность, культурную жизнь школы, класса. Активизация познавательной функции досуга.	Конкурсы, концерты. Классные и школьные мероприятия. Музеи, выставки
Третья четверть	Помощь обучающимся в эстетическом самовоспитании и самообразовании. Развитие творческой активности обучающихся через участие в мероприятиях различного уровней: классного, школьного, городского, областного, федерального. Анализ траекторий творческой самореализации обучающихся.	Концерты, театры Фестивали, конкурсы, выставки творческих работ. Творческие проекты
	Формирование художественно-эстетических компетенций в процессе: учебно-исследовательской работы (рефераты, доклады) и самостоятельной работы обучающихся.	Подготовка докладов, презентаций по предметам эстетической направленности. Индивидуальные консультации
Четвертая четверть	Мониторинг уровня эстетического развития обучающихся. Анализ портфолио творческой самореализации обучающихся Практические рекомендации обучающимся по развитию эстетической активности	Итоговая диагностика (контрольные срезы) Индивидуальные консультации

Особенность эстетического развития личности в том, что оно не является окончательно законченным и оформившимся, а непрерывно совершенствуется в течение всей жизни человека [2].

Эффективность эстетического развития зависит от того, в какой мере содержание, формы, методы и средства воспитательной деятельности согласуются с возрастными возможностями детей. Поэтому для успешного управления эстетическим развитием следует учитывать психологические основы и возрастные особенности детей.

### **Список литературы**

1. Ильенков, Э.В. К беседе об эстетическом воспитании [Текст] / Э.В. Ильенков // Школа должна учить мыслить. – М. – Воронеж, 2002. С. 91-94.
2. Солодова, Г.Г. Эстетическое развитие личности в воспитательно-образовательном процессе школы [Текст] : учеб. пособие по курсу «Общая и возрастная педагогика» / Г.Г. Солодова, Н.А. Климова. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003. – 107 с
3. Печко, Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека [Текст] : пособие для клуб. работников / Л. П. Печко. – М.: ВНИЦНТИКПР, 1991. – 101с.

**УДК 37.032**

**Третьякова Анна Юрьевна**

### **Организационно-педагогические условия развития самоорганизации студентов вуза** *Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме самоорганизации студентов вуза. Рассмотрены ключевые понятия, исследуемой проблемы: «самоорганизация» и «организационно-педагогические условия». Рекомендованы организационно-педагогические условия для успешного развития самоорганизации студентов.

**Ключевые слова:** Самоорганизация, студенты, развитие, организационно-педагогические условия.

Успешность учёбы в высшем учебном заведении сегодня во многом зависит от личностного развития студента, овладения им культурой самоорганизации, поэтому исследование развития самоорганизации студентов, на наш взгляд, является актуальным.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что к определению самоорганизации существует несколько подходов,

разрабатывающих ее отдельные аспекты: личностный, деятельностный, интегральный (личностно-деятельностный) и технический. Личностный подход к исследованию самоорганизации исходит из того, что характеристики системы самоорганизации человека существенно зависят от общего уровня его психического развития – интеллектуального, волевого, эмоционального, нравственного, и направлен на изучение личностных предпосылок самоорганизации [4]. Для деятельностного подхода характерно: рассмотрение самоорганизации как процесса, состоящего из совокупности операций, функций, умений и навыков; изучение структуры процесса самоорганизации, связей между компонентами (функциями) структуры и их влияния на успешность организации самостоятельной деятельности [3, с.72]. Сторонники технического подхода к самоорганизации, изучают и разрабатывают приемы и техники, повышающие эффективность организации человеком собственной деятельности. Элементы технического подхода используются во всех других направлениях самоорганизации для повышения уровня организации человеком собственной деятельности. Мы придерживаемся точки зрения представителей интегрального подхода, которые рассматривают элементы процесса самоорганизации в одном ряду с личностными характеристиками, то есть при рассмотрении самоорганизации деятельности учитывают еще и личностные качества субъекта, способные сыграть свою роль в результатах деятельности. Такое определение самоорганизации даёт Фалеева Л.В.: «Самоорганизация - это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, проявляющиеся в целеустремлённости, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [6].

В ходе работы нами были рассмотрены основные особенности юношеского возраста, связанные с самоорганизацией, для более успешного развития самоорганизации студентов вуза. Главной особенностью юношеского возраста является самоопределение, выбор жизненного пути, профессии. Если молодой человек сам определяет своё будущее, ставит цель, строит планы, самостоятельно выбирает профессию, то это положительно влияет на самоорганизацию. На самоорганизацию влияют и такие особенности юношеского возраста как: становление самостоятельности, развитие самосознания и учебно-профессиональной коммуникации [5]. Эти особенности мы учитывали при подборе и осуществлении организационно-педагогических условий развития самоорганизации студентов вуза.

Для подбора организационно-педагогических условий, нужно сначала дать определение этим самым организационно-педагогическим условиям, ведь не смотря на постоянное использование этого понятия в

выпускных квалификационных и диссертационных работах, его единого понимания, на сегодняшний день, не существует.

