



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых  
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации  
серийных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN)  
с присвоением международного стандартного номера

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов  
Уральского государственного педагогического университета:

**[journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)**

Материалы журнала размещаются на платформе  
**Российского индекса научного цитирования**  
(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,  
id=30801

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities  
(ERIH PLUS), id 486677.

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».  
Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

**ИНДЕКС 81954**

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов  
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-  
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением  
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и  
науки РФ.

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

доктор педагогических наук, профессор  
А. П. УСОЛЬЦЕВ  
*главный редактор*

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА  
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*заместители главного редактора*

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА  
*заведующий отделом перевода*

|   |                           |                         |
|---|---------------------------|-------------------------|
| кандидат педагогических наук, доцент,<br>Министр общего и профессионального<br>образования Свердловской области | Ю. И. БИКТУГАНОВ          | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор   | Л. В. ВОРОНИНА            | (Екатеринбург, Россия)  |
| кандидат филологических наук, доцент  | М. Б. ВОРОШИЛОВА          | (Екатеринбург, Россия)  |
| кандидат педагогических наук, профессор   | А. В. ГРИШИН              | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор   | Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА          | (Екатеринбург, Россия)  |
| кандидат технических наук, доцент   | Н. Н. ДАВЫДОВА            | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор психологических наук,<br>профессор, член-корреспондент РАО   | Э. Ф. ЗЕЕР                | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор   | Б. М. ИГОШЕВ              | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор   | Е. В. КОРОТАЕВА           | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор филологических наук, профессор   | М. Л. КУСОВА              | (Екатеринбург, Россия)  |
| кандидат педагогических наук  | Ли Минь                   | (Чанчунь, Китай)        |
| доктор педагогических наук, профессор   | И. Г. ЛИПАТНИКОВА         | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор психологических наук, профессор  | С. А. МИНЮРОВА            | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор наук, профессор  | Г. В. ПШЕБИНДА            | (Кросно, Польша)        |
| доктор педагогических наук, профессор   | Н. С. ПУРЫШЕВА            | (Москва, Россия)        |
| доктор педагогических наук, профессор   | Н. Н. СЕРГЕЕВА            | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор   | Б. Е. СТАРИЧЕНКО          | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор психологических наук, профессор  | Э. Э. СЫМАНЮК             | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор   | Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА          | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук  | Л. ЦВЕТАНОВА-<br>ЧУРУКОВА | (Благоевград, Болгария) |
| доктор наук, профессор  | Цинь Хэ                   | (Чанчунь, Китай)        |
| доктор педагогических наук, профессор   | Т. Н. ШАМАЛО              | (Екатеринбург, Россия)  |

Ural State Pedagogical University

# PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

---

2017. № 8

## EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor  
A. P. USOLTSEV  
*Editor-in-Chief*

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA  
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV  
*Deputy Editors*

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA  
*Head of Translation Department*

|   |                             |                         |
|---|-----------------------------|-------------------------|
| Candidate of Pedagogy, Associate Professor,<br>Minister of General and Professional<br>Education of Sverdlovsk Oblast | YU. I. BIKTUGANOV           | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Professor   | L. V. VORONINA              | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Candidate of Philology, Associate Professor   | M. B. VOROSHILOVA           | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Professor   | YU. N. GALAGUZOVA           | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Candidate of Pedagogy, Professor  | A. V. CRISHIN               | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Candidate of Technical Sciences, Associate<br>Professor   | N. N. DAVYDOVA              | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Psychology, Professor,<br>Corresponding Member of the Russian Academy<br>of Education                       | E. F. ZEER                  | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Professor   | B. M. IGOSHEV               | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Professor   | E. V. KOROTAEVA             | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Philology, Professor  | M. L. KUSOVA                | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Candidate of Pedagogy   | LI MIHN                     | (Changchun, China)      |
| Doctor of Pedagogy, Professor   | I. G. LIPATNIKOVA           | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Psychology, Professor   | S. A. MINIUROVA             | (Ekaterinburg, Russia)  |
| PhD, Professor  | G. V. PRZEBINDA             | (Krosno, Poland)        |
| Doctor of Pedagogy, Profesor  | N. S. PURYSHEVA             | (Moscow, Russia)        |
| Doctor of Pedagogy, Profesor  | N. N. SERGEEVA              | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Profesor  | B. E. STARICHENKO           | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Psychology, Professor   | E. E. SYMANIUK              | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Profesor  | N. G. TAGILTSEVA            | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy  | L. TSVETANOVA-<br>CHURUKOVA | (Blagoevgrad, Bulgaria) |
| PhD, Professor  | QIN HE                      | (Changchun, China)      |
| Doctor of Pedagogy, Profesor  | T. N. SHAMALO               | (Ekaterinburg, Russia)  |

## СОДЕРЖАНИЕ

### СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

|   |   |
|---|---|
| <b>Симбирцева Н. А., Шульга Н. С.</b>   |   |
| Поликультурное образование как направление деятельности<br>открытого университета ..... | 6 |

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

|   |    |
|---|----|
| <b>Беляева Л. А., Чугаева И. Г.</b>   |    |
| Музыкальное образование и экзистенциальный опыт человека:<br>философско-методологический и методический аспекты ..... | 13 |

### ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

|  |    |
|--|----|
| <b>Галагузова Ю. Н., Князева О. И.</b>   |    |
| Концептуальные основы формирования профессиональной мобильности<br>магистранта в процессе прохождения практики ..... | 20 |
| <b>Голошумова Г. С., Чернова О. Е., Тимиров Ф. Ф., Ежов К. С.,</b>   |    |
| Формирование автономности студентов в образовательном процессе вуза .....  | 27 |

### УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

|   |    |
|---|----|
| <b>Варакута А. А.</b>   |    |
| Применение ИКТ как условие эффективности оценки результатов<br>обучения студентов ..... | 33 |
| <b>Трофимова О. А.</b>  |    |
| Образовательная логистика как основа управления<br>образовательной организацией .....   | 38 |

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

|   |    |
|---|----|
| <b>Самородова В. В.</b>   |    |
| Педагогические проблемы формирования иммунитета студентов СПО<br>к пропаганде экстремизма в условиях обострения идеологической борьбы ..... | 43 |

### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| <b>Краева А. А., Привалова С. Е.</b>  |    |
| Особенности развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного<br>и младшего школьного возраста ..... | 46 |

### ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| <b>Гусакова М. А., Кортаева Е. В.</b>   |    |
| Значение интерактивного обучения в организации образовательной деятельности<br>младших подростков ..... | 52 |

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| <b>Никоряк В. В.</b>  |    |
| Антикоррупционные ценности в формировании антикоррупционного поведения<br>студентов юридического профиля .....                                  | 58 |
| <b>Ахмерова Н. М., Зиятдинова Ф. Н., Лукманов Д. Д., Халилов Б. Р.</b>  |    |
| Особенности формирования компетентностного инженера<br>в рамках аспирантской подготовки .....   | 65 |
| <b>Суслова И. А., Толстова Н. С., Шакуто Е. А.</b>  |    |
| Информационно-коммуникационные технологии как инструмент формирования<br>компетенций магистров по направлению «Профессиональное обучение» ..... | 75 |
| <b>Гридина Т. А., Коновалова Н. И.</b>  |    |
| Техники языковой игры в процессе обучения словообразованию в школе и в вузе ..  | 79 |

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Арбатская К. И., Устинова Н. А.</b>   |     |
| Психологические особенности семей, воспитывающих ребенка<br>с особыми образовательными потребностями ..... | 85  |
| <b>Водяха С. А.</b>  |     |
| Особенности достоинств личности креативных студентов .....   | 90  |
| <b>Муслумов Р. Р., Печеркина А. А., Степанова А. А., Сыманюк Э. Э.</b>                                     |     |
| Высокие гуманитарные технологии преодоления<br>деструктивного поведения молодежи .....                     | 96  |
| <b>Чернышева Е. В.</b>   |     |
| Взаимосвязь коммуникативных качеств и стрессоустойчивости<br>в юношеском возрасте .....                    | 103 |

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Аксарина Н. А.</b>   |     |
| Коммуникативные черты подростков с поздне-ограниченными возможностями<br>общения: к постановке проблемы .....                           | 114 |
| <b>Костюк А. В.</b>   |     |
| Состояние базовых навыков вербального поведения у детей<br>с расстройством аутистического спектра третьего-четвертого годов жизни ..... | 121 |

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Горбушина К. Е., Морозов Г. Б.</b>   |     |
| Негативные последствия проведения конкурсов детской красоты .....   | 129 |
| <b>Грищенко Е. С.</b>   |     |
| Музыкально-пластическая деятельность младших школьников<br>на занятиях вокалом в учреждении дополнительного образования ..... | 137 |
| <b>Информация для авторов</b> .....   | 142 |

# СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 378.14  
ББК 4448.44

ГРНТИ 14.15.01

Код ВАК 13.00.08

## **Симбирцева Наталья Алексеевна,**

кандидат культурологии, доцент, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: simbirtseva.nat@yandex.ru.

## **Шульга Наталия Сергеевна,**

магистрант, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tash16@mail.ru.

### **ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

#### **КАК НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТКРЫТОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** открытое образование; открытые университеты; поликультурное образование; мультикультурализм; поликультурная образовательная среда; взаимодействие культур.

**АННОТАЦИЯ.** В связи с глобализационными процессами, характеризующимися столкновениями культур, особую значимость приобретает осуществление поликультурного образования, позволяющее мирно и эффективно представителям различных национальных, этнических групп и конфессий взаимодействовать в современном обществе. В статье обозначены факторы, влияющие на качество общения в современном социуме и отражающие изменения, происходящие в обществе на рубеже XX–XXI вв.

Основными направлениями поликультурного образования являются такие, как поли-этнокультурное, поли-социо-культурное, поли-личностно-культурное, ориентированные на успешные коммуникативные практики в учебно-образовательном процессе и имеющие ценность как для общества в целом, так и для каждого человека.

Интернет-пространство сегодня представляет собой активное поле для коммуникации разных возрастных групп, сформированных по интересам, поисковым запросам, по организации досуговых практик, а также открывает широкие возможности для осуществления образовательной деятельности. Ярким примером является открытый университет с его ориентацией на личность и ее потребности, диалог и непрерывность образовательного процесса.

Отмечаются положительные и отрицательные моменты в процессе открытого образования. Принципиальным условием получения качественных результатов в этой сфере является осознанная деятельность обучающегося: самоорганизованность, критическое восприятие информации и умение осуществлять выбор образовательной стратегии.

Дистанционное обучение рассматривается как продуктивная практика в деятельности открытого университета. И значимыми в этом случае выступают такие технологии, как кейс-технология, ТВ-технология, сетевая технология.

Авторы дают определение понятий «поликультурное образование» и «открытый университет»; обращаются к правовым актам и учебным программам, целью которых является поликультурное просвещение, и приходят к выводу о значимости этого направления в деятельности открытого образования в условиях многокультурного информационного общества.

## **Simbirtseva Natalya Alekseevna,**

Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Shul'ga Natalija Sergeevna,**

Master's Degree Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **MULTICULTURAL EDUCATION**

#### **AS A BRANCH OF OPEN UNIVERSITY ACTIVITIES**

**KEYWORDS:** open education; open university; multicultural education; multiculturalism; multicultural educationa sphere; intercultural communication.

**ABSTRACT.** Due to globalization process which is characterized by clashes of cultures, the implementation of multicultural education becomes particularly important, as it allows representatives of various national, ethnic and religious groups to interact peacefully and effectively in modern society. The article deals with the factors that affect the quality of communication in the modern society and reflect the changes taking place in society at the turn of the 20th and 21st centuries.

The main directions of multicultural education are multi-ethno-cultural, multi-socio-cultural and multi-personal-cultural focused on successful communication practices in the educational process and are valuable to the society and individuals.

The Internet space today is a good platform for communication of different age groups, formed according to interests, search requests, organization of leisure practices, and it also opens wide opportunities for educational activities. A vivid example is an open university with its focus on personality and its needs, dialogue and the continuity of the educational process.

Positive and negative aspects are noted in the process of open education. The fundamental condition to obtain high quality education is the student's conscious activity, including self-organization, critical perception of information and the ability to choose the educational strategy.

Distance learning is viewed as a productive practice in the activities of the Open University. The most significant technologies are case-technology, TV-technology, and network technology.

The authors define the concepts of "multicultural education" and "open university", discuss legal acts and educational programs aimed at multicultural education, and come to the conclusion that this branch of activity is important for open education in a multicultural information society.

Открытость новому – это одно из ключевых качеств общества в век стремительного развития технологий, когда прогресс неизбежно сопряжен с возникновением не существовавших ранее проблем и новаторских решений. Естественным образом в сложившихся условиях встает вопрос содержания, границ и принципов открытого образования, отвечающего потребностям и запросам информационного общества рубежа XX–XXI вв.

Современная ситуация характеризуется вовлеченностью общества в процессы глобализации, когда становится неизбежным столкновение разных культур, религий, взглядов на жизнь. Происходит стирание границ некогда бывших замкнутыми социокультурных пространств, и современный человек попадает в ситуацию культурного плюрализма, когда в повседневной жизни его окружают люди с другими представлениями о мире и обществе, иными стереотипами и образцами поведения. К человеку предъявляются требования толерантности, терпимости, уважения к другим культурам, религиям и их представителям, умения мирно и бесконфликтно уживаться с ними в одном социальном пространстве, быть готовым и способным идти с ними на контакт, успешно с ними взаимодействовать.

Идеи мультикультурализма расширяют понимание культурного многообразия, которое теперь рассматривается как ресурс социально-экономического развития, как источник культурного богатства. И перед образованием встает задача формирования всесторонне развитой личности, которая бы комфортно чувствовала себя в окружающей многокультурной среде, могла психологически адаптироваться в подобной обстановке и обеспечивать себе нормальную деятельность и жизнь в целом. Одной из приоритетных задач последних десяти лет, как отмечается в документах Совета Европы, ООН и ЮНЕСКО, считается подготовка подрастающего поколения к жизни в поликультурной среде.

Курс на поликультурную направленность образования на данном этапе развития общества отвечает специфике современной государственной политики мультикультурализма, при осуществлении которой также приходится сталкиваться с пробле-

мами, связанными с интересами всех национальных и этнических групп, представляющих государство. Особенно важно обеспечить возможность всем группам сохранять свою идентичность, уникальность и уважение к историческим корням без ущемления интересов друг друга. Однако помимо сохранения культурной преемственности внутри национальных общностей существует вопрос успешной межгрупповой коммуникации, без которой невозможно представить гармоничное общество.

В подобной ситуации неизбежно встает вопрос об адекватном восприятии, отношении к культурному разнообразию, а также вопрос психологического комфорта каждого представителя поликультурной среды. В этом случае как никогда становится актуальной идея поликультурного образования, направленного на формирование личности, способной успешно и эффективно функционировать в мультикультурном обществе.

Еще в 1980-х гг. Э. Тоффлер отмечал следующий факт: в течение недели мы общаемся с большим количеством людей, чем житель деревни времен феодального права в течение года или даже всей жизни. К этому стоит добавить неоднородность нашего общества (в силу упомянутой мобильности), что приводит к стиранию границ локальных культурных образований, культурному взаимопроникновению. Это означает, что сегодня индивид окружен носителями разных ценностей и способов интерпретации окружающей действительности. При недостаточных информированности и образованности членов общества создается ситуация потенциального конфликта как результата непонимания [12, с. 28].

Количество людей, с которыми современный человек вступает в контакт, резко возросло по сравнению с подобными показателями прошлых поколений. Высокая степень коммуникативной активности не гарантирует качества общения, которое зависит от нескольких факторов.

Во-первых, поликультурное образование подразумевает процесс создания благоприятных условий для формирования у личности мировоззренческой установки, способствующей конструктивному сотрудничеству, основанному на приобщении к этнической, отечественной и мировой культурам [7, с. 97].

Во-вторых, это поведение человека, не укладывающееся в общепринятые нормы. Если мы обратимся к СМИ, то ведущей причиной большинства конфликтов, освещаемых сегодня, выступает непонимание чужой культуры, которое провоцирует разлад в обществе и агрессивную реакцию на некоторые события. В основе этих столкновений – стереотипы, программирующие поведение, не адекватные складывающейся ситуации; неумение слушать и вникать в ход мыслей оппонента.

В-третьих, для человека XXI в. насущной является проблема слышать другого, понимать и принимать его позицию по отношению к чему-либо.

В-четвертых, представление человека о границах толерантного отношения напрямую зависит от воспитания и поликультурной грамотности. В данном случае образование выступает как инструмент развития способности понимать и признавать за субъектом права на другой взгляд на мир, непохожий набор ценностей, иную стратегию поведения. Повышение грамотности членов поликультурного общества, в котором неизбежны противоречия в результате столкновения религий, культур, интересов, точек зрения, становится выходом из сложившейся ситуации.

Обозначенные факторы (условия, поведение, диалог как понимание и приятие, воспитание и поликультурная грамотность) обуславливают взаимоотношения человека с окружающей средой. Нельзя сказать, что они совершенно новы. Скорее, они являются актуальными в интенсивно меняющемся и общающемся мире.

Современная культурная политика России ориентирована на сохранение и развитие культурного многообразия, о чем свидетельствует целый ряд правовых актов [2; 4; 5; 6; 8; 13; 15]. В основе успешного функционирования образовательной системы лежит принцип поликультурности, который не реализуется в пределах одного предмета, а проявляется в процессе формирования мировоззрения в целом.

В образовательной системе нашей страны воспитание понимания культурного многообразия и равенства как нормы современного общества предусмотрено с начальной школы, где первые шаги на этом пути делаются в рамках «Основ религиозных культур и светской этики». Позже поликультурное образование переходит на новый уровень, когда с пятого класса в школьную программу включается предмет «Основы духовно-нравственной культуры народов России», открывающий учащимся еще более сложную и оттого интересную картину нашего общества. Более 193 национально-

стей, проживающих на территории России; 277 языков и диалектов; человек как фрагмент разноцветной культурной и языковой мозаики, где все элементы играют важную роль в формировании общего целого – чем раньше и грамотнее объяснить ученику эти, казалось бы, простые моменты, тем выше вероятность его успешной адаптации к обществу, в которое он включается.

Учебный курс сосредотачивает внимание на традиционных для России конфессиях и их роли в обогащении и формировании российской государственности и культуры, которая становится стержневым понятием на фоне культурного плюрализма страны. Единое государство представляется как сплав этнических традиций и связанных с ними религий, объединяемых российской культурой, в которой можно выделить многонациональность, духовное богатство как следствие многовекового межкультурного, межэтнического и межрелигиозного взаимодействия и признание значимости, бережное сохранение каждой культурной общности.

В программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» среди основных направлений ее реализации упоминаются научные и организационно-методические основы воспитания, подразумевающие создание и использование учебных программ патриотической работы с молодежью. Поликультурное образование в рамках программы является инструментом воспитания патриотических чувств и на этой основе – сплочения социума [5].

Если мы обратимся к программе «Основ духовно-нравственной культуры России», то убедимся в том, что курс предполагает следующие результаты, полностью отвечающие принципам поликультурного образования:

- создание целостной картины мира;
- расширение знаний о нашем поликультурном обществе: о многонациональности состава населения страны, культурном и религиозном многообразии;
- воспитание российской гражданской идентичности;
- осознание значимости многонационального состава страны;
- формирование ценностей многонационального социума;
- воспитание толерантности к окружающим вне зависимости от национальности или конфессиональной принадлежности [11].

В письме Министерства образования и науки Российской Федерации при реализации курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России» рекомендуется обращение к учебным предметам, учитывающим культурные особенности на уровне регионов, наций и этносов [4]. Согласно



ФГОС основного общего образования, результатом учебного курса являются воспитание способности нравственного самосовершенствования, веротерпимости, расширение знаний о нормах и ценностях культур народов России, осознание роли религии в жизни человека и религиозного разнообразия в становлении гражданского общества и государственности в целом [14].

Что касается информационного обеспечения этой области, в программе патриотического воспитания упоминается интернет-пространство как способ трансляции такого рода знаний, а средства информационно-компьютерных технологий – как источник разнообразия образовательного процесса и наглядного представления материала. На наш взгляд, именно это является основой для продвижения идей поликультурного образования в условиях информационной среды, а также способом привлечения к вопросам «культурного многоголосья» разновозрастной аудитории.

В рамках рассмотренных правовых актов поликультурное образование может интерпретироваться как инструмент консолидации общества, происходящей как результат социализации индивида путем приобретения его как к ценностям родной культуры, так и к общечеловеческим, общенациональным, и воспитания в нем умения гармонично вписать себя в общую картину окружающего культурного многообразия.

Таким образом, мы можем определить **поликультурное образование** как процесс формирования личности, осознающей себя частью многонационального государства, понимающей благо многокультурного и поликонфессионального состава общества, обладающей широким культурным кругозором и способностью к эффективной жизнедеятельности в поликультурном социуме, принявшей гуманизм, толерантность и патриотизм в качестве личной поведенческой установки.

Реализация принципов поликультурного образования на рубеже XX–XXI вв. – характерная практика российских вузов. На сегодняшний день активно реализуется программа обмена студентами, которым предлагается продолжить обучение на русском языке, что дает возможность воспринять отечественное лингвистическое и культурное наследие, а также получить опыт сравнения «своей» и «другой» культур, критически осмыслить ценности каждой из них без утраты собственной идентичности.

Сложились основные направления поликультурного образования:

– поли-этно-культурное образование: предполагает взаимодействие разных культурных традиций в образовательном про-

цессе в условиях мультикультурной среды, адаптацию к ценностным ориентирам других народов; нивелирует противоречия между образовательными нормами и системами этнических меньшинств и доминирующих наций, обеспечивая адаптацию мигрантов в инокультурную среду, способствуя усвоению новых культурных ценностей с сохранением прежних этнокультурных. Такое образование закладывает в личность чувство гражданственности и развивает умение существовать в гармоничных отношениях с другими культурами и их представителями;

– поли-социо-культурное образование: любые составляющие общество группы воспринимаются как отдельные культуры или субкультуры, которые взаимодействуют, взаимообогащают друг друга. В этом случае поликультурное образование позволяет решать вопросы гуманизации отношений между субъектами, имеющими принадлежность к определенной этнической общности, и в границах этой общности – между нею и другими социокультурными общностями, характеризующимися иной культурной идентичностью (религиозной, политической, родовой и т.д.);

– поли-лично-культурное образование: человек обнаруживает способность сопрягать в процессе образования разные культуры, выступать в качестве субъекта диалога культур. Сам процесс образования строится по принципу взаимодействия разных способов мышления и точек зрения. В таком случае происходит уважительный диалог между культурными мирами, организуется гетерогенная структура образовательной среды. Обучающийся сочетает в своем сознании разные культурные смыслы и миры.

Каждое из обозначенных направлений успешно реализуется не только в современном образовательном процессе, но и во внеучебной деятельности: проведении фестивалей, конференций, круглых столов, квестов и т.д.

Поликультурное образование и открытый университет – два явления настоящей действительности, органично сочетающие и дополняющие друг друга, а также открывающие человеку XXI века возможность приобщиться к ценностям другой культуры на рефлексивном уровне и выступить в качестве организатора собственной образовательной стратегии.

Идея открытости образования получает широкое развитие и в 1970-е годы: активно создаются высшие учебные заведения нового типа. Это время зарождения дистанционного образования, которое называлось «корреспондентским» в связи с методами организации связи между образовательным учреждением и студентом: учебные материалы, письменные работы и их оценка высы-

лались по почте. Такая форма обучения делала образование доступным для людей, проживающих вдали от крупных городов.

1990-ые годы отмечены популярностью использования термина «открытый» в названиях новых учебных заведений (Открытый университет Великобритании, Открытый университет в Нидерландах, Государственный открытый университет в Нью-Йорке и многие другие). Развитие компьютерных технологий вывело открытое образование на следующий уровень организации: появились новые способы представления информации, а скорость ее передачи увеличилась.

В зарубежной литературе открытое образование позиционируется как процесс, для которого характерны: диалог, открытость человеку, обществу, миру; ориентация на личность, ее опыт и потребности; непрерывность образовательного процесса [17, с. 219–220]. Так, например, открытые университеты, использующие методы дистанционного образования, делают высшее образование более доступным и привлекают еще большее число студентов к образовательному процессу. В словаре профессионального образования (1999) понятие «открытый университет» трактуется как образовательное учреждение, целью которого является обеспечение широкого доступа к высшему профессиональному образованию, осуществляемому в дистанционной форме вне зависимости от официальной академической квалификации обучаемого [1, с. 347].

Открытое образование не зависит от расы человека, пола, возрастных ограничений, является общедоступным благодаря дистанционному обучению, которое осуществляется с помощью всемирной сети Интернет. Это обусловлено «открытостью» места, доступностью времени, отсутствием необходимости сдавать конкурсные экзамены, самостоятельным определением курса и выбором предметов, определением технологии, по которой осуществляется открытое образование, возможностью совмещения нескольких ресурсов дистанционного обучения, трансформацией и инновацией в системе образования.

В качестве негативного момента отметим такую особенность Интернета, как низкий контроль качества материалов. Безусловно, что существует проблема интеграции в открытое образование неподготовленных для этого масс, а также возможное падение качества образования из-за массовости и еще неподтвержденности ресурсов. Но если мы говорим о сознательном выборе человека, то это характеризует его как субъекта, изначально ориентированного на дистанционное обучение.

Здесь уместно будет обратиться к Приказу Министерства образования РФ, в кото-

ром система открытого образования определяется как «обеспечивающая общенациональный доступ к образовательным ресурсам путем широкого использования информационных образовательных технологий дистанционного обучения и на этой основе предоставляющая условия для наиболее полной реализации гражданами своих прав на образование, по структуре и качеству соответствующее потребностям развития экономики и гражданского общества» [9].

**Открытый университет** – это доступная образовательная среда, базирующаяся на информационно-компьютерных технологиях и следующая принципам гуманизации, открытости миру, обществу и человеку. Формат открытого университета расширяет возможности трансляции поликультурного знания вне зависимости от культурной принадлежности и дислокации студентов, что делает это направление открытого университета важным инструментом формирования социальных отношений и образа общества в целом. И. Я. Мурзина выделяет следующие особенности открытых университетов: «большая технологичность, характер коммуникаций (учитель – ученик, ученики – родители, школа – общество, бизнес – образование), появление новых направлений дополнительного образования и реализация идеи образования на протяжении всей жизни» [3].

В процессе открытого и дистанционного образования значимыми являются такие *технологии*, как кейс-технология, ТВ-технология, сетевая технология. Первая – близкий аналог технологии заочного обучения, когда учащийся получает (главным образом, по почте) специальный набор учебно-методических материалов (кейс) для самостоятельного изучения и периодически консультируется у преподавателей в созданных для этого специальных учебных центрах. Вторая – применение телевизионных лекций по содержанию дисциплин (-ы) и получение консультаций (в том числе и онлайн) у преподавателей. Третья основывается на применении консультаций учащегося и передачи ему учебно-методических материалов в сети Интернет (в том числе, и доступ к веб-ресурсам образовательного учреждения); является наиболее мобильной и перспективной.

В пространстве открытого образования проблемы, обозначенные как сущностные для современного поликультурного общества, и вопросы, связанные с толерантностью, приобретают иное свойство, в отличие от настоящей действительности. И это возможность избежать прямых столкновений, открытых конфликтов, получить время на обдумывание, «отсрочить» негатив-

ную реакцию. Бесспорно, очевидны технологические преимущества открытого образования, наличие выбора и свободы его осуществления в процессе образования. Значимым в нем является и пространственная отдаленность, и территориальная «незакрепленность», что позволяет приобретать знания в любой точке цивилизованного мира. Хотя наличие моментов, вызывающих коммуникативные трудности (например, недостаточное общение с человеком, дающее представление о нем как о личности), не стоит отрицать.

Открытое образование как онлайн-

платформа для реализации курсов, программ, проектов, методик – востребованная практика. Снятие территориальных границ и ориентация на такого потребителя образовательных продуктов, который может находиться в любом уголке Земного шара и быть представителем другой культуры, рождает еще одну проблему, с которой сталкиваются современные вузы, – конкурентоспособность. Содержание курсов, контингент обучающихся, качество технической связи и ресурсной базы определяют перспективы развития открытого университета в поликультурном мире.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
3. Мурзина И. Я. Открытое образование как феномен культуры // Педагогика и просвещение. – 2016. – № 1. – С. 82–91. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.1.18167 (дата обращения: 13.05.2017).
4. Письмо Минобрнауки России от 25.05.2015 № 08-761 «Об изучении предметных областей: «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России»» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс – надежная правовая поддержка. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_181244/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181244/) (дата обращения: 28.04.2017).
5. Постановление Правительства РФ «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»» от 30.12.2015 № 1493 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2016. – № 2 (часть I). – Ст. 368.
6. Постановление Правительства РФ «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» от 4.10.2000 № 751 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 9.10.2000. – № 41. – Ст. 4089.
7. Поштарева Т. В. Этнокультурная компетентность как социально-педагогическое явление // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии. – Смоленск: Универсум, 2008. – С. 95–104.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ «О концепции национальной образовательной политики Российской Федерации» от 3.08.2006 № 201 // Вестник образования в России. – 2006. – № 18.
9. Приказ Министерства образования РФ ст. 12.10.2000 г. № 2925 «О формировании межвузовской научно-технической программы Министерства образования РФ «Создание системы открытого образования»» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sudru.ru/нормативная-база/законы/346064-министерство-образования-рф-приказ-от-12-октября-2000-г-п-2925>.
10. Примерная основная образовательная программа начального общего образования // Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-2.docx> (дата обращения: 04.05.2017).
11. Программа курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России» // Российский учебник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://drofa-ventana.ru/upload/iblock/adc/adc8bobb28bb8d4f86769d8bc5fb6235.pdf> (дата обращения: 29.04.2017).
12. Тоффлер Э. Шок будущего. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.
13. Указ Президента РФ «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» от 19.12.2012 № 1666 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 24.12.2012 г. – № 52. – Ст. 7477.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://xn--8oabucjiihv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> (дата обращения: 28.04.2017).
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 31.12.2012 г. – № 53 (часть I). – Ст. 7598.
16. Хакимов Э. Р. Сущность поликультурного образования // Вестник Ижевского государственного технического университета. – 2011. – № 4.
17. Kaye T., Rumble G. Open universities: a comparative approach // Prospects. – 1991. – № 21 (2). – С. 214–226.

#### REFERENCES

1. Vishnyakova S. M. Professional'noe obrazovanie. Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika. – M.: NMTs SPO, 1999. – 538 s.
2. Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii ot 12.12.1993 // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. – 2014. – № 31. – St. 4398.
3. Murzina I. Ya. Otkrytoe obrazovanie kak fenomen kul'tury // Pedagogika i prosveshchenie. – 2016. –

№ 1. – С. 82–91. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.1.18167 (data obrashcheniya: 13.05.2017).

4. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 25.05.2015 № 08-761 «Ob izuchenii predmetnykh oblastey: “Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoy etiki” i “Osnovy dukhovno-nravstvennoy kul'tury narodov Rossii”» [Elektronnyy resurs] // Konsul'tantPlyus – nadezhnaya pravovaya podderzhka. – Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_181244/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181244/) (data obrashcheniya: 28.04.2017).

5. Postanovlenie Pravitel'stva RF «O gosudarstvennoy programme “Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2016–2020 gody”» ot 30.12.2015 № 1493 // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. – 2016. – № 2 (chast' I). – St. 368.

6. Postanovlenie Pravitel'stva RF «O natsional'noy doktrine obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii» ot 4.10.2000 № 751 // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. – 9.10.2000. – № 41. – St. 4089.

7. Poshtareva T. V. Etnokul'turnaya kompetentnost' kak sotsial'no-pedagogicheskoe yavlenie // Teoreticheskie problemy etnicheskoy i kross-kul'turnoy psikhologii. – Smolensk : Universum, 2008. – S. 95–104.

8. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF «O kontseptsii natsional'noy obrazovatel'noy politiki Rossiyskoy Federatsii» ot 3.08.2006 № 201 // Vestnik obrazovaniya v Rossii. – 2006. – № 18.

9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya RF st. 12.10.2000 g. № 2925 «O formirovanii mezhvuzovskoy nauchno-tehnicheskoy programmy Ministerstva obrazovaniya RF “Sozdanie sistemy otkrytogo obrazovaniya”» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://sudru.ru/normativnaya-baza/zakony/346064-ministerstvo-obrazovaniya-rf-prikaz-ot-12-oktyabrya-2000-g-n-2925>.

10. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya // Reestr primernykh osnovnykh obshcheobrazovatel'nykh programm [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-2.docx> (data obrashcheniya: 04.05.2017).

11. Programma kursa «Osnovy dukhovno-nravstvennoy kul'tury narodov Rossii» // Rossiyskiy uchebnik [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://drofa-ventana.ru/upload/iblock/adc/adc8bobb28bb8d4f86769d8bc5fb6235.pdf> (data obrashcheniya: 29.04.2017).

12. Toffler E. Shok budushchego. – M. : AST, 2002. – 557 s.

13. Ukaz Prezidenta RF «O Strategii gosudarstvennoy natsional'noy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda» ot 19.12.2012 № 1666 // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. – 24.12.2012 g. – № 52. – St. 7477.

14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (5–9 kl.) [Elektronnyy resurs] // Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii. – Rezhim dostupa: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> (data obrashcheniya: 28.04.2017).

15. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012 № 273-FZ // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. – 31.12.2012 g. – № 53 (chast' I). – St. 7598.

16. Khakimov E. R. Sushchnost' polikul'turnogo obrazovaniya // Vestnik Izhevskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. – 2011. – № 4.

17. Kaye T., Rumble G. Open universities: a comparative approach // Prospects. – 1991. – № 21 (2). – S. 214–226.

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.878  
ББК 85.31

ГРНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.02; 09.00.13

## **Беляева Людмила Александровна,**

доктор философских наук, профессор, кафедра философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: labelyaeva278@mail.ru.

## **Чугаева Ирина Григорьевна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irinachugaeva555@mail.ru.

### **МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ ЧЕЛОВЕКА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** принципы современного музыкального образования; музыкальное искусство; музыкальная герменевтика; экзистенциальный опыт человека; художественная коммуникация.

**АННОТАЦИЯ.** Предмет статьи – модернизация современного музыкального образования на основе идей экзистенциальной философии и музыкальной герменевтики. Цель – философско-методологическое обоснование принципов модернизации современного музыкального образования. В статье доказывается необходимость разработки музыкальной герменевтики в единстве с феноменологией музыкального искусства и его восприятия в процессе художественной коммуникации, основанной на актуализации экзистенциального опыта человека как интерпретатора музыкального текста. Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании философско-антропологических принципов современного музыкального образования и актуализации целесообразности музыкальной герменевтики как его методологического и методического инструментария. Практическая значимость связана с предлагаемой методикой формирования в профессиональном образовании бакалавров и магистров, обучающихся по программе «Музыкальное искусство», экзистенциального отношения к музыке как способу личностного развития в пространственно-временном универсуме ценностно-смысловых отношений, реализуемых в процессе педагогически организованной художественной коммуникации.

## **Belyaeva Lyudmila Aleksandrovna,**

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Chugaeva Irina Grigorevna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Philosophy and of Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **MUSIC EDUCATION AND HUMAN EXISTENTIAL EXPERIENCE: PHILOSOPHICAL-METHODOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS**

**KEYWORDS:** principles of modern education; music; musical hermeneutics; existential experience of a person; art communication.

**ABSTRACT.** The subject of the article is modernization of modern music education based on the ideas of existential philosophy and musical hermeneutics. The goal is philosophical-methodological substantiation of the principles of modernization of contemporary music education. It is proved that it is important to develop musical hermeneutics with regard to phenomenology of music and its perception in the process of artistic communication based on existential human experience of an interpreter of music. The theoretical significance of the study lies in justification of philosophical and anthropological principles of modern music education and emphasis on the importance of musical hermeneutics as its methodological and methodical tools. The study has practical significance as it proposes a methodology of formation of existential relationship to music in vocational education of Bachelors and Masters of the program "Art music". Existential relationship to music is a means of personal development in the universe of value relations, implemented in the process of organized artistic communication.

В современном обществе потребления в музыкальном искусстве бо- рются две тенденции. Одна из них отража- ется в отношении к музыке как способу осмысления мира, связанному с рефлексией и активной работой сознания, интеллекта, музыкального мышления, другая – с жела- нием получить от восприятия музыки быст- рое удовольствие, эффект расслабления,

возможность забыть о проблемах, заботах. Это противоречие находит свое проявление и в современном общем музыкальном обра- зовании, в основе реализации которого вы- деляются две концепции – аксиологическая и прикладная. Аксиологическая концепция общего музыкального образования нацеле- на на формирование музыкальной культу- ры как части духовной культуры личности

(Д. Б. Кабалевский, Л. В. Школяр и др.). *Прикладная* концепция в общем музыкальном образовании связана с использованием музыки как средства сопровождения различных воспитательных мероприятий, праздников, шоу и др. В настоящее время аксиологическая направленность музыкального образования, по нашему мнению, перекрывается прикладной направленностью. Музыка служит средством для успешного проведения праздников, конкурсов и других мероприятий, становится событием в жизни коллектива школы, класса и каждой личности в отдельности, способствует развитию коммуникативных навыков и способна оставить незабываемое эмоциональное впечатление. Однако в исследовании данного противоречия профессором Н. Г. Тагильцевой сделан вывод о том, что событийный подход в музыкальном образовании детей имеет немало отрицательных сторон. Для него характерны фрагментарность, ситуационность, он не способствует систематической работе по воспитанию хорошего слушателя, способного к восприятию серьезного академического искусства. Проводимые исследования показывают, что образовательные потребности родителей детей связаны как раз с тем, что «они хотят, чтобы их дети понимали и ценили музыкальное академическое искусство, любили его, были готовы к восприятию серьезной музыки ...» [13, с. 118]. Поэтому вопрос о теоретико-методологических основах музыкального образования и зависящей от них методики является весьма актуальным.

Наше обращение к заявленной теме продиктовано также практической потребностью в осмыслении опыта преподавания дисциплины «Философия и эстетика музыкального искусства» магистрантам Института музыкального и художественного образования в Уральском государственном педагогическом университете. Эта дисциплина нацелена на развитие ряда значимых для магистрантов общекультурных и предметных компетенций. В познавательном-мировоззренческом отношении в ней раскрывается специфика музыкального искусства как феномена человеческого бытия; характеризуется его всеобщий, необходимый характер; раскрывается роль музыкального искусства в духовном развитии личности. В образовательно-воспитательном отношении ее изучение способствует формированию у магистрантов положительного эстетического идеала и художественного вкуса, позволяющих профессионально разбираться в проблемах философии музыкального искусства.

В связи с этим важная задача курса «Философия и эстетика музыкального ис-

кусства» состоит в необходимости ввести в практику анализа музыкальных текстов методологические подходы, приемы и инструменты, которые представляются нам наиболее оптимальными для оценки феномена музыкального искусства, его структурных, содержательных и функциональных характеристик.

Рассмотрим философско-методологические подходы, позволяющие углубить понимание музыки как особого вида искусства. Прежде всего это относится к герменевтическому подходу, который заостряет внимание на особенностях субъекта восприятия музыки, его экзистенциального опыта, влияющих на характер интерпретации музыкальных текстов. На основе этого подхода разрабатываются принципы музыкальной герменевтики как направления философско-эстетической мысли, занимающегося вопросами формирования суждения о музыке, способствующего разработке способов глубинного понимания музыки, активизации процессов понимания и интерпретации ее содержания.

Термин «музыкальная герменевтика» был введен немецким музыковедом и композитором Германом Кречмаром в 1902 г. Цель музыкальной герменевтики, по Г. Кречмару, «объяснять и истолковывать целое на основе ясного понимания единичного, используя для этого все вспомогательные средства, предоставленные общим и специальным образованием, личностной одаренностью» [5]. Г. Кречмар и его последователи (Арнольд Шеринг, Пауль Беккер, Андре Пирро и др.) пытались обосновать понимание музыки как проявление определенного заданного аффекта. Так, А. Пирро, анализируя музыку И. С. Баха, связывает диссонансные мотивы с тягостными чувствами, нисходящее движение голоса – с душевным падением и т.п. А. Шеринг и П. Беккер толкуют музыку Л. ван Бетховена, рассматривая личность композитора как «звукопоэта», и полагают, что композитором руководила поэтическая идея: «Так, в первой части «Пятой симфонии» знаменитые слова «... судьба стучится в дверь» дают импульс к почти сюжетной интерпретации: явление «страшного гостя», принятие вызова судьбы, пробуждение энергии бойца, узнавание противника, бой» [16].

Таким образом, Г. Кречмар, А. Шеринг, П. Беккер, А. Пирро и др. в своей теории понимания музыки, названной впоследствии «старой герменевтикой», определяли музыку как язык чувств, а ее толкование связывали с учением об аффектах. Представители данного подхода пытались обосновать методы выявления скрытой литературной программы музыкальных сочине-

ний, использовали язык свободных поэтических описаний. И, следовательно, «старая герменевтика» была тесно связана с психологией и поэтическим творчеством [4].

К. Дальхауз выступает с критикой «протухшей эстетики чувств», опровергая определение музыки как последовательности акустических явлений, в которых представлены разнообразные аффекты. По теории музыки К. Дальхауза, ее восприятие – рациональный процесс, связанный с пониманием смысла. Здесь взгляды К. Дальхауза схожи с интонационным пониманием музыки, раскрытым в трудах отечественных теоретиков музыкального искусства, таких как Б. В. Асафьев [2], В. В. Медушевский [6], Е. В. Назайкинский [7].

К. Дальхауз, опираясь на «Философские исследования» Л. Витгенштейна, говорит о том, что музыка, обособившись от языка, смогла выражать смысл, понятный широкому кругу слушателей, то есть приобрела многие признаки «языковости». Опираясь на идеи Л. Витгенштейна о многослойности языка, о языковых практиках как «языковой игре», через которые проявляется жизнь языка, К. Дальхауз приходит к заключению о том, что понять музыку можно только через осознание того, что «не записано нотами». «Дурной абстракцией, пониманием без реального содержания является мысль о музыке без выразительности», – пишет К. Дальхауз в книге «О формализме» [17]. Богатство отношений нельзя прочесть в нотах, оно проявляется только путем анализов и интерпретаций. Музыка, по мнению К. Дальхауза, имеет внутреннюю логику, означает саму себя и не является отражением действительности [11].

Во многом взгляды К. Дальхауза схожи с определением «высокой музыки» Т. Адорно и «духа музыки» Ф. Ницше. Так, Т. Адорно в работе «Социология музыки» пишет о том, что музыке как виду искусства в истории сравнительно недавно удалось добиться эстетической автономии. Музыка всегда несла на себе социальную функцию, связанную с украшением жизни, «подогреванием» эмоций людей в нужный момент, чувством временного единения в сложных ситуациях. В современном обществе предназначение функциональной музыки – «помешать людям задуматься над собой и над миром, создать у них иллюзию, будто все в порядке, все в целостности в этом мире, раз в нем такое изобилие приятного и веселого» [1].

Т. Адорно противопоставляет «функциональной музыке» «большую музыку», предназначение которой связано с созданием «внутренней полноты, содержательности времени, блаженного пребывания во времени или же, говоря словами Бетховена,

«славного мгновения»» [1]. «Большая музыка» связана с рефлексией слушателя, развитием способности к структурной объективности, синтезированию музыкального целого. Т. Адорно делает важный вывод о том, что музыка беспредметна, ее нельзя отождествлять с действительностью, но у «музыки как таковой в высшей степени определенное содержание, она членораздельна и как следствие этого вновь соизмерима с внешним миром, с общественной действительностью, хотя бы и опосредованно» [1]. Таким образом, музыка – *это язык, но не язык понятийный, а язык выразительный.*

Немецкий философ Ф. Ницше определял музыку как «вечную волю, вождение и стремление». Музыку в связи с этим нельзя передать в слове, так как она связана с «исконной скорбью в сердце» [9]. Ницше в своей работе «Рождение трагедии из духа музыки», называя композитора (исполнителя) лириком, уточняет его сущностное отличие от художника. Так, *субъективного* художника мы определяем как плохого художника, так как зритель требует его «победы над субъективизмом; избавления от Я и молчания всякой индивидуальной воли», в то время как творчество лирика – это он сам. Только Я лирика – это не тот «эмпирически-реальный человек, а тот, кто представляет собой единственное вообще истинно сущее и вечное, покоящееся в глубине Я, сквозь отображение которого взор лирического гения проникает в основу вещей» [9]. Таким образом, Я лирика, переданное в музыке, – это центр, вокруг которого вращается целый мир.

Эта позиция близка экзистенциально-феноменологической парадигме искусства и художественного образования, которая рассматривает искусство как способ конструирования нового мира в его многомерности. По мнению М. Хайдеггера, истина искусства – в нем самом. М. Хайдеггер определяет искусство не как некий внешний предмет, на который мы могли бы смотреть со стороны, но как область бытия, в которой мы могли бы существовать. «Бытию творения принадлежит восстановление мира», – пишет М. Хайдеггер в работе «Исток художественного творения». Творение искусства – это феномен, который сам себя кажет и выказывает истину. Наши эстетические переживания по поводу данного творения не имеют никакого принципиального значения, если мы остаемся в стороне от данного творения, если мы не способны войти в его пространство. Бытие, которое властвует в искусстве, должно захватить нас и унести в свое пространство искусства. Искусство должно подарить нам новый бытийный опыт [15].

Опираясь на эти идеи М. Хайдеггера, следует отметить, что для глубокого пони-

мания музыки значимы не только качества субъекта, выделенные Г. Кречмаром, – общее и специальное образование, личностная одаренность. Соглашаясь с Г. Кречмаром, мы подчеркиваем значимость более общей характеристики субъекта восприятия и интерпретации музыки – его *экзистенциального опыта, под которым понимаем совокупность непосредственных переживаний личностью экзистенциальных состояний, таких как: жизнь, смерть, страх, страдание, одиночество, любовь, свобода, выбор, ответственность и др.* Как отмечает русский философ начала XX столетия Г. Г. Шпет, продолжая феноменологические идеи Э. Гуссерля, что процесс эстетического восприятия искусства связан с со-мыслием, со-чувствием, то есть «симпатическим переживанием» [19]. На наш взгляд, именно экзистенциальный опыт человека позволяет понять музыкальное произведение на основе со-мыслия, со-чувствия, то есть не из внешней, а из внутренней позиции субъекта интерпретации. В этом и состоит экзистенциально-герменевтическое значение музыкального искусства и искусства в целом, позволяющее не только актуализировать экзистенциальный опыт человека, но и обогатить его внутренний духовный мир новыми переживаниями и новыми смыслами.

Все сказанное дает основание поставить вопрос – какие философско-методологические принципы должны быть положены в основу современного музыкального образования, чтобы оно действительно соответствовало духу музыки и задаче ее глубинного понимания?

По нашему мнению, основополагающие принципы музыкального образования, соответствующие духу музыки и задаче ее глубинного понимания, можно определить как экзистенциально-антропологические, а их реализация возможна на основе методологии философской и музыкальной герменевтики. Дадим краткую характеристику выделенных нами принципов.

Из музыкальной герменевтики прежде всего вытекает принцип *рефлексивности восприятия музыкального произведения*. Он направлен на воспитание понимающего слушателя, проявляющего особое отношение к музыке как миру смыслов и переживаний с опорой на собственный экзистенциальный опыт. Музыкальная герменевтика позволяет организовать процесс восприятия музыки как вхождение в герменевтический круг музыкального произведения, исходя из необходимости восприятия его целостности. При этом воспринимающий ориентирован на понимание музыки как особого способа интонирования смыслов.

Хороший слушатель способен высказывать суждения о музыке, о своих переживаниях, выстраивать пред-понимание ценностно-смысловой наполненности музыкального произведения, интерпретировать его содержание [3, с. 233].

Следующий важный принцип музыкального образования – принцип *ценностно-смысловой наполненности музыкального произведения*. Реализация этого принципа в процессе музыкального образования предполагает опору на личный опыт проживания экзистенциальных состояний обучающихся, «на экзистенциальную укорененность субъекта восприятия искусства» [3, с. 233]. Данный принцип связан также с накоплением «музыкального багажа», формированием потребности учащихся в общении с музыкой и через музыку. Это встреча слушателя с другим сознанием (композитора, исполнителя), позволяющая реализовывать свою истинную человеческую сущность, которая «налицо только в общении человека с человеком, в единстве, опирающемся лишь на реальность встречи Я и Ты» [14].

Отсюда вытекает принцип *диалогичности*, направленный на «развитие внутреннего и внешнего диалога субъекта восприятия художественного произведения». В музыкальном искусстве в большей степени он связан с внутренним диалогом с самим собой, осознанием уникальности собственной личности. Для «хорошего слушателя» музыка – это уникальный способ остаться наедине с собой, приобрести новый опыт переживания жизни.

Принцип *интерсубъективности* нацелен на организацию полисубъектной коммуникации в процессе восприятия художественной реальности. Данный принцип проявляется в духовном единении людей разных возрастов, социального положения, этнической и культурной идентичности и др. Уникальный музыкальный язык понятен и без перевода, он универсален. В условиях современного глобализирующегося мира музыкальное искусство способствует сближению людей на основе сопричастности общечеловеческим ценностям.

Принцип *структурности* реализуется в «пространстве системно-организованных ценностно-смысловых отношений Я с миром художественной реальности». Данный принцип проявляется через систему кропотливой работы по формированию «структурного» слушания, то есть стремления к развитию внимания, осознанного слежения за музыкальным развитием, музыкальной драматургией.

Таким образом, герменевтический подход в музыкальном образовании связан с



признанием учащегося субъектом, соотносящим себя с миром музыки, имеющим для него личностную значимость. Данный подход позволяет формировать личность учащегося, способную к переживанию музыкального образа; к диалогу с самим собой на основе саморефлексии как состоянию обнаружения личностных смыслов и переживаний через интонирование смыслов; к суждению о музыке, интерпретации ее содержания.

На основе герменевтического подхода нами была разработана методика формирования художественной коммуникации как системно организованной целостности ценностно-смысловых отношений, имеющей следующую структуру: «Я – мир художественной реальности», «Я – автор художественного произведения», «Я – для себя», «Я – для других». Мы рассматриваем художественную коммуникацию как «целостный интеллектуально-эмоциональный акт, соединяющий субъективное переживание и понимание в единую смыслообразующую целостность, а художественное произведение как дискурс, способствующий в процессе коммуникации с авторским смыслом обнаружению личностного смысла в явлениях культурной жизни общества» [18, с. 13]. Методика носит универсальный характер и может быть использована в образовании на основе любого вида искусства, в том числе и музыкального.

В художественной коммуникации в процессе музыкального образования ценностно-смысловые отношения «Я – мир художественной реальности» и «Я – автор художественного произведения» будут составлять единое целое, имеющее экзистенциальный смысл как приближение к целостности бытия, его постижению, трогательное и увлекающее слушателя. Это «бытие-общение воспринимающего сознания с движущейся музыкальной событийностью» [12]. Специфика музыкального искусства состоит в том, что данный вид искусства является эмоционально-темпоральной моделью действительности, где важным атрибутом бытия является время, которое «стар-туя» из действительности, уплотняется и насыщается музыкальными событиями. Благодаря деятельности композитора, исполнителя, слушателя время изменяет свои свойства, *становится актом творческой свободы, уплотняющей время экзистенциального бытия человека*. В связи с этим содержание музыкального произведения должно захватить слушателя и погрузить его в истину бытия, выраженную языком музыки. Отсюда в методике музыкального образования целесообразны методы, направленные на переживание целостности музыкального произведения, избегающие

«клочковости» восприятия, создающие определенную эмпатическую настройку на восприятие, нацеливающие сознание на внимательное структурное слушание. Перед слушанием музыки необходимо создать особую атмосферу, которую можно охарактеризовать как «внимательную тишину», или, как говорил Г. Г. Нейгауз, «звук должен быть окутан тишиной» [8]. Рекомендуется использовать педагогический прием «Давайте послушаем тишину...». Обязательным условием первоначального слушания является его целостность, а не эпизодичность, так как у слушателя требуется создать представление о смысловом единстве музыкального события. Перед слушанием необходимо также вступительное слово учителя, которое настраивает детей на погружение в музыку, содержит проблемно-поисковый вопрос, на который они могли бы ответить после слушания. После первоначального прослушивания используется метод художественного анализа музыкального произведения, когда педагог задает дополнительные вопросы, углубляющие понимание музыкального произведения. Анализ дополняется прослушиванием отдельных музыкальных фрагментов, определением средств музыкальной выразительности. Последующее слушание связано с активизацией музыкального мышления, более внимательного слежения за развитием музыкального образа. Используются методы создания цветового моделирования развития музыки (рисования на бумаге цветовой модели развития музыкального образа), подбора музыкально-смыслового символа музыки (конкретно-образного, абстрактного, словесного), составление синквейна или подбор эпитетов как эмоционального отклика на прослушанное произведение.

Ценностно-смысловые отношения «Я – для себя» сопряжены с оценением слушателем музыкальной реальности в категориях «близкое, соответствующее мне», «мое» и «не мое» и протекают в виде *внутреннего диалога* с самим собой. Для активизации рефлексии используется метод написания мини-сочинения как открытого эмоционально-выразительного высказывания-монолога на тему «Когда Я слушаю эту музыку...», «Если бы Я смог встретиться с композитором, то задал бы ему вопрос...». Активизация ценностно-смысловых отношений «Я – для себя» может также происходить в процессе сравнения различных вариантов исполнения одного и того же произведения разными исполнителями, в различной аранжировке с последующим обсуждением и осуществлением выбора наиболее значимого для себя.

Ценностно-смысловые отношения «Я –

для других» связаны со способностью слушателя к интерпретации, художественному истолкованию музыкального произведения. Для активизации данных ценностно-смысловых отношений используется метод пластико-сюжетной интерпретации музыкального образа, когда слушатель создает программу развития музыкального образа, придумывает свой сюжет музыкального произведения, выражает его с помощью движения. Метод «свободного дирижирования» позволит слушателям выступить в роли «руководителя» исполнением, выразить через движение свое переживание. Диспут на тему «Как с помощью музыки ответить на вопрос: “Каким человеку быть в этом мире?”», дискуссия в технике ток-шоу «Как музыка может помочь людям понимать друг друга?» дадут возможность старшим учащимся презентовать свои музыкальные предпочтения, накопленный «музыкальный багаж», прийти к обобщению и определенным выводам о роли музыки в жизни всего человечества и себя лично.

Таким образом, разработка музыкальной герменевтики и определение на ее основе принципов современного музыкального образования позволяют обогатить музыкальную педагогику методикой музыкаль-

ного воспитания обучающихся в процессе педагогически организованной и структурно выстроенной модели художественной коммуникации с опорой на экзистенциальный опыт учащихся. Разработка музыкальной герменевтики также дает возможность вооружить магистрантов, обучающихся по программе «Музыкальное искусство», знанием философско-методологических оснований экзистенциально-антропологических принципов и методики современного музыкального образования, актуализирующей экзистенциальный опыт человека как субъекта восприятия и интерпретации музыкального произведения. Знание методологии музыкальной герменевтики и ее возможностей в решении проблемы воспитания «хорошего слушателя», обладающего глубинным пониманием музыки, даст возможность будущим специалистам избежать стихийности в их педагогической деятельности, позволит сделать ее более эффективной, целенаправленной и систематичной. В связи с этим следует также сделать вывод о необходимости включения в учебный план их подготовки таких дисциплин, как «Экзистенциальная антропология» и «Музыкальная герменевтика».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адорно Т. Социология музыки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://royallib.com/book/adorno\\_teodor/izbrannoe\\_sotsiologiya\\_muziki.html](http://royallib.com/book/adorno_teodor/izbrannoe_sotsiologiya_muziki.html).
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – М. : Музыка, Ленинградское отделение, 1971. – 373 с.
3. Беляева Л. А., Чугаева И. Г. Вызовы искусства постмодерна и современные практики художественного образования // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 231–238.
4. Векслер Ю. Музыка-автобиография и музыка-послание: об актуальности старой музыкальной герменевтики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gnesin-academy.ru/sites/default/files/docs/2-veksler.pdf>.
5. Демченко Г. Ю. Художественная герменевтика: вехи эволюции» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://2010.gnesinstudy.ru/wp-content/uploads/2010/03/Demchenko.pdf>.
6. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
7. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. – М. : Музыка, 1972. – 384 с.
8. Нейгауз Генрих. Цитаты и Афоризмы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stihi.ru/2015/05/10/3057>.
9. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://royallib.com/book/nitsshe\\_fridrih/rogdenie\\_tragedii\\_ili\\_ellinstvo\\_i\\_pessimizm.html](http://royallib.com/book/nitsshe_fridrih/rogdenie_tragedii_ili_ellinstvo_i_pessimizm.html).
10. Приказ Минобрнауки от 21 ноября 2014 № 1505 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>.
11. Пылаев Е. М. Проблема теории и истории Европейской музыки в научном наследии Карла Дальхауза: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения / Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского. – М., 2016. – 48 с.
12. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи Вселенной к философии музыки [Электронный ресурс]. – К.: Факт, 2000. – 176 с. – Режим доступа: [http://www.countries.ru/library/music\\_culture/mkm2.htm](http://www.countries.ru/library/music_culture/mkm2.htm).
13. Тагильцева Н. Г. Общее музыкальное образование: системность и событийность // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 116–121.
14. Фейербах Л. Основные положения философии будущего [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://libelli.ru/works/fut\\_fil.htm](http://libelli.ru/works/fut_fil.htm).
15. Хайдеггер М. Исток художественного творения. – М. : Академический проект, 2008. – 528 с.
16. Холопова В. Н. Теории музыкального содержания, музыкальной герменевтики, музыкальной семантики: сходство и различия [Электронный ресурс] // Журнал Общества теории музыки. – 2014/1. – № 3. – Режим доступа: [http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/Kholopova%20V.N.\\_2014\\_1.pdf](http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/Kholopova%20V.N._2014_1.pdf).

17. Чередниченко Т. В. Карл Дальхауз: философско-методологическая рефлексия истории музыки. Карл Дальхауз о ценностях и истории в исследовании искусства // Вопросы философии. – 1999. – № 9. – С. 121–139.

18. Чугаева И. Г. Художественная коммуникация как средство формирования личностной идентичности старшеклассников на уроках мировой художественной культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 23 с.

19. Шпет Г. Г. Эстетические фрагменты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fanread.ru/book/3340799/>.

#### REFERENCES

1. Adorno T. Sotsiologiya muzyki [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://royallib.com/book/adorno\\_teodor/izbrannoe\\_sotsiologiya\\_muziki.html](http://royallib.com/book/adorno_teodor/izbrannoe_sotsiologiya_muziki.html).

2. Asaf'ev B. V. Muzykal'naya forma kak protsess. – M. : Muzyka, Leningradskoe otdelenie, 1971. – 373 s.

3. Belyaeva L. A., Chugaeva I. G. Vyzovy iskusstva postmoderna i sovremennye praktiki khudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 6. – С. 231–238.

4. Veksler Yu. Muzyka-avtobiografiya i muzyka-poslanie: ob aktual'nosti staroy muzykal'noy germenetiki [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.gnesin-academy.ru/sites/default/files/docs/2-veksler.pdf>.

5. Demchenko G. Yu. Khudozhestvennaya germenetika: vekhi evolyutsii» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://2010.gnesinstudy.ru/wp-content/uploads/2010/03/Demchenko.pdf>.

6. Medushevskiy V. V. Intonatsionnaya forma muzyki. – M. : Kompozitor, 1993. – 262 s.

7. Nazaykinskiy E. V. O psikhologii muzykal'nogo vospriyatiya. – M. : Muzika, 1972. – 384 s.

8. Neygauz Genrikh. Tsitaty i Aforizmy [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.stihi.ru/2015/05/10/3057>.

9. Nitsche F. Rozhdenie tragedii iz dukha muzyki [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://royallib.com/book/nitsche\\_fridrih/rozhdenie\\_tragedii\\_ili\\_ellinstvo\\_i\\_pessimizm.html](http://royallib.com/book/nitsche_fridrih/rozhdenie_tragedii_ili_ellinstvo_i_pessimizm.html).

10. Prikaz Minobrnauki ot 21 noyabrya 2014 № 1505 «Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01. Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury)» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>.

11. Pylaev E. M. Problema teorii i istorii Evropeyskoy muzyki v nauchnom nasledii Karla Dal'khouza : avtoref. dis. ... d-ra iskusstvovedeniya / Moskovskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. P. I. Chaykovskogo. – M., 2016. – 48 s.

12. Sukhantseva V. K. Muzyka kak mir cheloveka. Ot idei Vseleynoy k filosofii muzyki [Elektronnyy resurs]. – K. : Fakt, 2000. – 176 s. – Rezhim dostupa: [http://www.countries.ru/library/music\\_culture/mkm2.htm](http://www.countries.ru/library/music_culture/mkm2.htm).

13. Tagil'tseva N. G. Obsheche muzykal'noe obrazovanie: sistemnost' i sobytiynost' // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 4. – С. 116–121.

14. Feyerbakh L. Osnovnye polozheniya filosofii budushchego [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://libelli.ru/works/fut\\_fil.htm](http://libelli.ru/works/fut_fil.htm).

15. Khaydegger M. Istok khudozhestvennogo tvoreniya. – M. : Akademicheskii proekt, 2008. – 528 s.

16. Kholopova V. N. Teorii muzykal'nogo sodержaniya, muzykal'noy germenetiki, muzykal'noy semantiki: skhodstvo i razlichiya [Elektronnyy resurs] // Zhurnal Obshchestva teorii muzyki. – 2014/1. – № 3. – Rezhim dostupa: [http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/Kholopova%20V.N.\\_2014\\_1.pdf](http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/Kholopova%20V.N._2014_1.pdf).

17. Cherednichenko T. V. Karl Dal'khouz: filosofsko-metodologicheskaya refleksiya istorii muzyki. Karl Dal'khouz o tsennostyakh i istorii v issledovanii iskusstva // Voprosy filosofii. – 1999. – № 9. – С. 121–139.

18. Chugaeva I. G. Khudozhestvennaya kommunikatsiya kak sredstvo formirovaniya lichnostnoy identichnosti starsheklassnikov na urokakh mirovoy khudozhestvennoy kul'tury : avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2013. – 23 s.

19. Shpet G. G. Esteticheskie fragmenty [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fanread.ru/book/3340799/>.

УДК 378.147.88  
ББК 4448.902.764

ГРНТИ 14.01.45

Код ВАК 13.00.08

## **Галагузова Юлия Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yung.ektb@mail.ru.

## **Князева Оксана Игоревна,**

магистр, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: oxana.knyazeva@mail.ru.

### **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная мобильность; магистратура; студенты; федеральные государственные образовательные стандарты; профессиональная деятельность; виды профессиональной деятельности; педагогическая практика; профессиональные компетенции.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются методологические основы и принципы формирования профессиональной мобильности магистрантов в процессе прохождения практики, обуславливающей готовность личности к эффективной адаптации к требованиям профессии, рынка труда и смене вида профессиональной деятельности. Данная концепция рассмотрена применительно к направлению 44.04.01 «Педагогическое образование». В статье обосновано ключевое понятие «профессиональная мобильность магистранта» через раскрытие его содержательных и структурных характеристик. Доказано, что профессиональная мобильность магистранта является профессионально-личностным качеством, выражающемся в сформированности мотивационно-рефлексивного, когнитивного и деятельностного компонентов. Для наглядного представления основных концептуальных положений в статье представлена структурная модель формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики, которая включает в себя три компонента: целевой, содержательный и оценочно-результативный. Целевой компонент определяет цель, методологические подходы (системный, компетентностный, личностно-деятельностный), а также принципы построения такого обучения (целесообразности, вариативности, полифункциональности).

Содержательный компонент модели определяет те виды деятельности и компетенции, которые должен освоить магистрант в процессе прохождения практики для формирования профессиональной мобильности. Описаны некоторые задания практики, которые способствуют, с одной стороны, выполнению требований образовательного стандарта, с другой – удовлетворению требований работодателя к современному педагогу.

Оценочно-результативный компонент модели содержит диагностические материалы оценки внешних субъектов (научного руководителя, экспертов), а также листы самооценки магистранта.

Для эффективного функционирования данной модели в статье выделены условия, при которых процесс формирования профессиональной мобильности магистранта идет более оптимально.

## **Galaguzova Yulia Nikolayevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Knyazeva Oksana Igorevna,**

Master, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **CONCEPTUAL BASES OF PROFESSIONAL MOBILITY OF MASTER'S DEGREE STUDENTS DURING INTERNSHIP**

**KEYWORDS:** professional mobility of Master's degree student; federal state educational standard; types of professional activity; internship; competences; competence; model.

**ABSTRACT.** The article discusses methodological bases and principles of formation of professional mobility of Master's Degree students during their internship, which determine readiness of the person to quick adaptation to the chosen profession, labour market and the change of profession. This concept is analyzed in the frames of the educational program "Pedagogical Education" 44.04.01. The article provides definition to the notion "professional mobility of Master's degree student"; its content and structure are described. It is argued that professional mobility of a Master's degree student is a professional-personal trait, which manifests itself in formation of motivational-reflexive, cognitive and activity components. To illustrate the conceptual ideas of the research, the article provides the structural model of formation of professional mobility of Master's Degree students during internship, which includes three components: goal-oriented, content-oriented and evaluative-resultative. The goal-oriented component determines the goal, methodological approaches (systemic, competence-based and activity) and the principles of educational process (usefulness, variability, multifunctionality).

The content-oriented component of the model determines the kinds of activity and the competences, which a Master's degree student should acquire during their internship to form professional mobility. Some tasks given to the students during internship are shown in the article; they, on the one hand, satisfy the requirements

of the educational standard, and, on the other hand, meet the requirements of potential employers. The evaluative-resultative component of the model contains data for evaluation by external reviewers (scientific advisor and experts), and the lists for self-evaluation by the student. The article describes conditions in which formation of professional mobility of Master' Degree students is efficient, and thus the model, worked out in this research, functions well.

**В** современном образовании одним из ведущих факторов его развития выступает содержание, которое определяется потребностями личности и государства, уровнем развития науки, основными тенденциями развития общества. Существующий социальный заказ общества к системе высшего образования, в частности уровня магистратуры, предполагает подготовку выпускника, готового не только выполнять определенный вид профессиональной деятельности, но и осваивать новые способы и виды деятельности в профессии, повышать уровень квалификации и образования.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) выпускник, освоивший программу магистратуры по направлению «Педагогическое образование», должен обладать способностью к выполнению разнообразных видов профессиональной деятельности (педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой, культурно-просветительской) [14].

Обычно руководитель образовательной программы магистратуры выбирает не все виды деятельности, а два или три, к которым и готовится магистр. Однако требования работодателя, сформулированные в Профессиональном стандарте педагога требуют, чтобы выпускник одинаково хорошо владел всеми видами деятельности и в случае необходимости мог быстро освоить новые профессиональные роли и функции. Чтобы выполнить требования работодателя, магистр должен обладать определенным личностным качеством – профессиональной мобильностью. Эту идею подтверждает также и «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», принятая в 2000 г. и рассчитанная на период до 2025 г., которая ориентирует систему образования на подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и *профессиональной мобильности* в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий [8].

Формирование профессиональной мобильности способствует удовлетворению как базовых потребностей человека, так и потребностей более высокого уровня (в получении высокого социального статуса, саморазвитии, самоактуализации). Достижение такого результата требует от системы

высшего образования серьезных изменений в содержании и организации образовательного процесса, особенно в его практической составляющей. Ведь исследованиями ученых (Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев, Т. И. Мясникова, Е. А. Никитина, И. В. Никулина) доказано, что профессиональная мобильность формируется только в практической деятельности, поэтому акцент в профессиональной подготовке должен смещаться в сторону практических форм учебной и внеучебной работы – практикумов, практических занятий, семинаров, проектной деятельности [1; 3; 5; 7; 9].

Большим потенциалом в формировании и развитии данного качества личности обладает практика магистров, которая рассматривается как процесс овладения магистрантом различными видами профессиональной деятельности, в котором преднамеренно создаются условия для самопознания, самоопределения магистранта в различных профессиональных ролях и формируется потребность самосовершенствования в профессии. Согласно ФЗ «Об образовании в РФ» практика определена как вид учебной деятельности, направленный на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью [15].

Согласно ФГОС ВО магистранты должны пройти производственную практику, которая является обязательной частью магистерской подготовки. Структурно она включает в себя следующие виды: педагогическую (18 з.е.), преддипломную (12 з.е.) практики, а также научно-исследовательскую работу (18 з.е.), которая продолжается на протяжении всех семестров обучения в магистратуре.

Содержание понятия «производственная практика» представлено в различных жанрах литературы. Так, в педагогическом энциклопедическом словаре значителен, что это «вид учебных занятий, в процессе которых студент самостоятельно выполняет в условиях действующего производства реальные производственные задачи, определенные учебной программой» [12, с. 212]. Не расходится с данным нормативным определением и взгляды М. Н. Мирновой, которая утверждает, что производственная практика способствует «расширению и закреплению теоретических и практических знаний, полученных в процессе обучения; приобретению и совершенствованию прак-

тических навыков, знаний, умений, компетенций по магистерским программам» [6, с. 71]. Стоит отметить, что производственная практика в магистратуре обладает такими специфическими особенностями, как вариативность и индивидуализация. В зависимости от научных интересов магистранта и проблематики его научного исследования магистранты могут проходить практику в образовательных организациях различного типа и уровня: общеобразовательных и профессиональных средних учебных заведениях (школах, гимназиях, лицеях, колледжах); высших учебных заведениях; учреждениях дополнительного образования (домах творчества, подростковых клубах, досуговых центрах, центрах социальной реабилитации и т.д.); военных учебных заведениях (кадетские корпуса, суворовские училища); научных организациях и научно-методических центрах [11].

Исходя из определенных ФГОС ВО названий практики можно предположить, что научно-исследовательская работа должна быть направлена на освоение методологии и методов научного исследования; педагогическая – на овладение необходимыми профессиональными компетенциями, позволяющими организовать и управлять педагогическим процессом в определенной области профессиональной деятельности, преддипломная – нацелена на подготовку магистерской диссертации. Однако стоит отметить, что научно-исследовательская работа и преддипломная практика имеют общий компонент, связанный с овладением методологией научного исследования, поэтому развести эти два вида практики достаточно сложно. Кроме того, проектный, методический, управленческий и культурно-просветительский виды деятельности, предусмотренные ФГОС ВО, остаются практически не охваченными программой практики магистратуры.

Анализ литературы и учебно-методического обеспечения подготовки магистров показал, что концептуальное обоснование формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики и соответствующее ее научно-методическое обеспечение не разработано. Опыт подготовки магистрантов показывает, что профессиональная мобильность у студентов не формируется стихийно. Данная ситуация актуализирует проблему концептуального обоснования процесса формирования профессиональной мобильности в процессе прохождения практики.

Концепция, как известно, это «система взглядов, принципов в какой-либо области; общий замысел, основная идея труда, произведения» [13, с. 138]. Образовательная концепция – это некое системное описание

определенного явления или процесса, способствующее его пониманию, обоснованию, выявлению основополагающих идей его построения и функционирования. Представим *концептуальные положения, обосновывающие процесс формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики*. Суть их можно обозначить следующим образом:

– в процессе практики возможно сформировать такое интегративно-личностное качество, как профессиональная мобильность, которое позволяет выпускнику магистратуры быстро и качественно осваивать смежные виды профессиональной деятельности и предполагает готовность к быстрой адаптации на рынке труда, обеспечивающие конкурентоспособность магистранта;

– формирование профессиональной мобильности магистранта обеспечивается за счет расширения спектра осваиваемых компетенций, на основе овладения всеми видами деятельности, представленных в ФГОС ВО, соотношенных с обобщенными трудовыми функциями и трудовыми действиями специалиста;

– от уровня сформированности профессиональной мобильности зависит успешность адаптации выпускника к изменяющимся условиям профессиональной среды;

– профессиональная мобильность выпускника магистратуры может рассматриваться как один из этапов становления профессиональной мобильности специалиста.

Ключевым понятием предлагаемой концепции является понятие «профессиональная мобильность магистранта». Так как данного понятия мы не обнаружили в научной и словарно-энциклопедической литературе, то для определения его сущностной характеристики были проанализированы синонимичные понятия: мобильность, профессиональная мобильность, социальная мобильность. Наиболее интересным для нас понятием стала профессиональная мобильность, изучение которой началось сравнительно недавно. Одним из оснований интереса к данному феномену явилось подписание Россией Болонской декларации; интенсивное развитие магистратуры как ступени высшего образования; нестабильность рынка педагогических кадров.

Профессиональная мобильность рассматривается учеными (Ю. Н. Калиновский, Т. В. Луданова) как способность субъекта осваивать смежные виды профессиональной деятельности; оперативно менять профиль своей деятельности; переходить от одного уровня деятельности к другому [4]; как качество личности, проявляющееся в его готовности к горизонтальным и вертикальным профессиональным перемещениям, выражающее способность и готовность индивида к изменениям своей профессио-

нальной позиции, статуса, к перемещениям в профессиональной сфере (Б. М. Игошев, В. А. Мищенко) [3; 5].

На основании анализа научной литературы под *профессиональной мобильностью магистранта* понимается профессионально-личностное качество, выражающее способность магистранта решать профессиональные задачи в педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой и культурно-просветительской деятельности и его готовность быстро и качественно осваивать смежные виды профессиональной деятельности, адаптируясь в меняющихся условиях образовательного пространства.

Структура «профессиональной мобильности магистранта» включает несколько компонентов:

– мотивационно-рефлексивный (система внутренних побуждений, которые вызывают трудовую активность магистранта в различных видах профессиональной деятельности, а также возможность управления собственной профессиональной деятельностью, преодоление профессиональных и социально-личностных затруднений);

– когнитивный (совокупность накопленных знаний о сущности и особенностях различных видов профессиональной деятельности, к которым готовится магистрант);

– деятельностный (способность и готовность магистранта выполнять функции, которые присущи работникам сферы образования по различным видам профессиональной деятельности, в случае необходимости быстро переключаться с одного вида деятельности на другой).

В качестве методологических подходов, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной мобильности магистранта, нами были избраны: системный, компетентностный и личностно-деятельностный.

Системный подход позволил раскрыть целостность процесса формирования профессиональной мобильности магистранта, выявить специфику типов связей между структурными компонентами процесса, определить механизмы его функционирования.

Личностно-деятельностный подход позволяет спроектировать процесс исходя из особенностей личности магистранта – его мотивов, способностей, целей и задач обучения. Исходя из возможностей магистранта строится процесс прохождения практики, создаются наиболее благоприятные условия для включения магистранта в решение профессиональных задач и выполнение профессиональных действий в научно-исследовательской, педагогической,

методической, проектной, управленческой и культурно-просветительской деятельности.

Компетентностный подход позволяет определить те компетенции, которые направлены на формирование профессиональной мобильности магистранта, которые формируются, актуализируются и активизируются в каждом виде профессиональной деятельности. Кроме того, он позволяет разработать фонды оценочных средств для оценки уровня сформированности компетенций, которые соотнесены с компонентами профессиональной мобильности магистранта.

Кроме методологических подходов были определены принципы, которыми мы руководствовались при определении специфического содержания процесса развития профессиональной мобильности магистранта. Нами выделены три принципа, отражающие идеи и требования к процессу развития профессиональной мобильности: целесообразности, вариативности, полифункциональности. Принцип целесообразности является одним из основных, поскольку его выполнение способствует достижению целей педагогического процесса. Этот принцип позволяет варьировать содержание подготовки, ее направленность, методы и формы обучения [2].

Вариативность является одним из основополагающих принципов развития современной системы образования в России, предполагающих преодоление унификации и единообразия содержания образования. Данный принцип определяется необходимостью индивидуального выбора каждым студентом содержания заданий на практику, типа образовательной организации, учета педагогического опыта работы магистранта.

Принцип полифункциональности предполагает одновременное выполнение в процессе прохождения практики различных профессиональных функций (управленческой, воспитательной, образовательной, исследовательской, просветительской, организаторской), ролей (учитель, тьютер, медиатор, фасилитатор, воспитатель и др.), разных видов деятельности, востребованных той или иной образовательной организацией.

Цель, методологические подходы и принципы составляют *целевой компонент модели*, описывающей процесс формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики.

*Содержательный компонент модели* определяет структурно-содержательные элементы процесса формирования профессиональной мобильности магистранта посредством соотнесения видов деятельности, а следовательно, и перечня компетенций, которые должен освоить выпускник магистратуры (со-

гласно ФГОС ВО), с требованиями к квалификации тех должностей, которые после окончания магистратуры может занять выпускник.

Проанализировав квалификационные характеристики должностей работников образования, мы пришли к выводу, что со-

держание каждого вида профессиональной деятельности соответствует трудовым функциям, которые полностью или частично выполняет тот или иной работник образовательной организации [10] (см. табл. 1).

Таблица 1

**Соотнесение видов профессиональной деятельности магистранта и должностей работников образования**

| <b>Вид профессиональной деятельности</b> | <b>Должности работников образования</b>  |
|--|--|
| научно-исследовательская деятельность    | учитель, воспитатель, методист, руководитель и заместитель руководителя структурного подразделения |
| педагогическая деятельность              | учитель, воспитатель   |
| проектная деятельность                   | учитель, воспитатель   |
| культурно-просветительская деятельность  | педагог-организатор, старший вожатый   |
| методическая деятельность                | методист   |
| управленческая деятельность              | руководитель и заместитель руководителя структурного подразделения                                 |

На основании анализа трудовых действий современных субъектов системы образования были разработаны задания практики, направленные на овладение магистрантом всеми видами профессиональной деятельности, заложенными в ФГОС ВО. Приведем лишь некоторые задания.