Понятие «организационно-педагогических условий» состоит из двух смысловых дефиниций – организационные условия и педагогические условия, поэтому далее разберём каждую из них.

Под организационными условиями будем понимать существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и влияющий на направленное и упорядоченное формирование среды, в которой протекает феномен.

К определению понятия педагогических условий выделилось три подхода. Первый подход отражает точку зрения, согласно которой педагогические условия - это совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды. Второй подход связывает педагогические условия с проектированием и конструированием педагогической системы, в которой условия выступают компонентом. Согласно третьему подходу педагогические условия - это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [2].

В исследовании мы разделяем позицию, согласно которой педагогические условия нельзя сводить только к внешним обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как развитие личности в педагогическом процессе представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления [1]. Поэтому дадим следующие определение педагогических условий: это компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие (Н.В. Ипполитова).

Чтобы подобрать организационно-педагогические условия для эффективного развития самоорганизации студентов вуза, мы провели анализ психолого-педагогической литературы по этой проблеме. Авторы, занимающиеся проблемой самоорганизации (Джулии Моргенстерн, И.С. Халана и др.), предлагают различные средства и методы для развития самоорганизации. Мы, учитывая возрастные особенности студентов, считаем наиболее подходящим для повышения уровня самоорганизации социально-психологический тренинг, так как в нём используются различные методы (приёмы, упражнения, задания и др.) и эти методы применяются в комплексе. Проведение социально-психологического

тренинга стало первым условием. В качестве второго условия мы выбрали - проведение комплекса мероприятий по повышению мотивации студентов к развитию самоорганизации, т. к., как было указано выше, педагогические условия не сводятся только к внешнему воздействию на процесс. Так же второе условие было выдвинуто с опорой на предыдущие исследования по данной проблеме. Например, Савва Л. И., Плотникова Е. Б. и др. в коллективной монографии: "Социализация студентов в профессиональном образовании", рассматривая методику развития умений самоорганизации времени у студентов вуза, выделили следующее условие: развитие мотивации студентов в рациональной организации своего времени, путем активного применения на занятиях методов критического мышления.

Таким образом, для эффективного развития самоорганизации у студентов вуза мы выделили следующие организационно-педагогические условия:

- проведение комплекса мероприятий по повышению мотивации студентов к развитию самоорганизации;
- применение социально-психологического тренинга, направленного на развитие основных компонентов самоорганизации.

#### **Список литературы:**

1. Войтина, Н.И. Организационно-педагогические условия эффективности контрольно-аналитической деятельности в педагогическом колледже :Дис. канд. пед. наук : 13.00.08 : Магнитогорск, 2001. 190 с.
2. Володин Александр Анатольевич, Бондаренко Наталья Григорьевна Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (дата обращения: 24.09.2018).].
3. Ишков, Д. А. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. Монография // Д.А. Ишков.. – М. : АСВ, 2004.
4. Князькова, О. Н. О понятии «культура самоорганизации личности студента» / О. Н. Князькова. Молодой ученый — 2012. — №11. — С. 428-432.
5. Кулагина, И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений // И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий М.: ТЦ «Сфера», 2001. -464с.
6. Фалеева, Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий// Современные проблемы науки и образования, 2012. № 4.

**Развитие учебной мотивации у будущих педагогов – психологов  
в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин в вузе.***Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме учебной мотивации студентов вуза. Рассмотрены основные подходы к пониманию определения учебной мотивации студентов. Представлена программа развития учебной мотивации будущих педагогов – психологов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин в вузе.

**Ключевые слова:** мотивация учебной деятельности, развитие, студенты.

Проблема формирования мотивационной сферы личности современного студента становится особенно актуальной в психологии в настоящих условиях общественного развития. Это связано с требованиями, предъявляемыми современными высшими учебными заведениями к уровню мотивации обучающихся, и возникающими в связи с этим задачами создания методик диагностики и коррекции познавательной мотивации студентов.

Ежегодно большинство студентов по окончании обучения идут работать не по специальности или не заканчивают своё обучение так как уровень их учебной мотивации снижается. По данным статистики в июле 2016 года сотрудники независимой общественной организации «Ассоциация руководителей и специалистов по управлению человеческими ресурсами» вместе с Департаментом экономики УрГЭУ – СИНХа опросили выпускников Екатеринбургских вузов. К этому времени на работу успели устроиться 60% опрошенных. Из них лишь 18% нашли себе профессию по специальности. Остальные отложили свои дипломы «до лучших времён» и пошли трудиться туда, где этот документ необязателен. И именно поэтому развитие учебной мотивации студентов является актуальной проблемой.