*Педагогическая деятельность:*

– составить рабочую программу дисциплины, которую магистрант будет реализовывать на практике (с указанием тем, литературы, содержания, вопросов, выносимых на обсуждение, задач, практических ситуаций и т.д.), материал оформить по требованиям, предъявляемым к оформлению и содержанию рабочей программы конкретной образовательной организации.

*Проектная деятельность:*

– разработать и реализовать с коллективом обучающихся (класса, группы детей центра дополнительного образования, студенческой группы) социально значимый проект; представить его результаты в видеоматериалах и на сайте организации.

*Культурно-просветительская:*

– разработать и провести в каникулярное время культурно-просветительскую программу исходя из интересов и потребностей субъектов образовательной организации (обучающихся, родителей, администрации школы, района).

*Методическая деятельность:*

– в ходе совместной деятельности с методистом и методическим объединением образовательной организации определить круг проблемных вопросов (содержание учебных программ, формы, методы, средства обучения и т.д.); для решения найден-

ных проблем подготовить аналитический доклад о способах решения проблем на основе изучения отечественного и зарубежного опыта и представить доклад на заседании методического объединения.

*Управленческая деятельность:*

– организовать и провести региональное научно-практическое мероприятие (круглый стол, семинар, конференцию, мастер-класс) в образовательной организации, в которой магистрант проходит практику.

*Научно-исследовательская работа:*

– подготовить грантовую заявку по проблеме своего исследования и предложить ее в своей образовательной организации или коллективу кафедры, куда прикреплен магистрант для совместной подачи заявки в различные российские и зарубежные научные фонды.

Последний блок модели формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики – это *оценочно-результативный*. Он позволяет оценить сформированность компонентов профессиональной мобильности магистранта. Когнитивный компонент оценивается научным руководителем на основе анализа анкетирования магистранта. Показатель мотивационно-рефлексивного компонента определяется самим студентом на основе самооценки и самохарактеристики. Деятельностный компонент также оценивается научным руководителем посредством педагогического наблюдения за выполнением практических заданий, связанных с выполнением функциональных обязанностей по различным видам профессиональной деятельности в период практики и анализа про-



дуктов деятельности в каждом виде практики.

Суммарный показатель трех компонентов по каждому виду профессиональной деятельности позволяет оценить уровень сформированности профессиональной мобильности магистранта, которые представлены тремя уровнями: потенциально немобильные; условно мобильные; потенциально мобильные. Выпускники магистратуры, имеющие высокий уровень профессиональной мобильности, подготовлены ко всем видам профессиональной деятельности по направлению подготовки «Педагогическое образование». Выпускники магистратуры, имеющие низкий уровень профессиональной мобильности, могут быть подготовлены к одному-двум видам профессиональной деятельности, что может затруднить их адаптацию в профессиональной деятельности и на современном рынке труда.

Построение любой модели предполагает выделение тех условий, при которых она может быть реализована. Для описанной выше модели такими условиями являются:

- соотнесение требований ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» с должностями педагогических работников, которые могут занимать по окончании обучения выпускники магистратуры;
- социальное партнерство субъектов образовательной системы (вуза, работодателей), которые несут равную ответственность за результаты сформированности;
- профессиональных компетенций и, соответственно, компонентов профессиональной мобильности магистранта по

направлению «Педагогическое образование»;

- разработанное учебно-методическое обеспечение практики магистранта, направленное на формирование профессиональной мобильности (программа практики, дневник практиканта, отчет, контрольно-измерительные материалы).

Подводя итог, можно отметить, что использование в учебном процессе разработанной и апробированной структурной модели формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики предоставляет возможность будущему выпускнику существенно расширить диапазон профессиональных компетенций, повысить уровень профессиональной мобильности, обеспечивающей готовность к успешной адаптации на современном рынке труда.

Таким образом, реализация данной модели позволяет заполнить разрыв между реально получаемым образованием и фактическими требованиями работодателя к качественному выполнению различных видов деятельности, предусмотренных в той или иной образовательной организации, готовности магистранта к смене вида профессиональной деятельности, быстрой адаптации к новым условиям труда с сохранением стабильных высоких педагогических результатов. Освоение широкого спектра видов профессиональной деятельности позволит магистранту ориентироваться в современных социально-экономических условиях и найти оптимальное для себя направление в сфере профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д., 2006. – 386 с.
2. Загвязинский В. И. Практическая методология педагогического поиска. – Тюмень : МАРТ, 2004. – 251 с.
3. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 411 с.
4. Луданова Т. В. Формирование педагогической мобильности у будущих учителей музыки : дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2000. – 166 с.
5. Миценко В. А. Профессиональная мобильность как одно из основных психолого-педагогических качеств будущего специалиста // Образование и наука. – 2009. – № 3 (60). – С. 35–42.
6. Мирнова М. Н. Педагогическая практика в магистратуре как форма профессиональной подготовки студентов-биологов // Инновации в образовании. – 2013. – № 2. – С. 71–78.
7. Мясникова Т. И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 192 с.
8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. – М. : Правительство Российской Федерации, 2000. — Режим доступа: <http://elementy.ru/library9/doctrina.htm> (дата обращения: 09.05. 2014).
9. Никулина И. В. Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2005. – 193 с.
10. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс] : приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздрав соцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н г. Москва. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
11. Педагогическая практика в высшем образовании: традиции и новации : монография / О. А. Любченко, А. С. Львова, Ю. А. Попов, Б. А. Кирмасов, А. В. Бахарев и др. ; под науч. ред. проф. А. И. Савенкова. – М. : Перо, 2015. – 110 с.

12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
13. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация : словарь-справочник. – М. : Новая школа, 1995. – 235 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440401> (дата обращения: 08.04.2016).
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Проспект, 2013.

#### REFERENCES

1. Goryunova L. V. Professional'naya mobil'nost' spetsialista kak problema razvivayushchegosya obrazovaniya v Rossii : dis. ... d-ra ped. nauk. – Rostov n/D., 2006. – 386 s.
2. Zagvyazinskiy V. I. Prakticheskaya metodologiya pedagogicheskogo poiska. – Tyumen' : MART, 2004. – 251 s.
3. Igoshev B. M. Sistemno-integrativnaya organizatsiya podgotovki professional'no mobil'nykh pedagogov : dis. ... d-ra ped. nauk. – М., 2008. – 411 s.
4. Ludanova T. V. Formirovanie pedagogicheskoy mobil'nosti u budushchikh uchiteley muzyki : dis. ... kand. ped. nauk. – Yaroslavl', 2000. – 166 s.
5. Mishchenko V. A. Professional'naya mobil'nost' kak odno iz osnovnykh psikhologo-pedagogicheskikh kachestv budushchego spetsialista // *Образование и наука*. – 2009. – № 3 (60). – С. 35–42.
6. Mirnova M. N. Pedagogicheskaya praktika v magistrature kak forma professional'noy podgotovki studentov-biologov // *Innovatsii v obrazovanii*. – 2013. – № 2. – С. 71–78.
7. Myasnikova T. I. Razvitie professional'noy mobil'nosti v protsesse profilizatsii podgotovki budushchikh spetsialistov v vuze : dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2010. – 192 s.
8. Natsional'naya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii: Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 4 oktyabrya 2000 g. № 751 [Elektronnyy resurs]. – М. : Pravitel'stvo Rossiyskoy Federatsii, 2000. – Rezhim dostupa: <http://elementy.ru/library9/doctrina.htm> (data obrashcheniya: 09.05. 2014).
9. Nikulina I. V. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy mobil'nosti prepodavatelya vysshey shkoly : dis. ... kand. ped. nauk. – Samara, 2005. – 193 s.
10. Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikatsionnogo spravochnika dolzhnostey rukovoditeley, spetsialistov i sluzhashchikh, razdel «Kvalifikatsionnye kharakteristiki dolzhnostey rabotnikov obrazovaniya» [Elektronnyy resurs] : prikaz Ministerstva zdravookhraneniya i sotsial'nogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii (Minzdrav sotsrazvitiya Rossii) ot 26 avgusta 2010 g. № 761n g. Moskva. Dostup iz sprav.-pravovoy sistemy «Konsul'tant-Plyus».
11. Pedagogicheskaya praktika v vysshem obrazovanii: traditsii i novatsii : monografiya / O. A. Lyubchenko, A. S. L'vova, Yu. A. Popov, B. A. Kirmasov, A. V. Bakharev i dr. ; pod nauch. red. prof. A. I. Savenkova. – М. : Pero, 2015. – 110 s.
12. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. B. M. Bim-Bad; redkol.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2008. – 528 s.
13. Polonskiy V. M. Nauchno-pedagogicheskaya informatsiya : slovar'-spravochnik. – М. : Novaya shkola, 1995. – 235 s.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/440401> (data obrashcheniya: 08.04.2016).
15. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». – М. : Prospekt, 2013.

УДК 378.14  
ББК 4448.043

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

**Голошумова Галина Семеновна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры музыковедения и музыкального образования, Московский педагогический государственный университет; 119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр.1; e-mail: g-gs@mail.ru.

**Чернова Оксана Евгеньевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Инженерная Академия Российского университета дружбы народов; 115419, г. Москва, ул. Орджоникидзе, 3; e-mail: oxana-c@mail.ru.

**Тимиров Федор Федорович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Нижнетагильский филиал Института развития образования; 622036, г. Нижний Тагил, пр-т Мира, 31; e-mail: timirov.ff@mail.ru.

**Ежов Кирилл Сергеевич,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 марта/Народной воли, 62/45; e-mail: sergey-ejov@mail.ru.

**ФОРМИРОВАНИЕ АВТОНОМНОСТИ СТУДЕНТОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** автономность студентов; непрерывное образование; студенты; самостоятельность; рефлексия; образовательная среда; образовательный процесс.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена вопросам формирования автономности студентов высших учебных заведений. Цель статьи – определить пути и способы формирования автономности студентов вузов в свете современной образовательной политики России и происходящих на данном этапе структурных изменений в высшей школе. Современная образовательная парадигма предусматривает подготовку квалифицированных специалистов, готовых и мотивированных на обучение в течение всей жизни. Для реализации данной цели выпускник вуза должен уметь самостоятельно работать с информацией, приобретать знания и критически их осмысливать, то есть за время обучения он должен стать личностью, способной к автономности и принятию на себя ответственности в условиях быстро изменяющегося и динамично развивающегося общества. В трактовках автономности российских и зарубежных специалистов есть много общего, различия заключаются в роли преподавателя и учебного заведения в формировании автономности студентов. В то время как западные ученые считают, что автономность может быть абсолютной, когда студент полностью несет ответственность за свое обучение, российские специалисты полагают, что в связи с культурно-историческими особенностями в стране полная автономность на данном этапе невозможна. Большую роль в формировании автономности студентов играет готовность преподавателя к этому процессу, его мотивированность, нацеленность на положительный результат, сформированную ИКТ-компетенцию и готовность непрерывно совершенствоваться в данном направлении. В качестве возможных направлений формирования автономности студентов мы можем выделить следующие: формирование у студентов адекватных мотивов для автономного обучения, адекватной самооценки; развитие умственных свойств, выступающих в качестве основы учебных действий (сравнение, обобщение, абстракция и т.д.); привычки и психические свойства личности, способствующие повышению эффективности автономной деятельности. Предложенная методика может быть использована для подготовки студентов всех профилей обучения.

**Goloshumova Galina Semenovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Musicology and Music Education, Moscow State University of Education, Moscow, Russia.

**Chernova Oxana Evgen'evna,**

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages of Engineering Academy, RUDN University, Moscow, Russia.

**Timirov Fedor Fedorovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Development of Education, Nizhniy Tagil, Russia.

**Ezhov Kirill Sergeevich ,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor , Department of Physical Education and Sport , Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

**DEVELOPING STUDENTS' AUTONOMY**

**KEYWORDS:** autonomy; life-long learning; students; self-reliance; self-reflection; learning environment; learning process.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the issues of developing students' autonomy in the Institutes of Higher Learning (IHL). The aim of the present paper is to outline the ways and means to develop IHL students' autonomy in view of contemporary educational policy in Russia and transformational changes taking place in the IHLs. The contemporary educational paradigm stipulates the training of highly-skilled graduates capable of and motivated for life-long learning. For the goal to be fulfilled, the graduates must be able to work with information, sort it out on their own, acquire knowledge and apply critical thinking to the learn-

ing process, i.e. to become an autonomous personality ready to take responsibility for one's learning in the fast-changing world. Foreign and Russian scientists have a lot of common ideas in the understanding and definition of autonomy, with the different idea of the role played by professor and the IHL in development of students' autonomy. Western scientists consider that the autonomy is full when students are completely responsible for their learning whereas their Russian counterparts believe that due to the historic and cultural reasons students in Russia cannot be fully autonomous at the present time. The role of professor in developing students' autonomy is very significant. It is important to be ready and motivated, focused on achieving the goal, to be aware and make use of modern computer technologies and develop competence in the field. We can suggest the following means and ways to develop students' autonomy: to form students' appropriate motivation and self-esteem; habits and psychological attributes which will improve the process of autonomy developing; to help students develop their intellectual qualities that are the basis of the learning process (ability to compare, generalize, etc.). The above mentioned techniques can be used in all Institutes of Higher Learning.

Одной из основных целей образовательной политики России XXI в. является совершенствование системы высшего образования. В ч. 1. ст. 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» утверждается, что «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства» [19].

Вузы решают проблему подготовки специалистов как путем оптимизации и интенсификации преподавания учебных дисциплин, так и разрабатывая гибкие системы обучения, нацеленные на формирование автономности, которая играет главенствующую роль в условиях непрерывного образования.

В современном мире способность находить, перерабатывать и использовать полученную информацию имеет первостепенное значение. Особую ценность представляет не только знание совокупности фактов и данных самих по себе, а умение их осмысливать и интерпретировать в связи с тем, что информация быстро перестает быть актуальной. Такое смещение акцента сказывается на целях и содержании современного высшего образования. Важно не столько передать студенту некий набор знаний, умений и навыков, а сколько научить его быстро и самостоятельно приобретать новые знания и критически их осмысливать, то есть воспитать личность, способную к автономности и принятию на себя ответственности в условиях быстро изменяющегося и динамично развивающегося общества.

В ч. 4 ст. 48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что педагогический работник обязан «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности...», а в ч. 3 ст. 2 сказано, что «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию

способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни», то есть задача современной высшей школы состоит в том, чтобы сформировать у обучающихся личностные смыслы, которые будут способствовать становлению специалиста, способного быть автономным и независимым в своей дальнейшей жизни.

Одним из первых определение автономности студента предложил Х. Холек: «автономность – умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой деятельности, а именно: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка полученного результата» [26, с. 3].

Д. Литтл считает, что «автономность – это способность к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений. Данная способность включает в себя и одновременно предопределяет тот факт, что учащийся вырабатывает определенное психологическое отношение к процессу и содержанию учебной деятельности» [28, с. 17].

Д. Диккенсон дает следующее определение автономности: «термин “автономность” описывает ситуации, в которых студент полностью несет ответственность за принятие и осуществление решений, касающихся его дальнейшего обучения» [24, с. 11].

Концепция автономности учебной деятельности, предложенная зарубежными специалистами, не стала открытием для отечественных ученых, разработавших теорию «учебной самостоятельности». Данные вопросы раскрываются в концепции учебной деятельности (В. В. Давыдов [9], А. К. Маркова [15], А. Цукерман [20] и др.), идеях субъектности в условиях личностно ориентированного обучения (И. С. Якиманская [23]), представлении учения как творчества, направленного на саморазвитие личности (Н. Н. Нечаев [16]), охватывающих различные возрастные категории.

По мнению Ю. Н. Кулюткина, автономность студента в учебной деятельности имеет как внешние проявления (учебные стратегии и действия), так и внутренние, в ходе которых происходит осознание самого себя в деятельности, саморегуляция. Студент выступает для себя самого и как объект, и как субъект управления, в некотором смысле принимает на себя функции учителя [12].

Следует отметить тот факт, что помимо термина «автономность» широкое распространение получили такие термины, как «автономия» и «самостоятельность». Данные вопросы привлекают внимание ученых и широко обсуждаются в научном сообществе (М. А. Ариян [1], А. Г. Асмолов [2], И. Л. Бим [4], Е. К. Гизерская [7], Н. Ф. Коряковцева [11], И. В. Лукша [14], L. Mariani [29], V. Lier [27] и др.). Количество работ и трактовок вышеупомянутых понятий свидетельствует, с одной стороны, об актуальности данной проблематики, с другой стороны – об отсутствии единого подхода в определении терминов и их содержания.

Одни ученые используют термины «автономия» и «автономность» как синонимы (М. А. Ариян [1], Н. Ф. Коряковцева [11]); другие отдают предпочтение термину «автономность» (Е. К. Гизерская [7], Е. А. Цывкунова [21]), третьи – термину «автономия» (И. Л. Бим [4], Т. Ю. Тамбовкина [18]). Ряд ученых рассматривает понятия «автономия» и «самостоятельность» обучающегося как тождественные и взаимозаменяемые (Н. Д. Гальскова [6]).

Мы в своих работах используем термин «автономность», под которым подразумеваем *способность личности осознанно осуществлять свою образовательную деятельность, рефлексировать и адекватно ее оценивать, накапливая положительный опыт, конструктивно взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности.*

Анализ различных определений автономности в трактовке российских и зарубежных ученых (Н. Ф. Коряковцева [11], Г. И. Резницкая [17], Х. Холек [26], Л. Дикинсон [24], Д. Литтл [28] и др.) показывает наличие значительного сходства их взглядов. Большинство исследователей определяют учебную автономность как способность к критической рефлексии, ответственности за учебную деятельность и ее результаты, способность к самоопределению и принятию независимых решений при наличии высокой мотивации и обучении в сотрудничестве с самим собой, коллегами и преподавателем.

Различие позиций отечественных и за-

рубежных ученых проявляется в определении роли преподавателя и учебного заведения в формировании автономности. Западные исследователи считают, что в условиях полной автономности студент несет всю ответственность за свое дальнейшее обучение, что подразумевает непричастность преподавателя или учебного заведения.

Однако, на наш взгляд, данный подход не сможет применяться в России в ближайшем будущем, так как противоречит российской ментальности. При формировании автономности необходимо учитывать тот факт, что веками в нашу систему образования закладывались субординация и опора на мнение преподавателя.

Ряд зарубежных ученых (Hofstede, Triandis), занимающихся изучением различных типов культур, кросс-культурной психологией, в своих исследованиях выявили, что в индивидуалистической культуре (США, Европа) люди предпочитают действовать как отдельные личности, то есть независимо, автономно. Высокая степень индивидуализма предполагает, что человек сам заботится о себе и несет полную ответственность за свои действия. В приоритете личные цели, самостоятельность, возможность выбора. Такие люди открыты новому опыту. И наоборот, в коллективистическом обществе (Япония, Китай, Россия), людям с детства прививают уважение к группам, к которым они принадлежат. В коллективистической культуре работники ожидают, что организация будет заниматься их личными делами и защищать их интересы; руководители придерживаются традиционных взглядов на формы поддержания активности подчиненных [25; 30], что, на наш взгляд, может препятствовать формированию автономности.

Таким образом, по нашему мнению, с учетом сложившихся в России культурно-исторических особенностей особая роль в автономизации студентов вуза принадлежит педагогу с учетом особенностей формального образования. Под формальным образованием мы понимаем «организацию обучения, отвечающую пяти основным требованиям:

- 1) в специально предназначенных для обучения учреждениях;
- 2) со специально подготовленным персоналом;
- 3) ведущая к получению общепризнанного документа об образовании;
- 4) систематизированная;
- 5) характеризующаяся целенаправленной деятельностью обучающихся» [5].

Одна из задач вузовского образования заключается в том, чтобы научить студентов учиться, что подразумевает специальное обучение навыкам, способствующим успешному протеканию учебной деятельности. Го-

вора об умении учиться, Б. А. Лapidус отмечает, что важнейшее значение приобретает «целенаправленное формирование определенных качеств, привычек, ценностных установок, от которых зависит результативность учебной деятельности. Центральное место здесь занимает формирование адекватных мотивов учения» [13, с. 5].

По мнению М. Н. Берулавы, основными условиями формирования автономности личности являются:

1) отношение к обучающемуся не как к объекту педагогической деятельности, а как к заинтересованному субъекту учебно-воспитательного процесса;

2) создание новых технологий обучения, максимально учитывающих предпочитаемые обучающимися способы переработки учебного материала;

3) создание принципиально новых технологий воспитания и развития личности, стимулирующих самообучение, самовоспитание и саморазвитие [3].

На основе вышесказанного мы можем выделить следующие направления формирования автономности студентов:

– формирование у студентов адекватных мотивов для автономного обучения;

– формирование и развитие умственных свойств, выступающих в качестве основы учебных действий (сравнение, обобщение, абстракция и т.д.);

– формирование адекватной самооценки своей автономной деятельности;

– формирование качеств-привычек, способствующих повышению эффективности автономной деятельности (трудолюбие, общая организованность, тайм-менеджмент и т.д.);

– формирование и развитие в процессе автономной работы психических свойств личности (память, внимание и т.д.), необходимых для ее эффективного выполнения.

Не менее важным является готовность преподавателя к формированию автономности студентов, что зачастую требует перестройки всего образовательного процесса: активного применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), использования новых форм и методов работы, готовности преподавателя переложить часть ответственности за обучение на студента и т.д.

Преподавательскому составу вузов целесообразно повышать квалификацию, совершенствовать свою профессиональную компетентность, умения и навыки использования ИКТ в процессе формирования автономности студентов. Современные технологии требуют от педагога информационной мобильности, инновационности, способности идти в ногу со временем [8].

Согласно Приказу Минздравсоцразвития России № 1н от 11 января 2011 г. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», утвержден раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования». В данном справочнике прописаны должностные обязанности, требования к квалификации и необходимым знаниям профессорско-преподавательского состава вуза (ассистента, старшего преподавателя, доцента, профессора, заведующего кафедрой, декана факультета). У каждой из вышеперечисленных должностей указаны следующие требования к знаниям:

– должен знать формы и методы обучения и воспитания; методы и способы использования образовательных технологий, в том числе дистанционных;

– должен знать требования к работе на персональных компьютерах, иных электронно-цифровых устройствах [10].

Поэтому для каждого преподавателя важно:

1) быть мотивированным на оптимизацию образовательного процесса для формирования автономности учащихся;

2) быть заинтересованным в создании и использовании новых форм обучения и их интеграции с другими формами обучения;

3) знать виды и основные системы электронного обучения, их основные преимущества и недостатки;

4) использовать основные возможности и приемы работы таких систем для организации группового метода работы, промежуточного и итогового тестирования, визуализации учебного материала, организации совместной работы, оценивания работ, общения и консультирования;

5) оценивать качество обучения, составлять индивидуальную траекторию обучения, выявлять и устранять недостатки.

Также мы разделяем точку зрения Е. Н. Шиянова о том, что в новом тысячелетии главной функцией педагога становится создание условий для того, чтобы образовательный процесс стал творчеством личности, самой осуществляющей свое образование [22].

Таким образом, формирование автономности учебной деятельности является одним из необходимых условий для становления современного специалиста, что требует определенной готовности как со стороны студента, так и со стороны преподавателя.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ариян М. А. Принципы социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 7–11.
2. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. Берулава М. Н. Гуманизация образования: направления и проблемы // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 23–27.
4. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 6. – С. 11–14.
5. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург : Изд-во УГТУ–УПИ, 2006. – 135 с.
6. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
7. Гизерская Е. К. Методика преподавания иностранных языков в вузе: от традиции к современности : учебное пособие / под ред. Т. Ю. Тамбовкиной. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 147 с.
8. Голошумова Г. С. Теоретические основы развития инновационного потенциала педагога // Вестник Университета Российской Академии образования. – 2011. – № 5. – С. 68–71.
9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования : монография. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
10. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 593 от 14 августа 2009 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96126/> (дата обращения: 27.06.2017).
11. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 13–27.
12. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
13. Лапидус Б. А. О необходимости специальной воспитательной работы со студентами языкового вуза в интересах повышения эффективности аудиторных занятий (к постановке проблемы) // Иностранные языки в высшей школе : учеб.-метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1982. – Вып. 17. – С. 5–18.
14. Лукша И. В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально-ориентированном контексте : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 239 с.
15. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
16. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 184 с.
17. Резницкая Г. И. Психолого-педагогические аспекты развития автономности учащихся в освоении иноязычной культуры // Автономность в практике обучения ИЯ и культурам. – М. : МГЛУ, 2001. – С. 5–12.
18. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция учебного курса // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 77–84.
19. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 15.06.2017).
20. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. – М. : Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. – 430 с.
21. Цывкунова Е. А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов (Английский и латинский языки) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 203 с.
22. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина ; Ставроп. гос. пед. ин-т. – М. – Ставрополь, 1991. – 206 с.
23. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
24. Dickinson L. Self-instruction in language learning. – Cambridge University Press, 1987. – 200 p.
25. Hofstede G. Culture's consequences. – Beverly Hills, CA : Sage, 1980.
26. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. – Pergamon Press, 1979. – 53p.
27. Lier L. Van. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy&authenticity. – Harlow : Longman, 1996. – 248 p.
28. Little D. Learner Autonomy. – Dublin, 1991. – 154 p.
29. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy // Perspectives, a Journal of TESOL – Italy. – Vol. XXIII, No. 2, Fall 1997. – P. 28-36
30. Triandis H.C. Collectivism and individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. In G. K. Verma & C. Bagley (Eds.), Personality, attitudes, and cognitions. – London : MacMillan, 1988. – P. 60–95.

## R E F E R E N C E S

1. Ariyan M. A. Printsipy sotsial'no razvivayushchego obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole // Inostrannye yazyki v shkole. – 2010. – № 1. – S. 7–11.
2. Asmolov A. G. Psikhologiya lichnosti : uchebnik. – M. : Izd-vo MGU, 1990. – 367 s.
3. Berulava M. N. Gumanizatsiya obrazovaniya: napravleniya i problemy // Pedagogika. – 1996. – № 4. – S. 23–27.
4. Bim I. L. Lichnostno-orientirovanny podkhod osnovnaya strategiya obnovleniya shkoly // Inostrannye yazyki v shkole. – 2001. – № 6. – S. 11–14.
5. Voronin A. S. Slovar' terminov po obshchey i sotsial'noy pedagogike. – Ekaterinburg : Izd-vo UGTU–UPI, 2006. – 135 s.

6. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika. – M. : Akademiya, 2006. – 336 s.
7. Gizerskaya E. K. Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov v vuze: ot traditsii k sovremennosti : uchebnoe posobie / pod red. T. Yu. Tambovkinoy. – Kaliningrad : Izd-vo KGU, 2003. – 147 s.
8. Goloshumova G. S. Teoreticheskie osnovy razvitiya innovatsionnogo potentsiala pedagoga // Vestnik Universiteta Rossiyskoy Akademii obrazovaniya. – 2011. – № 5. – S. 68–71.
9. Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo issledovaniya : monografiya. – M. : Pedagogika, 1986. – 240 s.
10. Edinyy kvalifikatsionnyy spravochnik dolzhnostey rukovoditeley, spetsialistov i sluzhashchikh. Prilozhenie k Prikazu Ministerstva zdavookhraneniya i sotsial'nogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii № 593 ot 14 avgusta 2009 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96126/> (data obrashcheniya: 27.06.2017).
11. Koryakovtseva N. F. Avtonomiya uchashchegosya v uchebnoy deyatel'nosti po ovladeniyu inostrannym yazykom kak obrazovatel'naya tsel' // Inostrannye yazyki v shkole. – 2001. – № 1. – S. 13–27.
12. Kulyutkin Yu. N. Psikhologiya obucheniya vzroslykh. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 128 s.
13. Lapidus B. A. O neobkhodimosti spetsial'noy vospitatel'noy raboty so studentami yazykovogo vuza v interesakh povysheniya effektivnosti auditornykh zanyatiy (k postanovke problemy) // Inostrannye yazyki v vysshey shkole : ucheb.-metod. posobie. – M. : Vysshaya shkola, 1982. – Vyp. 17. – S. 5–18.
14. Luksha I. V. Yazykovaya laboratoriya kak sredstvo optimizatsii uchebnoy avtonomii v mul'timediyom professional'no-orientirovannom kontekste : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2008. – 239 s.
15. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. – M. : Znanie, 1996. – 308 s.
16. Nechaev N. N. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya professional'noy deyatel'nosti. – M. : Izd-vo MGU, 1998. – 184 s.
17. Reznitskaya G. I. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty razvitiya avtonomnosti uchashchikhsya v osvoenii inoyazychnoy kul'tury // Avtonomnost' v praktike obucheniya IYa i kul'turam. – M. : MGLU, 2001. – S. 5–12.
18. Tambovkina T. Yu. Samoobuchenie inostrannym yazykam v yazykovom vuze: kontseptsiya uchebnogo kursa // Inostrannye yazyki v shkole. – 2007. – № 4. – S. 77–84.
19. Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012g. № 273 – FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70291362/> (data obrashcheniya: 15.06.2017).
20. Tsukerman G. A., Venger A. L. Razvitie uchebnoy samostoyatel'nosti. – M. : Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskiy klub», 2015. – 430 s.
21. Tsyvkunova E. A. Formirovanie avtonomnosti studenta lingvisticheskogo vuza na osnove mezhdistsiplinarnogo vzaimodeystviya uchebnykh kursov (Angliyskiy i latinskiy yazyki) : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2002. – 203 s.
22. Shiyanov E. N. Gumanizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: sostoyanie i perspektivy / Mosk. ped. gos. un-t im. V. I. Lenina – Stavrop. gos. ped. in-t. – M. – Stavropol', 1991. – 206 s.
23. Yakimanskaya I. S. Razrabotka tekhnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya // Voprosy psikhologii. – 1995. – № 2. – S. 31–42.
24. Dickinson L. Self-instruction in language learning. – Cambridge University Press, 1987. – 200 p.
25. Hofstede G. Culture's consequences. – Beverly Hills, CA : Sage, 1980.
26. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. – Pergamon Press, 1979. – 53p.
27. Lier L. Van. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy&authenticity. – Harlow : Longman, 1996. – 248 p.
28. Little D. Learner Autonomy. – Dublin, 1991. – 154 p.
29. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy // Perspectives, a Journal of TESOL – Italy. – Vol. XXIII, No. 2, Fall 1997. – P. 28-36
30. Triandis H.C. Collectivism and individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. In G. K. Verma & C. Bagley (Eds.), Personality, attitudes, and cognitions. – London : MacMillan, 1988. – P. 60–95.



## УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 378.146:004  
ББК 4448.026.843

ГРНТИ 14.35.31

Код ВАК 13.00.01

### **Варакута Алена Александровна,**

аспирант кафедры педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28; e-mail: varakutaa@mail.ru.

#### **ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** трудовые действия; ключевые компетенции; результаты обучения; информационно-коммуникационные технологии; управление учебным процессом; образовательные программы; студенты.

**АННОТАЦИЯ.** Введение в действие профессиональных стандартов определяет новое понимание результатов освоения образовательной программы высшего образования. Результаты контрольных мероприятий должны отражать не только результат освоения конкретной дисциплины, но и ход формирования компетенций и готовности к выполнению трудовых действий. Целью данной статьи является обоснование применения ИКТ в процедурах оценки компетенций и трудовых действий для повышения ее эффективности. Результативность оценки рассматривается как степень реализации ее функций в системе управления учебным процессом, а эффективность – как соотношение степени реализации функций оценки и использованных ресурсов. Условием внедрения оценки компетенций и трудовых действий является деятельностный, практико-ориентированный подход к реализации образовательных программ и стандартизация оценочных процедур. Применение ИКТ в процедурах оценки сопровождается формализацией компетенций и оценочных процедур. Побочным эффектом формализации компетенций является увеличение нагрузки на преподавателя, которое компенсируется дальнейшим эффектом от применения ИКТ. Создается риск оценки исключительно преподаваемых знаний, для устранения которого необходимо разделять роли преподавателей и экзаменаторов. Применение ИКТ позволяет отображать результат изучения дисциплины, уровень освоения компетенции и готовность к выполнению трудового действия; демонстрировать место данного результата (дисциплины/модуля) в структуре образовательной программы; детализировать результат до модуля, дисциплины, при необходимости – до темы и занятия. Результаты данного исследования могут быть использованы для определения перспектив внедрения и стандартизации процедур оценки компетенций и трудовых действий в вузе, разработки соответствующих модулей автоматизированной информационной системы.

### **Varakuta Alena Aleksandrovna,**

Post-graduate Student, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

#### **THE USE OF ICT AS A CONDITION OF EFFECTIVENESS ASSESSMENT OF STUDENT'S PERFORMANCE**

**KEYWORDS:** work; key competencies; results of learning; information-communication technologies; management of educational process; educational programs; students.

**ABSTRACT.** The introduction of professional standards causes new understanding of the results of educational programs of higher education. The results of control measures should reflect not only the result of the development of a particular discipline, but also the formation of competences and readiness to implement the labor action. The purpose of this article is justification of application of ICT in the procedures of assessment of competencies and labor actions to increase their efficiency. The effectiveness assessment is viewed as the degree of implementation of its functions in the system of educational process management. The efficiency is viewed as the ratio of the degree of implementation of the functions of assessment and resources used. The condition of assessment of competences and the labour action is active, practice-oriented approach to the implementation of educational programs and standardization of evaluation procedures. The use of ICT in assessment procedures is accompanied by formalization of competencies and assessment procedures. A side effect of the formalization of competences is increasing the workload on the teacher, which is reduced with the help of ICT. There is a risk of assessment only of the knowledge taught, to eliminate which it is necessary to separate the roles of teachers and examiners. ICT application allows to display the result of studying the discipline, the level of competence development and willingness to implement the labor action; to show this result (subjects/modules) in the structure of educational programme; to give the detailed result, describing the module, discipline, or even the topics and classes. The results of this study can be used to determine the prospects for the introduction and standardization of procedures for competence and labour action assessment in higher education, and for the development of appropriate modules of the automated information system.

### **Постановка и актуальность проблемы**

**В** условиях глобализации, стандартизации, информатизации и развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как основных современных тенденциях развития образования [2, с. 8; 3, с. 21] предъявляются новые требования к педагогической оценке и предоставляются новые возможности для совершенствования оценочных процедур.

Введение в действие профессиональных стандартов определяет новое понимание результатов освоения образовательной программы высшего образования. Результатом обучения является сформированность компетенций, определенных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), и готовность выпускника к выполнению трудовых действий, определенных Профессиональным стандартом. Требования Профессионального стандарта не являются обязательным нормативным требованием к образовательной программе, но служат ориентиром для проектирования образовательной программы и позволяют продемонстрировать ход подготовки к профессиональной деятельности студенту и потенциальному работодателю.

Поэтому результаты контрольных мероприятий должны отражать не только результат освоения конкретной дисциплины/модуля, но и ход формирования компетенций и готовности к выполнению трудовых действий.

Реализация этих требований увеличивает временные затраты студентов на проведение аттестации, трудозатраты преподавательского состава на выполнение оценивания [14, с. 65], проектирование аттестации и разработку оценочных средств, трудозатраты методических служб на обработку статистических данных.

Уменьшить трудозатраты представляется возможным путем применения ИКТ и развития информационно-образовательной системы вуза.

Целью данной статьи является обоснование применения ИКТ в процедурах оценки компетенций и трудовых действий для повышения ее эффективности.

Результаты данного исследования могут быть использованы для определения перспектив внедрения и стандартизации процедур оценки компетенций и трудовых действий в вузе, разработки соответствующих модулей автоматизированной информационной системы.

Статья будет интересна научно-педагогическим работникам, исследующим проблемы педагогической оценки,

организации и управления учебным процессом, поддержания системы менеджмента качества.

Исследование проведено путем анализа научно-педагогической литературы по проблеме исследования, нормативной документации, анализа практического опыта и теоретического обобщения.

### **Возможности применения ИКТ в оценке результатов обучения**

В терминологии систем менеджмента качества эффективность – это соотношение достигнутого результата и использованных ресурсов, а результативность – степень достижения запланированных результатов [5]. Если понимать оценку как процесс определения степени соответствия результатов обучения студента планируемым результатам образовательной программы, дисциплины/модуля, то результат оценки (отметка) – это степень достижения студентом запланированных результатов обучения, выраженная в баллах. Такое определение результата оценки не позволяет судить о ее эффективности и результативности для управления учебным процессом, не отражает ее функции в системе. Исходя из проблемы нашего исследования, результативность оценки мы будем понимать как степень реализации функций оценки в системе управления учебным процессом, а эффективность – как соотношение степени реализации функций оценки и использованных ресурсов.

Условием внедрения оценки компетенций и трудовых действий является деятельностный, практико-ориентированный подход к реализации образовательных программ [1; 12] и соответствующая организация оценки [6; 7; 8; 9; 14]. При этом важны как управленческая, так и мотивационная, и формирующая функции оценки. Далее рассмотрим возможности применения ИКТ для их реализации.

Задача оценки результатов обучения в компетенциях и трудовых действиях не выполнима без использования ИКТ и стандартизации процедур. Сложность обусловлена несовпадением точек их формирования и контроля в структуре основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Компетенция формируется и оценивается на разных этапах ОПОП, в разных дисциплинах/модулях, и по одной дисциплине оценивается несколько компетенций, трудовых действий. При этом контрольное мероприятие фактически одно, но его результат должен интерпретироваться в разрезе дисциплины, компетенции и трудового действия. По итогам контрольного ме-

роприятия преподавателям необходимо соответственно детализировать результат оценки в оценочных листах.

Планирование точек контроля и критериев оценивания осуществляется на этапе проектирования образовательной программы. Для измерения компетенций необходимо формализовать их (закрепить за ними измерительные единицы, «оцифровать»). Результат отражается в ряде стандартизованных форм документов ОПОП (карта компетенций ОПОП, программы модулей и дисциплин, фонды оценочных средств) [3, с. 217; 6, с. 61–63; 14, с. 58–63].

Формализация компетенций и оценочных процедур имеет побочные эффекты. Происходит «сдвиг с сущности процесса познания к его формализации» [6, с. 63]. Большой объем работы перекладывается со студента на преподавателя: все, что демонстрирует студент (будь то слово или действие), должно быть выражено в баллах [6, с. 63]. Создается риск оценки исключительно преподаваемых знаний, для устранения которого необходимо разделять роли преподавателей и экзаменаторов [10, с. 65]. Также возможна разработка единого межвузовского программного продукта для оценки компетенций [14, с. 63].