Традиционно в отечественной науке развитие профессиональной мотивации исследовалось в контексте учебной мотивации либо профессиональной самореализации, профессионального самоопределения, при этом объектами изучения выступали мотивационная сфера личности и ее динамика (Л.И. Божович, В.Н. Дружинин, В.И. Ковалев и др.), учебные и профессиональные мотивы (Н.В. Комусова, Н. Пейсахов, М.Г. Рогов и др.), ценностные ориентации (Б.Г. Ананьев, М. Рокич, В.А. Ядов и др.), профессиональная направленность (А.И. Гебос, А.К. Дусавицкий, Е.М. Иванова, В.Т. Лисовский, А.Ю. Панасюк и др.), готовность студентов к

профессиональной деятельности (О.В. Айгистова, Е.Н. Ильина и др.) Для успешного протекания учебной деятельности необходима явно выраженная мотивация учебной деятельности. Велика значимость внутренней мотивации, поскольку она побуждает, активизирует учебную деятельность, независимо от наличия или отсутствия внешних стимулов. Кроме того, она делает процесс обучения более глубоким, насыщенным, осмысленным (А.К. Маркова, Х. Хекхаузен, В.И. Чирков). Огромное значение имеют составляющие внутренней учебной мотивации – профессиональная и познавательная (Г.М. Белокрылова, И.В. Вачков, И.Г. Гриншпун, Г.Ю. Любимова, А.К. Маркова, О.Н. Родина, П.Н. Прудков, Н.С. Пряжников, Н.М. Симонова, Л.В. Темнова).

Теоретический анализ психолого – педагогической литературы позволяет определить учебную мотивацию будущих педагогов – психологов как совокупность побудительных механизмов, направленных на овладение профессией педагога – психолога и самореализацию в ней.

Структура учебной мотивации будущих педагогов – психологов включает в себя: учебные интересы, способности, целеполагание, мотивы, эмоционально – волевою, когнитивную сферу студента, индивидуально – типологические особенности, внутреннюю активность, актуализацию потребностей.

На основе системного и деятельностного подходов нами была спроектирована система (модель) формирования учебной мотивации у будущих педагогов – психологов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин, которая представляет собой педагогическую систему, основывающуюся на цельности, согласовании и взаимной связи составляющих ее блоков: целевого, методологического, содержательного, организационно – деятельностного, оценочного и результативного. Каждый блок выполняет конкретные функции, обеспечивающие цельность и функционирование модели как системы.

Целевой блок составленной нами модели включает в себя: формирование учебной мотивации будущих педагогов – психологов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин.

Содержательный блок включает в себя содержание обучения будущих педагогов – психологов, то есть блок общепрофессиональных дисциплин, которые помогут студентам получить необходимые знания, умения и навыки в процессе обучения.

Организационно – деятельностный блок включает в себя последовательность этапов формирования учебной мотивации:

1. Адаптация студентов к социальному окружению и к будущей специальности (первый курс, второй семестр).

2. Актуализация мотивов (первый – второй годы обучения) путем развития студентов осознанной потребности в системной рефлексии и профессиональном развитии

3. Развитие и укрепление мотивации (второй курс).
4. Анализ и самооценка профессиональных возможностей студентов, предусмотренных требованиями квалификационной характеристики (второй курс, четвертый семестр).

Также в организационно – деятельностный блок входят: модульно – рейтинговая система оценивания дисциплины, модуль исследовательской работы студентов; активные методы и приёмы развития критического мышления.

Уровнево – результативный блок состоит из компонентов сформированности учебной мотивации будущих педагогов – психологов (потребностный, эмоционально – волевой, когнитивный и ценностно – ориентирующий). Диагностика этих компонентов позволит выявить уровень сформированности учебной мотивации будущих педагогов – психологов: низкий, средний, высокий. Для выявления уровня развития учебной мотивации у студентов нами были подобраны следующие методики:

1. Дубовицкая Т.Д. «Методика диагностики направленности учебной мотивации»

2. Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов модифицированная А.А. Реаном, В.А. Якуниным.

В проведенном исследовании принимали участие студенты 2 и 3 курса факультета Психологии и Педагогики Челябинского Государственного Университета. Выборка составила 15 студентов группы ПО – 201 (ЭГ), 15 студентов группы ПО – 301 (КГ) (специальность 44.03.02 «Психолого – педагогическое образование»).

Разрабатывая программу развития учебной мотивации будущих педагогов – психологов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин мы предположили, что развитие учебной мотивации у будущих педагогов – психологов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин будет эффективным если:

- на учебных занятиях использовать активные методы и приемы развития критического мышления;

Мы считаем, что для повышения уровня учебной мотивации будущих педагогов – психологов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин необходимо использовать активные приёмы и методы развития критического мышления:

- Система скетчноутинга.
- Прием «Кластер»
- Метод ассоциативных карт, как основной стимул к учебе
- Метод Джигсо
- Прием «Корзина идей».
- Прием «Знаю, хочу узнать, узнал».

А также для повышения учебной мотивации будущих педагогов – психологов программа общепрофессиональных дисциплин должна строиться на основе модульно – рейтинговой системы, включающей модуль исследовательской работы студентов и его оценку. И поэтому нами был разработан исследовательский блок заданий для студентов на примере дисциплины «Теория и методика обучения и воспитания».