В дальнейшем использование «оцифрованных», «стандартизованных» компетенций позволяет формировать в автоматизированной информационной системе стандартизованные формы документов, автоматизировать подсчет рейтинга [18, с. 277] и обработку статистических данных, комплектовать индивидуальный портфолио [7, с. 1165], предоставлять образовательную информацию одного и того же свойства различным категориям пользователей [8, с. 123], и, в конечном счете, сократить аудиторную нагрузку на студента и преподавателя за счет многократного использования электронных образовательных ресурсов (результатов труда преподавателя) [17, с. 220], освободить преподавателей от рутинной работы по организации и проведению контроля [7, с. 1165].

В части управленческих функций оценки применение ИКТ позволяет:

- организовать постоянное оперативное управление учебным процессом по итогам оценки;
- автоматизировать процедуры оценки, разработки оценочных средств, обработки статистических данных по итогам оценки;
- проводить контрольные мероприятия дистанционно и асинхронно;
- организовать независимую оценку с привлечением преподавателей, не ведущих обучение у экзаменуемых студентов, или специальных служб;

- обеспечить оперативность представления сведений, их наглядность, и доступность;
- уменьшить субъективность оценки;
- уменьшить трудозатраты на проведение оценочных процедур и обработку их результатов;

– представлять информацию об учебных достижениях студентов всем заинтересованным лицам с требуемым уровнем детализации;

– организовать оценку результата в разрезе дисциплины, компетенции и трудового действия.

Повышению мотивации студентов к учебной деятельности способствует прозрачность процедур, доступность организационно-методических материалов по контрольным мероприятиям и результатам оценки, наглядность представления учебных достижений, возможность удаленного выполнения заданий, которые обеспечиваются средствами ИКТ.

Использование ИКТ дает ряд дополнительных возможностей для индивидуализации обучения, организации формирующего оценивания и самооценки. Новые интерактивные обучающие и оценочные инструменты (форумы, кейс-стади, вебквесты) предполагают качественно иную активность обучающихся – их творческое взаимодействие в ходе овладения информацией, создание нового продукта и его продвижение [6, с. 63] (совместная подготовка демонстрационных материалов, презентаций, видео и пр.). Новые возможности дает использование в оценочных процедурах (в том числе и самооценке) видео (видеокейсы, вебинары и фрагменты фильмов, содержащие типичные ситуации, подлежащие анализу) и онлайн-тестов с развивающим компонентом, например, с последующим анализом результатов тестирования и написанием эссе [13, с. 108–110]. Интернет-сервисы позволяют организовать формирующее оценивание с использованием виртуальной области для совместной работы студентов [9, с. 111]. В процессе этой деятельности развиваются информационные компетенции студентов [11, с. 383].

В процессе оценки результатов обучения ИКТ применяются в качестве инструментальных средств оценки, разработки оценочных средств, реализации оценочных процедур, организации учебного процесса и являются элементами информационно-образовательной среды вуза. Результативность ее функционирования зависит от материально-технической обеспеченности организации и квалификации персонала.

Комплексное применение ИКТ в качестве средства обучения и управления возможно при построении информационно-

образовательной среды образовательной организации, полностью удовлетворяющей информационным запросам субъектов учебного процесса [15, с. 44], и применении соответствующих моделей обучения [16, с. 24].

### Заключение

Применение ИКТ предоставляет возможность отражать ход формирования компетенций и готовность к выполнению трудовых действий по итогам контрольных мероприятий дисциплины/модуля, реализации современных требований к оценочным процедурам, а также обеспечивает стандартизацию и прозрачность процедур, открытость и доступность сведений о формировании компетенций студентов и готовности к профессиональной деятельности всем заинтересованным сторонам.

ИКТ придают новое информационное содержание результату оценки. Применение ИКТ позволяет:

– отображать результат изучения дисциплины/модуля, уровень освоения компетенции и готовность к выполнению трудового действия;

– демонстрировать место данного результата (дисциплины/модуля) в структуре ОПОП;

– детализировать результат оценки до модуля и дисциплины, при необходимости – до темы и занятия.

Применение ИКТ в процедурах оценки результатов обучения студентов дает дополнительные возможности для реализации мотивационной, формирующей и управленческой функции оценки, повышает ее эффективность и результативность.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алтыникова Н. В., Барматина И. В. Модель подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата в контексте модернизации педагогического образования // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3 (39). – С. 12–28.
2. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм : монография. – Новосибирск : НГПУ, 2014. – 188 с.
3. Варакута А. А. Стандартизация профессиональной подготовки студентов вуза в динамике социально-культурных изменений // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 4 (44). – С. 20–28.
4. Варакута А. А. Оценка образовательных результатов, направленная на определение готовности студентов вуза к профессиональной деятельности // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф.; Москва, 16–17 окт. 2015 г. – М. : МАНПО. – Ярославль : Ремдер, 2015. – С. 212–219.
5. ГОСТ Р ИСО 9000–2015. Национальный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gociss.ru/doc/GOST\\_R\\_ISO\\_9000-2015.pdf](http://www.gociss.ru/doc/GOST_R_ISO_9000-2015.pdf) (дата обращения 20.05.2017).
6. Емельянова И. Н. Формирование и оценка качества профессионального образования в контексте компетентностной модели обучения // Образование и наука. – 2015. – № 1 (120). – С. 56–67.
7. Ефремова Н. Ф. Гарантия качества компетентностного обучения в надежности оценки достижений обучающихся // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11–5. – С. 1161–1166.
8. Ефремова Н. Ф. Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 119–125.
9. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание образовательных результатов студентов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 103–114.
10. К обществу знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО [Электронный ресурс] // Изд-во UNESCO. – 2005. – 231 с. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>.
11. Кручинин М. В., Кручинина Г. А. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза средствами проектной деятельности в условиях информатизации образования: личностно-ориентированный подход // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 376–385.
12. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105–126.
13. Могилевкин Е. А., Садон Е. В., Новгородов А. С. Студент как субъект профессионального развития: инструментальные средства формирования и контроля компетенций // Территория новых возможностей // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2013. – № 5 (23). – С. 101–112.
14. Семенова Е. Г., Степанов А. Г. Оценочные средства как показатели качества компетенций выпускников высшей школы // Актуальные проблемы экономики и управления. – 2015. – № 3 (7). – С. 53–66.
15. Стариченко Б. Е. О построении информационного обеспечения учебного процесса в вузе // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 39–44.
16. Стариченко Б. Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 23–31.
17. Царев Р. Ю., Тынченко С. В., Гриценко С. Н. Адаптивное обучение с использованием ресурсов информационно-образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 219–226.
18. Чупрова Л. В., Ершова О. В., Мишурина О. А., Муллина Э. Р. Организационно-педагогические условия функционирования рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов технического университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 4 (30). – С. 275–279.

## REFERENCES

1. Altnikova N. V., Barmatina I. V. Model' podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata v kontekste modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy. – 2015. – № 3 (39). – S. 12–28.
2. Andrienko E. V. Pedagogicheskiy professionalizm : monografiya. – Novosibirsk : NGPU, 2014. – 188 s.
3. Varakuta A. A. Standartizatsiya professional'noy podgotovki studentov vuza v dinamike sotsial'no-kul'turnykh izmeneniy // Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy. – 2016. – № 4 (44). – S. 20–28.
4. Varakuta A. A. Otsenka obrazovatel'nykh rezul'tatov, napravlenaya na opredelenie gotovnosti studentov vuza k professional'noy deyatel'nosti // Professionalizm pedagoga: kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii : sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.; Moskva, 16–17 okt. 2015 g. – M. : MANPO. – Yaroslavl' : Remder, 2015. – S. 212–219.
5. GOST R ISO 9000–2015. Natsional'nyy standart Rossiyskoy Federatsii. Sistemy menedzhmenta kachestva. Osnovnye polozheniya i slovar' [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.gociss.ru/doc/GOST\\_R\\_ISO\\_9000-2015.pdf](http://www.gociss.ru/doc/GOST_R_ISO_9000-2015.pdf) (data obrashcheniya 20.05.2017).
6. Emel'yanova I. N. Formirovanie i otsenka kachestva professional'nogo obrazovaniya v kontekste kompetentnostnoy modeli obucheniya // Obrazovanie i nauka. – 2015. – № 1 (120). – S. 56–67.
7. Efremova N. F. Garantiya kachestva kompetentnostnogo obucheniya v nadezhnosti otsenki dostizheniy obuchayushchikhsya // Fundamental'nye issledovaniya. – 2014. – № 11–5. – S. 1161–1166.
8. Efremova N. F. Kachestvo otsenivaniya kak garantiya kompetentnostnogo obucheniya studentov // Vyssee obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 11. – S. 119–125.
9. Zemlyanskaya E. N. Formiruyushchee otsenivanie obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. – 2015. – T. 7. – № 4. – С. 103–114.
10. K obshchestvam znaniya. Vsemirnyy doklad YuNESKO [Elektronnyy resurs] // Izd-vo UNESCO. – 2005. – 231 s. – Rezhim dostupa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>.
11. Kruchinin M. V., Kruchinina G. A. Formirovanie obshchekul'turnykh i professional'nykh kompetentsiy studentov vuza sredstvami proektnoy deyatel'nosti v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya: lichnostno-orientirovanny podkhod // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 3. – S. 376–385.
12. Margolis A. A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nyim standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – T. 19. – № 3. – S. 105–126.
13. Mogilevkin E. A., Sadon E. V., Novgorodov A. S. Student kak sub"ekt professional'nogo razvitiya: instrumental'nye sredstva formirovaniya i kontrolya kompetentsiy // Territoriya novykh vozmozhnostey // Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa. – 2013. – № 5 (23). – S. 101–112.
14. Semenova E. G., Stepanov A. G. Otsenochnye sredstva kak pokazateli kachestva kompetentsiy vypusknikov vysshey shkoly // Aktual'nye problemy ekonomiki i upravleniya. – 2015. – № 3 (7). – S. 53–66.
15. Starichenko B. E. O postroenii informatsionnogo obespecheniya uchebnogo protsessa v vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 5. – S. 39–44.
16. Starichenko B. E. Sinkhronnaya i asinkhronnaya organizatsiya uchebnogo protsessa v vuze na osnove informatsionno-tekhnologicheskoy modeli obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 3. – S. 23–31.
17. Tsarev R. Yu., Tynchenko S. V., Gritsenko S. N. Adaptivnoe obuchenie s ispol'zovaniem resursov informatsionno-obrazovatel'noy sredy // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2016. – № 5. – S. 219–226.
18. Chuprova L. V., Ershova O. V., Mishurina O. A., Mullina E. R. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya funktsionirovaniya reytingovoy sistemy otsenki kachestva podgotovki studentov tekhnicheskogo universiteta // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 4 (30). – S. 275–279.

**Трофимова Оксана Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии ГАОУ ДПО СО «ИРО»; 620137, г. Екатеринбург, ул. Академическая, 16; e-mail: trofimova\_oa@mail.ru.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЛОГИСТИКА****КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** логистический подход; образовательная логистика; управление потоками знаний; управление образовательной организацией; педагогические колледжи; педагогические вузы; учебные дисциплины.

**АННОТАЦИЯ.** В статье описываются основные проблемы образовательных организаций в области управления потоками знаний, кадров, информации. Раскрывается понятие «образовательная логистика», обосновывается необходимость введения дисциплины по выбору «Образовательная логистика» в направлении подготовки: «Педагогическое образование», «Менеджмент» для включения в вариативную часть учебного плана педагогических колледжей и педагогических вузов. Определяется необходимость повышения компетенций руководителей образовательных организаций в части оптимизации и эффективного управления потоковыми процессами. Описывается содержание дисциплины «Образовательная логистика» для среднего профессионального образования и высшего педагогического образования. Описывается готовность управляющей системы осуществлять логистические процессы в образовательной организации, определяются качественные изменения системы управления образовательной организацией, которые раскрываются в ее элементах: инновационная направленность образовательной логистики; организация управленческой деятельности на всех ее уровнях; применение технологий образовательной логистики; профессионально-личностная готовность руководителя к управлению на основе логистического подхода. В статье выделяются и обосновываются принципы образовательной логистики: комплексность, научность, конструктивность, надежность, вариативность. Раскрываются основные положения образовательной логистики как основы управления образовательной организацией.

**Trofimova Oksana Aleksandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Education Development, Ekaterinburg, Russia.

**EDUCATIONAL LOGISTICS AS A BASIS FOR EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGEMENT**

**KEYWORDS:** logistic approach; educational logistics; flow management; principles of logistic approach in educational institution.

**ABSTRACT.** The article describes the main problems of educational institutions in the field of flow control: knowledge flow, personnel flow, and information flow. The concept of "educational logistics" is defined. It is argued that it is necessary to introduce an elective course "Educational Logistics" in the educational programs "Pedagogical Education" and "Management" to be included in the elective part of the curriculum in pedagogical colleges and pedagogical universities. It is underlined that it is important to increase the competencies of educational organizations managers in terms of optimization and management of flow processes. The article describes the content of the discipline "Educational Logistics" for secondary vocational education and higher pedagogical education. It also describes the readiness of the management system to implement logistics processes in an educational institution. The article discusses the qualitative changes in the system of management of educational organization revealed in its elements: the innovation orientation of educational logistics; organization of management activities at all levels; application of technologies for education logistics; professional-personal readiness of the leader to management on the basis of logistic approach. The article distinguishes and substantiates the principles of educational logistics: complexity, science, constructibility, reliability, and variability. It describes the main provisions of educational logistics as the basis for management of an educational institution.

**В** настоящее время в основе системы образования лежат знания, которые должны поступать педагогу «точно вовремя» и «точно в срок» для быстрого реагирования. Однако на практике очень часто возникает проблема, связанная с несвоевременным получением педагогом актуальных для него в текущий момент знаний. Это происходит в силу разнообразных факторов: сельская местность, отсутствие Интернета, отсутствие контроля со стороны руководителя образовательной организации, отсутствие определенных знаний и т.д.

Именно образовательная логистика должна позволить педагогу быть мобильным и быстро удовлетворять возникшие потребности или свои профессиональные дефициты. Руководители образовательных организаций должны понимать, что повышение квалификации, профессиональная переподготовка педагога должна носить не стихийный, а систематический характер, основанный на мониторинге изучения возникновения затруднений педагогов. Для этого сами руководители образовательных организаций должны владеть компетенци-

ями в области управления потоковыми процессами, то есть основами образовательной логистики.

Такой выбор не случаен. В связи с усилением конкуренции на рынке образовательных услуг объектом изучения значительной части зарубежных и отечественных ученых стал образовательный сектор. Однако исследования в основном касаются формирования высококачественного образовательного продукта, обеспечивающего конкурентоспособность организации, предоставляющего соответствующие услуги: рассматриваются проблемы образовательных услуг, применения образовательных инноваций, использования маркетинга при разработке стратегии развития, управления бизнес-процессами [9] и др.

Образовательная логистика как основа управления образовательной организацией в настоящее время практически не рассматривается. Однако образовательная логистика затрагивает все функции управления: планирование, организацию, мотивацию и контроль в образовательной организации. А эффективное управление потоком «знаний», кадровым потоком, финансовым потоком и информационным потоком должно стать стержневой задачей руководителя образовательной организации.

Следует отметить, что дисциплины «Образовательная логистика» в учебных планах педагогических колледжей и педагогических вузов, в программах профессиональной переподготовки и повышения квалификации не предусмотрено.

В настоящее время четкого определения образовательной логистики нет: так, например, В. А. Денисенко использует только понятие «образовательная логистика» как наука и техника организации и самоорганизации образовательных функций (позиций) и процессов с точки зрения повышения эффективности образовательной деятельности в целом [3], а Ю. В. Крупнов определяет образовательную логистику как науку и технику организации и соорганизации образовательных функций (позиций) и процессов с точки зрения повышения эффективности образовательной деятельности в целом [4].

По мнению Н. В. Шевченко, под концепцией образовательной логистики понимается совокупность принципов оптимизации процессов в образовательных системах и структурах [16].

Образовательная логистика – это организация, планирование, контроль и мониторинг потока знаний в образовательном пространстве в соответствии с требованиями рынка [13].

Н. Ю. Склярова определяет логистику в сфере образования как интегрированный

процесс планирования, получения, накопления и движения образовательных услуг и информации, в том числе образовательной статистики, что, в свою очередь, является методологической основой для анализа состояния систем, поиска и принятия обоснованных управленческих решений [15].

Наше понимание образовательной логистики исходит из позиции управления потоковыми процессами в образовательной организации, а именно: материальными, кадровыми, информационными и финансовыми и потоком «знаний». Поэтому образовательная логистика, на наш взгляд, это наука об эффективном управлении потоковыми процессами в образовательной организации, основанная на совокупности логистических принципов образовательной системы, для принятия эффективного управленческого решения «точно в срок», в «нужное место», в нужном количестве, высокого качества, с наименьшими затратами.

Учитывая общие принципы логистики, к принципам образовательной логистики в системе образования можно отнести:

1. Комплексность: формирование всех видов обеспечения для осуществления движения потоков в конкретных условиях; координация действий непосредственных и опосредованных участников движения ресурсов (знаний, информации, кадров, финансов); осуществление централизованного контроля выполнения задач, стоящих перед структурами в системе образования.

2. Научность: усиление расчетного начала на всех стадиях, от планирования до анализа, выполнение подробных расчетов всех параметров траектории движения потоков, для точного понимания руководителем образовательной организации в количестве, качестве необходимых ресурсов для эффективной работы образовательной организации.

3. Конкретность: четкая и точная оценка всех ресурсов, используемых при осуществлении логистического процесса: финансовых, кадровых, материальных и т.д.; освоение с наименьшими издержками всех видов ресурсов; руководство логистикой со стороны структурных органов, результаты работы, которые должны измеряться сокращением затрат.

4. Конструктивность: диспетчеризация потока, непрерывное отслеживание перемещения и изменения каждого объекта потока и оперативная корректировка его движения.

5. Надежность: широкое использование современных технических средств перемещения и управления движением потока; высокие скорости и качество поступления информации и технологии ее обработки.

6. Вариативность: возможность гибкого реагирования образовательной организа-

ции на колебания спроса (например, дополнительные платные образовательные услуги). В этих условиях способность логистических систем адаптироваться к изменениям внешней среды является существенным фактором устойчивого положения образовательной организации [7; 8].

Ориентация управляющей системы образовательной организации должна обеспечиваться образовательной логистикой, представляющей собой систему управления потоковыми процессами, обуславливающую переход образовательной организации в режим эффективного управления на основе скоординированной перестройки всех основных ее ресурсов в соответствии со стратегическими целями организации и образовательного пространства.

Способность и готовность управляющей системы осуществлять логистические процессы в образовательной организации определяет следующие качественные изменения системы управления образовательной организацией, которые раскрываются в следующих ее элементах:

а) инновационная направленность образовательной логистики, выраженная концепцией логистического подхода, в основу которой положена определенная идея эффективного управления ресурсами образовательной организации;

б) организация управленческой деятельности на всех ее уровнях на основе логистического подхода, направленного на повышение качества и эффективности управления образовательной организацией;

г) применение технологий образовательной логистики, направленных на эффективное управление потоковыми процессами: материальными, кадровыми, информационными, финансовыми и потоком «знаний»;

д) профессионально-личностная готовность руководителя образовательной организации к управлению организацией на основе логистического подхода.

Все это подтверждает необходимость введения нового направления подготовки, а также переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных организаций (разного уровня, в том числе руководителей системы СПО) – образовательной логистики.

В содержании дисциплины «Образовательная логистика» направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Управление образовательной организацией») и направления подготовки «Менеджмент» (профиль «Менеджмент в образовательной организации») определяются следующие темы для изучения студентами (педагогических колледжей и педагогических

вузов), слушателями курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации: специфика логистического подхода к управлению потоковыми процессами в образовательной организации; взаимосвязь эффективности управления логистическими потоками и повышения качества образования в образовательной организации; образовательная логистика и стратегическое планирование; особенности логистической системы; основные принципы образовательной логистики; управление кадровыми потоками в образовательной организации; управление потоком «знаний»; управление финансовыми потоками; управление информационными и материальными потоками в образовательной организации и т.д.

Исходя из вышеизложенного можно выделить следующие основные положения образовательной логистики как основы управления образовательной организацией:

1. Логистический подход к системе образования представляет собой содержательно специфическое обучение руководителей, обеспечивающее их профессиональную готовность к управлению потоковыми процессами образовательной организации, которое необходимо рассматривать как переход к новому направлению в системе управления образовательной организацией.

2. Образовательная логистика представляет собой нововведение, выражающее изменения в управлении образовательной организацией, и должна рассматриваться как наука об эффективном управлении потоковыми процессами в образовательной организации, основанная на совокупности логистических принципов: «точно в срок», в «нужное место», в нужном количестве, высокого качества, с наименьшими затратами.

3. Ориентация управляющей системы образовательной организации на логистическую деятельность определяется образовательной логистикой, представляющей собой систему управления потоковыми процессами, обеспечивающую переход образовательного учреждения в режим эффективного управления на основе скоординированной перестройки всех основных ее ресурсов в соответствии со стратегическими целями организации и образовательного пространства.

4. Концептуально-организующим началом при разработке модели логистического подхода к системе образования, в том числе к системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров по направлению «Образовательная логистика» выступают принципы образовательной логистики.

5. Структурно-функциональная модель логистического подхода в системе подготовки, переподготовки и повышения ква-



лификации руководителей образовательных организаций обуславливает специфику ее элементов, в качестве которых выделены:

а) целевой компонент: определяет цель подготовки – формирование практической готовности руководителей образовательных учреждений к управлению потоками в образовательной организации на основе логистического подхода;

в) содержательный компонент: специфика содержания подготовки состоит в том, что оно охватывает практически все проблемы современного образования, поскольку они так или иначе связаны с эффективным управлением и повышением качества образования, а тематическая последовательность образовательной логистики определяется потребностями руководителей, выявленными в процессе обучения на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки;

д) технологический компонент: обеспечивает применение образовательных средств, способов и технологий подготовки, отвечающих специфике целей и содержания образовательной логистики;

е) результативный компонент: логистический подход, направленный на получение результата в виде эффективного управления всеми ресурсами образовательной организацией, обеспечивает и социальный эффект, поскольку результатом подготовки фактически становятся: готовность личности к управ-

лению потоками в образовательной организации; готовность образовательного учреждения к оптимизации ресурсов; готовность к эффективному управлению ресурсами.

6. Наиболее оптимальным средством реализации модели логистического подхода к управлению в системе образования является сетевое взаимодействие образовательных организаций, представляющее собой совместную деятельность образовательных организаций разных типов, имеющих общие цели, задачи, а также использование совместных ресурсов для их достижения.

Таким образом, на наш взгляд, необходимость введения дисциплины «Образовательная логистика» в вариативной части учебных планов среднего профессионального (педагогического) образования и высшего педагогического образования по направлению «Педагогическое образование» (например, профиль «Управление дошкольной образовательной организацией»), направлению «Менеджмент» (например, профиль «Менеджмент в образовании») является обоснованной и позволит расширить компетенции руководителей образовательных организаций в области управления потоковыми процессами и эффективным использованием ресурсов образовательной организации. А также включать основы образовательной логистики в содержание профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных организаций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гаджинский А. М. Логистика : учеб. – М. : Дашков и К, 2007. – 284 с.
2. Голиков Е. А. Маркетинг и логистика : учеб. пособие. – М. : Академ. проект, 2006. – 445 с.
3. Денисенко В. А. Основы образовательной логистики. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 317 с.
4. Крупнов Ю. В. Управление качеством образования и образовательная аналитика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rustowns.com/kyahata/strategy/>.
5. Педагогическая логистика // Полисветие : сборник. – Кохтла-Ярве, 2007. – № 1. – С. 72–79.
6. Неруш Ю. М. Логистика : учеб. для вузов. – М. : ТК Велби; Проспект, 2006. – 520 с.
7. Трофимова О. А. Логистический подход к системе управления // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской Академии образования. – 2010. – № 9. – С. 42–48.
8. Трофимова О. А. Принципы логистического подхода к организации сетевого взаимодействия образовательной организации // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 8. – С. 118–151.
9. Скоробогатова Т. Н. Теоретико-методологические принципы логистического обеспечения рекреационного сектора (на примере Автономной Республики Крым) : дис. ... д-ра экон. наук. – М., 2009. – 330 с.
10. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», № 273-ФЗ.
11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [lms.hse.ru](http://lms.hse.ru).
12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychology>.
13. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org).
14. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://co.pskgu.ru>.
15. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hses-online.ru>.
16. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [cyberleninka.ru](http://cyberleninka.ru).

#### REFERENCE

1. Gadzhinskiy A. M. Logistika : ucheb. – M. : Dashkov i K, 2007. – 284 s.
2. Golikov E. A. Marketing i logistika : ucheb. posobie. – M. : Akadem. projekt, 2006. – 445 s.
3. Denisenko V. A. Osnovy obrazovatel'noy logistiki. – Kaliningrad : Izd-vo KGU, 2003. – 317 s.
4. Krupnov Yu. V. Upravlenie kachestvom obrazovaniya i obrazovatel'naya analitika [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.rustowns.com/kyahata/strategy/>.
5. Pedagogicheskaya logistika // Polismetie : sbornik. – Kokhtla-Yarve, 2007. – № 1. – S. 72–79.
6. Nerush Yu. M. Logistika : ucheb. dlya vuzov. – M. : TK Velbi; Prospekt, 2006. – 520 s.
7. Trofimova O. A. Logisticheskiy podkhod k sisteme upravleniya v sfere obrazovaniya // Obrazovanie i nauka: Izvestiya Ural'skogo otdeleniya Rossiyskoy Akademii obrazovaniya. – 2010. – № 9. – S. 42–48.

8. Trofimova O. A. Printsipy logisticheskogo podkhoda k organizatsii setevogo vzaimodeystviya obrazovatel'noy organizatsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 8. – S. 118–151.
9. Skorobogatova T. N. Teoretiko-metodologicheskie printsipy logisticheskogo obespecheniya rekreatsionnogo sektora (na primere Avtonomnoy Respubliki Krym) : dis. ... d-ra ekon. nauk. – M., 2009. – 330 s.
10. Federal'nyy zakon RF «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii», № 273-FZ.
11. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: lms.hse.ru.
12. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.psychology>.
13. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org).
14. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://co.pskgu.ru>.
15. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.hses-online.ru>.
16. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [cyberleninka.ru](http://cyberleninka.ru).

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

УДК 37.035  
ББК 4447.00

ГРНТИ 14.33.05

Код ВАК 13..00.08

## **Самородова Вера Валентиновна,**

заместитель директора Департамента государственной службы и кадров Министерства образования и науки Российской Федерации; 125009, г. Москва, ул. Тверская, 11, ГСП-3; e-mail: info@mon.gov.ru.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИММУНИТЕТА СТУДЕНТОВ СПО К ПРОПАГАНДЕ ЭКСТРЕМИЗМА В УСЛОВИЯХ ОБОСТРЕНИЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ БОРЬБЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** среднее профессиональное образование; экстремизм; пропаганда экстремизма; формирование иммунитета; студенты; идеологическая борьба; социологические исследования.

**АННОТАЦИЯ.** В настоящее время набирает силу идеология экстремизма, в связи с чем возникают проблемы, касающиеся его распространения в молодежной среде. Анализ внутривнутриполитической жизни России последних нескольких лет показывает существенные изменения в развитии отечественного и международного экстремизма. В статье рассматриваются проблемы формирования иммунитета студентов организаций среднего профессионального образования к пропаганде экстремизма. Среди педагогических работников учебных организаций среднего профессионального образования Свердловской области были проведены социологические исследования, по результатам которых было выявлено соотношение между педагогами, увидевшими новое явление, и теми, кто его отрицает; уровень подготовленности к воспитательной работе в условиях массового привлечения отдельными политиками несовершеннолетних студентов СПО к нелегитимным акциям экстремистского характера; негативное влияние Интернета и средств массовой информации на формирование и развитие мировоззрения студентов СПО; подготовленность к эффективной профилактике экстремизма среди студентов СПО в условиях идеологической борьбы и т.д.

## **Samorodova Vera Valentinovna,**

Deputy Director of the Department of Civil Service and Personnel of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia.

### **PEDAGOGICAL PROBLEMS OF IMMUNITY FORMATION OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS TO EXTREMISM PROPAGANDA IN THE CONDITIONS OF EXTENSION OF THE IDEOLOGICAL FIGHT**

**KEYWORDS:** secondary vocational education; extremism; propaganda of extremism; formation of students' immunity to extremism propaganda; students; ideological struggle; social research.

**ABSTRACT.** Today the extremist ideology is gaining weight and is spreading among the young people. The analysis of the internal affairs of contemporary Russia shows serious changes in the development of Russian and international extremism. The article deals with the problems of formation of students' immunity to the propaganda of extremism on the basis of sociological research in organizations of secondary vocational education. The teaching staff of the secondary vocational educational institutions in Sverdlovsk region took part in the social research. The results of the research are the following: some teachers admit the existence of the new phenomenon, while the others deny its existence; some politicians try to attract underage students to illegitimate extremist actions; there is negative impact of mass communication on students' worldview; preparedness to efficient counteraction against extremism among young people during ideological struggle, etc.

За последние полвека под влиянием синергетического эффекта динамического взаимодействия сложного комплекса идейно-политических, религиозных, социально-экономических и социокультурных факторов экстремизм трансформировался из регионально локализованного явления в угрожающего масштаба международный феномен. При этом, как отмечают исследователи, в этот процесс все больше вовлекается учащаяся молодежь [1; 4, с. 5–6].

Выступая на расширенном заседании Совета Безопасности, посвященном рассмотрению «Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до

2025 года», президент В. В. Путин подчеркнул необходимость работы с молодежью: «Именно в молодежной среде лидеры экстремистских организаций пытаются вербовать своих последователей, вести свою пропаганду, прежде всего через мировую сеть Интернет. Идеология экстремизма набирает силу в виртуальном пространстве, причем набирает, буквально выстреливая в реальную жизнь». При этом президент считает одной из важнейших задач создание обстановки общественного неприятия, укрепления гражданского иммунитета к распространению экстремистских, радикальных идей [3].

Прежде чем дать анализ особенностей современной социально-педагогической ситуации, определимся с методологической основой нашего исследования.

Основываясь на монографических исследованиях Ю. Н. Зеленова, мы придерживаемся позиции, что «экстремизм – это коллективное и индивидуальное мировоззрение и основанная на нем деятельность, суть которых заключается в культивировании идеологии радикального толка, проповедующей нетерпимость и враждебное отношение к лицам, отличающимся от носителей данной идеологии по любым определяемым ими признакам, либо призывающей к насильственному свержению действующего конституционного строя» [4, с. 32]. Данный подход, на наш взгляд, позволяет исследовать и выявлять целый спектр идейно-политических, социально-экономических, религиозных, социокультурных и психологических факторов, детерминирующих становление и развитие экстремизма как социального явления. К сожалению, экстремизм стал «одним из существенных атрибутов истории развития общества вне зависимости от его этнокультурной принадлежности, политического или социально-экономического устройства» [4, с. 5, 60].

В современном мире, как считает В. В. Путин, «экстремизм используется как инструмент геополитики и передела сферы влияния очень часто. Мы видим, к каким трагическим последствиям привела волна так называемых «цветных революций», какие потрясения испытали и испытывают народы стран, которые прошли через безответственные эксперименты подспудного, а иногда и грубого, как у нас говорят, “ломового” внешнего вмешательства в их жизнь» [3].

Анализ внутривнутриполитической жизни России последних нескольких лет показывает существенные изменения в развитии отечественного и международного экстремизма.

Исследования, проведенные в июне 2017 г. среди 143 педагогических работников шести учебных организаций среднего профессионального образования Свердловской области, выявили, что более 64% респондентов однозначно или «в основном» считают, что в этом году «отечественная педагогика столкнулась с новым явлением – стремлением отдельных политиков к массовому привлечению несовершеннолетних студентов СПО к нелегитимным акциям (митинги, демонстрации, пикеты и др.) экстремистского характера»; 17% опрошенных, отвечая на данный вопрос, однозначно или в «основном» не согласны с этим; остальные 19% преподава-

телей затруднились с ответом. Таким образом, соотношение между педагогами, увидевшими новое явление, и теми, кто не согласен с этим утверждением, составляет пропорцию 3,8:1 в пользу первых.

При этом, лишь 23% опрошенных педагогов однозначно или «в основном» подчеркнули: «...преподаватели нашей образовательной организации подготовлены к воспитательной работе в условиях массового привлечения отдельными политиками несовершеннолетних студентов СПО к нелегитимным акциям (митинги, демонстрации, пикеты и др.) экстремистского характера». Более 68% респондентов в той или иной степени не согласны с этим суждением, то есть соотношение между этими двумя группами педагогических работников составляет пропорцию 3:1. Остальные преподаватели не имели четкой позиции по данному вопросу.

Более 71% преподавателей СПО (это больше, чем количество респондентов, которые отметили наличие новой проблемы) в той или иной степени указали, что «исследование процесса массового привлечения отдельными политиками несовершеннолетних студентов СПО к нелегитимным акциям (митинги, демонстрации, пикеты и др.) экстремистского характера является актуальным для отечественной педагогики». Не согласны с этим утверждением 14% опрошенных, то есть соотношение в данном случае 5,1:1.

Также, 86% педагогов однозначно или «в основном» ответили, что «средства массовой коммуникации, в том числе Интернет, могут негативно влиять на формирование и развитие мировоззрения студентов СПО». Лишь около 28% из них в той или иной степени утверждали: «...преподаватели нашей образовательной организации хорошо подготовлены к педагогической работе в условиях негативного влияния средств массовой коммуникации, в том числе Интернета, на формирование и развитие мировоззрения студентов СПО».

Более 87% преподавателей считают, что «исследование негативного влияния средств массовой коммуникации, в том числе Интернета, на формирование и развитие мировоззрения студентов СПО является актуальным для отечественной педагогики». Противоположную позицию занимают лишь 9% педагогических работников, то есть соотношение между двумя этими группами работников СПО составляет пропорцию 9,7:1.

Значительная часть преподавателей – представителей организаций СПО (59%) в той или иной степени подчеркнули, что «в

настоящее время ведется целенаправленная идеологическая борьба США против России и это влияет на воспитательный процесс в организациях СПО». Лишь 22% респондентов в разных вариациях отметили, что преподаватели их «образовательной организации подготовлены к работе со студентами в условиях целенаправленной идеологической борьбы США против России, влияющей на воспитательный процесс в организациях СПО». Более 76% опрошенных педагогов однозначно или «в основном» уверены, что «исследование влияния на воспитательный процесс в организациях СПО идеологической борьбы США против России является актуальным для отечественной педагогики».

Таким образом, соотношение между теми педагогами, которые увидели взаимосвязь между идеологической борьбой и воспитательным процессом в организациях СПО, педагогическую проблему, и теми

специалистами, которые подготовлены к эффективной воспитательной работе в данных условиях, составляет пропорцию 2,7:1.

Исследование выявило, что 83% педагогических работников в той или иной степени согласны, что «идеологическая борьба связана с пропагандой экстремизма среди студентов», из них только 19% вариативно утверждали, что преподаватели их «образовательной организации подготовлены к эффективной профилактике экстремизма среди студентов СПО в условиях идеологической борьбы», то есть соотношение между двумя этими показателями равно пропорции 4,4:1.

В заключении, опираясь на результаты исследования, можно сделать вывод о необходимости актуализации исследования проблем, связанных с распространением и профилактикой экстремизма в организациях СПО в сложных и противоречивых условиях современной идеологической борьбы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ворошилова М. Б. Экстремистская агитка в социальной сети: пропаганда экстремистской символики / под ред. О. В. Барабаш, Г. И. Канакиной // Язык. Право. Общество : Сборник статей Всерос. науч.-практ. конф. – Пенза, 2013. – С. 47–53.
2. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) // Образование и наука. – 2014. – № 9. – С. 4–20.
3. Заседание Совета Безопасности, 20 ноября 2014 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/news/47045> (дата обращения: 27.06.2017).
4. Зеленев Ю. Н. Педагогическая профилактика экстремистских проявлений в молодежной среде в системе непрерывного профессионального образования : монография. – М. : Изд-во ВНИИ МВД России, 2014. – 373 с.

#### REFERENCES

1. Voroshilova M. B. Ekstremistskaya agitka v sotsial'noy seti: propaganda ekstremistskoy simvoliki / pod red. O. V. Barabash, G. I. Kanakingoy // Yazyk. Pravo. Obshchestvo : Sbornik statey Vseros. nauch.-prakt. konf. – Penza, 2013. – S. 47–53.
2. Dorozhkin E. M., Zeer E. F. Metodologiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: teoriya i praktika (teoretiko-metodologicheskie osnovaniya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya) // Obrazovanie i nauka. – 2014. – № 9. – S. 4–20.
3. Zasedanie Soveta Bezopasnosti, 20 noyabrya 2014 goda [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://kremlin.ru/news/47045> (data obrashcheniya: 27.06.2017).
4. Zelenov Yu. N. Pedagogicheskaya profilaktika ekstremistskikh proyavleniy v molodezhnoy srede v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya : monografiya. – M. : Izd-vo VNII MVD Rossii, 2014. – 373 s.

## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 373.21:373.31:159.922.736.3  
ББК Ю941.3-99+Ю941.4-99

ГРНТИ 14.23.09

Код ВАК: 13.00.02

### **Краева Алевтина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 167; e-mail: alevsok@mail.ru.

### **Привалова Светлана Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 167; e-mail: privalovas.75@mail.ru.

#### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммуникативные умения; старшие дошкольники; младшие школьники; общение детей; межличностное общение.

**АННОТАЦИЯ.** В статье вскрываются особенности сформированности коммуникативных умений детей разного возраста – старших дошкольников и младших школьников. Рассматриваются основные структурные компоненты коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста: 1) умение понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых и рассказывать о них; 2) умение понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению; 3) умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение; 4) умение взаимодействовать со сверстниками, соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь; 5) умение детей не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях; с уважением относиться к окружающим. К коммуникативным умениям, необходимым для осуществления общения в младшем школьном возрасте, отнесли следующие: 1) умение вступить в контакт, обратиться к собеседнику; 2) умение выслушать собеседника; 3) умение понять и принять другое мнение, отличное от собственного; 4) умение ориентироваться в ситуации общения; 5) умение отбирать материал и оформлять его в речи. Дается краткое описание экспериментальной работы по изучению уровня сформированности коммуникативных умений как наиболее важной составляющей в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста. На основе анализа полученных данных авторы приходят к выводу о том, что и в старшем дошкольном, и в младшем школьном возрасте необходимо обращать внимание на развитие таких коммуникативных умений, как: способность понять и принять другое мнение, ориентироваться в ситуации общения, выслушать собеседника.

### **Kraeva Alevtina Anatolievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of the Russian Language and Methods of Teaching Russian in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Privalova Svetlana Evgenievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of the Russian Language and Methods of Teaching Russian in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS AND JUNIOR PUPILS**

**KEYWORDS:** communicative skills; senior preschooler; junior pupil; communication between children; social intercourse.

**ABSTRACT.** The article discloses the peculiarities of communicative skills formation of children of different age, namely senior preschoolers and junior pupils. The main structural components of communicative skills of senior preschoolers are discussed: 1) the ability to comprehend the emotional state of peers and adults and describe it; 2) the ability to catch the emotional state of the partner with the help of verbal and non-verbal signs; 3) the ability to listen to the other person, respect their opinion and interests; to be quiet when defending one's own view; 4) the ability to interact with the peers, to adjust one's own wishes and desires with those of the peers, to take part in group projects and to help the others; 5) the ability to resist the quarrels, to react quietly to quarrels; respect to the others. The communicative skills of junior pupils include: 1) the ability to come in contact with other people and to ask a partner; 2) the ability to listen to the other; 3) the ability to understand and recognize views of the others which may be different from one's own; 4) the ability to communicate easily; 5) the ability to choose the words and to use them properly in speech. The article contains a brief description of the experiment to assess the level of formation of communicative skills, which are one of the most important elements for successful communicative and social development of senior preschoolers and junior pupils. Based on the analysis of the results a conclusion is made that it is necessary to pay attention to development of such communicative skills of senior preschoolers and junior pupils as the ability to understand and recognize views of the others; the ability to communicate easily and the ability to listen to the partner.

В педагогической деятельности одной из преемственных целей на ступенях дошкольного и начального образования выступает воспитание компетентной языковой личности детей дошкольного и младшего школьного возраста. По мнению Ю. Н. Караулова, языковая личность – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [7]. В перечень способностей включаются языковые умения (на уровне фонетики, лексики, грамматики), текстовые умения (на уровне овладения различными видами монологических высказываний), коммуникативные умения (на уровне овладения диалогической формой речи).

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические и лингвистические учения, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений [3; 4]. В основе многочисленных исследований лежит концепция деятельности, разработанная А. А. Леонтьевым, В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониним и др. [14]. Основываясь на ней, М. И. Лисина, Т. А. Ладыженская и другие исследователи рассматривают общение как коммуникативную деятельность [9].

Коммуникативные умения являются необходимыми компонентами процесса общения, которые включают: средства общения (речь, мимика, пантомимика); вербальные и невербальные средства общения; внутренние мотивы человека (направленность на общение, желание участвовать в разговоре); умения аудирования и говорения (выражать свои чувства, эмоции, желания, задавать вопросы, аргументировать) [10; 12].

Для диагностики уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста нами было проведено исследование, в ходе которого ставились задачи определения уровня развития коммуникативных умений у старших дошкольников в свободной игровой деятельности [11] и определения уровня развития коммуникативных умений у младших школьников в заданной учебной ситуации [8]. Для решения поставленных задач были разработаны специальные диагностические задания.

Изучение сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения города Екатеринбурга. В нем приняли участие 20 детей старшей группы детского сада. Средний возраст детей 5 лет 10 месяцев.

Особенности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста выявлялись нами с помощью показателей, рекомендованных О. В. Дыбиной [5; 12]:

1. Умение понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них проверялось с помощью задания «Отражение чувств». Детям предлагается рассмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях.

2. Умение понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению проверялось с помощью задания «Зеркало настроений».

3. Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение проверялось с помощью задания «Необитаемый остров». Дошкольникам предлагалась проблемная ситуация, в которой им необходимо было найти совместное решение. Например, отправляются на необитаемый остров.

4. Умение взаимодействовать со сверстниками, соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь проверялось с помощью задания «Помощники». Педагог предлагает поиграть в игру «Как мы помогаем дома», выполнить различные поручения.

5. В ситуации «Не поделили игрушку» оценивалось умение детей не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях; с уважением относиться к окружающим. Примерные варианты конфликтных ситуаций: ситуация «Мелки». Двум детям предлагается закончить изображение на асфальте во время прогулки. В коробке с мелками находится новый мелок. Обычный мелок такого же цвета находится в этой же коробке.

6. С целью определить умение детей получать нужную информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками дошкольникам предлагалось задание «Интервью».

По результатам диагностики мы обнаружили, что три коммуникативных умения, а именно: 1) умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого и рассказать о нем; 2) умение понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению; 3) умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях сформированы у 3 детей (15%) на низком уровне; 11 детей (55%) имеют средний уровень и 6 детей (30%) высокий уровень сформированности этих коммуникативных умений.

Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение сформировано у 3 детей (15%) на низком уровне; 10 детей (50%) имеют средний уровень и 7 детей (35%) – высокий уровень сформированности этого умения.

Умение взаимодействовать со сверстниками, соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь сформировано у 3 детей (15%) на низком уровне; 14 детей (70%) имеют средний уровень и 3 детей (15%) высокий уровень сформированности этого умения.

Умение получать нужную информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками сформировано у 3 детей (15%) на низком уровне; 12 детей (60%) имеют средний уровень и 5 детей (25%) высокий уровень сформированности этого умения.

Результаты показали, что у большинства старших дошкольников, участвовавших в исследовании, коммуникативные умения сформированы на среднем уровне – у 50% детей (10 человек), у 35% детей (7 человек) отмечен высокий уровень сформированности коммуникативных умений, у 15% детей (3 человека) – низкий.

Сравнение показателей среднего балла по каждому коммуникативному умению у старших дошкольников дает нам возможность определить, какие из шести коммуникативных умений у детей наиболее и наименее сформированы.

Наименее сформированными, вызывающими у детей трудности, являются следующие коммуникативные умения: способность взаимодействовать со сверстниками, соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь (средний балл – 2,0) и получать нужную информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками (средний балл – 2,1).

Наиболее сформированным оказалось такое коммуникативное умение, как способность выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение (средний балл – 2,2).

На недостаточно высоком уровне сформированы у старших дошкольников умение понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них; умение понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению; умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях (средний балл – 2,15).

Таким образом, результаты исследова-

ния показали, что уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в большинстве случаев средний. Среди детей были такие, которым часто требовалась помощь взрослого, были и такие, которые отказывались от помощи взрослого. Основные трудности дети испытывали тогда, когда им нужно было продемонстрировать умения получать нужную информацию в общении, вести простой диалог и при этом соотносить свои желания с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах (высказывать свою точку зрения, договариваться, объяснять, аргументировать, уступать и т.д.), принимать и оказывать помощь; умения понимать эмоциональное состояние и настроение сверстника, взрослого по его вербальному и невербальному поведению; умения не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях.

Диагностика сформированности коммуникативных умений младших школьников проводилась на базе образовательной школы города Екатеринбурга во 2 классе. В диагностике принимали участие 20 учащихся. В изучении уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников мы делали акцент на рассмотрении только одного направления – изучение устной речи учащихся на уроках русского языка. В связи с этим цель диагностики – выявить уровень сформированности коммуникативных умений, обеспечив общение в устной форме.

Поскольку характер общения в младшем школьном возрасте становится обусловленным заданной учебной ситуацией [6], перечень коммуникативных умений дошкольников был расширен. К коммуникативным умениям, необходимым для осуществления общения в младшем школьном возрасте, мы отнесли следующие: 1) умение вступить в контакт, обратиться к собеседнику; 2) умение выслушать собеседника; 3) умение понять и принять другое мнение, отличное от собственного; 4) умение ориентироваться в ситуации общения; 5) умение отбирать материал и оформлять его в речи [2].

Для выявления уровня сформированности выделенных коммуникативных умений обучающимся предлагались специальные диагностические задания:

1. «Расскажи что-нибудь интересное маме, учительнице, другу (подруге). Подумай, что ты им скажешь и как. Почему ты рассказал именно об этом?». Выполнение данного задания позволяет определить, насколько обучающиеся владеют умением ориентироваться в ситуации общения, а также умением отбирать материал и оформлять его в речи.



2. «Представь, что ты не знаешь, каким правилом надо воспользоваться при выполнении упражнения по русскому языку. Попроси помочь одноклассника, учителя? Как ты думаешь, тебе помогут? Почему?». Данное диагностическое задание выявляет уровень сформированности таких коммуникативных умений, как умения ориентироваться в ситуации общения, умения вступать в контакт и обратиться с собеседнику, умения отбирать материал и оформлять его в речи.

3. «Послушай, какой разговор произошел между двумя малышами.

– А почему снегиря снегирем называют, как ты думаешь?

– Потому что на снегу сидит.

– Не улетает никуда, не боится снега?

– Да.

Подумайте, правы ли дети, объясняя значение слова. Объясни им, в чем они были правы (не правы)». Анализируя представленный диалог двух малышей, обучающимся необходимо использовать все выделенные нами коммуникативные умения – умение обратиться к собеседнику, умение выслушать, понять другое мнение, умение ориентироваться в ситуации общения, умение отбирать материал и оформлять его в речи.

При оценивании уровня сформированности коммуникативных умений мы использовали следующие методы: наблюдение (умение вступать в контакт, обратиться к собеседнику), беседа и специальные диагностические пробы (умение выслушать, умение понять и принять другое мнение, умение ориентироваться в ситуации общения, умение отбирать материал и оформлять его в речи).

Проанализировав выполнение обучающимися предложенных заданий, мы видим, что каждое из выделенных коммуникативных умений в той или иной степени развито у детей данной диагностической группы. Лучше всего развито умение вступать в контакт (3,5 балла). Это можно объяснить тем, что формированию данного умения уделяется больше всего внимания. Педагог и родитель при обучении детей устному диалогу прежде всего обращают внимание на то, как и что надо сказать в начале общения, то есть учат, как надо вступать в общение со взрослым и со сверстником. Остальные четыре коммуникативные умения развиты на примерно одинаковом уровне, чуть выше 3 баллов. Но и среди них можно установить градацию. Лучше всего в данной подгруппе развиты умения выслушать (3,25 баллов) и умение отбирать материал и оформлять его в речи (3,35 баллов). Это также объясняется тем, что традиционно в дошкольном образова-

нии и в первом классе данным умениям уделяется повышенное внимание. Умение понять и принять другое мнение находится на среднем уровне (3,15 баллов) в данной подгруппе. Немного хуже развито умение ориентироваться в общении. Это можно объяснить тем, что у детей данного возраста еще мало контактов с разными социальными группами людей.

По результатам диагностики мы видим, что 2 обучающихся из 20 находятся на высоком уровне коммуникативных умений, что соответствует 10%, 8 обучающихся находятся на уровне выше среднего, что соответствует 40%, 6 обучающихся находятся на среднем уровне, что соответствует 30%, 2 обучающихся находятся на уровне ниже среднего, что соответствует 10% и столько же обучающихся находятся на низком уровне коммуникативных умений, что также соответствует 10 %.

Таким образом, из 20 детей лишь 2 (Марина И., Ксюша С.) действительно находятся на высоком уровне коммуникативных умений. Они способны свободно начинать общение, самостоятельно, без напоминания со стороны педагога открыто сообщают собеседнику о коммуникативной цели. Легко определяют характер коммуникативной ситуации, умеют планировать свое высказывание и отбирать для него материал, интересный партнеру по общению. Так, при выполнении первого задания «Расскажи что-нибудь интересное» Ксюша С. сказала: «Моя мама очень любит рисовать. Я хотела бы ей рассказать, какие красивые листочки я видела, когда шла утром в школу. На школьном дворе было очень много листьев, и вся она была разная. Пусть мама представит эту красоту, и ей точно захочется ее нарисовать. А чтобы маме было легче, я после школы соберу для нее большой букет осенних листьев». Второе диагностическое задание «Попроси друга, учителя о помощи» девочка выполнила достаточно легко, творчески подойдя к заданной ситуации: «Светлана Сергеевна, помогите мне, пожалуйста. Выполняя упражнение, я столкнулась с трудностями. Я знаю, что в данном слове есть опасное место – гласный стоит не под ударением, поэтому здесь можно ошибиться в написании. Правило написания безударной гласной в корне слова к слову «платье» применить нельзя, поскольку безударная гласная находится не в корне. Подскажите, пожалуйста, как мне проверить написание безударной гласной в данном слове? Каким правилом надо воспользоваться?». Анализируя диалог двух малышей, Ксюша С. отметила, что ребята были не совсем правы: «Малыши, наверное, увидели яркую птичку с красной грудкой и им

захотелось узнать, почему эту птичку называют снегирем. Они правильно предположили, что слово «снегирь» произошло от слова «снег». Но я думаю, что снегиря назвали так не из-за того, что он сидит на снегу, а потому, что люди замечали этих птиц только тогда, когда на улице было холодно и выпадало много снега. Снегиря можно встретить только зимой. Я бы так и сказала малышам и пообещала принести им книжку о снегирях».

К уровню выше среднего относится больше всего детей от общего числа (8 человек). Но анализируя выполнение ими предложенных заданий, можно заметить, что некоторые из них не всегда верно отбирают информацию, которая будет интересна собеседнику. Галя А. предположила: «Маме я расскажу о том, какую интересную книгу мы читали на уроке литературного чтения, потому что она тоже любит читать. Учительнице я расскажу о своем коте. А подружке Насте о том, что в выходные мы пойдем в зоопарк. Приглашу Настю пойти с нами». На вопрос: «Как ты думаешь, учительнице будет интересно слушать о твоём коте?» Галя ответила, что «скорее всего, интересно, потому что про кошек интересно всем слушать». Алеша Б. при выполнении заданий не всегда выслушивал вопросы до конца, пытался сразу на них отвечать. Но его ответы были полными, подробными и обоснованными.

На среднем уровне коммуникативных умений мы видим 6 обучающихся. Их общение со сверстниками и взрослыми не всегда происходит самостоятельно. Таким детям требуется помощь педагога. Так, например, Артем З. не сразу вступил в общение, ему для выполнения диагностических заданий понадобилось больше времени, чем детям высокого уровня и уровня выше среднего. Артему было трудно представить предложенные ситуации, для этого понадобились дополнительные уточняющие детали. При выполнении заданий Артем использует шаблонные конструкции «Помогите мне, пожалуйста» и при этом не указывает, в чем именно ему необходима помощь, не называет собеседника. В этой же группе детей оказываются те, кому сложно ориентироваться в общении. Костя Р. при выполнении задания «Расскажи что-нибудь маме, учителю, другу» ответил, что он всем расскажет о своем роботе, потому что мама его купила, учитель труда любит технику, а другу все нравится».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5. – С. 51–61.
2. Блохина Е. А. Преемственность в развитии коммуникативных умений старших дошкольников и младших школьников // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 67–70.
3. Бодалев А. А. Психология общения : учеб.-метод. пособие. – М. : МОДЭК, МПСИ, 2007. – 320 с.

Обучающиеся, относящиеся к уровню ниже среднего (Витя Н., Антон С.), с трудом выслушивают собеседника, не могут сдерживать проявления своих чувств. В общении требуется большая помощь педагога в определении коммуникативной цели диалога и показ учителем речевого образца поведения. Так, при выполнении задания «Диалог двух малышей» Антон С. сказал: «Малыши не могут понять, почему снегирь так называется. Они его не видели. А я видел. Я вчера гулял со своей собакой. А собака убежала». Но, выполняя второе задание, Антон попросил помощи друга, используя стереотипные вербальные выражения и конструкции: «Помоги мне, пожалуйста, я не могу выполнить задание».

В группу с низким уровнем коммуникативных умений относятся также 2 обучающихся (Лиза С., Никита П.). Выполняя предложенные задания, дети с трудом могли сформулировать речевую фразу – просьбу, рассуждение, повествование. Лиза С. совсем не смогла рассказать о чем-нибудь интересном. На наводящие вопросы: «Что любит твоя мама? Чем занимается твоя мама? О чем вы с мамой разговариваете чаще всего?» девочка отвечала односложно: «Смотреть телевизор», «Работает», «О школе». На просьбу: «Представь, что я – твоя мама. Мы встретились вечером после работы. О чем интересном ты можешь рассказать маме?» Лиза С. ответила: «Не знаю». Никита П. при выполнении заданий много молчал, ответы были: «Ни о чем не расскажу». При выполнении второго задания Никита уточнил, что он не будет никого просить о помощи, потому что нельзя этого делать.

Исходя из анализа полученных данных, можно сделать вывод, что и в старшем дошкольном возрасте, и в младшем школьном возрасте необходимо обращать внимание на развитие таких коммуникативных умений, как способность понять и принять другое мнение, ориентироваться в ситуации общения, выслушать собеседника. При этом педагог должен создавать ситуации, приближенные к жизненным, и показывать способы и возможности применения коммуникативных умений в реальном общении – у старших дошкольников через включение детей в игровую и жизненную ситуации, а у младших школьников через включение обучающихся в учебную деятельность, организованную в групповой форме.

4. Бориснев С. В. Социология коммуникации : учеб. пособие для вузов. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 273 с.
5. Дыбина О. В. и др. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет. — М. : Мозаика-Синтез, 2013. — 64 с.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова. — М., 2011. — 152 с.
7. Караулов Ю. Н. Научная школа «языковая личность» // Гуманитарные исследования. — 2004. — № 3. — С. 14–23.
8. Краева А. А. Особенности формирования учебного диалога у детей шести–семи лет в образовательном процессе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 8 (62): в 2-х ч. — Ч. 1. — С. 186–188.
9. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб. : Питер, 2009. — 320 с.
10. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации : учеб. пособие. — М. : Рефл-бук, 2001. — 656 с.
11. Привалова С. Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 8. — С. 213–217.
12. Формирование ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / под ред. О. В. Дыбиной и др. — Тольятти : ТГУ, 2009. — 114 с.
13. Хузеева Г. Р. Становление коммуникативной компетентности дошкольника согласно ФГОС ДО // Воспитатель. — 2015. — № 2 — С. 46.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М. : Педагогика, 1989. — 554 с.
15. Justice L. Communication Sciences and Disorders: An Introduction. — Pearson : Merrill Prentice Hall, 2006. — 580 с.

#### REFERENCES

1. Arushanova A. Organizatsiya dialogicheskogo obshcheniya doshkol'nikov so sverstnikami // Doshkol'noe vospitanie. — 2001. — № 5. — S. 51–61.
2. Blokhina E. A. Preemstvennost' v razvitiі kommunikativnykh umeniy starshikh doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov // Nachal'naya shkola plus Do i Posle. — 2012. — № 2. — S. 67–70.
3. Bodalev A. A. Psikhologiya obshcheniya : ucheb.-metod. posobie. — M. : MODEK, MPSI, 2007. — 320 s.
4. Borisnev S. V. Sotsiologiya kommunikatsii : ucheb. posobie dlya vuzov. — M. : YuNITI-DANA, 2003. — 273 s.
5. Dybina O. V. i dr. Pedagogicheskaya diagnostika kompetentnostey doshkol'nikov. Dlya raboty s det'mi 5–7 let. — M. : Mozaika-Sintez, 2013. — 64 s.
6. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli / pod red. A. G. Asmolova. — M., 2011. — 152 s.
7. Karaulov Yu. N. Nauchnaya shkola «yazykovaya lichnost'» // Gumanitarnye issledovaniya. — 2004. — № 3. — S. 14–23.
8. Kraeva A. A. Osobennosti formirovaniya uchebnogo dialoga u detey shesti–semi let v obrazovatel'nom protsesse // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. — 2016. — № 8 (62): v 2-kh ch. — Ch. 1. — S. 186–188.
9. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii. — SPb. : Piter, 2009. — 320 s.
10. Pocheptsov G. G. Teoriya kommunikatsii : ucheb. posobie. — M. : Refl-buk, 2001. — 656 s.
11. Privalova S. E. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti v period doshkol'nogo detstva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 8. — S. 213–217.
12. Formirovanie klyuchevykh kompetentnostey u detey doshkol'nogo vozrasta : ucheb.-metod. posobie / pod red. O. V. Dybinoy i dr. — Tol'yatti : TGU, 2009. — 114 s.
13. Khuzeeva G. R. Stanovlenie kommunikativnoy kompetentnosti doshkol'nika soglasno FGOS DO // Vospitatel'. — 2015. — № 2 — S. 46.
14. El'konin D. B. Izbrannye psikhologicheskie trudy. — M. : Pedagogika, 1989. — 554 s.
15. Justice L. Communication Sciences and Disorders: An Introduction. — Pearson : Merrill Prentice Hall, 2006. — 580 с.

# ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 371.31  
ББК 4420.279

ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

### **Гусакова Мария Анатольевна,**

аспирант, кафедра педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: marishka-g@mail.ru.

### **Корогаева Евгения Владиславовна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru.

#### **ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** интерактивное обучение; младшие подростки; пятиклассники; формы обучения; учебная деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье поднимается вопрос о специфике образовательной ситуации в школе, возникающей при переходе из начального в среднее звено обучения. Младшие подростки сталкиваются с тем, что все факторы, ранее обеспечивающие стабильность учебного процесса (один учитель, единое местоположение, единый подход к организации обучения и т.д.), претерпевают изменения. Также большинство ученых (И. В. Дубровина, Л. И. Божович, У. Глассер, Т. В. Драгунова, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. М. Якобсон и др.) полагают, что этот возраст связан с кризисом в развитии личности школьника. Начинает формироваться осознание и принятие себя как личности, происходит перестройка прежних представлений, формируются новые психические черты, потребности. Следовательно, в пятом классе необходима организация обучения, способная объединить процесс познания с разнообразной коммуникативной деятельностью. Таковым является интерактивное обучение, которое базируется на познавательных взаимодействиях субъектов, обеспечивающих их само- и взаимоактивность в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач. К условиям реализации интерактивного обучения относятся: доброжелательность в отношениях с учениками; индивидуальный подход, учитывающий «зону ближайшего развития» подростка; положительная эмоциональная оценка любого достижения учащегося, отработка в различных формах коммуникативных компетенций учащихся и др. Это помогает младшим подросткам освоиться с новой образовательной ситуацией, открыть новые учебные умения и личностные качества, создает условия для проявления индивидуальности младшего подростка. О продуктивности интерактивного обучения свидетельствуют данные диагностики социально-психологической адаптации младших подростков на исходно-диагностическом и результативном этапах опытно-поисковой работы: к концу учебного года две трети учащихся адаптировались к новым учебным условиям. Следовательно, интерактивное обучение, реализуемое на уроках в пятых классах, отвечает возрастным потребностям младших подростков и способствует их успешной адаптации при переходе из начального в среднее звено обучения.

### **Gusakova Maria Anatolievna,**

Post-Graduate Student, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Korotaeva Evgeniya Vladislavovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **THE VALUE OF INTERACTIVE LEARNING IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER ADOLESCENTS**

**KEYWORDS:** interactive training; junior adolescents; 5 grade students; forms of education; learning.

**ABSTRACT.** The article raises the question of the specificity of the atmosphere at school that arises during transition from primary to middle level education. Younger teenagers face with the fact that all of the factors that ensured stability of the learning earlier (one teacher for all the subjects, one classroom, a unified approach to the organization of training, etc.) undergo changes. The majority of scientists (I. V. Dubrovina, L. I. Bozhovich, W. Glasser, T. V. Dragunova, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, P. M. Jakobson and others) believe that this age is associated with a crisis in personality development of the student. There begins to develop the awareness and acceptance of themselves as individuals, former ideas undergo considerable changes, new mental traits are formed, and new needs arise. Consequently, in the fifth grade, it is necessary to combine the learning process with a variety of communicative activities. Such is the interactive learning that is based on the cognitive interaction between the subjects, ensuring their independence and

activity in solving educational–cognitive, communicative–educational and socio-orientation tasks. The conditions of implementation of interactive learning include: friendly attitude to the students; individual approach, taking into account the «zone of proximal development» of a teenager; a positive emotional evaluation of any student's achievement; improvement in various forms of communicative competences of pupils and etc. It helps younger children to become familiar with the new educational situation, to open up new learning skills and personal qualities; it also creates conditions for the manifestation of personality of the younger teenager. The efficiency of interactive learning is proved by the data of diagnostics of socio-psychological adaptation of younger adolescents on the diagnostic and productive phases of the experimental research work: by the end of the school year two thirds of students have adapted to the new training conditions. Consequently, interactive learning implemented in the classroom in the fifth grade, meets age-related needs of younger adolescents and contributes to their successful adaptation during the transition from primary to middle level education.

### Введение

Процессы модернизации системы отечественного образования предполагают во многом новые ответы на традиционные вопросы, описывающие процесс обучения: зачем учить, чему учить, кого учить, как учить, кому учить.

Ответы на вопросы «зачем учить?» и «чему учить?» находим в федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования (ФГОС ООО), где прописаны требования к результатам освоения обучающимися соответствующей образовательной программы: личностные, метапредметные и предметные [12].

А ответы на вопросы «как учить?» и «кому учить» обнаруживаются в Профессиональном стандарте «Педагог», где не только раскрыты трудовые функции, компетенции педагога, но и обозначены технологии, которые должны обеспечить успешные результаты обучения: «психолого-педагогические технологии», «современные образовательные технологии», «информационно-коммуникационные технологии», «технологии поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения», использование «современных, в том числе интерактивных, форм и методов» и др. [11].

В рамках нашего исследования хотелось бы обратить внимание на выделении в профессиональном стандарте педагога необходимых знаний, являющихся базовыми для «современных педагогических технологий реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся».

На наш взгляд, именно в обучении младших подростков от учителя требуется понимание: не только «зачем» и «чему» учить пятиклассников, но и «как» с учетом психолого-педагогической ситуации их развития.

Это связано, прежде всего, с новыми образовательными условиями, в которые попадают ученики пятых классов. Происходит наложение сразу двух дестабилизирующих моментов: изменение самой ситуации обучения и преддверие кризиса подросткового возраста.

По мнению психологов, этот возраст – один из важнейших периодов роста личности. И. В. Дубровина, Л. И. Божович, У. Глассер, Т. В. Драгунова, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. М. Якобсон и др. считают его критическим. Данный возрастной кризис важен для развития личности в целом, поскольку именно тогда начинают формироваться осознанные способы поведения, позволяющие подростку справляться с возникающими проблемами. Начинает формироваться осознание и принятие себя как личности: кто я? какой я? каким видят меня окружающие? Происходит ломка прежних представлений, формируются новые психические черты, потребности. Если ребенок не может их удовлетворить, то его отношение к миру принимает неблагоприятный характер.

То же можно сказать и о процессе обучения. Д. Б. Эльконин подчеркивает: «переход от младшего школьного возраста к подростковому есть одновременно переход к иной, более высокой форме учебной деятельности и новому отношению к учению» [15, с. 267]. Попадая в среднее звено обучения, ученик сталкивается с тем, что факторы, ранее обеспечивающие стабильность учебного процесса (монообучение, один учитель, привязка к одной классной комнате), претерпевают изменения. Начиная с пятого класса, учащиеся приступают к систематическому освоению основ наук, что меняет и содержание, и форму учебного процесса: от классно-урочного к предметному способу обучения. Младшие подростки сталкиваются с новыми учителями, у каждого из которых свой стиль общения, свои технологии, приемы обучения и т.д. Часто эти формы и приемы ориентированы на более старший возраст, и вчерашние младшие школьники не всегда готовы сразу принять и освоить новое. Меняется и система контроля: учителя встречаются с пятиклассниками два–три раза в неделю, а не каждый день, поэтому и опросить каждого не всегда успевают. Это быстро понимают школьники и пользуются ситуацией. Поэтому в пятом–шестом классе часто происходит снижение успеваемости, потеря интереса к учению.

Отсюда вывод: переход в среднее звено обучения действительно является переломным в жизни подростков, поэтому необходимо повышенное внимание со стороны учителей к данному периоду развития, а также важен подбор соответствующих технологий, методов и приемов обучения.

### Результаты исследования

В рамках своей работы мы провели диагностику социально-психологической адаптации 33 учащихся пятого класса МОУ СОШ г. Екатеринбурга по методике социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированной Т. В. Снегиревой [3].

На исходно-диагностическом этапе опытной работы (сентябрь 2016 г.) было выявлено, что у большей части обучающихся (57%) обнаружена дезадаптированность, о чем свидетельствуют высокие показатели по шкалам «эмоциональный дискомфорт», «непринятие других», «лживость», «внешний контроль», «доминирование» и т.д. У 43% учащихся ситуация оказалась более благоприятной по данным шкал «принятие себя», «эмоциональный комфорт», «принятие себя», «внутренний контроль» и др.

Однако более половины учащихся класса ощущали неблагополучие в новой образовательной ситуации. Эта проблема требовала своего решения.

На наш взгляд, одним из продуктивных подходов в организации учебной деятельности для данного возраста (то есть ответ на вопрос «как учить?») является интерактивное обучение. Оно нацелено на поиск и приобретение знаний самими учащимися и вместе с этим на познание и развитие себя как личности, как субъекта.

Исследованием возможностей интерактивного обучения занимались Л. Н. Вавилова, О. Б. Воронкова, В. К. Дьяченко, Е. В. Коротаева, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Т. С. Панина и др. Интерактивное обучение – это организация познавательной деятельности, осуществляемая в форме совместной деятельности учителя и учащихся. В таком обучении все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, проявляя такие качества, как поддержка, активность, самостоятельность, постановка цели и задачи, поиск решения проблемы, инициативность и пр.

Интерактивное обучение, как считает Е. В. Коротаева, это особая форма организации обучения, основанная на межличностных взаимодействиях субъектов, направленная на обеспечение их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач. Конкретно-познавательная задача

нацелена на понимание и решение непосредственной учебной проблемной ситуации; коммуникативно-развивающая включает развитие навыков работы интерактивного и интраактивного общения в процессе учебной деятельности; социально-ориентационная нацелена на воспитание личностных качеств обучающегося [6, с. 72].

В. И. Павленко полагает, что интерактивное обучение – это не только поэтапное усвоение новых знаний (фактов, теорий, правил), но и воспитание различных качеств личности (рефлексивности, адаптации, ответственности, контроля действий) и способностей, норм поведения [8, с. 103].

Н. Суворова, опираясь на этимологию определения «интерактивный», настаивает на том, что «интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика. <...> Следует признать, что интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения» [13].

С учетом полученных на исходно-диагностическом этапе данных было решено внедрять интерактивное обучение на уроках русского и иностранного языка, поскольку они в большей степени ориентированы на коммуникацию, диалог, обсуждение. А деление класса на подгруппы на уроках английского языка создавало условия для разнообразной интерактивной работы учащихся.

С учителями и пятиклассниками были обсуждены и приняты следующие установки для уроков в интерактивном режиме:

- минимальное преподнесение учебного материала в форме монолога на уроках, исключение дублирования информации, которая может быть получена из доступных источников;

- доброжелательность в отношениях с учениками и недопустимость менторской позиции и порицания за неуспех;

- индивидуальный подход на уроках английского языка, учитывающий «зону ближайшего развития» подростка;

- положительная эмоциональная оценка любого достижения учащегося, чтобы успех переживался ими как радость;

- отработка в различных формах коммуникативных компетенций учащихся;

- развитие у учащихся стремления к самостоятельной оценке своей работы и т.д.

Одна из наиболее распространенных

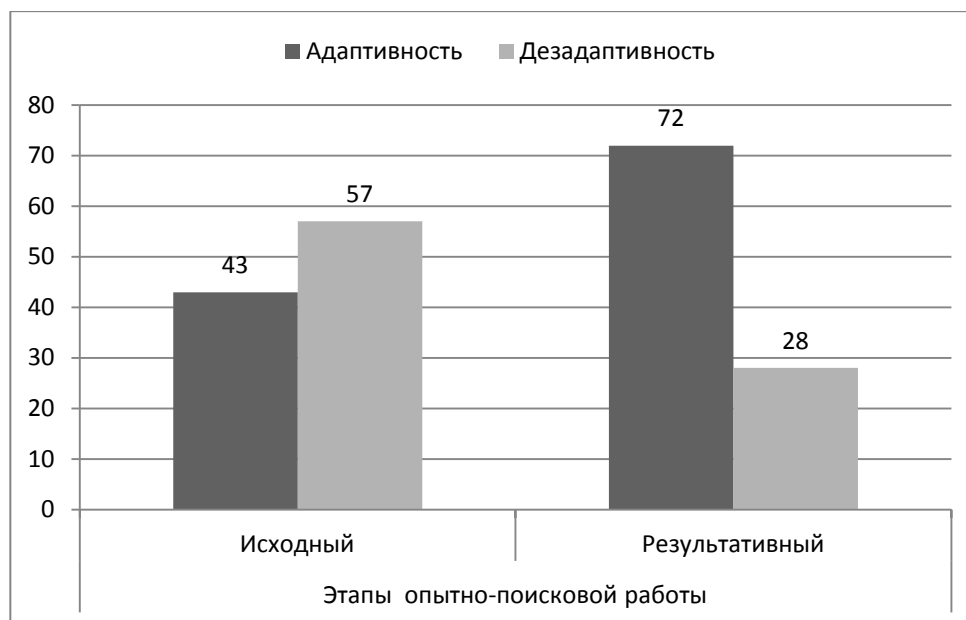
форм занятий в интерактивном режиме – работа в учебной паре, где один исполняет роль учителя, а другой ученика. У этой формы есть положительные черты: проговаривание каждым учащимся изучаемого материала, индивидуальный контроль, коррекция знаний. Можно организовывать работу таким образом, чтобы ученические пары динамично менялись. Тогда каждый из пятиклашек попробует себя в роли и ведущего, и ведомого.

Однако психологи считают негативной чертой парной организации учебной деятельности некую монотонность формы. Чтобы этого избежать, стоит организовывать работу в группах учащихся. Организация групповых взаимодействий в учебной деятельности на уроках иностранного языка может быть различной, так как меняется количество групп и число учащихся в группах, сообразно конкретно-познавательной задаче урока. Среди инте-

ресных форм групповой работы на уроках русского и иностранного языка можно назвать «аукцион вопросов и ответов», «рассказ по цепочке», «конкурс рекламных проспектов», «морской бой по теме» «проект школьного сайта» и др.

Такая систематическая работа помогает младшим подросткам быстрее освоиться с новой образовательной ситуацией, позволяет открыть в себе и в одноклассниках новые учебные умения и личностные качества, способствует сплочению коллектива как класса и одновременно создает условия для того, чтобы ученик мог проявить себя в конкретной учебно-познавательной, коммуникативно-развивающей, социально-ориентированной ситуациях.

Повторная диагностика социально-психологической адаптации младших подростков проводилась в апреле 2017 г. Диагностика показала следующие результаты (рисунок 1):



**Рис. 1. Данные социально-психологической адаптации младших подростков на исходно-диагностическом и результативном этапах опытно-поисковой работы**

По результатам диагностики менее чем у трети учащихся сохранилась дезадаптивность, что выявилось через шкалы «эмоциональный дискомфорт», «непринятие других», «лживость», «внешний контроль», «эскапизм». Но большая часть младших подростков приняла новую образовательную ситуацию. Подростки стали увереннее в себе, открыты к коммуникации друг с другом, значительно легче стали идти на контакт с учителями в урочной деятельности, с интересом принимали образовательные ситуации, реализуемые в интерактивном режиме.

### Заключение

Д. Н. Кавтарадзе подчеркивал, что «новая среда требует освоения адекватных ей типов мышления и поведения, благоприобретенных, а не интуитивных» [4, с. 64]. В этом контексте интерактивное обучение отвечает возрастным и образовательным потребностям младших подростков, способствует адаптации их при переходе из начального в среднее звено обучения.

Кроме того, организация такого обучения соответствует требованиям к результатам обучения, которые изложены в ФГОС ООО [11]:

– формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности;

– формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре;

– умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с

учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение (и др.).

Учитывая возможности интерактивного обучения применительно к возрасту младшего подростка, можно успешно проектировать образовательный процесс, достаточно точно и определенно отвечая на вопросы: «зачем учить?», «чему учить?», «кого учить?» и обязательно «как учить?».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Н. И. Организация учебной деятельности в малых группах // Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандышев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 189 с.
2. Выготский Л. С. Психология. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) // Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 193–197.
4. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М. : Флинта, 1998. – 192 с.
5. Коротаева Е. В. Когда интерактивные технологии интерактивны? // Народное образование. – 2014. – № 3. – С. 115–121.
6. Коротаева Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. – М. : Сентябрь, 2016. – 192 с.
7. Овчаренко О. И. Образовательные технологии как средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2015. – № 1 (21). – С. 115–119.
8. Павленко В. Г. Интерактивные технологии обучения иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 8. – С. 102–104.
9. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. – М. : Академия, 2006. – 176 с.
10. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70535556/paragraph> (дата обращения: 18.07.2017).
12. Приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 18.07.2017).
13. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. – М. : Школа–Пресс, 1995. – 384 с.
14. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://balota2.narod.ru/data/mietodyka.html> (дата обращения: 18.07.2017).
15. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

#### REFERENCES

1. Volkov N. I. Organizatsiya uchebnoy deyatelnosti v malykh gruppakh // Pedagogicheskaya psikhologiya : khrestomatiya / Sost.: V. N. Karandyshev, N. V. Nosova, O. N. Shchepelina. – SPb. : Pi-ter, 2006. – 189 s.
2. Vygotskiy L. S. Psikhologiya. – M. : EKSMO-Press, 2000. – 1008 s.
3. Diagnostika sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii (K. Rodzhers, R. Daymond) // N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. – M. : Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2002. – С. 193–197.
4. Kavtaradze D. N. Obuchenie i igra. Vvedenie v aktivnye metody obucheniya. – M. : Flinta, 1998. – 192 s.
5. Korotaeva E. V. Kogda interaktivnye tekhnologii interaktivny? // Narodnoe obrazovanie. – 2014. – № 3. – S. 115–121.
6. Korotaeva E. V. Organizatsiya vzaimodeystviy v obrazovatel'nom protsesse shkoly. – M. : Sentyabr', 2016. – 192 s.
7. Ovcharenko O. I. Obrazovatel'nye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya professional'noy kompetentnosti budushchikh spetsialistov // Vestnik Taganrogskogo instituta upravleniya i ekonomiki. – 2015. – № 1 (21). – С. 115–119.
8. Pavlenko V. G. Interaktivnye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. – 2014. – № 8. – S. 102–104.
9. Panina T. S., Vavilova L. N. Sovremennyye sposoby aktivizatsii obucheniya. – M. : Akademiya, 2006. – 176 s.
10. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya : ucheb. posobie / pod red. I. V. Dubrovinoy. –SPb. : Piter,



2004. – 592 s.

11. Приказ Министерства труда и социальных защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70535556/paragraph> (дата обращения: 18.07.2017).

12. Приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 18.07.2017).

13. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

14. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://balota2.narod.ru/data/mietodyka.html> (дата обращения: 18.07.2017).