Модуль исследовательской работы включает в себя:

Блок 1 – Задания, направленные на разработку программ исследовательской работы. Этот блок задания впоследствии поможет студенту в написании курсовых и выпускных квалификационных работ (Разработать и представить программу формирования исследуемого феномена, спроектировать систему (модель) формирования исследуемого феномена и т.п.);

Блок 2 – Задания на составление проектов, реализующих исследование (Создание проектов, подготовка дискуссии и т.п. );

Блок 3 – рефлексивно – аналитические задания (Проанализировать творческие работы обучающихся, анализ учебно – методического обеспечения школы и т.д.).

Анализ полученных в результате эксперимента данных свидетельствует о позитивных изменениях. После реализации программы формирования учебной мотивации у студентов психолого – педагогического направления подготовки в экспериментальной группе у студентов повысился уровень мотивации, связанный с дальнейшей профессиональной деятельностью, были сформированы познавательные мотивы, такие как стать высококвалифицированным специалистом, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Кроме того, у студентов улучшилось отношение к учебной деятельности, повысилась значимость таких мотивов, как успешно продолжить обучение на последующих курсах, успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», приобрести глубокие и прочные знания, а вот мотив получить диплом за счёт поиска обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов наоборот стал менее значительным для будущих педагогов – психологов

Полученные в ходе эксперимента результаты свидетельствуют об эффективности программы формирования учебной мотивации студентов психолого – педагогического направления подготовки Челябинского государственного университета

### **Список литературы**

1. Андреев, В.И. Творческие задания по педагогике для саморазвития студентов: учеб.-метод. пособие / В.И.Андреев, И.И.Голованова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 48 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. / Б.Г.Ананьев. – М.: Институт практической психологии, СПб., 2007 – 384 с

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 5-е изд., пересмотр. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2010 – 447 21 с.

4. Зубарев, В.Ф., Бондарев Г.А. Практические аспекты диагностики уровня учебной мотивации студентов младших курсов Современные проблемы науки и образования. – 2016.

5. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя/ А. К. Маркова, Т.А Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 2010. — 192 с

6. Меженцева Г.Н. Формирование профессионального самоопределения студентов (теоретический аспект)// NovaInfo. 2016. Т.3. №46. С.365-369.

7. Першина, А. В. Проблема формирования учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов // Юный ученый. — 2015. — №23. — С. 888-890.

**УДК 37.02**

**Циринг Раиса Абдуллоевна  
Сафина Оксана Константиновна**

**Потенциал педагогической идеи Роберта Оуэна «биржа времени»  
в развитии современного добровольчества**  
*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В данной статье идет речь об английском предпринимателе и экономисте, философе, педагоге, реформаторе, приверженце утопического социализма Роберте Оуэне. Так же поднимается тема его педагогических реформ и идей

**Ключевые слова:** Роберт Оуэн, дети, образование, педагогические идеи

Оуэн родился в 1771 году в небольшом городке Южной Англии в семье ремесленника. Детство было недолгим. С десяти лет ему пришлось работать приказчиком в магазинах Стамфорда, Лондона, Манчестера. Оуэн работает и учится. В двадцать лет он уже управляющий на манчестерской текстильной фабрике, а через три-четыре года — один из известнейших, признанных знатоков бумагопрядильного дела. В 1800 году он становится управляющим и совладельцем крупной фабрики в шотландском городе Нью-Ланарке. Манчестер был в это время центром промышленной революции, особенно бурно развивалось здесь хлопчатобумажное производство. В Манчестере Оуэн сошелся со многими членами местного философского и литературного общества, особенно дружил с доктором

Парсевалем, которым впервые была высказана мысль о необходимости рабочего и санитарного законодательства. Сам Оуэн читал в этом обществе несколько докладов о рабочем законодательстве.

Одним из значимых изобретений Р.Оуэна, благополучно дожившее до наших дней, — биржа трудового обмена. Реформатор считал рыночную стоимость любого произведенного продукта не соответствующей его реальной ценности и стремился избавиться от посредничества денег при реализации товара. Он заявлял, что истинная стоимость продукта определяется временем, потраченным на его изготовление.

Оуэн открыл биржу, куда производители поставляли товары не за деньги, а за специальные билеты: их количество было пропорционально количеству трудочасов, вложенных в продукт. Идея имела невероятный успех: торговцы завалили биржу товарами. Однако быстро выяснилось: все стремятся продать что похуже, а купить что получше. В результате биржа оказалась затоварена неликвидом, и ее пришлось закрыть.

Но сама идея не умерла: банки времени, где можно обменяться товарами или услугами за трудочасы, существуют и поныне, в том числе и в России.

Великий утопист на самом деле оказался гениальным прозорливцем. Правда, человечеству потребовалось много времени, чтобы по достоинству оценить его идеи.

Социально-философские основы воспитания.

- Отрицал принцип свободы воли.
- Человек — продукт среды. Р. Оуэн опирался на близкую философии Просвещения идею о решающем воздействии внешней среды на характер человека.

- Во всех недостатках современных людей виновата социальная среда, то есть капитализм, являющийся источником всех социальных бедствий.

- Надо заменить капитализм социализмом.
- Доказывал, что основной причиной общественного зла является невежество людей. Общественные противоречия можно устранить путём распространения знаний, внедрения истины.

Цель воспитания — формирование самостоятельно и рационально мыслящего человека. Всечеловеческая гармония может быть положена лишь должным воспитанием людей. Для создания людей совершенных надо всех воспитывать с самого рождения с одинаковой тщательностью, без проявления каких бы то ни было пристрастий и так, чтобы никто не стремился к лучшим условиям. Содержание воспитания. Нравственное воспитание — на него главное внимание. Умственное воспитание — знания не должны противоречить здравому смыслу. Трудовое воспитание — необходимое условие для всестороннего развития человека. Ребёнок в

школе наряду с общим образованием должен получить трудовые навыки. Физическое воспитание — военные упражнения.

Периоды образования. Существуют периоды — пятилетия в жизни человека, вплоть до 30-летнего возраста, — создающие основу для хорошего разделения по занятиям, причём каждая группа занята своим делом. Это способствует лучшему развитию человека.

Система 4 образовательных ступеней (основа всего коллективизм). 1. Школа — для малышей 1-5 лет: чтение, танцы, свежий воздух. 2. Дневная школа — для детей 5-10 лет: родной язык, арифметика, география, естествознание, история. Делится на общеобразовательную (учебные занятия) и индустриальную (практическая работа в мастерских, в саду и в поле. 3. Вечерняя школа — для подростков, работающих на фабрике. 4. Вечерние лекции — для взрослых.

На основании собственного опыта он выработал систему «патроната». Создаёт институт для формирования характеров. В первое десятилетие XIX века нью-ланаркская фабрика привлекала к себе толпы посетителей, равно удивлявшихся коммерческому её успеху и благосостоянию её рабочих. На фабрике в Нью-Лэнарке был запрещён труд детей до 10 лет и сокращён рабочий день до 10 часов 45 минут, что было неслыханным новшеством для того времени, когда значительную часть рабочих английской промышленности составляли дети от 5 до 10 лет, которые трудились наравне со взрослыми по 14—16 часов в день.

В 1816 г. Оуэн открыл «Новый институт для формирования характера». В него входили: дошкольное учреждение для детей от 1 до 5 лет, начальная школа для детей до 10 лет, вечерние классы для работавших на фабрике подростков, вечерний очаг культуры, где обучали неграмотных рабочих, функционировал лекторий, родители получали консультации по воспитанию детей, проводились музыкальные вечера, танцы, игры и т. д. На 1 января 1816 г. «Новый институт» охватывал своим воспитательным воздействием 759 человек в возрасте от 1 года до 25 лет.

Фабрику в Нью-Ланарке нередко называют прообразом современных социальных предприятий, поскольку прибыль была для Оуэна не целью, а лишь средством для решения важных общественных проблем. Но ограничиться рамками одного проекта реформатор не мог. Он хотел изменить всю существующую систему, которая казалась ему несправедливой. Если рабочий, производящий материальные блага, не в состоянии эти самые блага приобрести, значит, базовые принципы, по которым живет общество, нуждаются в пересмотре. Оуэн критиковал капитализм, в основе которого лежит страсть к наживе, и считал рыночную конкуренцию вредной, поскольку она порождает вражду между людьми. Реформатор заявлял о необходимости переустройства всего общества: эксплуатации человека человеком быть не должно, а материальные блага необходимо распределять между трудящимися

равномерно. Оуэн предлагал начать масштабные преобразования с организации «земледельческо-промышленных поселков единения и взаимного сотрудничества» — то есть кооперативов. Их модель проста: люди вступают в добровольный союз для совместной производственной или хозяйственной деятельности, объединяя при этом имущество и капиталы. Участники кооператива сообща работают на общее благо и распределяют доходы в соответствии с принципом «каждому по труду».

Развил идею соединения обучения с производственным трудом. Создал оригинальную систему воспитания (и попытался экспериментально её доказать). Осуществил уникальный социально-педагогический опыт в колониях и коммунах.

Несмотря на все свои неудачи, Оуэн навсегда останется памятным в истории умственного развития Европы. Он дал первый толчок фабричному законодательству, указал на необходимость вмешательства государства и ясно поставил задачу борьбы с безработицей; его же можно считать отцом той теории кризисов в промышленности, которая объясняет их несоответствием производства с потребительными бюджетами масс или, что то же, с незначительностью потребительной доли богатства, которая достаётся массам при системе соперничества. Он был духовным творцом кооперативного движения, ставящего своей задачей сделать потребителя производителем и устранить торговую прибыль.

#### **Список литературы:**

1. Андерсон К. М. Мексиканский проект Роберта Оуэна // История социалистических учений, 1987. М., 1987. С. 47-68.
2. Арк. А-н. Роберт Оуэн: его жизнь, учение и деятельность. — М., 1937.
3. Аникин А. В. Глава девятнадцатая. Роберт Оуэн и ранний английский социализм // Юность науки: Жизнь и идеи мыслителей-экономистов до Маркса. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1975. — С. 362—373. — 384 с. — 50 000 экз.
4. Блауг М. Оуэн, Роберт // 100 великих экономистов до Кейнса = Great Economists before Keynes: An introduction to the lives & works of one hundred great economists of the past. — СПб.: Экономикс, 2008. — С. 230—232. — 352 с. — (Библиотека «Экономической школы», вып. 42). — 1 500 экз. — ISBN 978-5-903816-01-9.
5. Вознесенская В. А. Экономические воззрения великих социалистов-утопистов
6. Галкин В. В. Последователи Роберта Оуэна в Англии и их вклад в развитие социалистической мысли
7. Герцен А. И. Роберт Оуэн // Сочинения в 9 тт. Т. 6: Былое и думы. Ч. 6: Англия. Гл. IX. Роберт Оуэн. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. — С. 202—251.