15. Ел'конин Д. В. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.147:34  
ББК Х401.02р

ГРНТИ 14.35.05

Код ВАК 13.00.08

### **Никоряк Василий Васильевич,**

старший преподаватель, кафедра антикризисного управления и оценочной деятельности, Институт мировой экономики, Уральский государственный горный университет; 620144, г. Екатеринбург, пер. Университетский, 7; e-mail: dekan@uicp.e-burg.ru.

#### **АНТИКОРРУПЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** антикоррупционные ценности; студенты-юристы; юридическое образование; антикоррупционное поведение; учебный процесс.

**АННОТАЦИЯ.** В условиях современной трансформации российского общества система высшего образования призвана готовить студентов к труду в условиях рыночной экономики, для которой характерны состязательность и конкуренция, обуславливающие постоянно возрастающие требования к качеству труда. Поэтому образовательный процесс должен быть направлен на формирование морально ответственной, творчески социально-адаптированной личности к самым разнообразным сферам деятельности. Задачей высшего образования сегодня становится не простая передача совокупности знаний, умений и навыков, сообщаемых студентам, а формирование у них умений самостоятельно добывать, анализировать и рационально использовать информацию, эффективно работать в быстро меняющемся мире. В связи с этим особенно актуальной становится проблема активизации познавательной активности студентов в образовательном процессе на основе мотивации долга и ответственности, которая представляет собой важнейшую антикоррупционную ценность, жизненно необходимую для будущих правоведа и правоохранителей.

### **Nikoryak Vasily Vasilevich,**

Senior Lecturer, Department of Crisis Management and Evaluation, Institute of Global Economics, Ural State Mining University, Ekaterinburg, Russia.

#### **ANTI-CORRUPTION VALUES AND FORMATION OF ANTI-CORRUPTION BEHAVIOR OF LAW STUDENTS**

**KEYWORDS:** anti-corruption values; law students; legal education; anti-corruption behavior; learning.

**ABSTRACT.** In the course of transformation of the Russian education, it is believed that higher education should prepare students to be competitive in the labour market and to meet the employer's requirements. Thus education should focus on formation of moral responsibility and creative personality ready to different activities. The goal of higher education today is not just transfer of knowledge, skills and abilities, it is rather formation of the skills of independent analysis and choice of information and efficient work in the constantly changing world. In this connection it is especially important to activate cognitive ability of students in the learning process on the basis of motivation, duty and responsibility, which are the main components of anti-corruption values necessary for prospective lawyers and law enforcement officers.

Рассмотрим типы мотивации образовательной деятельности. Наиболее древний тип мотивации учения – страх перед телесным или моральным наказанием, которые были широко распространены еще в Древнем Египте, где утверждали, что «уши мальчиков – на их спине». Об этом же повествует один из древнейших текстов педагогической направленности – папирус Ахтоя: «Тогда сказал он ему: “Видел я побои, видел я побои”» [32]. В России мотивация учения в виде страха перед наказанием стала интенсивно разрушаться еще полтора века назад после Указа Александра II «Об изъятии от телесных наказаний учащихся средних учебных заведений». До этого указа пороть нерадивых

учеников считалось настолько естественным, что царский указ воспринимался как неприемлемое попустительство.

В отечественном образовании не получила практически никакого распространения мотивация учения в виде материального стимулирования. Она неверна по своей природе – нельзя поощрять учеников материальными благами за то, что они получают от педагогов знания, умения и навыки. Это нарушает один из принципов римского права **do ut des** – «даю, чтобы ты дал», то есть передаю тебе право собственности на вещь, с тем, чтобы и ты передал мне право собственности на другую вещь (Римское право. Ст. 64).

В советскую эпоху была предпринята попытка утвердить идеологическую мотивацию.

вацию учебной деятельности и связать ее с классовой борьбой: «Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество» [21, с. 305]. Однако этот тип мотивации практически не оказал какого-либо положительного влияния на развитие образования.

С разрушением идеологической системы ценностей молодое поколение стало воспитываться в обществе потребления, где материальные стимулы стали приоритетными, но эти процессы в политической, экономической и социальной жизни современной России резко обнажили такое негативное социальное явление, как коррупция. Поэтому в современных условиях особое значение имеет воспитание антикоррупционных ценностей, в особенности у студентов, обучающихся в вузах юридического профиля, чья профессиональная деятельность будет направлена на защиту интересов человека. К сожалению, в общественном сознании современной России коррупционные отношения стали нормой и даже необходимым элементом деловой и правовой культуры граждан [14, с. 7].

Возможно, что на распространение коррупции серьезно повлияло разрушение отечественной культуры, традиций нравственности и недостаточность морально-нравственного и этического воспитания в отечественном образовании [16, с. 2]. Коррупцию усиливает не только совокупность идеологического, духовно-нравственного и культурного факторов разложения основ жизни человека, общества, но и негативные экономические факторы [15, с. 3].

Основа коррупционного поведения – конфликт ценностей, проповедуемых в системе образования, среди которых особо выделяются трудолюбие, честность, взаимопомощь, стремление жить по совести, вера в добро, а в современном обществе потребления основными ценностями являются материальные блага. Такое общество ориентирует людей на беспощадность друг к другу, стремление добиваться успеха любой ценой. Это не ценности, а антиценности, являющиеся основой для коррупции [35, с. 6] в условиях слабости общественного и правового контроля за незаконным обогащением. К сожалению, антиценности укоренились в сознании не только старшего поколения, но и молодежи. Им необходимо противопоставить антикоррупционные ценности, среди которых следует особо выделить «мораль» и «нравственность», «достоинство» и «честь»; «долг» и «ответственность»; «совесть» и «альtruизм»; «законность» и «вера». В представлениях российских педагогов и юристов они являются основными средствами противодействия коррупции.

Для определения антикоррупционных ценностей необходимо уяснить содержание и смысловую наполненность таких понятий, как «мораль» и «нравственность», «достоинство» и «честь», «долг» и «ответственность», «совесть» и «альtruизм», «законность» и «вера». Формирование морали и нравственности, которые в обыденном сознании синонимичны, как антикоррупционных ценностей – одна из наиболее актуальных проблем, стоящих перед высшим образованием в период политической и экономической трансформации Российского общества и государства.

Мораль и нравственность являются одной из важнейших форм общественного сознания. Мораль – (*лат. moralitas*) – важнейшее понятие европейской философии, которое синтезирует такие характеристики различных сторон человеческого опыта, как «добро» и «зло», «порок» и «добродетель», «правильное» и «неправильное», «справедливость» и «несправедливость», «честь» и «совесть» [31, с. 297]. Мораль как совокупность «правил поведения» оценивали Г. Спенсер [34], Дюркгейм [17, с. 369]. Согласно воззрениям Ф. Бэкона, мораль приходит к человеку извне через воспитание и ее можно исправлять примерами нравственности наставников и моральностью их учений [3, с. 99].

По мнению Р. Декарта, мораль призвана управлять нашими нравами. Через правила поведения она руководит нашей жизнью, характеризует человека с точки зрения его способности жить в человеческом обществе и первой нашей заботой должна стать забота о правильной жизни [12, с. 20]. Б. Спиноза считал, что, насколько это возможно, надо говорить и делать необходимо так, как принято вокруг: допускать наслаждения лишь настолько, насколько они не вредят здоровью, а к материальным благам стремиться лишь для поддержания жизни [цит. по: 14, с. 585–586]. Цель моральной философии, считает Т. Гоббс – учить всех людей их обязанностям по отношению к обществу и друг к другу [10, с. 618].

Согласно концепции культурно-исторического развития психики Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева [8] и А. Р. Лурии [23], мораль возникает как всеобщее знание и норма поведения, а ее нормы рождались с опытом повседневной практической жизни людей. Моральное поведение, по мнению Л. С. Выготского, должно быть в природной сущности человека и совершаться свободно, легко и непосредственно [7, с. 249]. Для нашего исследования антикоррупционных ценностей важно, что мораль – своеобразная «внешняя» нравственность. Под влия-

нием морали человек ведет себя «правильно» (главным «правилом» является законность, легальность) только в условиях, когда ощущает постоянный контроль за собой. Это внешний локус контроля.

О приверженности студентов, опрошенных нами в процессе опытно-поисковой работы, внешнему локусу контроля свидетельствуют их ответы, полученные на стадии констатирующего эксперимента. Так, 40% студентов считают, что сущность коррупции заключается в уверенности в безнаказанности за коррумпированность, то есть они считают, что ограничить коррупцию можно только усилением внешнего локуса контроля. Об этом же свидетельствуют ответы 56% студентов, уверенных в том, что борьба с коррупцией – это обязанность государства в защите прав и законных интересов граждан от несправедливости и произвола. При этом 45% студентов считают, что граждане России не удовлетворены проводимыми мерами борьбы с коррупцией на государственном уровне. Лишь у 12% студентов есть представление о внутреннем локусе контроля. Они считают, что борьба с коррупцией – проблема индивидуально взятого гражданина, то есть его нравственности. В чем же отличия нравственности от морали?

Нравственность в переводе с греческого – этос. Русский аналог – «нрав» (характер). Гегель в «Философии права» нравственность рассматривал как завершающий этап развития объективного духа [9, с. 200]. Нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек; этические нормы; правила поведения; определяемые этими качествами. Нравственность – «внутренняя» мораль. Она опирается на внутренний локус контроля.

Нравственный человек не совершает коррупционных преступлений не потому, что чувствует постоянный внешний контроль над собой, а потому, что находится под влиянием непрерывного самоконтроля, важнейшими критериями которого являются антикоррупционные ценности, которые приобретаются в образовательном процессе, органично сочетающем воспитание и учение. Для формирования антикоррупционных ценностей у студентов гораздо важнее развить нравственность, чем мораль. Антикоррупционные ценности постепенно переходят в правила поведения, в «нравы» посредством различных методов решения ситуативных задач и упражнений в совершении нравственных поступков, перерастающих в необходимые нормы поведения. Однако у современных студентов – будущих правоведов они недостаточно развиты.

О слабом развитии антикоррупционных ценностей в структуре нравственности

можно судить по ограниченному числу студентов с внутренним локусом контроля. Так, 23% опрошенных нами студентов заявили, что не одобряют коррупцию, но допускают для себя возможность дачи взятки для разрешения крупных жизненных проблем, а еще 25% утверждали, что к коррупции относятся терпимо, как к неизбежности [16, с. 6]. Данные нашего исследования свидетельствовали, что только у 23% развит внутренний локус контроля, но лишь на первоначальном уровне. Об этом свидетельствуют их ответы: «Непримиримо отношусь, никогда не буду давать и брать взятки, но допускаю, что другие граждане могут давать и брать взятки».

У 27% ответивших студентов внутренний локус контроля развит более высоко. Они к коррупции относятся непримиримо и будут бороться с любыми видами коррупции [там же, с. 7]. Анализ ответов на вопрос о «Гражданской позиции по отношению к коррупции» свидетельствует, что только 3% студентов считают коррупционное вознаграждение нормальной формой взаимоотношений. Тогда как 20,3% респондентов ответили, что к такому вознаграждению необходимо относиться как к неизбежному факту, главное – «решить проблему», а 32% затрудняются с ответом, что говорит о полном отсутствии или слабом уровне внутреннего локуса контроля [там же, с. 7].

Воспитание антикоррупционной нравственности молодого поколения студентов юридического профиля должно происходить в процессе осмысления ими образцов не только правильного, но и неправильного поведения, а также пределов собственной свободы, задаваемой организационной или нормативной упорядоченностью, которая активизируется антикоррупционными ценностями через внутренние психологические механизмы.

Воспитание в виде развития нравственности происходит в течение всей жизни человека, она формируется в детском, подростковом и юношеском возрасте. Результаты анкетирования на констатирующем этапе опытно-поисковой работы показали, что ответы студентов на вопрос «Антикоррупционное воспитание должно начинаться в семье, продолжаться в процессе учебы и трудовой деятельности» распределились следующим образом. Ответ «Полностью согласен», выбрали 58% студентов, а 38% респондентов – «Частично согласны» и 4% проанкетированных выбрали ответ «Не согласен». На вопрос: «В нашем вузе достаточно дисциплин, формирующих антикоррупционное поведение?» 11% студентов ответили «Не согласен», а 22% респондентов «Затрудняюсь с ответом».

В современных условиях высшего образования для студентов всех специальностей крайне затруднительно или даже невозможно в полной мере осуществить нравственное воспитание в антикоррупционных целях. Очевидно, что оно должно быть дифференцировано в соответствии с профилем подготовки. Для студентов юридического направления необходимо сосредоточиться на формировании антикоррупционных ценностей в целях развития у них морального сознания, нравственных чувств, выработки привычек и навыков, нравственного поведения.

Среди антикоррупционных ценностей будущих правоведов следует особо выделить достоинство – это стоимость, ценность, добротность, степень годности, отличное качество или превосходство [11], так как оно способствует развитию личности с высокой социальной ответственностью перед собой, обществом и отдельными гражданами [там же, с. 440]. Достоинство в педагогическом аспекте рассматривается как цель воспитания и развития личности. Это высокий уровень сформированности внутренних этических инстанций: нравственности, совести, разума, которые вместе взятые представляют квинтэссенцию нравственных мотивов поведения, как считают Т. Шибутани [42] и А. Г. Асмолов [1].

По мнению Н. А. Бердяева, личное достоинство – это универсальность самооценки своих способностей и способностей других людей, при которых каждая личность понимается как некий микрокосм, отражающий и выражающий макрокосм [4]. И. Фихте писал об обеспечении естественных прав и свобод другого человека как условия сохранения и развития собственных прав и свобод [39]. Это реализация способности к автономии в мире – высшая ценность человеческого существования прав и свобод, по И. Канту [19]. Источником человеческого достоинства служит только животворная сила труда, считал К. Д. Ушинский [38]. По мнению В. А. Сухомлинского, достоинство – это мудрая власть держать себя в руках [36]. Достойное должно стать самой сущностью духовной культуры, недостойное – вызывать презрение и омерзение [там же]. Мы считаем, что именно достоинство – первая антикоррупционная ценность, развитость которого предопределяет антикоррупционное поведение.

Личностные поступки находятся в инверсионной связи с достоинством: они определяют достоинство, а оно предопределяет поступки и действия. По мнению Дж. Локка, побуждение человека к благородным поступкам порождает привычки, которые, установившись, будут действовать сами собой, легко и естественно [22]. В деле

воспитания достоинства С. Френе и В. А. Сухомлинский выделяли особое значение идеала, то есть исключительной личности на примере педагога, наставника, вдохновителя, несущего добро, правду, истину и не поддающегося подлости [40]. Только в творчестве, путем самосознания, самообразования и самовоспитания можно развить свое нравственное достоинство, считал А. Дистервег [13].

Профессиональным своеобразием будущих юристов как гарантов защиты чести и достоинства граждан является забота о сохранении и утверждении всего законного, доброго и благородного. Это также антикоррупционная ценность, которая проявляется в социальной ответственности перед обществом и самим собой. Это необходимость и обязанность быть ответственными за свои действия, поступки. Так проявляется ответственность – способность принять на себя вину за последствия своих деяний и проступков. Социальная ответственность есть показатель развития личности, выражающийся в потребности «самореализации не себя в обществе, а себя для общества» [33, с. 173]. Она проявляется как личностное образование в виде готовности человека к выполнению своих обязанностей перед обществом и собой.

Практически во все периоды развития российского общества вопросы духовно-нравственного воспитания имели большое значение, но сегодня воспитание совести у молодого поколения студентов как индикатора сформированности антикоррупционных ценностей приобретает чрезвычайную актуальность. В. А. Сухомлинский описывал совесть как чуткого стража поступков, одну из тончайших сфер процесса формирования духовного мира человека, личности с чувствами и мотивами поведения [37, с. 115]. Она стоит на страже духовных ценностей человека, так как, по мнению И. А. Ильина, представляет собой «состояние нравственной очевидности» [18]. По Дж. Локку, совесть выражает чувство несогласия человека самим с собой [22]. По мнению Г. В. Лейбница и Дж. Батлера, совесть выступает одним из удостоверений личности и самостоятельности человека. Совесть как «голос иного», устами совести как бы говорит «Всеобщий закон, высшая истина, это голос “зова” Бога и естественного закона» [22].

Николай Бердяев отмечал, что совесть есть дух и духовное начало в человеке и она не социального происхождения. По его мнению, совесть есть глубина человеческой природы, которая сохранила связь с Божественным миром [5, с. 115]. На наш взгляд, в российском обществе наблюдается прямо противоположная тенденция – усиливается

вызывающая беспокойство психологическая среда вписывания коррупции в общественные отношения, увеличиваются масштабы вовлечения и понижается возраст субъектного знакомства с ней.

В воспитании антикоррупционного поведения особо выделяется ценность «вера в добро, справедливость, порядочность, честность», определяющие поведение личности и ее отношение к социуму. Вера – ценность не только светской этики, но и религиозного сознания. Для нашего исследования важно, что вера противопоставлена коррупции как социальному злу, которое рассматривается в Ветхом Завете: «Я знаю, как многочисленны ваши преступления и как тяжки ваши грехи: вы притесняете правого, берете взятки, а нищего, ищущего правосудие, гоните от ворот (Ам., 5:12)» [5, с. 260].

О важности морально-нравственного воспитания под влиянием религиозной веры, веры в бога как высшей ценности в современном обществе писал еще И. А. Ильин [18]. Глубоко верующему человеку важно прислушаться к своему внутреннему голосу, чтобы знать, что можно, а чего делать нельзя. По его мнению, люди отвернулись от Бога, перестав верить в него, проявили самоуверенность в себе и в своих делах, что привело к упразднению веры из жизни. Невере порождает культ денег, что опускает душу человека в божественную греховность и делает его предрасположенным к коррупционным проступкам. По мнению И. Мартынюк и Н. Соболевой, вера является категорией, обозначающей личностное, свобод-

ное самоопределение человека относительно духовного и этического, именно в вере концентрируется и воплощается то, что определяет направленность человеческой жизни, взгляды, поступки личности, то, что заставляет ее добровольно руководствоваться теми или иными ценностями, нормами, предписаниями [25, с. 33].

Однако особо следует выделить мнение Л. Г. Фишмана о том, что в борьбе с коррупцией не стоит возлагать большие надежды на религиозное воспитание в целом и на православие в частности. Очевидно, что он исходит из опыта дореволюционной России, где религиозное воспитание не препятствовало коррупции [41, с. 131].

Происходящие в стране экономические и политические изменения обостряют проблему нравственного воспитания молодого поколения, в том числе в профессиональном образовании. Поэтому необходимы поиск и реализация новых форм антикоррупционного воспитания. Как показывает практика, борьба с коррупцией осуществляется только на законодательном уровне, что не решает проблемы. Главная антикоррупционная ценность – это мотивация познавательной активности на основе долга и ответственности. Возникла необходимость сориентировать образовательный процесс студентов во всех вузах, особенно юридического профиля в русло воспитания таких нравственных ценностей, как «мораль», «нравственность», «достоинство», «честь», «долг», «ответственность», «совесть», «альтруизм», «законность» и «вера».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолова А. Г. Не пройденный путь: от культуры полезности к культуре достоинства // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: «МОДЭК», 1996. – С. 768.
2. Батищев Г. С. Единство деятельности и общения // Принципы материалистической диалектики как теории познания. – М.: Наука, 1984. – С. 194–210.
3. Бекон Ф. Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1977. – Т. 1. – 567 с.
4. Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека. – М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – С. 25.
5. Бердяев Н. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
6. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2000. – 352 с.
7. Выготский Л. С. Глава XII. Моральное поведение // Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 249–270.
8. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1956; Он же. Развитие высших психологических функций; А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. – М., 1965.
9. Гегель Ф. Философия права. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
10. Гоббс Т. Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1991. – Т. 2. – 731 с.
11. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х т. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 636 с.
12. Декарт Р. Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – 654 с.
13. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – С. 74.
14. Днепров С. А., Никоряк В. В. Актуальный социальный опыт участия будущих правоведов в коррупционных отношениях // Образование и право. – № 3–4. – 2014. – С. 7–14.
15. Днепров С. А., Никоряк В. В. Можно ли сформировать антикоррупционные ценности у будущих правоведов? // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 198–211.
16. Днепров С. А., Никоряк В. В. Отношение будущих правоведов к коррупции // Право и образование. – 2015. – № 2. – С. 89–98.
17. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. – М.: Наука, 1991. – 576 с.
18. Ильин И. А. Путь духовного обновления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.paraklit.org/sv/otcy/I.Ijlin-Putj-duhovnogo-obnovleniya.Htm>.

19. Кант И. Критика чистого разума // Сочинения: в 8 т. / пер. с немецкого Н. М. Соколова ; под общ. ред. А. В. Гулыги. – М. : Чоро, 1999. – Т. 4. – С. 379–480.
20. Коррупция в России: муниципальные, региональные, федеральные, международные аспекты. Аналитический доклад. – Н. Новгород, 2000. – С. 100.
21. Ленин В. И. Задачи союзом молодежи : пол. собр. соч. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1963. – Т. 41.
22. Локк Дж. Опыты о человеческом разумении. Два трактата о правлении. Мысли о воспитании // Собрание сочинений: в 3 т. – М. : Мысль, 1988. – Т. 3. – 668 с.
23. Лурия А. П. Об изменчивости психических функций в процессе развития ребенка // Вопросы психологии. – 1962. – № 3.
24. Подольская Е. А. Социальная философия : учебник. – Харьков : Изд-во НУА, 2009. – 544 с.
25. Мартынюк И, Соболева Н. Светская вера как феномен субъективности реальности: современное состояние и тенденции изменений // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – № 2. – С. 32–53.
26. Николина В. В. Духовные ценности и воспитание личности: психолого-педагогический аспект // Православие и культура. XI Рождественские 115 православно-философские чтения / под ред. Л. Е. Шапошникова. – Н. Новгород : НГЦ, 2002. – С. 72–89.
27. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведова. – 4 изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
28. Панин В. В. Можно ли обуздать коррупцию в отдельно взятой системе образования // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 1. – С. 15–16.
29. Перспективы гражданского общества в России (2011) / Аналитический Центр Юрия Левады «Левада-центр». – М., 2011. – С. 56.
30. Плахотный А. Л. Проблема социальной ответственности. – Харьков : Вища школа, Изд-во Харьковского ун-та, 1981. – 192 с.
31. Российская социологическая энциклопедия / Под ред. акад. Росс. Академии наук Г. В. Осипова. – М. : Норма – ИНФРА, 1989.
32. Перевод сделан по фотографическому воспроизведению папируса Саллье II: Wallis Budge E. A. Facsimiles of Egyptian Hieratic Papyri in the British Museum. London. 1923. Pis. LXV – LXXIII. По факсимиле папируса Анастаси VII: Stelet Papyri in the Hieratic Character from the Collections of the British Museum. – London, 1844. – P. CXXVIII–CXXXIV.
33. Сапожникова Т. Н., Рожков М. И. Воспитание у молодежи социальной ответственности // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2012. – Т. 18.
34. Спенсер Г. 1. Научные основания нравственности: индукция этики. 2. Этика индивидуальной жизни / пер. с англ.; прим. А. Федорова. – Изд. 2-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 248 с.
35. Симеоновские образовательные чтения : сборник материалов. – Екатеринбург, 2008. – С. 21.
36. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль, А. И. Сухомлинская. – М, 1981. – Т. 3. – 640 с.
37. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / сост. О. В. Сухомлинская. – М., 1990. – 273 с.
38. Ушинский К. Д. Избранные труды: в 4 кн. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М. : Дрофа, 2005. – Кн. 3. – 541 с.
39. Фихте И. Г. О достоинстве человека. Сочинения: в 2 т. / сост. и прим. В. Волжского. – СПб. : Мифрин, 1993. – Т. 1. – С. 435–441.
40. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М. : Прогресс, 1990.
41. Фишман Л. Г. Движемся ли мы к антикоррупционной системе ценностей? // Актуальные проблемы научного обеспечения государственной политики Российской Федерации в области противодействия коррупции / отв. ред. В. Н. Руденко ; ред. К. В. Киселев, Е. А. Степанова, В. В. Эмих. – 2014. – С. 127–133.
42. Шибутани Т. Я – концепция и чувство собственного достоинства // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. – Самара : БАХРА – М, 2000. – С. 220–232.

#### REFERENCES

1. Asmolova A. G. Ne proydenny put': ot kul'tury poleznosti k kul'ture dostoinstva // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov. – М. : Institut prakticheskoy psikhologii ; Voronezh : «MODEK», 1996. – S. 768.
2. Batishchev G. S. Edinstvo deyatelnosti i obshcheniya // Printsipy materialisticheskoy dialektiki kak teorii poznaniya. – М. : Nauka, 1984. – S. 194–210.
3. Bekon F. Sochineniya: v 2 t. – М. : Mysl', 1977. – Т. 1. – 567 s.
4. Berdyayev N. A. O rabstve i svobode cheloveka. – М. : AST : KHRANITEL', 2006. – S. 25.
5. Berdyayev N. O naznacheni cheloveka. – М. : Respublika, 1993. – 415 s.
6. Bondarevskaya E. V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – Rostov n/D. : RGPU, 2000. – 352 s.
7. Vygotskiy L. S. Glava XII. Moral'noe povedenie // Pedagogicheskaya psikhologiya. – М. : Pedagogika, 1991. – S. 249–270.
8. Vygotskiy L. S. Izbrannyye psikhologicheskie issledovaniya. – М., 1956; On zhe. Razvitie vysshikh psikhologicheskikh funktsiy; A. N. Leont'ev. Problemy razvitiya psikhiki. – М., 1965.
9. Gegel' F. Filosofiya prava. – М. : Mysl'. – 1990. – 524 s.
10. Gobbs T. Sochineniya: v 2 t. – М. : Mysl', 1991. – Т. 2. – 731 s.
11. Dal' V. I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka v 4-kh t. – М. : OLMA-PRESS, 2003. – 636 s.
12. Dekart R. Sochineniya: v 2 t. – М. : Mysl', 1989. – Т. 1. – 654 s.
13. Disterveg A. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya. – М., 1956. – S. 74.

14. Dneprov S. A., Nikoryak V. V. Aktual'nyy sotsial'nyy opyt uchastiya budushchikh pravovedov v korrupcionnykh otnosheniyakh // *Obrazovanie i pravo*. – № 3–4. – 2014. – S. 7–14.
15. Dneprov S. A., Nikoryak V. V. Mozhno li sformirovat' antikorrupcionnye tsennosti u budushchikh pravovedov? // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2016. – № 7. – S. 198–211.
16. Dneprov S. A., Nikoryak V. V. Otnoshenie budushchikh pravovedov k korrupsii // *Pravo i obrazovanie*. – 2015. – № 2. – S. 89–98.
17. Dyurkgeym E. O razdelenii obshchestvennogo truda. Metod sotsiologii. – M. : Nauka, 1991. – 576 s.
18. Il'in I. A. Put' dukhovnogo obnovleniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www. paraklit. Org / sv, otcy / I.IIjin-Putj-duhovnogo-obnovleniya](http://www.paraklit.Org/sv_otcy/I.IIjin-Putj-duhovnogo-obnovleniya). Htm.
19. Kant I. Kritika chistogo razuma // *Sochineniya: v 8 t. / per. s nemetskogo N. M. Sokolova ; pod obshch. red. A. V. Gulygi*. – M. : Choro, 1999. – T. 4. – S. 379–480.
20. Korrupsiya v Rossii: munitsipal'nye, regional'nye, federal'nye, mezhdunarodnye aspekty. Analiticheskiy doklad. – N. Novgorod, 2000. – S. 100.
21. Lenin V. I. Zadachi soyuzov molodezhi : pol. sobr. soch. – M. : Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1963. – T. 41.
22. Lokk Dzh. Opyty o chelovecheskom razumenii. Dva traktata o pravlenii. Mysli o vospitanii // *Sobranie sochineniy: v 3 t. – M. : Mysl', 1988*. – T. 3. – 668 s.
23. Luriya A. P. Ob izmenchivosti psikhicheskikh funktsiy v protsesse razvitiya rebenka // *Voprosy psikhologii*. – 1962. – № 3.
24. Podol'skaya E. A. Sotsial'naya filosofiya : uchebnik. – Khar'kov : Izd-vo NUA, 2009. – 544 s.
25. Martynyuk I., Soboleva N. Svetskaya vera kak fenomen sub'ektivnosti real'nosti: sovremennoe sostoyanie i tendentsii izmeneniy // *Sotsiologiya: teoriya, metody, marketing*. – 2001. – № 2. – S. 32–53.
26. Nikolina V. V. Dukhovnye tsennosti i vospitanie lichnosti: psikhologo-pedagogicheskii aspekt // *Pravoslavie i kul'tura. XI Rozhdestvenskie 115 pravoslavno-filosofskie chteniya / pod red. L. E. Shaposhnikova*. – N. Novgorod : NGTs, 2002. – S. 72–89.
27. Ozhegov S. I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka / Pod red. N. Yu. Shvedova. – 4 izd., dop. – M. : Azbukovnik, 1999. – 944 s.
28. Panin V. V. Mozhno li obuzdat' korrupsiyu v otdel'no vzyatoy sisteme obrazovaniya // *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa*. – 2011. – № 1. – S. 15–16.
29. Perspektivy grazhdanskogo obshchestva v Rossii (2011) / *Analiticheskiy Tsentr Yuriya Levady «Levada-tsentr»*. – M., 2011. – S. 56.
30. Plakhotnyy A. L. Problema sotsial'noy otvetstvennosti. – Khar'kov : Vishcha shkola, Izd-vo Khar'kovskogo un-ta, 1981. – 192 s.
31. Rossiyskaya sotsiologicheskaya entsiklopediya / Pod red. akad. Ross. Akademii nauk G. V. Osipova. – M. : Norma – INFRA, 1989.
32. Perevod sdelan po fotograficheskomu vosproizvedeniyu papirusa Sall'e II: Wallis Budge E. A. Facsimiles of Egyptian Hieratic Papyri in the British Museum. London. 1923. Pis. LXV – LXXIII. Po faksimile papirusa Anastasi VII: Stelet Papyri in the Hieratic Character from the Collections of the British Museum. – London, 1844. – P. SKhKhVIII–SXXXIV.
33. Sapozhnikova T. N., Rozhkov M. I. Vospitanie u molodezhi sotsial'noy otvetstvennosti // *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*. – 2012. – T. 18.
34. Spenser G. 1. Nauchnye osnovaniya npravstvennosti: induktsiya etiki. 2. Etika individual'noy zhizni / per. s angl.; prim. A. Fedorova. – Izd. 2-e. – M. : Izd-vo LKI, 2008. – 248 s.
35. Simeonovskie obrazovatel'nye chteniya : sbornik materialov. – Ekaterinburg, 2008. – S. 21.
36. Sukhomlinskiy V. A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 3 t. / sost. O. S. Bogdanova, V. Z. Smal', A. I. Sukhomlinskaya. – M., 1981. – T. 3. – 640 s.
37. Sukhomlinskiy V. A. Kak vospitat' nastoyashchego cheloveka / sost. O. V. Sukhomlinskaya. – M., 1990. – 273 s.
38. Ushinskiy K. D. Izbrannye trudy: v 4 kn. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii. – M. : Drofa, 2005. – Kn. 3. – 541 s.
39. Fikhte I. G. O dostoinstve cheloveka. Sochineniya: v 2 t. / sost. i prim. V. Volzhskogo. – SPb. : Mifrin, 1993. – T. 1. – S. 435–441.
40. Frene S. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. – M. : Progress, 1990.
41. Fishman L. G. Dvizhemsya li my k antikorrupcionnoy sisteme tsennostey? // *Aktual'nye problemy nauchnogo obespecheniya gosudarstvennoy politiki Rossiyskoy Federatsii v oblasti protivodeystviya korrupsii / otv. red. V. N. Rudenko ; red. K. V. Kiselev, E. A. Stepanova, V. V. Emikh*. – 2014. – S. 127–133.
42. Shibutani T. Ya – kontseptsiya i chuvstvo sobstvennogo dostoinstva // *Samosoznanie i zashchitnye mekhanizmy lichnosti : khrestomatiya*. – Samara : BAKhRA – M, 2000. – S. 220–232.



## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.22:62  
ББК 4264.1

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### **Ахмерова Нурия Минияровна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры технологий социальной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: astra091112@yandex.ru.

### **Зиятдинова Фарида Нурлыевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Башкирский государственный аграрный университет; 450001, г. Уфа, ул. 50-летия Октября, 34; e-mail: ziat\_fn@mail.ru.

### **Лукманов Давид Дамустанович,**

доктор экономических наук, профессор, Башкирский государственный аграрный университет; 450001, г. Уфа, ул. 50-летия Октября, 34; e-mail: ziat\_fn@mail.ru.

### **Халилов Булат Радикович,**

аспирант 2 года обучения, энергетический факультет, Башкирский государственный аграрный университет; 450001, г. Уфа, ул. 50-летия Октября, 34; e-mail: 79373565758@mail.ru.

#### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ИНЖЕНЕРА: В РАМКАХ АСПИРАНТСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная компетентность; инженеры; инженерное образование; высококвалифицированные специалисты; качество высшего образования; аспирантура; аспиранты.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки аспирантов инженерно-технического направления, формирования у них как у будущих энергетиков инженерного мышления на основе уже имеющихся и разработанных инновационных технологий ввиду требований нового Федерального государственного стандарта образования и концепции по модернизации российского образования. Последовательное и непереносимое использование технологий в учебном процессе может способствовать более эффективному владению технологиями в учебном и производственном процессах, более успешному освоению будущей профессии; сближению всех форм образовательного процесса с особенностями будущей инженерной профессиональной деятельности, в частности в области электроснабжения и применения электрической энергии в сельском хозяйстве и т.д.; постепенному переходу с когнитивной (знаниевой) педагогики на педагогику компетентностную, деятельностную. Усиление технологизации образовательного процесса является наиболее эффективным способом освоения содержания учебного материала инженера-энергетика и овладения им компетенций и компетентностями в исследовательской, исследовательско-преподавательской профессиональной деятельности; дает возможность развивать способности и потребности работать в команде, в группе, сотрудничеству, умению вести диалог на профессиональном, личностном, бытовом уровнях, развивать лидерские качества. Результаты исследования могут использоваться для формирования психолого-педагогической адаптации обучающихся к новым условиям образовательного процесса, нововведениям, а также улучшению качества занятий как результат успешности.

### **Akhmerova Nuriya Miniyarovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Social Work Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Ziatdinova Farida Nurlyevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Social-Economic Subjects and the Humanities, Bashkir State Agricultural University, Ufa, Russia.

### **Lukmanov David Damustanovich,**

Doctor of Economics, Bashkir State Agricultural University, Ufa, Russia.

### **Khalilov Bulat Radikovich,**

Post-graduate Student, Faculty of Power Engineering, Bashkir State Agricultural University, Ufa, Russia.

#### **FEATURES OF COMPETENCE FORMATION OF ENGINEERS: IN THE FRAMEWORK OF POST-GRADUATE TRAINING**

**KEYWORDS:** professional competence; engineers; engineering education; highly qualified specialists; quality of higher education; post-graduate department; post-graduate student.

**ABSTRACT.** The article considers the topical issues of training of graduate students of the engineering areas. It discusses engineering thinking formation based on the existing and innovative technologies with regard to the requirements of the new Federal State Standard of Education and the concept of modernization of Russian education. The consistent and permanent use of technology in the educational process as a goal, tasks, principles, forms, contents, and condition may contribute to the more efficient use of technology in learning and production processes, the more successful mastering of future profession, the convergence of all forms of educational process with the features of the future engineering professional activities particularly in the field of electricity and use of electrical energy in agriculture, etc. It also promotes gradual transition from the cognitive (knowledge) pedagogy to competence- and activity-based teaching. The increasing technologization of the educational process is the most effective way of mastering the content of educational material and acquisi-

tion of the skills and competencies necessary for research work. It also provides the opportunities to develop abilities to work in a team, the ability to run a dialogue on professional, personal and everyday topics and to develop leadership skills. The results of the study can be used for psycho-pedagogical adaptation of students to new conditions of educational process, innovations, and improve the quality of the training.

### Введение

Отечественная педагогика в XXI в. вступает в новый этап развития, характеризующийся интенсивными поисками и исследованиями обновления содержания образования, методов, подходов, технологий. В качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции. Одной из приоритетных задач современной высшей школы в подготовке аспирантов, в частности инженера в области энергетики в сельском хозяйстве, становится не только формирование у обучающихся представленных им знаний, умений и навыков, приобретаемых ими в процессе освоения конкретной учебной дисциплины, но и учебных действий, то есть овладение обучающимися эффективным, универсальным «инструментарием» – технологией, позволяющей успешно усваивать новые научные знания, знания в области энергосбережения, энергоснабжения в агропромышленном комплексе страны, направленные на развитие отрасли. Проблемой высшей школы также является, по определению исследователей, формирование инновационного типа мышления и поведения, а инновационный процесс рассматривается ими [12] как процесс получения и накопления научных знаний [1; 5; 11]. Обоснованием таких требований является подписание Россией Болонского соглашения и утверждение многоуровневого образования как ключевого направления модернизации высшего образования в начале XXI столетия.

Компетентностный подход диктует логику построения образования, непривычную для существующей образовательной практики, пока не совсем понятную многим обучающимся и преподавателям, так как традиционно содержание образования диктовало, какие знания, умения, навыки можно сформировать на его основе у обучающихся, сейчас же все наоборот – сначала формулируются результаты образования, которые определяют содержание, приоритетным в этой системе будет считаться тот образовательный результат, который связан с овладением «инструментами» деятельности и познания [7; 9], то есть инновационными технологиями обучения и воспитания. Актуальность наших исследований заключается в осознании необходимости освоения инновационных технологий, что, в свою очередь, может способствовать технологизации всего учебного процесса вуза, как необходимое средство, цель, содержание образования.

Исходя из этого, **цель** нашего исследования – продемонстрировать влияние знаний, умений использования технологий в совокупности участниками образовательного процесса (обучающийся, преподаватель, руководство образовательного учреждения, люди из социума, работодатель, родитель), а также технологизации всего образовательного процесса высшей школы инновационными методиками обучения (модульное обучение, рейтинговый контроль процесса обучения и воспитания, проблемное обучение, активное обучение, деловая игра как форма активного обучения, эвристические технологии обучения, технологии развивающего обучения, интерактивное обучение, информационные технологии, технология дистанционного образования и т.д.) на успешность обучающегося в процессе самого обучения в вузе, в приобретении им профессионализма любого профиля в процессе обучения, на научность образовательного процесса, на исследовательское мастерство обучающегося, на умение использовать конкретные результаты научных исследований и достижений передового педагогического опыта в новые образовательные, творческие, инновационные продукты, на конкурентоспособность, технологичность мышления, экономичность как дополнительный эффект.