**Контрольно-измерительные материалы  
по дисциплине «Радиофизические методы исследования»**

*Челябинский государственный университет*

**Аннотация:** В связи с переходом на новые стандарты образования и переносом акцента на действенность знаний и умений студента и на формирования у них профессиональных компетенций возникает необходимость в разработке контрольно-измерительных материалов, позволяющих контролировать качество подготовки студентов. В данной работе сообщается о разработке программно-аппаратного комплекса по дисциплине «Радиофизические методы исследования». Комплекс позволяет обеспечить компьютеризацию процесса проведения реальных лабораторных работ и выполнение системы тестовых заданий.

**Ключевые слова:** контрольно-измерительные материалы, профессиональные компетенции, педагогический тест, модель среднего бала.

Введение новых федеральных государственных стандартов образования ФГОС ВО коренным образом изменило взгляды на цели высшего профессионального образования. Новые стандарты образования переносят акцент деятельности преподавателя на действенность знаний и умений выпускников вузов и на формирование у них профессиональных компетенций. Новые стандарты образования являются личностно-компетентностными и деятельностно-ориентированными. Это означает, что они 1) дают возможность каждому студенту сформировать индивидуальную образовательную траекторию, 2) предоставляют большую академическую свободу вузам в формировании основной образовательной программы, 3) определяют конкретные виды деятельности и задачи в соответствии с областью профессиональной деятельности, 4) формулируют конкретные требования к результатам освоения образовательной программы в виде универсальных и профессиональных компетенций и 5) конкретизируют требования к использованию информационно-образовательной среды вуза, активных и интерактивных форм занятий.

Достижение поставленных целей невозможно без перестройки всей структуры учебных курсов по дисциплинам подготовки. Экспертиза качества подготовки студентов должна быть объективной, а требования, предъявляемые к будущим специалистам одного и того же профиля, не должны зависеть от того, где и кем эта экспертиза производится. В связи с этим возникает проблема разработки системы контрольно-измерительных

материалов, позволяющих производить контроль качества подготовки будущего специалиста на всех этапах обучения.

В исследуемой проблеме исходным понятием является контроль учебных достижений. Применительно к образовательному процессу такой контроль обозначает выявление, измерение, оценку знаний, умений и навыков; представляет взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность преподавателя и обучаемого [1, 2]. К видам контроля учебных достижений в зависимости от времени обучения относят: а) текущий контроль (он гибок, оперативен, разнообразен по методам и формам), б) тематический контроль (выявляет степень усвоения определенного раздела или темы образовательной программы), в) рубежный контроль (выявляет результаты определенного этапа обучения) и итоговый контроль (осуществляется после прохождения всего учебного курса) [3]. Ряд авторов [4, 5] рассматривают еще один вид контроля – заключительный, который проводится в составе комиссии и призван коллегиально принять окончательное решение о результатах подготовки студента. Чаще всего данный контроль относится к выпускным экзаменам и (или) к защите квалификационной работы.

Контроль учебных достижений проводится различными методами. Традиционные методы контроля, такие как устный опрос, письменные самостоятельные и контрольные работы и устные экзамены имеют существенный недостаток – субъективизм в оценке знаний преподавателем. Известно, что студенты изучают предмет глубже и серьезнее, если по этому предмету контроль проводится с помощью объективных средств [6, 7]. Одним из таких является тестовый контроль.

В отраслевом стандарте Министерства образования РФ педагогический тест определяется как совокупность тестовых заданий, позволяющая по результатам их выполнения объективно измерить уровень подготовленности испытуемых по конкретным разделам определенной области знания. В литературе выделяют различные формы тестовых заданий и их виды. Существует закрытая и открытая формы тестовых заданий. К закрытой относят тестовые задания с альтернативными ответами, задания множественного выбора, восстановления соответствия и последовательности. К открытой относят задания свободного изложения и задания с ограничением на ответы. Выбор формы тестовых заданий определяется спецификой контролируемого содержания. К преимуществам использования педагогического теста как способа оценивания результатов деятельности относят следующее: 1) объективность оценки, 2) более емкий и объемный инструменты, 3) широкий интервал оценивания. Среди недостатков тестового контроля выделяют следующее: 1) производство качественного теста представляет достаточно трудоемкий процесс, 2) ограниченность по содержанию, 3) возможность угадывания и

фальсификации результатов тестирования. Несмотря на недостатки тестовый контроль является объективным и единственным способом педагогических измерений, исключая влияние субъективного фактора.

Цель данной работы – создать программно-аппаратный комплекс по дисциплине «Радиофизические методы исследования», изучаемый студентами по направлению подготовки «Радиофизика», который позволяет выявлять не только знания студентов в данной области, но и их профессиональные компетенции. Данный комплекс предназначен для компьютерной поддержки реальных лабораторных работ и выполнения системы тестовых заданий.

Программой предусмотрены типовые способы анализа ответов студентов при работе с автоматизированными системами обучения: 1) задачи, ответ на которые имеет форму числа; 2) задания с выборочной формой одного или нескольких ответов; 3) выборочно-конструируемый ответ; 4) расположение ответов в необходимом порядке; 5) анализ ответа по ключевым словам и словосочетаниям.

Учебные задания сопровождаются рисунками, схемами, графиками и так далее. В текстах заданий используются различные алфавиты, математические и иные символы. Числовые данные заданий генерируются случайным образом с заданным шагом. Общее число предъявляемых студенту заданий и число необходимых правильных ответов для получения допуска изменяются по усмотрению преподавателя.

После тестирования студента преподаватель получает следующую информацию: 1) фамилию студента и номер его учебной группы; 2) название работы; 3) дату и время прохождения теста; 4) число попыток выполнения теста; 5) время, затраченное на последнюю попытку; 6) список вероятных ошибок студента.

В лабораторном программно-аппаратном комплексе реализовано 5 основных импульсных последовательностей, необходимых для проведения экспериментальных исследований веществ, находящихся в конденсированном состоянии, методом импульсного ядерного магнитного резонанса: 1) импульсная последовательность для регистрации спада свободной ядерной индукции; 2) импульсная последовательность Хана  $90^\circ$ - $\tau$ - $90^\circ$ ; 3) импульсная последовательность солид-эхо; 4) импульсная последовательность Карра-Парселла-Мейбума-Гилла; 5) импульсная последовательность Мэнсфилда\_Vare MW-4. В случае необходимости могут быть реализованы и другие импульсные последовательности, на пример, комбинации названных последовательностей импульсов. Данный комплекс позволяет увидеть развитие физического процесса в реальном режиме времени, как на осциллографе, так и на мониторе ЭВМ. Кроме того имеются все необходимые функции для обработки полученных результатов и расчетов соответствующих физических величин, таких как

энергии активации молекулярного движения, времени корреляции, второго момента линии ЯМР, направления директора жидкого кристалла относительно направления внешнего магнитного поля и так далее.

Для оценки работы студента используется модель среднего балла. Для этого результат работы на лабораторном занятии оценивается по пятибалльной шкале и в конце курса высчитывается средняя оценка. Оценка результатов работы студентов на лабораторном занятии проводится с помощью компьютерного тестирования и оформления лабораторной работы по теме занятия. Промежуточный контроль знаний проводится по окончании семестра по билетам и оценивается по пятибалльной шкале. После этого высчитывается средняя оценка по дисциплине как среднеарифметическое от оценки, полученной за ответ по билету, и средней оценки обучающегося по результатам работы на лабораторных занятиях в течение семестра.

#### **Список литературы:**

1. Деликатный, К.Г. Методические рекомендации для преподавателей, проводящих вступительные экзамены в университет [Текст] / К.Г. Деликатный. – Киев: Изд-во КГУ, 1983. – 38 с.
2. Аванесов, В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний [Текст] / В.С. Аванесов. – М.: Исслед. центр, 1994. – 135 с.
3. Чельшкова, М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов [Текст] / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
4. Аванесов, В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе [Текст] / В.С. Аванесов. – М.: 1989. – 167 с.
5. Матушанский, Г.У. Тестовый контроль знаний в вузе [Текст]: курс лекций / Г.У. Матушанский. – Казань: КГТУ, 1993. – 36 с.
6. Ebel, R.T. Essentials of educational Measurement. 3-ed. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1979. – 388 p.
7. Stroud, J.B. Psychology in Education. N.-Y., Longman, Green & Co., 1981. – 644 p.

**УДК 378**

**Ярошенко Сергей Николаевич**

#### **Сущность и содержание самоорганизации студентов вуза с педагогической точки зрения**

*Челябинский государственный университет*

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность и содержание понятия «самоорганизация» с педагогической точки зрения. Анализируются основные компоненты самоорганизации студентов вуза.

Раскрывается роль самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности студентов вуза.

**Ключевые слова:** самоорганизация, самоорганизация учебно-профессиональной деятельности.

В рамках компетентностного подхода профессиональной подготовки специалиста во многих образовательных государственных стандартах внимание уделяется компетенции самоорганизации. Например, в федеральном образовательном государственном стандарте по направлению подготовки бакалавриата 44.03.02 психолого-педагогическое образование в общекультурных компетенциях выделяется способность к самоорганизации.

Что же мы понимаем под самоорганизацией и почему она важна в профессиональной подготовке с педагогической точки зрения?

В контексте саморазвития личности, можно говорить о самоорганизации как об одном из этапов самосовершенствования личности. С психолого-педагогической точки зрения «самоорганизация - это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремлённости, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга» [2. стр. 387].