### Результаты исследования

Как показывает пилотное исследование мнения преподавателей, степень технологизации учебного процесса инновационными методиками недостаточно высока, хотя из предложенных исследователями инновационных технологий: контекстного обучения (А. А. Вербицкий), имитационного обучения (В. М. Ефимов, В. Ф. Комаров и др.), проблемного обучения (М. И. Махмутов и др.), модульного обучения (П. А. Юцвигене), полного усвоения знаний (М. В. Кларин и др.), дистанционного обучения (С. Е. Полат) в вузе существенно работают только две-три технологии: модульное обучение, рейтинговое и дистанционное [6, с. 248]. Все технологии в основном выстраиваются в рамках лично ориентированного подхода и опираются на активную, субъектную познавательную позицию как обучающегося, так и преподавателя. С нашей точки зрения и по мнению преподавателей, для технологизации образовательного процесса, для перехода от деклараций к реальным шагам построения

современной системы высшего образования, «наполненной» (оснащенной) инновационными технологиями, необходим преподаватель с новым мышлением, с новыми подходами в образовании, владеющий технологиями личностно ориентированного, деятельностного подхода. Однако педагогические технологии, востребованные в компетентностном подходе, предусматривающие активность, диалогичность, способность к исследовательской деятельности, субъектность, незаслуженно игнорируются или им придают недостаточно важное значение. По мнению преподавателей, главная трудность при углубленной фундаментальной и профессиональной подготовке обучающихся, готовых к преподавательской деятельности по образовательным программам высшего образования, способных решать научно-исследовательские, педагогические и организационно-управленческие задачи в предметной области, с возможностью в дальнейшем работать как в научно-педагогической области, так и в профессиональной сфере инженера-энергетика с высшим техническим образованием, отвечающего требованиям инженерной профессии, это сложившиеся и укоренившиеся в образовательной практике стереотипы преподавания, так как абсолютное большинство преподавателей не всегда руководствуются современными достижениями наук об образовании, а воспроизводят те подходы, которым учили их самих [10]. Проблема также состоит и в том, что карьерные притязания и желание стать квалифицированным, компетентным инженером еще до окончания высшей школы неоправданно высоки. Причина, по мнению преподавателей и исследователей компетентностного подхода, в отсутствии тех инновационных технологий, которые способствуют формированию инновационного типа мышления и поведения, отсюда и низкая успеваемость, и низкая компетентность [12, с. 131].

Для проверки реальности отмеченных проблем в Башкирском государственном аграрном университете нами было проведено исследование, целью которого являлось установление связи между успешностью выпускника в профессиональном деле и усвоением технологии в учебном процессе.

Материалами для исследования послужили данные, полученные путем **методов исследования** – тестирования, наблюдения, беседы, а также применения «технологии деятельностного развития кооперации» (концепция «Педагогика жизни и технология деятельностного развития кооперации» (ТДРК) авторов Ф. Н. Зиятдиновой и Р. Ш. Акбашевой, утвержденной НИМЦ при ГУНО г. Уфы

в 1999 г. протоколом № 10 от 24.06.1999). Данная концепция нами рассматривается в качестве уникального, эффективного метода, «инструмента» [9], апробированного автором более двух десятилетий на практике в русле личностно ориентированного образования в разных типах учебных заведений в развитии личности педагога, обучающегося.

Исходное понятие «кооперация» подразумевает общность людей, то есть обучающихся, преподавателей, людей из социума, работодателей, организованных для решения какой-либо задачи. Развитие кооперации происходит в соответствии со сложностью задачи, подлежащей решению: чем сложнее жизненная задача, тем выше уровень кооперации. Процесс освоения новых знаний сопутствует решению Жизненных Задач (ЖЗ): цель – решение ЖЗ, результат – новые знания. При таком подходе естественно решается проблема связи теории с практикой. Развитие кооперации по горизонтали и по вертикали предполагает, как непереносимое условие, непрерывное строительство отношений на основе принципов гуманизации как с людьми, так и с миром живой и неживой природы. Направленность образовательного процесса на формирование потребности и способности к решению усложняющихся Жизненных Задач в рамках вуза предполагает развитие кооперации по следующим уровням: обучающийся – обучающийся, обучающийся – педагог, обучающийся – родитель, педагог – родитель, обучающийся – социум, что обеспечивает включенность всех членов кооперации в реальное живое дело, диалог (диалог культур).

Таким образом, включается механизм саморазвития, самоактуализации личности, осуществляются принципы ненасилия в практике обучения и воспитания, формируется «самость»: самоактуализированность, самоцелеполагание, самореализация проектов, планов, самоанализ достигнутых результатов, самооценка успешности.

Концепция «Педагогика жизни и технология деятельностного развития кооперации» (ТДРК) построена на основе теории деятельности В. В. Давыдова, которую он называл «инструментальной системой проектирования» [6], а также теории А. Н. Леонтьева. А. Н. Леонтьев в структуру деятельности ввел потребности, мотивы, задачи, действия и операции [14], В. В. Давыдов структуру деятельности дополнил решениями задачи, а Д. Б. Эльконин добавил в элемент деятельности контроль и оценку [22], что присуще используемой нами технологии как методу развития личности педагога и обучающегося. Обращение к теории деятельности было вызвано и проблемами в отечественной педагогике и психо-

логии, где ее рассматривали как способ участия индивида в преобразовании существующей действительности, как метод познания, как условие проявления и развития личности, как условие конструирования отношений между людьми (А. А. Вербицкий) [5]. Концепция «Педагогика жизни и технология деятельностного развития кооперации» была использована нами в образовательном процессе (аспирантуре) в течение двух лет при изучении дисциплин «Психология личности», «Педагогика высшей школы» и в магистратуре при изучении дисциплины «Психология и педагогика высшей школы» непрерывно во всех видах занятий: лекциях, практических занятиях, индивидуальном консультировании обучающихся, научно-практических и студенческих конференциях, олимпиадах, круглых столах и т.д.

Суть технологии состоит в освоении элементов алгоритма деятельности. Процесс занятий максимально организован в соответствии со структурой деятельности: анализ ситуации (Ас) – целеполагание (Ц) – планирование (П) – реализация плана (Р) – анализ деятельности (Ад) с последующим выходом на новый цикл деятельности. В основном, формой работы на занятиях выбирается деловая игра, где по согласованию выбираются команды, команды выбирают лидеров команд, придумывают название, девиз команды. Также по согласованию избираются эксперты, которые занимаются и отвечают за организацию занятия, оценивают работу лидеров и членов команд, определяют количество набранных баллов исходя из дополнений, вопросов к выступающим, выявляют лучшие команды, при этом следят за соблюдением критериев оценок, требований к выполнению самостоятельной работы, анализируют и оценивают весь ход занятий, уровень полученных знаний, выполнения целей и задач, поставленных перед занятием (дисциплиной), организационные способности лидеров команд, качество содержания материала, отмечают слабые и сильные стороны пройденного материала. В свою очередь, лидеры работают в своих командах, выясняют степень готовности участников к занятию, какими дополнительными материалами, информацией они владеют и могут поделиться с другими командами, лидеры команд также вправе анализировать и оценивать совместно с членами своей команды степень вовлеченности участников в игровой процесс: например, кто был более активен в обсуждении темы, проблемы, в решении задачи, насколько команда активна в отличие от других команд, в чем заключается эта активность и т.д. Команды используют разные методы выступлений: презентации, олим-

пиады, тренинги, проблемные лекции, лекции вдвоем и т.д. под руководством педагога, педагог становится координатором учебного процесса. Занятие заканчивается само- и взаимонализом, само- и взаимооценкой достижений, успехов, знаний каждого члена команды, в том числе и преподавателя. При этом при оценке деятельности участников образовательного процесса учитывается умение анализировать свои сильные и слабые стороны знаний, характера, способностей, потребностей, волевых качеств и т.д. Если на занятиях начатая работа остается незавершенной, то она переносится на другое занятие, на другую встречу и продолжается дальше до полного завершения, что дает возможность коллективу, команде овладеть способностью завершать начатое дело до конца, выполнять обязательства в команде. Лидер или капитан команды внутри своей группы организует работу по подготовке вопросов, дополнений и т.д., которая оценивается лидером команды, экспертами, самим выступающим, педагогом. В конце занятия анализируются и оцениваются совместно проделанная работа, общие достижения. Лидеры команд отмечают и оценивают по балльной системе отличившихся членов команды, анализируют уровень полученных новых знаний, тот есть уровень развития. На основе разработанных критериев модульно-рейтинговой системы оценки анализируются выполненные самостоятельные работы.

Кроме «межкомандной» работы в группе осуществляется и межгрупповая командная работа в форме дискуссий, олимпиад, конференций, лекций, деловой игры, где также выбираются лидеры – капитаны команд, но уже группы, определяются цели, задачи, проект или план работы. В конце работы капитаны команд, эксперты, преподаватель анализируют, оценивают работу каждой команды, делают выводы – насколько проделанная работа показывает динамику развития каждой группы, команды, каждого члена команды. Если финальное обсуждение не успевает завершиться, оно переходит на следующее занятие, таким образом, принцип непрерывности дает возможность завершить начатую работу (см. таблицу 1) [9].

В исследовании участвовали аспиранты 1 и 2 года обучения в количестве 37 человек и были использованы итоги зачетно-экзаменационной сессии по дисциплинам, определяющие разные профессиональные компетенции обучающихся. Для тестирования использовали адаптированную методику А. В. Усовой «Мотивация обучения в вузе». При этом адаптированная методика была направлена на организацию экспериментальных ситуаций, в которых аспирант

должен был проявить полноту усвоения содержания знаний; степень усвоения объема технологии деятельностного развития кооперации, исследовательскую деятельность; полноту усвоения многоуровневых связей и отношений через освоение элементов технологии в образовательной среде (полноту усвоения многоуровневых субъект-субъектных связей и отношений, активно-

сти), дополненную критериями оценки; умением осознанно отделять существенные ценностные признаки понятия от несущественных; умением оперировать знаниями и понятиями в решении определенного класса сложности задач познавательного и практического характера; умением классифицировать понятия, правильно соотносить их друг с другом.

**Таблица 1**

**Последовательность действий обучающихся по развитию личностной свободы и способности к диалогу**

| Этапы  | Деятельность преподавателя   | Деятельность обучающегося  |
|--|--|--|
| 1-й этап – <b>Ас (Анализ ситуации)</b>                                   | Преподаватель формулирует проблемы, темы дисциплины, обсуждает заранее заданную ситуацию с обучающимися, определяет проблемы и значимость дисциплины, темы, задачи в профессиональной деятельности, уровни компетенций и компетентности как будущего профессионала.  | Обучающиеся вживаются в данную ситуацию, или лично присваивают эту проблему, или принимают как необходимость – формулируется проблема из совместного анализа, где преподаватель становится на позицию координатора, студенты на позицию субъектов и объектов деятельности.   |
| 2-й этап – <b>Ц. (Целеполагание)</b>                                     | Преподаватель ставит цели и задачи по темам дисциплины и по освоению обучающимися алгоритма действий технологии. Учит обучающихся целеполаганию по проблемам дисциплины и профессионализма. Каждый раз контролирует цели, поставленные обучающимися.   | Обучающиеся активно принимают участие в целеполагании: уточняют, дополняют, конкретизируют свои ближние и дальние цели и задачи исходя из ситуаций и тем дисциплины.   |
| 3-й этап – <b>П. (планирование или организация учебной деятельности)</b> | Преподаватель организует учебную деятельность в форме деловой игры, дискуссии, полемики, рефлексии, конференции, викторины, олимпиады и т.д. Предлагает организовать группы, команды, самостоятельно распределить амплуа в группах, командах между лидером и членами группы или команды; планирование возможных действий внутри групп или команд, уточнение критериев оценок, форм анализа деятельности, рефлексии, дополнительных тем в учебной деятельности по решению конкретных задач, возможные формы презентаций преподавателями и студентами информационного материала и т.д. | Обучающиеся работают по плану целеполагания в группах или командах, распределяют между собой роли по принципу договоренности, выборности, голосования; планируют свои услуги и темы для передачи информации в форме докладов, рефератов, сообщений; планирование форм и способов презентаций, предполагаемых результатов. Ставят цели и задачи внутри команд, групп дополнительно, для контроля работы внутри групп, команд. |
| 4-й этап – <b>Р. (реализация целей и задач или осуществление дея-</b>    | Преподаватель не принимает прямого участия в ведении семинарских, практических занятий, но активизирует студентов на занятиях, выявляя их знания и умения; координирует активность и действия капитанов ко-  | Обучающиеся работают активно, участвуя в командной работе или деловой игре, на основе самоорганизации делятся на команды, выбирают лидера команды, определяют цели и задачи на данный момент деятельности, выбирают  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| тельности)  | манд, лидеров, умения быстро распределяться в команды, группы; участвует в обсуждении тем, вопросов, проблем, консультирует по необходимости, ненавязчиво контролирует уровень сотрудничества, диалога между обучающимися внутри команд, групп, дополняет, исправляет, корректирует ответы новыми дополнительными знаниями, когда у студентов возникают в этом необходимости (в процессе деятельности прививает культурные и общечеловеческие ценностные отношения). | девиз команды, члены команд работают под руководством лидера команды, но вся деятельность строится на основе договора и согласования действий, в соответствии со своими амплуа; совместно разрабатывают стратегии деятельности, критерии оценок и анализа, консультируются, совещаются по необходимости, помогают, предоставляют другим членам команд необходимые материалы; участвуют в презентациях знаний, умений по заданным темам, используют элементы соревнования, сопереживания, толерантности. Выступают с сообщениями, докладами, дополнительным материалом. Делают необходимые записи. |
| 5-й этап - <b>Ад. (анализ деятельности – презентация)</b> | Преподаватель принимает отчет, обобщает и резюмирует полученные результаты от членов групп или команд, подводит итоги образовательного процесса, оценивает знания, умения обучающегося, организованность, умения работать в группах или командах, вести диалог на уровне субъект-субъектных отношений, умения оценивать друг друга, лидерские качества, слушать и обосновывать свое и чужое мнение, выказывать толерантность и т.д., подводит к рефлексии.           | Обучающиеся демонстрируют свои знания и умения по заданным темам, понимание проблемы или ситуации, выполнение своих целей и задач, умение представить найденный способ решения проблемы как собственное исследование, собственные предложения, активно пользуются методом самооценки и взаимооценки, самоанализа и взаимонализа для рефлексии достижений, приобретенных компетенций.  |
| 6-й этап - <b>Ас. (анализ ситуации и рефлексия)</b>       | Рефлексия о достижениях при изучении дисциплины, темы, общие впечатления об успешности обучающихся как будущих профессионалов. Выход на новую педагогическую цель или ситуацию, к дальнейшему, более сложному решению проблемы. Выявление достигнутых компетентностей и компетенций.   | Рефлексия о качестве развития, о достижениях при изучении дисциплины, впечатления об успешности обучающегося как будущего профессионала, его уровне компетентности и компетенций на данный момент. Выход на новую педагогическую цель или ситуацию, к дальнейшему, более сложному решению проблемы и т.д. Выявление достигнутых компетентностей и компетенций.  |

В исследовании участвовали аспиранты 1 и 2 года обучения в количестве 37 человек и были использованы итоги зачетно-экзаменационной сессии по дисциплинам, определяющие разные профессиональные компетенции обучающихся. Для тестирования использовали адаптированную методику А. В. Усовой «Мотивация обучения в вузе». При этом адаптированная методика была направлена на организацию экспериментальных ситуаций, в которых аспирант должен был проявить полноту усвоения со-

держания знаний; степень усвоения объема технологии деятельностного развития кооперации, исследовательскую деятельность; полноту усвоения многоуровневых связей и отношений через освоение элементов технологии в образовательной среде (полноту усвоения многоуровневых субъект-субъектных связей и отношений, активности), дополненную критериями оценки; умением осознанно отделять существенные ценностные признаки понятия от несущественных; умением оперировать знаниями

и понятиями в решении определенного класса сложности задач познавательного и практического характера; умением классифицировать понятия, правильно соотносить их друг с другом.

По полученным данным подсчитывалась полнота усвоения содержания обучающимися (по формуле

$$K_{cod} = \frac{\sum_{i=1}^N li}{l \times N}$$

где  $li$  – количество существенных признаков понятия усвоенных  $i$  – м обучающимся,  $l$  – количество признаков, подлежащих усвоению,  $N$  – количество обучающихся в группе). Также одним из основных компонентов диагностического этапа было выявление коэффициента полноты усвоения объема понятия ценности, технологий образовательного процесса, исследовательской деятельностью. По полученным данным подсчитывался уровень знаний у испытуемых (по формуле

$$K_o = \frac{\sum_{i=1}^N mi}{m \times N}$$

где  $mi$  – полнота усвоения объема  $i$  – м обучающимися,  $m$  – объем, подлежащий усвоению на данном этапе формирования понятия,  $N$  – количество обучающихся). Следующим основным компонентом диагностического этапа было выявление коэффициента, характеризующего полноту усвоения многоуровневых субъект-субъектных связей и отношений, активности. Также по полученным данным подсчитывался статус обучающихся по формуле

$$K_{cv} = \frac{\sum_{i=1}^N ni}{n \times N}$$

где  $ni$  – количество связей и отношений, усвоенных  $i$  – м обучающимися,  $n$  – количество связей, которые должны быть усвоены обучающимися на данном этапе формиро-

вания понятия и были определены статусные группы и результативность: I – высокий уровень, получивший 5 баллов; II – средний уровень, получивший 4 балла; III – низкий уровень, получивший 3 балла.  $K_{cod}$  и  $K_o$  позволили судить об уровне благополучной обучаемости обучающихся в высшей школе, осознанности, удовлетворенности.  $K_{cv}$  дал возможность посмотреть, насколько симпатии и стремления обучающихся к многоуровневому общению являются взаимными, потребностными и мотивированными.  $K_{cod}$ ,  $K_o$ ,  $K_{cv}$  – это оценка: I) чувственно-конкретного восприятия, осуществляемое в различных условиях; II) выявления общих существенных свойств группы наблюдаемых объектов; III) абстрагирования; IV) определения данного понятия (родовым понятием); V) уточнения и закрепления в памяти существенных признаков понятия; VI) установления связи данного понятия с другими понятиями (зависимость от условий); VII) применения понятий в решении элементарных задач учебного характера (связь с ранее полученными знаниями и понятиями); VIII) классификации понятий (уточнить и обобщить знания о связях и отношениях уже полученных знаний); IX) применения понятия в решении задач творческого характера (реализация этапа, включение формируемого в более широкую систему); X) обогащения понятия (выявление новых существенных свойств, сторон с помощью данного понятия); XI) вторичного, более полного понятия (усвоение новых признаков или вводится новое понятие, раскрывающее новые стороны понятия); XII) опоры на данное понятие при усвоении нового понятия; XIII) нового обогащенного понятия; XIV) установления новых связей и отношений данного понятия с другими (непрерывно развивающее понятие включается в новые, более широкие связи – связи с понятиями, формируемыми в процессе изучения новых тем или разделов (модулей) курса или при изучении других дисциплин).

Результаты усвоения обучающимися понятий и технологий представлены в таблице 2.

**Таблица 2**

**Уровни усвоения технологии учебного процесса и успешность выпускника (аспиранта-инженера-энергетика)**

| Оценка уровня усвоения знаний | Количество выпускников                                   |    |   |    |
|-------------------------------|--|----|---|----|
|                               | Выборка с внедрением технологий 2 год обучения (37 чел.) |    | Выборка без внедрения технологий 1 год обучения (32 чел.) |    |
|                               | Кол-во человек   | %  | Кол-во человек  | %  |
| I                             | 23   | 63 | 5   | 17 |
| II                            | 12   | 33 | 24  | 75 |
| III                           | 1  | 4  | 3   | 8  |

I – высокий уровень, II – средний уровень, III – низкий уровень

Из таблицы видно, что в результате исследования выборки с внедрением технологий и выборки без внедрения технологий в высшей школе обучающиеся показывали стабильно более качественное усвоение понятий и технологий, знаний (при изучении дисциплин «Психология личности», «Педагогика высшей школы»). Видно, что высокого уровня усвоения знаний с внедрением технологий достигли 63% обучающихся, среднего уровня – 33% обучающихся и низ-

кого уровня – 4% обучающихся, без внедрения технологий – 33%, 54%, 13% соответственно. Значит, выборка с внедрением технологий по сравнению с выборкой без внедрения технологий демонстрирует, что высокий уровень усвоения знаний выше в 3,7 раза, средний уровень ниже в 2,3 раза, низкий уровень ниже в 2 раза.

Для проверки достоверности мы провели статистическую обработку по Пирсону (см. таблицу 3).

**Таблица 3**  
**Расчетные статистические данные значимости различия частот оценок обучающихся с внедрением технологий и без внедрения технологий, «до» и «после» исследования**

| Xi  | fi'  | fi'' | fi'-fi'' | (fi'-fi'') <sup>2</sup> | fi'+fi'' | (fi'-fi'') <sup>2</sup> | x <sup>2</sup> |
|-----|------|------|----------|-------------------------|----------|-------------------------|----------------|
|     |      |      |          |                         |          | Fi'+fi''                |                |
| I   | 13   | 26   | -13      | 19                      | 9        | 1,0                     | 15,4           |
| II  | 82   | 1852 | -1030    | 900                     | 74       | 2,3                     |                |
| III | 1543 | 410  | 1133     | 1089                    | 53       | 12,1                    |                |

Табличное значение  $\chi^2$  на 5% (2) уровне равно 5,99. Из расчетов видно, что вычисленное эмпирическое значение  $\chi^2$  (15,4) для выборки с внедрением технологий больше, чем табличное значение  $\chi^2$ , значит различия между частотами оценок «до» и «после» исследования являются статистически значи-

мыми. Следовательно, гипотеза подтвердилась. Так как вычисленное эмпирическое значение  $\chi^2$  в выборке без внедрения технологий меньше табличного значения  $\chi^2$ , значит у выборки без внедрения технологий уровни усвоения знаний остались примерно на том же уровне (см. таблицу 4).

**Таблица 4**  
**Расчетные статистические данные значимости различия частот оценок обучающихся без внедрения технологий**

| Xi  | fi' | fi'' | fi'-fi'' | (fi'-fi'') <sup>2</sup> | fi'+fi'' | (fi'-fi'') <sup>2</sup> | x <sup>2</sup> |
|-----|-----|------|----------|-------------------------|----------|-------------------------|----------------|
|     |     |      |          |                         |          | Fi'+fi''                |                |
| I   | 9   | 12   | -3       | 9                       | 21       | 0,42                    | 2,87           |
| II  | 37  | 43   | -6       | 36                      | 80       | 0,40                    |                |
| III | 22  | 13   | 9        | 81                      | 35       | 2,05                    |                |

**Заключение.** Получаемые в технологизированном учебном процессе знания позволяют каждому обучающемуся (аспиранту) открывать для себя новое и своевременно стимулируют потребности и мотивацию в учебной, творческой деятельности. С нашей точки зрения, это взаимосвязано с личностно ориентированным образованием и теми культурными и общечеловеческими ценностями, которые прививаются с первых дней учебной деятельности. Обучающиеся с первых дней учебной деятельности в высшей школе получают возможность выбора стиля общения, поведения, отношений со сверстниками, преподавателями, с людьми в социуме (работодателями), а затем благодаря практическим, эмпатийно-чувственным, эстетическим переживаниям переносят эти знания в реаль-

ную жизнь и это оценивается всеми участниками (обучающимися, преподавателями, работодателями) образовательного процесса с их субъективной точки зрения.

Важную роль в формировании критериев положительного или отрицательного отношения обучающихся друг к другу, к преподавателям, а преподавателей – к обучающимся играют те требования, которые выдвигаются преподавателями, образовательным учреждением, работодателями в процессе обучения и воспитания в высшей школе. Если педагогом выдвигаются на первый план активность обучающихся, диалогичность, формирование лидерских качеств, знание разных языков, исследовательская, преподавательская деятельность то оценка преподавателем их успешности во всех пере-



численных факторах развития будет играть решающую роль в формировании как компетентностей, присущих профессионально-инженеру-энергетику, так и личностных взаимоотношений в этом процессе.

Высокий процент результативности заявленного уровня усвоения материала в выборке с внедрением в образовательный процесс технологий и незначительное увеличение без внедрения технологий, с сохранившимися стереотипами, шаблонными формами обучения – указывает на стабильность знаний. Уровень результативности усвоения материала одновременно показывает и уровень интериоризации обучающимися тех ценностей, которые сегодня востребованы, то есть становятся внутренними потребностями жить, учиться и работать в режиме активности, технологичности и стремлений к инновациям. Профессиональная компетентность и компетенции вырабатываются более успешно, когда постоянно работаешь в режиме технологии: формируются лидерские качества, самостоятельность, ответственность, самоорганизация, самоуправление и самооценка и способствует повышению продуктивности при изучении той или иной дисциплины, темы, ситуации, сложной работы, развивает не только активность, но и субъект-субъектные отношения, сотрудниче-

ство, диалогичность, коммуникативные способности, способности к соревнованию в получении дополнительных профессиональных знаний, умений и навыков внутри команды, формирует лидерские качества – ответственность за других, самоанализ и оценивание себя с разных позиций. Рассматриваемый механизм профессионально-деятельностного компонента в деятельности педагога показывает, что определяющим фактором становится способ самоорганизации при ситуации взаимопонимания и согласования мнений в осмыслении и практического воплощения того, что возможно, и того, что должно быть в конце учебы в вузе. В такой ситуации познание приобретает не только функции мышления, а выступает как проект конкретного дела, как мост к практическим преобразованиям познания. В свете этого становится важным включение в деятельность педагога практических действий и процесса проектирования (в нашем случае – спроектированная педагогом командная работа).

Результаты исследования создают предпосылку для дальнейшего использования технологии в образовательном процессе для успешного решения проблемы подготовки будущих специалистов в современных условиях и для решения проблем преподавания в высшей школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмерова Н. М., Зиятдинова Ф. Н. Проблемы и решения компетентностного подхода в свете современного образования : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. «Теоретические и методические проблемы развития современного образования»; МГУТУ им. К. Г. Разумовского (ПКУ)» (Москва, 17-18 февраля 2016 г.). – М., 2016. – 510 с.
2. Ахметзянова Э. И., Зиятдинова Ф. Н. Влияние внутригрупповой активности на коммуникативную компетентность учащихся в высшей школе // Студент и аграрная наука : мат-лы IX студ. науч. конф. – Уфа, 2015. – С. 10–12.
3. Батюкова З. И. Интеграция России в мировое образовательное пространство // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 98–101.
4. Блинов В. И., Виненко В. Г., Сергеев И. С. Методика преподавания в высшей школе : учеб.-практ. пособие. – М. : Юрайт, 2014. – 315 с. – Серия : Прогрессивный курс.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. Громько Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. – М. : Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
8. Зиятдинова Ф. Н. Наука и образование: актуальные вопросы модернизации : мат-лы Междунар. науч.-практ. интернет-конф. молодых ученых, аспирантов, студентов, посвященной проблемам международного молодежного сотрудничества и общественной дипломатии (Уфа – Санкт-Петербург – Ижевск – Волгоград – Караганда (Казахстан), 27–28 марта 2013 г.). – Уфа : Башкирский ГАУ, 2013. – 196 с.
9. Зиятдинова Ф. Н., Хазиева А. М. Педагогика личностного развития: инновационные подходы в современном вузовском образовании // Современное вузовское образование: теория, методология, практика : мат-лы Междунар. учеб.-метод. конф. / Министерство сельского хозяйства РФ, Башкирский государственный аграрный университет. – Уфа, 2013. – С. 37–40.
10. Зиятдинова Ф. Н. Актуализация поликультурного образования в современной школе : учеб. пособие. – Уфа : Вагант, 2010. – 124 с.
11. Зиятдинова Ф. Н. Глобализация современного образования // Детская самоорганизация: от первичного объединения до региональной организации : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Уфа, 2004. – С. 199–206.
12. Зимняя И. А. Ключевые социальные компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование в России. – 2003. – № 5.
13. Кузьмина Н. В., Софьина В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монография. – СПб. : Центр стратегических исследований, 2012. – 200 с.
14. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.

15. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 5–20.
16. Мухамадеев И. Г., Зиятдинова Ф. Н. Модульно-рейтинговая система обучения эффективная технология подготовки компетентных специалистов : мат-ли за 10-а международна научна практична конференция «Новината за напреднали наука». – Т. 13. Педагогически науки. – София : Бял ГРАД-БГ, 2014 – С. 75–80.
17. Мухамадеев И. Г., Зиятдинова Ф. Н. Модульно-рейтинговая система оценки знаний, умений и навыков студентов // Новости научной мысли : сборник Materials of the XI International scientific and practical conference. – Sheffield : Science and education LTD, 2015. – С. 63–65.
18. Митина Л. М. Психология профессионального развития. – М., 1998.
19. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 512 с.
20. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М., 2004.
21. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.
22. Харитоновна В. А. Синергетика и образование: перспективы взаимодействия // Антропоэкологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – Ч. 2. – С. 44–48.
23. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

#### REFERENCES

1. Akhmerova N. M., Ziatdinova F. N. Problemy i resheniya kompetentnostnogo podkhoda v svete sovremenogo obrazovaniya : mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Teoreticheskie i metodicheskie problemy razvitiya sovremenogo obrazovaniya»; MGUTU im. K. G. Razumovskogo (PKU)» (Moskva, 17-18 fevralya 2016 g.). – М., 2016. – 510 s.
2. Akhmetzyanova E. I., Ziatdinova F. N. Vliyaniye vnutrigruppovoy aktivnosti na kommunikativnyuyu kompetentnost' uchashchikhsya v vysshey shkole // Student i agrarnaya nauka : mat-ly IX stud. nauch. konf. – Ufa, 2015. – S. 10–12.
3. Batyukova Z. I. Integratsiya Rossii v mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo // Pedagogika. – 1996. – № 3. – S. 98–101.
4. Blinov V. I., Vinenko V. G., Sergeev I. S. Metodika prepodavaniya v vysshey shkole : ucheb.-praktich. posobie. – М. : Yurayt, 2014. – 315 s. – Seriya : Progressivnyy kurs.
5. Verbitskiy A. A. Aktivnoye obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod : metod. posobie. – М. : Vysshaya shkola, 1991. – 207 s.
6. Gromyko Yu. V. Proektirovaniye i programmirovaniye razvitiya obrazovaniya. – М. : Moskovskaya akademiya razvitiya obrazovaniya, 1996. – 545 s.
7. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. – М. : INTOR, 1996. – 544 s.
8. Ziatdinova F. N. Nauka i obrazovanie: aktual'nye voprosy modernizatsii : mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. molodykh uchenykh, aspirantov, studentov, posvyashchennoy problemam mezhdunarodnogo molodezhnogo sotrudnichestva i obshchestvennoy diplomatii (Ufa – Sankt-Peterburg – Izhevsk – Volgograd – Karaganda (Kazakhstan), 27–28 marta 2013 g.). – Ufa : Bashkirskiy GAU, 2013. – 196 s.
9. Ziatdinova F. N., Khazieva A. M. Pedagogika lichnostnogo razvitiya: innovatsionnye podkhody v sovremennom vuzovskom obrazovanii // Sovremennoye vuzovskoe obrazovanie: teoriya, metodologiya, praktika : mat-ly Mezhdunar.y ucheb.-metod. konf. / Ministerstvo sel'skogo khozyaystva RF, Bashkirskiy gosudarstvennyy agrarnyy universitet. – Ufa, 2013. – S. 37–40.
10. Ziatdinova F. N. Aktualizatsiya polikul'turnogo obrazovaniya v sovremennoy shkole : ucheb. posobie. – Ufa : Vagant, 2010. – 124 s.
11. Ziatdinova F. N. Globalizatsiya sovremennoy obrazovaniya // Detskaya samoorganizatsiya: ot pervichnogo ob"edineniya do regional'noy organizatsii : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. – Ufa, 2004. – S. 199–206.
12. Zimnyaya I. A. Klyucheveye sotsial'nye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tatov obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2003. – № 5.
13. Kuz'mina N. V., Sof'ina V. N. Akmeologicheskaya kontseptsiya razvitiya professional'noy kompetentnosti v vuze : monografiya. – SPb. : Tsentr strategicheskikh issledovaniy, 2012. – 200 s.
14. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. – М., 1990.
15. Leont'ev A. N. Obshchee ponyatie o deyatelnosti // Osnovy teorii rechevoy deyatelnosti. – М. : Nauka, 1974. – S. 5–20.
16. Mukhamadeev I. G., Ziatdinova F. N. Modul'no-reytingovaya sistema obucheniya effektivnaya tekhnologiya podgotovki kompetentnykh spetsialistov : mat-ly za 10-a mezhdunarodna naučna praktična konferentsiya «Novinata za naprednali nauka». – Т. 13. Pedagogicheski nauki. – Sofiya : Bial GRAD-BG, 2014 – S. 75–80.
17. Mukhamadeev I. G., Ziatdinova F. N. Modul'no-reytingovaya sistema otsenki znaniy, umeniy i navykov studentov // Novosti nauchnoy mysli : sbornik Materials of the XI International scientific and practical conference. – Sheffield : Science and education LTD, 2015. – S. 63–65.
18. Mitina L. M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya. – М., 1998.
19. Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly : ucheb. posobie. – 3-e izd., pererab. i dop. – Ростов n/D. : Feniks, 2006. – 512 s.
20. Tatur Yu. G. Kompetentnostnyy podkhod v opisaniy rezul'tatov i proektirovaniy standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya. – М., 2004.
21. Frolov Yu. V., Makhotin D. A. Kompetentnostnaya model' kak osnova otsenki kachestva podgotovki spetsialistov // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 8.
22. Kharitonova V. A. Sinergetika i obrazovanie: perspektivy vzaimodeystviya // Antropoekologicheskie podkhody v sovremennom obrazovanii. – Novokuznetsk, 1999. – Ch. 2. – S. 44–48.
23. El'konin D. B. Izbrannyye psikhologicheskie trudy. – М. : Pedagogika, 1989. – 560 s.

УДК 378.22:378.147:004  
ББК 4448.026.843

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Суслова Ирина Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и технологий, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: ipik@yandex.ru.

**Толстова Наталья Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой информационных систем и технологий, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: natalya.tolstova@rsvpu.ru.

**Шакуто Елена Александровна,**

кандидат педагогических наук, директор колледжа электроэнергетики и машиностроения, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: elenashakuto@e1.ru.

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ  
ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационно-коммуникационные технологии; профессиональная компетентность; профессиональные компетенции; информационное общество; учебная мотивация; магистратура; студенты.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена вопросу использования информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки магистров. Авторы обосновывают условия, обеспечивающие решение задач по формированию профессиональной, информационной, коммуникационной и технологической компетентности будущего специалиста, а также определяют набор компетенций, обуславливающих формирование конкурентоспособности будущих педагогов. Модернизация образования напрямую связана с информатизацией, где основной ценностью в современных условиях является умение работать с информацией. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс позволит обучающимся осознать многообразие возможностей и сложнейших взаимосвязей, характерных для образовательных организаций, преодолеть информационные барьеры и сформировать компетенции, обеспечивающие конкурентоспособность. Одним из многих способов решения проблемы информатизации является поиск подходов к личностному и профессиональному развитию, которое обеспечит качественно новое содержание высшего образования. Анализ образовательных стандартов позволил сделать вывод, что использование ИКТ в процессе обучения магистрантов обуславливает формирование совокупности компетенций, таких как: способность анализировать и использовать различные источники информации, формировать ресурсно-информационные базы, самостоятельно приобретать и использовать знания, необходимые для профессиональной деятельности. Информационные технологии – это возможность установить коммуникацию между субъектами на расстоянии, что особенно актуально в современном образовательном процессе. Формирование компетенций возможно при наличии следующих условий: мотивации обучающихся, наличии необходимых ресурсов, готовности и способности к применению информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Наряду с положительным опытом обучения магистров в статье выявлен ряд проблем, которые необходимо подробно проанализировать и рассмотреть на теоретическом и практическом уровнях.

**Suslova Irina Aleksandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Information Systems and Technologies, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Tolstova Natal'ya Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Information Systems and Technologies, Russian State Professional Vocational University, Ekaterinburg, Russia.

**Shakuto Elena Aleksandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Director of the College of Power and Mechanical Engineering, Russian State Vocational Pedagogical University Ekaterinburg, Russia.

**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY  
AS A TOOL OF COMPETENCES FORMATION OF MASTER'S DEGREE STUDENTS  
IN PROFESSIONAL TRAINING**

**KEYWORDS:** information and communication technologies; vocational competence; professional competence; information society; motivation; Master's program; students.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the use of information and communication technologies in teaching Master's Degree students. The authors justify the conditions that ensure solution of problems in the course of formation of professional, information, communication and technological competences of the future specialists, as well as present a set of competences that determine the competitiveness of future teachers. Modernization of education is directly connected with informatization, when the main value in modern conditions is the ability to process the information. The introduction of information technologies in the ed-

educational process will allow students to realize the diversity of opportunities and complex relationships characteristic for educational organizations, overcome information barriers and form competencies that ensure competitiveness. One of the many ways to solve the problem of informatization is to search for approaches to personal and professional development that will provide an absolutely new content of higher education. The analysis of educational standards led to the conclusion that the use of ICT in the training of undergraduates causes the formation of a set of competencies such as the ability to analyze and use various sources of information, to form resource and information bases, to independently acquire and use the knowledge necessary for professional activities. Information technology is an opportunity to establish communication between subjects at a distance, which is especially important in the modern educational process. Formation of competencies is possible if the following conditions exist: motivation of students, availability of the necessary resources, readiness and ability to use information and communication technologies in the educational process. Along with the positive experience of teaching Master's Degree students, the article identifies a number of gaps that need to be analyzed in detail and considered at the theoretical and practical levels.

**В** настоящее время каждый субъект образовательного процесса находится под влиянием информационных потоков, требующих изучения и регламентирующих внедрение в образовательный процесс современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на всех уровнях освоения образовательных программ (ОП).

ИКТ – это обобщающее понятие, отражающее описание различных технических устройств, механизмов, способов, алгоритмов сбора, хранения и обработки информации. С активным использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе появляется возможность реализации научно-исследовательских, социально-образовательных проектов, появляется доступ к расширению границ информационно-коммуникационных компетенций.

Информационно-коммуникационная компетентность рассматривается нами как способность и готовность выпускника магистратуры осуществлять деятельность с использованием современных технологий, обеспечивающих качество реализации как федеральных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО), так и федеральных образовательных стандартов высшего образования.

В профессиональных образовательных организациях высшего образования все больше появляется программ магистратуры четкой практической направленности и более узкой специализации. Можно сказать, что с переходом на систему «колледж - бакалавриат – магистратура» первая ступень становится источником базовых знаний, а вторая и третья ступени обеспечивают освоение специальных профессиональных и научно-исследовательских знаний.

В процессе освоения студентами магистерских программ в области информационных и коммуникационных технологий наиболее часто приходится сталкиваться с рядом проблем. К таким проблемам можно отнести: разный уровень владения информационно-коммуникационными технологиями и программно-аппаратными сред-

ствами обучения (например, мультимедийное и интерактивное оборудование); существующие противоречия в ряде позиций между Федеральным образовательным стандартом высшего образования (в части сформулированных требований к результатам освоения программы магистратуры - компетенциям) и реальными задачами профессиональной деятельности на конкретном предприятии (с учетом совпадения видов профессиональной деятельности) и, соответственно, потребностями в овладении необходимых компетенций специалиста.