В структуре самоорганизации личности с точки зрения Л.Н. Шейко выделяют пять наиболее значимых компонентов: целеполагание, самодетельность, самоуправление, самостимулирование и самоконтроль [3].

Первый компонент связан с определением цели саморазвития, второй компонент – целенаправленная активность личности по саморазвитию и самосовершенствованию, третий компонент - это способ организации жизни и деятельности личности, четвёртый компонент – включает самопоощрение за достигнутые успехи или самонаказание за просчёты и упущения, пятый компонент – оценка и корректировка деятельности.

С психолого-педагогической точки зрения нет единого понимания понятия «самоорганизация». Это связано с тем, что самоорганизация является сложным многоуровневым образованием, исследуя которое разные авторы акцентируют внимание на различных его сторонах, а также к анализу самоорганизации учеными применяются различные подходы. Говоря о самоорганизации студентов вуза, можно связать данное понятие с наиболее значимым аспектом деятельности студентов, то есть с учебно-профессиональной деятельностью. Так, по мнению С.С. Котовой самоорганизация учебно-профессиональной деятельности это

«деятельность студента, побуждаемая и направляемая целями самоуправления и саморегулирования своей профессионально значимой учебной работы, осуществляемая с помощью системы интеллектуальных действий, направленных на решение задач самостоятельной рациональной организации и осуществления своего учебного труда» [1. стр. 20].

Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов вуза связанная с действиями организации времени жизни в период обучения включает в себя следующие компоненты: смысловое планирование - выделение целей, подцелей, задач собственной деятельности с точки зрения их смысловой значимости для личности, упорядочение их по степени важности; текущий контроль последовательности решаемых задач с учетом темпа, ритма, затрат времени на реализацию всех задач и целей; вероятностное прогнозирование - соотнесение ближайших и отдаленных задач во временной перспективе дня, недели, месяца; исполнительский контроль порядка, скорости, числа задач.

С.С. Котова обобщает основные компоненты самоорганизации студентов в учебно-профессиональной деятельности (опираясь на идеи Г. Добровецкой и Н.В. Кузьминой) – это: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организационный. Содержание данных компонентов самоорганизации включает следующие аспекты: «гностический - выступает как регулятор деятельности, как условие ее эффективного целепроектирования, планирования и осуществления (умения обобщения и систематизации полученных знаний, анализа собственной учебно-профессиональной деятельности); проектировочный - связан с целеполаганием и проектированием студентом целей своей учебно-профессиональной деятельности в системе других видов деятельности (общественной, спортивной, трудовой и пр.); конструктивный - связан с конструированием содержания, логики, последовательности и этапов осуществления различных видов учебно-познавательной деятельности; коммуникативный - включает умения установления оптимальных и целесообразных взаимоотношений студента в учебном процессе с другими его участниками (студентами, преподавателями); организационный - связан с реализацией целей, планов, программ, сформированных в процессе проектирования и конструирования учебно-профессиональной деятельности, в условиях общения» [1. стр. 20].

Таким образом, направленность личности студента на самоорганизацию раскрывают по следующим признакам: способности к анализу ситуации, целеполаганию, планированию своей деятельности, реализации плана, анализу своей деятельности и ее результатов.

С нашей точки зрения понятие «самоорганизация личности студента» это интегративное понятие, связанное со способностью и

деятельностью по целеполаганию, планированию, умению организовать себя, для самостоятельного достижения поставленной цели и критичности оценки результатов своих действий.

Развитие личной самоорганизации студентов вуза влияет на их общий процесс эффективного обучения и способствует у них формированию таких личностных качеств как: дисциплинированность, трудолюбие, ответственность, настойчивость, самостоятельность, организованность, чувства времени.

Обобщая выше изложенный материал, мы видим, во-первых, что единого понимания в психолого-педагогических исследованиях понятия «самоорганизация» нет; во-вторых выделяют различные составляющие и компоненты самоорганизации, однако наиболее значимые признаки самоорганизации это - способность к анализу ситуации, целеполаганию, планированию своей деятельности, реализации плана, анализу своей деятельности и ее результатов; в-третьих в учебно-профессиональной деятельности студентов вуза эффективная самоорганизация их личности является одним из определяющих факторов успешного обучения и овладения профессиональными навыками.

#### **Список литературы:**

1. Котова С.С. Основы эффективной самоорганизации: учеб. пособие / С.С. Котова, О.Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2010. 145 с.

2. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений – Ростов н/Д.: издательство «Феникс», 1998. – 544 с.

3. Шейко, Л.Н. Культурное и профессиональное саморазвитие личности: учеб.-метод. пособие / Л.Н. Шейко. – Ульяновск: УВАУ ГА, 2007. – 26 с.

*Научное издание*  
**ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**  
*Сборник статей*

Подписано в печать 24.10.2018. Формат 60×84 1/17.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Таймс».  
Усл. печ. л. 10,25. Уч-изд. л. 10,25.  
Тираж 100 экз. Заказ № 1848.  
Цена договорная.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика.  
ООО «Печатный двор»  
454092, г. Челябинск, ул. Кирова, 130  
тел./факс: 8 (351) 263-51-18, 263-19-05