Наряду с перечисленными проблемами и противоречиями можно назвать отсутствие у магистрантов понимания того, каким образом можно использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в научно-исследовательской деятельности. Существенная доля выпускников магистерских программ, например педагогического направления, не применяет в своей педагогической практике мультимедийные презентационные материалы, электронные образовательные ресурсы и фонды оценочных средств, предусматривающие автоматизированную проверку результата, кроме того, сами преподаватели недостаточно уверенно обладают в достаточной мере необходимыми навыками уверенного пользователя персонального компьютера и сети Интернет. Препятствием в овладении информационно-коммуникационными технологиями может оказаться возраст обучающихся и различный опыт в профессиональной деятельности.

Магистратура – ступень высшего образования, позволяющая углубить специализацию по определенному профессиональному направлению. В нашем случае – это подготовка магистров по направлению 44.04.04 «Профессиональное обучение по отраслям». Обучение в магистратуре ориентировано на научно-исследовательскую деятельность, требующую серьезных аналитических, исследовательских и проектных навыков. Научно-исследовательская деятельность магистрантов направлена на проектирование методических разработок с целью внедрения их в образовательный процесс и получения

нового знания [1; 11]. Объектами научного исследования являются педагогические системы, процессы; предметом исследования могут быть отдельные, значимые элементы, способы, связи, отношения в конкретной области педагогического объекта. Научно-исследовательская деятельность – важный процесс совершенствования интеллектуального и профессионального мастерства, поскольку педагог-исследователь более глубоко всматривается в сущность явлений, анализирует и строит перспективные линии их развития. Результаты исследований обучающиеся в магистратуре студенты представляют на конференциях, отчетах на кафедре и научно-методическом совете. В условиях современной образовательной организации среднего профессионального образования опыт и знания магистров обеспечат развитие исследовательских компетенций не только у студентов колледжа, но и педагогов системы СПО [11, с. 65].

Анализ образовательных стандартов позволил сделать вывод, что использование ИКТ в процессе обучения магистрантов обуславливает формирование совокупности таких компетенций, как:

- способность представлять результаты проведенного исследования научному сообществу в виде научного отчета, статьи, доклада, мультимедийных презентаций;
- способность анализировать и использовать различные источники информации для выполнения различных профессиональных задач;
- способность формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах;
- способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности.

Вышеобозначенные компетенции формируются при реализации следующих условий:

- наличие мотивации как осознание факта, что применение ИКТ в образовательном процессе влияет на качество результатов;
- наличие ресурсов (компьютеры, современное программное обеспечение и т.д.);
- готовность и способность к применению ИКТ в образовательном процессе на основе сформированных компетенций.

В процессе реализации вышеобозначенных условий в учебные планы магистер-

ских программ включены разработанные авторами дисциплины, целью которых является формирование готовности и способности будущих специалистов решать профессиональные задачи с использованием ИКТ.

Содержание дисциплины, посвященной информационно-коммуникационным технологиям, формируется в соответствии требованиям Федерального образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта педагога профессионального обучения.

При разработке содержания подобных дисциплин используется модульный принцип, где инвариантные модули посвящены информационным технологиям, позволяющим формировать информационную, коммуникационную и технологическую компетентности будущего специалиста, определяющих готовность и способность решать научно-исследовательские задачи. При разработке второй части модулей учитывается специфика профессиональных задач, потребность обучающихся в освещении необходимых вопросов профессиональной деятельности.

Используемые методы и средства адекватны опыту, уровню и возможностям предприятий, на которых могут осуществляться профессиональную деятельность будущие педагоги профессионального обучения.

Кроме того, в образовательный процесс подготовки магистров как условие повышения мотивации внедряются интерактивные формы обучения, информационно-коммуникационные технологии, офлайн-семинары, вебинары, видеоконсультации, видеолекции и др.

В части ресурсного обеспечения в университете установлены современные компьютерные программы, отвечающие требованиям работодателей, организаций и предприятий. Готовность и способность применения современных ИКТ формируются с учетом содержания практических и самостоятельных работ обучающихся [14, с. 116–119].

На процесс подготовки магистров влияют не только внешние факторы, такие как повсеместная информатизация общества, необходимость качественной подготовки конкурентоспособных специалистов, но и то, что все больше образовательных организаций оснащаются современной компьютерной техникой, новейшим программным обеспечением, которые стимулируют к творчеству и совершенствованию профессионализма.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гладик Н. В. Внутришкольное управление научно-методической работой: история, теория, технология / под науч. ред. Э. В. Литвиненко. – М. : 5 за знания, 2008. – С. 12–13.
2. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1981. – 208 с.
3. Горячев А. В. Программа «Информатика и ИКТ (информационные и коммуникационные технологии)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school2100/com/uroki/elementari/inform.php> (дата обращения: 20.03.2017).

4. Зеер Э. Ф. Проблемы развития профессионально-педагогического образования // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 14.
5. Карасик А. А., Барсуков Д. Н. Электронная информационно-образовательная среда РГППУ // Новые информационные технологии в образовании : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 10–13 марта 2015 г.). – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед.ун-та, 2015. – С. 332–337.
6. Коротева О. С., Хорева Л. В. Новые образовательные технологии в информационном пространстве // Образовательные технологии. – 2008. – № 2. – С. 64–74.
7. Магомедов Ш. А. Информатизации профессионального образования как условие реализации приоритетов модернизации отечественного образования // Актуальные вопросы современной педагогики : мат-лы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа : Лето, 2013. – С. 193–195.
8. Махмутова М. В., Овчинникова И. Г. Образовательная информационная среда подготовки ИТ-специалиста с использованием технологий дистанционного обучения : монография. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогор. гос. ун-та, 2009. – С. 164.
9. Новгородова Н. Г., Чубаркова Е. В. Формирование информационной компетенции как фактор профессиональной мобильности : мат-лы 7-й Междунар. науч.-практ. конф. «Новые информационные технологии в образовании НИТО-2014» (11–14 марта 2014 г.). – Башкортостан, Абзаково, 2014. – С. 88–91.
10. Петрова Е. В. Информационная компетентность в образовании как залог успешной адаптации человека в информационном обществе // Информационное общество. – 2012. – Вып. 2. – С. 37–43.
11. Рямова К. А., Розенфельд А. С. Двигательная активность как необходимый фактор в оптимизации психофизического состояния пожилых людей // Ключевые проблемы качества жизни : мат-лы Междунар. науч. конф. (Челябинск, 25 мая 2006 г.) / под ред. Г. Г. Горелова. – М. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2006. – С. 48–53.
12. Саенко О. Е. Организация и содержание методической работы в колледже. – М., 2008. – 384 с.
13. Тевс Д. П., Подкорытова В. Н. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе : учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: Д. П. Тевс, В. Н. Подкорытова, Е. И. Апольских, М. В. Афонина. – Барнаул : БГТУ, 2006.
14. Федулова К. А., Тарасюк О. В., Федулова М. А. Определение сущности информационных компетенций педагогов профессионального обучения для осуществления педагогического проектирования // Мир науки, культуры образования. – 2011. – № 3. – С. 116–119.
15. Ходакова Н. П. Актуальные вопросы обучения в вузе // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 5. – С. 115–116.

#### REFERENCES

1. Gladik N. V. Vnutrishkol'noe upravlenie nauchno-metodicheskoy raboty: istoriya, teoriya, tekhnologiya / pod nauch. red. E. V. Litvinenko. – М. : 5 za znaniya, 2008. – S. 12–13.
2. Godnik S. M. Protsess preemstvennosti vysshey i sredney shkoly. – Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta, 1981. – 208 s.
3. Goryachev A. V. Programma «Informatika i IKT (informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii)» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://school2100/com/uroki/elementari/inform.php> (data obrashcheniya: 20.03.2017).
4. Zeer E. F. Problemy razvitiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2014. – № 4. – S. 14.
5. Karasik A. A., Barsukov D. N. Elektronnyaya informatsionno-obrazovatel'naya sreda RGPPU // Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii : mat-ly mezhdnar. nauch.-prakt. konf. (Ekaterinburg, 10–13 marta 2015 g.). – Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped.un-ta, 2015. – S. 332–337.
6. Koroteeva O. S., Khoreva L. V. Novye obrazovatel'nye tekhnologii v informatsionnom prostranstve // Obrazovatel'nye tekhnologii. – 2008. – № 2. – S. 64–74.
7. Magomedov Sh. A. Informatizatsii professional'nogo obrazovaniya kak uslovie realizatsii prioritetov modernizatsii otechestvennogo obrazovaniya // Aktual'nye voprosy sovremennoy pedagogiki : mat-ly IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, noyabr' 2013 g.). – Ufa : Leto, 2013. – S. 193–195.
8. Makhmutova M. V., Ovchinnikova I. G. Obrazovatel'naya informatsionnaya sreda podgotovki IT-spetsilista s ispol'zovaniem tekhnologii distantsionnogo obucheniya : monografiya. – Magnitogorsk : Izd-vo Magnitogor. gos. un-ta, 2009. – S. 164.
9. Novgorodova N. G., Chubarkova E. V. Formirovanie informatsionnoy kompetentsii kak faktor professional'noy mobil'nosti : mat-ly 7-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Novye inforamsionnye tekhnologii v obrazovanii NITO-2014» (11–14 marta 2014 g.). – Bashkortostan, Abzakovo, 2014. – S. 88–91.
10. Petrova E. V. Informatsionnaya kompetentnost' v obrazovanii kak zalog uspeшной adaptatsii cheloveka v informatsionnom obshchestve // Informatsionnoe obshchestvo. – 2012. – Vyp. 2. – S. 37–43.
11. Ryamova K. A., Rozenfel'd A. S. Dvigatel'naya aktivnost' kak neobkhodimyy faktor v optimizatsii psikhofizicheskogo sostoyaniya pozhilykh lyudey // Klyuchevye problemy kachestva zhizni : mat-ly Mezhdunar. nauch. konf. (Chelyabinsk, 25 maya 2006 g.) / pod red. G. G. Gorelova. – М. – Chelyabinsk : Izd-vo YuUrGU, 2006. – S. 48–53.
12. Saenko O. E. Organizatsiya i sodержanie metodicheskoy raboty v kolledzhe. – М., 2008. – 384 s.
13. Tevs D. P., Podkorytova V. N. Ispol'zovanie sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy v uchebnom protsesse : ucheb.-metod. posobie / avt.-sost.: D. P. Tevs, V. N. Podkorytova, E. I. Apol'skikh, M. V. Afonina. – Barnaul : BGTU, 2006.
14. Fedulova K. A., Tarasyuk O. V., Fedulova M. A. Opredelenie sushchnosti informatsionnykh kompetentsiy pedagogov professional'nogo obucheniya dlya osushchestvleniya pedagogicheskogo proektirovaniya // Mir nauki, kul'tury obrazovaniya. – 2011. – № 3. – S. 116–119.
15. Khodakova N. P. Aktual'nye voprosy obucheniya v vuze // Fundamental'nye issledovaniya. – 2013. – № 5. – S. 115–116.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 372.881.1'373.611: 378.016:.881.1'373.611  
ББК 4426.81,2+Ш12/18-9-20

ГРНТИ 16.21.45

Код ВАК 13.00.02

### **Гридина Татьяна Александровна,**

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего языкознания и русского языка, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tatyana\_gridina@mail.ru.

### **Коновалова Надежда Ильинична,**

доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sakralist@mail.ru.

#### **ТЕХНИКИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** деривация; языковая игра; тренинг; лингвистическое образование.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются принципы и возможности внедрения игровых тренинговых технологий в практику школьного и вузовского образования. Предметом исследования является формирование и развитие словообразовательного компонента языковой компетенции личности, что предполагает обращение к некоторым важным вопросам освоения обучающимися деривационного процесса. Обсуждается проблема переведения формального лингвистического знания в режим прагматико-операционального использования. Постулируется идея относительного того, что последовательность словотворческого тренинга определяется комплексом факторов, способствующих эффективности деятельности говорящего в процессе порождения и восприятия производного слова. К таким факторам относятся механизмы, способы, типовые алгоритмы словотворчества, идиоматика словообразовательной инновации, установка на актуализацию семантики слова с учетом его мотивационной формы и значения, способность к вариативному выражению номинативной потребности, в том числе в игровом ключе.

Предложенные авторами данной статьи техники языковой игры могут стать основой разработки новых технологий и методик обучения словообразованию с учетом психолингвистических факторов восприятия и обработки информации. Как наиболее продуктивные рассматриваются психолингвистические методики прямого толкования производного слова (в том числе окказионального и игрового), методика игрового конструирования слова по заданному мотивационному перифразу, создание потенциальных словообразовательных гнезд от заданного игрового стимула и др.

### **Gridina Tatiana Aleksandrovna,**

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of General Linguistics and the Russian Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Konovvalova Nadezhda Ilyinichna,**

Doctor of Philology, Professor, Department of General Linguistics and the Russian Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **LANGUAGE GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING WORD BUILDING AT SCHOOL AND UNIVERSITY**

**KEYWORDS:** derivation; language game; training; linguistic education.

**ABSTRACT.** The article describes the principles of implementation and the potential of language trainings at school and university. The subject of this research is formation and development of word building component of a person's language competence, which presupposes discussion of some important aspects of derivational process. The problem of the use of theoretical linguistic knowledge on practice is paid special attention. It is argued that the plan of the word building training and the succession of tasks is determined by a number of factors, which increase the efficiency of comprehension of a word. Such factors include the mechanisms, ways, typical algorithms of word building, idiomatic nature of word building innovations, the accent on semantics of the word with regard to its motivational form and meaning, the ability for variable nomination.

The technologies of language game, introduced in the article, may be the basis for new technologies and methods of teaching word building with regard to psycholinguistic factors of comprehension and processing of information. The most productive technologies are: psycholinguistic methods of defining a derivative (including occasional derivatives and those used for the game purposes), the method of building a word according to the given periphrasis and development of potential derivational nests of the given word.

Основополагающей стратегией современного лингвистического образования является выработка нестандартного, творческого мышления и способности обучающихся к конструктивному усвоению

знаний не столько на уровне сугубо формальных логических правил (языковых канонов), сколько на ассоциативном, лабильном, динамичном, что создает возможность объемного (панорамного) видения языко-

вых фактов и деятельностного отношения к их интерпретации (см., например, А. А. Леонтьев, Л. В. Сахарный, Ю. Н. Караулов, И. Г. Милославский). В таком случае ассоциативно-вербальная сеть говорящих должна содержать, с одной стороны, факты языкового автоматизма, которому предшествовал длительный процесс систематического обучения русскому языку в школе, с другой – соответствующие рефлексивные реакции, демонстрирующие актуализированные в конкретном речевом акте нестандартные (индивидуальные) связи между элементами языковой системы и операциональными процедурами их освоения [10, с. 139].

Среди различных параметров языковой компетенции личности словообразовательный компонент занимает особое место, отражая взаимосвязанность процессов рецептивной (аналитической) и продуктивной (речетворческой) деятельности. Такая зависимость спонтанно проявляется уже на этапе дошкольного онтогенеза, при «самонаучении» родному языку, когда в поисках логики наименования дети «выводят» значения слов в опоре на их морфемный состав и ассоциативные аналогии с одноструктурными образцами уже известных слов. Понимание того, как создано слово, составляет операциональную базу словотворческой активности не только в регистре компенсаторной («вынужденной») креативности (при восполнении ребенком лексического дефицита), но и в регистре преднамеренной языковой игры, осознанного сопротивления речевому автоматизму [4, с. 8], проявляющему уникальность личности ребенка в его словотворческой репрезентации (моделировании актуальных для него номинаций «по собственным лекалам» [8]).

Психологами особо подчеркивается тот факт, что в процессе становления креативной личности проявляет себя стремление субъекта к «самостоятельному нахождению ресурсов <...> для решения творческой задачи. Для сознательного <...> творца важен особый акт самосознания – рефлексии, в которой человек выделяет свое творческое усилие и свою творческую позицию <...> как основную возможность созидания» [1, с. 8–10]. Соответственно, для формирования и дальнейшего стимулирования этой созидательной активности в вузовском и школьном преподавании русского языка продуктивно применение различного рода тренингов, в том числе и тренингов вербальной креативности, которая выражается в «... способности к обновлению и нестандартному использованию языковых средств, <...> к эффективной реализации ресурсов языка в соотношении с поставлен-

ной коммуникативной задачей» [5, с. 74]. Такую возможность дает использование различных техник языковой игры как особой формы лингвокреативного мышления, основанного на способности к ломке и переключению ассоциативных стереотипов восприятия и порождения вербальных знаков (при актуализации в игровой трансформе параметров обыгрываемого, «опознаваемого» прототипа) [3]. Словообразовательный уровень языка выступает в качестве одного из показательных ресурсов лингвокреативной деятельности, проявляющей способность говорящих к гибкому оперированию деривационными механизмами в широком диапазоне номинативных и коммуникативных потребностей (ср., например, характерный для современной языковой ситуации словотворческий «игровой бум» в разных дискурсивных практиках – рекламе, медиатекстах, разговорной речи, интернет-коммуникации, общественно-политической сфере и т.п.).

Вместе с тем изучение словообразовательной системы языка как в вузовских, так и в школьных программах отражает сложившийся в рамках традиционной структурно-семантической парадигмы преимущественно формальный подход (с выделением основных единиц словообразования: словообразовательных типов, гнезд, моделей, парадигм, способов словообразования, словообразовательных формантов и других элементов словообразовательного уровня). При этом неучтенными оказываются механизмы функционирования словообразовательной системы в реальной речевой деятельности и совсем не рассматривается ассоциативный потенциал единиц словообразовательного уровня, возможности реализации творческой функции языка в опоре на словообразовательно мотивированное слово. Между тем функциональный аспект словообразования чрезвычайно важен для понимания специфики коммуникативной деятельности в разных сферах общения. Мы постоянно сталкиваемся с вариативностью словообразовательных моделей при реализации в речи (ср. отклонения от нормативных словообразовательных стереотипов в живой разговорной речи, в частности, в детской). При реализации эстетической функции языка (например, в художественном тексте) имеет место сознательная (направленная) деавтоматизация языкового знака, в частности, на основе неузуальной словообразовательной мотивации. Без понимания деятельностных механизмов словообразовательного процесса оказывается невозможным адекватное восприятие смыслового наполнения производного слова, в том числе разного рода инноваций: «Ре-



флексия над морфемным составом употребляемых словоформ создает перспективу конструирования по аналогии» [2, с. 112].

Особую роль при изучении словообразования в указанном аспекте получает исследование принципов языковой игры, в основе которой лежит отход от стереотипа конструирования слова, что позволяет включить в процесс обучения такие факторы ассоциативного мышления, как интуиция, «чутье системы» и эвристичность, являющиеся необходимым компонентом языковой способности. В качестве методологической стратегии изучения словообразовательной системы могут быть использованы следующие эвристические принципы языковой игры:

1) принцип конструирования слова на основе стандартных и нестандартных комбинаций словообразовательных средств, вычленяемых в заданных условиях игры словах (например, составить слово, в котором корень, как в прилагательном *медвежий*, суффиксы, как в словах *вежливый* и *глупость* = *медвежливость*); ср. широко распространенные в сфере детского фольклора загадки-шутки, построенные на том же принципе: Что будет, если соединить верблюда с медведем? – *Вермишель* (читай: ВЕРблюд + медведь = Миша = МИШЕЛЬ). Дешифровка ассоциативного кода загадки предполагает не простое соединение слов, а их формальную трансформацию (усечение слова *верблюды* до сегмента, омонимичного первой части загаданного существительного, и ассоциативную подмену слова *медведь* именем собственным *Мишель*, омонимичным второй части загаданного существительного. Сама возможность подобного игрового (аббревиатурного) осмысления существительного *вермишель* определяется имитацией структурной модели создания сокращенных слов (слог + слово) и наличием созвучных сегментов в ассоциируемых словах;

2) ономастологический принцип составления слов на основе словообразовательного перифраза (например: *петь песню, состоящую только из слов «тирлим-бом-бом» – тирлимбомбомкать*);

3) принцип игровой словообразовательной интерпретации при введении нового ассоциативного стимула (ложного мотиватора), например: *садист* от *сад* – «владелец сада», «садовый сторож» и т.д.;

4) принцип описания ассоциативного фона окказионально мотивированного слова в сопоставлении с узуальным прототипом (например, *волнопад* – водопад, *обычайность* – необычайность, *прениже* – превыше, *противоадие* – противоядие);

5) принцип составления потенциальных словообразовательных гнезд по заданной модели, например:

| Заданная модель словообразовательного гнезда | Реализация модели словообразовательного гнезда  |
|--|---|
| Имя собственное (вершина гнезда)             | <i>Шапокляк</i>   |
| Прилагательное                               | <i>шапоклякский</i><br><i>шапоклячный</i><br><i>шапокляковый</i><br><i>шапоклячий</i> |
| Наречие                                      | <i>шапоклячно</i><br><i>по-шапоклякски</i>  |
| Глагол                                       | <i>шапоклякничать</i><br><i>шапоклякствовать</i>                                      |
| Нарицательное существительное                | <i>шапоклякство</i><br><i>шапоклизм</i><br><i>шапоклякость</i>                        |

Описанные принципы языковой игры на словообразовательном уровне при использовании в качестве основы эвристических заданий активизируют креативные способности личности и содействуют усвоению особенностей семантизации наименования в самом процессе его конструирования. Для примера приведем данные эксперимента со школьниками, условием которого было образование производных от имени собственного (известного детям имени персонажа сказки А. Милна «Винни-Пух и все, все, все»). Целью эксперимента было выявление семантического потенциала словообразовательных инноваций и обнаружение ассоциативного фона онома, лежащего в основе окказионального словообразовательного гнезда.

В ходе эксперимента от исходного имени Винни-Пух были получены следующие дериваты существительные: *виннипуховщина* – «образ мыслей Винни-Пуха», *Виннипушонок*, *Виннипушка* – «ласкат. от Винни-Пух», *виннипушка* – «толстяк», от *Виннипушка* по сближению с созвучным *пышка*, *виннишутка* – «шутка Винни-Пуха», *Виннипушия* // *Виннипухия* – «страна Винни-Пуха», *виннипухинг* – «собрание сладкоежек», прилагательные: *виннипушистый*, *виннипухистый*, *виннипуховский*, *виннипухий* – «принадлежащий Винни-Пуху», *виннипухнутый* – «объевшийся», *виннипушливый* – «добродушный, как медвежонок Винни-Пух»; глаголы: *виннипухаться* – «торопиться, бежать, запыхавшись, как Винни-Пух, убегающий от пчел», *виннипушничать* – «много есть», *винниплюхнуться* – «упасть, плюхнуться, как Пух с дерева», *виннипухнуть* – «толстеть», *развиннипушиться* – «похудеть», *провиннипухать* – «проворонить», про-

*виннипушиться* – «провиниться, съев что-либо без разрешения», *свиннипухнуть* – «стать поклонником, фанатом Винни-Пуха»; наречия, образованные от прилагательных: *виннипуховский* – *виннипуховско* – «подобно Винни-Пуху», *виннипухлый* – *виннипухло* – «неуклюже, шаловливо», *виннипушный* – *виннипушно* – «смешно», *виннипусто* – наречие, образованное от существительного *Винни* и основы прилагательного *пустой* – «в холодильнике после приема гостей».

Описанное словообразовательное гнездо актуализирует ассоциативный фон имени Винни-Пух путем использования: а) окказиональных моделей образования сложных слов, вторым компонентом которых является слово, созвучное с Пух, выявляющее коннотации данного онома, обусловленные его функционированием в текстовом поле сказки; б) моделей с уменьшительно-ласкательными суффиксами, выявляющими коннотации субъективной оценки; в) слова-образца (экспрессы) в качестве прототипа для инноваций: ср. *свихнуться* и *свиннипушиться*, *провиниться* и *провиннипушиться*. Словообразовательные дериваты демонстрируют ассоциативную многовалентность восприятия внутренней формы слова, связанной с коннотативным фоном производящего имени собственного.

Особым видом языковой игры на словообразовательном уровне является создание искусственных топонимов и названий жителей по вариативным моделям их образования. Словотворчество такого рода при установке на создание характерологических имен собственных выявляет и развивает способность говорящих (детей) к установлению оценочного потенциала словообразовательной модели (при ее нестандартном лексическом наполнении), ср. экспериментальные данные, демонстрирующие возможности образования онома от апеллятива с характерологической оценочной коннотацией. Испытуемым (школьникам 5–6 классов) предлагалось образовать названия города, улицы, страны, жителей, континента от слова *ворона*. Результаты эксперимента выявляют следующие тенденции игрового моделирования характерологической направленности онома при использовании словообразовательных механизмов:

– названия городов: 1) использование типовых структурных моделей названий городов (урбанонимов), имитирующих правдоподобие внешнего облика искусственных новообразований. Экспрессия названия обуславливается в таких случаях только оценочными коннотациями апеллятивной основы (ср. *Воронянск*, *Воронайск*, *Воронинск*, *Воронярс*, *Воронец*,

*Вороноград*, *Воронбург*); 2) использование в качестве прототипа топонимических моделей с национальным колоритом. Экспрессивность таких названий обусловлена стилистическим контрастом апеллятивной основы и используемого узуального компонента иноязычной топонимической модели (*Нью-Воронск*, *Санкт-Воронбург*, *Сан-Воронино*); 3) использование в качестве прототипа конкретных топонимических названий. Игровой эффект восприятия названия создается топонимической аллюзией (*Воронжилов*, *Воронск-Уральский*, *Североворонск*, *Ворона-на-ветке*, ср.: *Ворошилов*, *Каменск-Уральский*, *Североуральск*, *Ростов-на-Дону* и т.п.); 4) ложноэтимологическое переосмысление узуального названия с омонимичной топоосновой (*Воронеж* – буквально «город, где живут вороны, где много ворон»); 5) отфразеологическая или оценочно ориентированная типовая мотивация названия (*Беловоронск*, ср. *общипанная ворона*; *Воронобяк*, ср. *бьяка* – «плохой, гадкий»);

– названия жителей: 1) образование путем омонимического наложения онома и апеллятива (г. *Ворон* – жители *воронята*, ср. *ворона*, *воронка* – названия жителей города *Ворон*); 2) использование типовых моделей названий жителей (*вороноградцы*, *ворончане*, *воронинцы*, *воронбуржцы*, *вороничи* и т.п.); 3) образование названий жителей от окказиональных моделей названия города, сохраняющие экспрессивный характер производящего топонима (*Общипай-Воронск* – *общипайворонцы*, *Сан-Воронино* – *санворонцы*; ср. *ньюворонцы*, *воронск-уральцы*, *воронобяки*, *воронветчанцы* от *Ворона-на-ветке*).

Игровой эффект восприятия онома обнаруживается в названиях улиц (*Вороняя*, ср. омонимичное прилагательное *вороний*; *улица Парижских ворон*; *улица Воронавтов*, ср. *ворона-космонавт*; *улица Вороньей стаи*, *улица Святого Ворона*); в названиях стран (*Воронляндия*, *Воронилия*, *Воронезия*, *Вороностан*, *Заворонезия*), имитирующих модели образования известных топонимов (ср. *Финляндия*, *Бразилия*, *Швеция*, *Индостан*, *Индонезия*); в названиях континентов (*Воронида*, ср. *Антарктида*; *Соединенные Вороньи Штаты*; *Вороназия*, ср. *Евразия* и т.п.).

Таким образом, принцип языковой игры как деавтоматизация восприятия мотивированного слова позволяет активизировать творческие способности учащихся в реализации словообразовательных механизмов языковой системы, обнаружить возможности моделирования ассоциативного наполнения словообразовательных неологизмов.

Применение предложенных тренинговых процедур развития словотворческой компетенции обучающихся должно способствовать переводению формального лингвистического знания в режим его прагматико-операционального использования.

Последовательность словотворческого тренинга определяется комплексом факторов, способствующих эффективности деятельности говорящего в процессе порождения и восприятия производного слова. К таким факторам относятся механизмы, способности, типовые алгоритмы словотворчества, идиоматика словообразовательной инновации, установка на актуализацию семантики слова с учетом его мотивационной формы и значения, способность к вариативному выражению номинативной потребности, в том числе в игровом ключе.

Тренинговая адаптация психолингви-

стических методик прямого толкования слова (в том числе окказионального) и игрового конструирования по заданному мотивационному перифразу, создание потенциальных словообразовательных гнезд от заданного стимула и др. является релевантным инструментом усвоения деривационных механизмов как взаимобратимых процессов порождения и восприятия словообразовательного деривата.

Языковая игра, являясь одним из возможных подходов к изучению словообразования, в то же время оказывается предпочтительным методологическим фактором при анализе результатов словообразовательного процесса в деятельностном аспекте, в особенности при выявлении экспериментальной направленности словообразовательных актов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности человека. – М. : Ин-т психологии РАН, 2002.
2. Гридина Т. А. Актуальная грамматика детской речи: когнитивные модели семантизации и механизмы порождения словоформ // Языковая личность: аспекты изучения : сб. науч. статей памяти члена-корреспондента РАН Ю. Н. Караулова / под ред. И. В. Ружицкого и Е. В. Потемкиной. – М. : МАКС Пресс, 2017. – С. 110–123.
3. Гридина Т. А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи (явление языковой игры) : дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1996.
4. Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива-1 / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2013. – С. 5–58.
5. Гридина Т. А. Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива-3 / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014. – С. 14–75.
6. Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Современный русский язык. Словообразование. Теория, алгоритмы анализа, тренинг. – М. : Флинта : Наука, 2013.
7. Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Диагностические срезы речевых умений детей с общим недоразвитием речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Труды Уральского психолингвистического общества. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 13. – С. 30–42.
8. Гридина Т. А., Пятинин А. Э. Проективная активность личности в речевой деятельности // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Труды Уральского психолингвистического общества. – Екатеринбург, 2003. – Вып. 1. – С. 5–14.
9. Караулов Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка. – М. : Русский язык, 1993. – 330 с.
10. Коновалова Н. И. Метаязыковое знание в вербальной памяти говорящих (по данным «Русского ассоциативного словаря» // Языковая личность: аспекты изучения : сб. науч. статей памяти члена-корреспондента РАН Ю. Н. Караулова / под ред. И. В. Ружицкого и Е. В. Потемкиной. – М. : МАКС Пресс, 2017. – С. 137–146.
11. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
12. Милославский И. Г. Вопросы словообразовательного синтеза. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 296 с.
13. Милославский И. Г. Как разобрать и собрать слово. – М., 1993.
14. Сахарный Л. В. Психолингвистические аспекты теории словообразования : учеб. пособие. – Л. : ЛГУ, 1985. – 97 с.
15. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию детской речи. – М. : Знак, 2009. – 592 с.

#### REFERENCES

1. Varlamova E. P., Stepanov S. Yu. Psikhologiya tvorcheskoy unikal'nosti cheloveka. – M. : In-t psikhologii RAN, 2002.
2. Gridina T. A. Aktual'naya grammatika detskoj rechi: kognitivnye modeli semantizatsii i mekhanizmy porozhdeniya slovoform // Yazykovaya lichnost': aspekty izucheniya : sb. nauch. statey pamyati chlenakorrespondenta RAN Yu. N. Karaulova / pod red. I. V. Ruzhitskogo i E. V. Potemkinoy. – M. : MAKS Press, 2017. – S. 110–123.
3. Gridina T. A. Assotsiativnyy potentsial slova i ego realizatsiya v rechi (yavlenie yazykovoy igry) : dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 1996.
4. Gridina T. A. K istokam verbal'noy kreativnosti: tvorcheskie evristiki detskoj rechi // Lingvistika kreativa-1 / pod obshchey red. prof. T. A. Gridinoy. – Ekaterinburg, 2013. – S. 5–58.
5. Gridina T. A. Assotsiativnye proektsii detskiikh slovotvorcheskiikh innovatsiy i treningi verbal'noy krea-

- tivnosti // *Lingvistika kreativa-3* / pod obshchey red. prof. T. A. Gridinoy. – Ekaterinburg, 2014. – S. 14–75.
6. Gridina T. A., Konovalova N. I. *Sovremennyy russkiy yazyk. Slovoobrazovanie. Teoriya, algoritmy analiza, trening.* – M. : Flinta : Nauka, 2013.
  7. Gridina T. A., Konovalova N. I. Diagnosticheskie srezy rechevykh umeniy detey s obshchim nedorazvitiem rechi // *Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti. Trudy Ural'skogo psikholingvisticheskogo obshchestva.* – Ekaterinburg, 2015. – Vyp. 13. – S. 30–42.
  8. Gridina T. A., Pyatinin A. E. Proektivnaya aktivnost' lichnosti v rechevoy deyatel'nosti // *Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti. Trudy Ural'skogo psikholingvisticheskogo obshchestva.* – Ekaterinburg, 2003. – Vyp. 1. – S. 5–14.
  9. Karaulov Yu. N. *Assotsiativnaya grammatika russkogo yazyka.* – M. : Russkiy yazyk, 1993. – 330 s.
  10. Konovalova N. I. *Metazykovoe znanie v verbal'noy pamyati govoryashchikh (po dannym «Russkogo assotsiativnogo slovaryaya» // Yazykovaya lichnost': aspekty izucheniya : sb. nauch. statey pamyati chlenakorrespondenta RAN Yu. N. Karaulova / pod red. I. V. Ruzhitskogo i E. V. Potemkinoy.* – M. : MAKS Press, 2017. – S. 137–146.
  11. Leont'ev A. A. *Osnovy psikholingvistiki.* – M. : Smysl, 1997. – 287 s.
  12. Miloslavskiy I. G. *Voprosy slovoobrazovatel'nogo sinteza.* – M. : Izd-vo MGU, 1980. – 296 s.
  13. Miloslavskiy I. G. *Kak razobrat' i sobrat' slovo.* – M., 1993.
  14. Sakharney L. V. *Psikholingvisticheskie aspekty teorii slovoobrazovaniya : ucheb. posobie.* – L. : LGU, 1985. – 97 s.
  15. Tseytlin S. N. *Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu detskoy rechi.* – M. : Znak, 2009. – 592 s.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.018.1:376.1:37.015  
ББК 4490.264+Ю957.65

ГРНТИ 15.41.47

Код ВАК 13.00.03

### **Арбатская Кира Игоревна,**

студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет, педагог-психолог первой квалификационной категории Государственного автономного учреждения «Реабилитационный центр «Талисман»»; 620010, г. Екатеринбург, ул. Грибоедова 14/а; e-mail: starkova-kira@mail.ru.

### **Устинова Наталья Александровна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ustinova-natulya@inbox.ru.

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психологические особенности; психология семьи; дети с особыми образовательными потребностями; семейное воспитание; детско-родительские отношения; психологическая помощь; особые образовательные потребности.

**АННОТАЦИЯ.** В представленной статье предпринята попытка обобщить данные по психологическим особенностям семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, и сместить акцент внимания с реабилитации и коррекции детей с особыми образовательными потребностями на психологическую помощь и сопровождение родителей. Семьи, имеющие детей с особыми образовательными потребностями, нуждаются в особой социально-психологической поддержке. Многолетний опыт работы в детском реабилитационном центре «Талисман» (г. Екатеринбург) дал возможность в полной мере наблюдать психологические трудности семей, имеющих ребенка с особыми образовательными потребностями. Процесс адаптации ребенка с особыми образовательными потребностями к социальной среде занимает длительный период жизни и часто вынуждает родителей жить, удовлетворяя потребности ребенка, оставаясь не в состоянии уделять внимание своим собственным интересам, потребностям, возможностям реализации, что не может не сказываться на процессе воспитания. В данной статье раскрываются теоретические аспекты изучения психологических особенностей семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями. Исследованием психологических особенностей семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, занимались многие авторы, которые в своих работах делали упор на воздействие, оказываемое социальной средой на развитие ребенка, и общий психологический климат в семье. Дана характеристика различным психологическим особенностям семьи: внутрисемейный психологический климат, удовлетворенность супругов браком, стиль семейного воспитания, идентичность и стабильность семьи, сплоченность и гибкость семейной системы, индивидуальные психологические особенности семейных партнеров. Приведены примеры, каким образом каждая представленная психологическая особенность может влиять на воспитание, развитие и становление личности ребенка с особыми образовательными потребностями.

### **Arbatskaya Kira Igorevna,**

Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Educational Psychologist of the first qualifying category of the State Autonomous Institution «Rehabilitation Centre «Talisman», Ekaterinburg, Russia.

### **Ustinova Natalia Aleksandrovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE FAMILIES WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**KEYWORDS:** psychological characteristics; psychology of family; child with special educational needs; family upbringing; child-parent relations; psychological assistance; special educational needs.

**ABSTRACT.** There is an attempt to generalize the data on psychological characteristics of families with children with special educational needs and to move the accent from rehabilitation and correction of children with special educational needs to psychological help and assistance to their parents. Families with children with special educational needs are in great necessity of social and psychological support. Perennial experience of work in rehabilitation center «Talisman» (Ekaterinburg city) made possible to observe psychological difficulties in families with children with special educational needs. The process of adaptation of children with special educational needs to social environment takes a long period of time and parents often satisfy the needs of their child leaving their own interests, needs and advancements of career aside, which affect the process of education. The article describes theoretical aspects of the study of psychological characteristics of families with children with special educational needs. Many authors studied psychological

characteristics of families with children with special educational needs; in their studies they stress the effect of social environment on growth of children and general psychological climate in families. There are definitions of different psychological characteristics: psychological climate, contentment of the marriage, way of education, identity and stability of the family, unity and flexibility of the family system, individual psychological characteristics of the family partners. There are examples of how each psychological characteristic can influence education, growth and personality of children with special educational needs.

**В** условиях существующего системного кризиса проблемы выживания слабозащищенных категорий населения, среди которых числятся дети с особыми образовательными потребностями и их семьи, стоят наиболее остро. В России, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста детей с особыми образовательными потребностями. В Международной стандартной классификации образования дети с особыми образовательными потребностями определяются как дети, которые, имея приобретенные или врожденные расстройства психического или физического развития, ряд социальных проблем, отклоняются от условной нормы [12]. Термин «дети с особыми образовательными потребностями» в целом описывает всех детей с развитием, отличающимся от условной нормы, и чьи образовательные потребности шире общепринятого образца. Таким образом, мы говорим о детях педагогически запущенных, с особенностями психического или физического развития, с инвалидностью или без нее, кроме того, о детях из социально уязвимых групп (из неблагополучных семей, сиротах и т.д.).

Семьи, имеющие детей с особыми образовательными потребностями, нуждаются в особой социально-психологической поддержке. Многолетний опыт работы в детском реабилитационном центре «Талисман» (г. Екатеринбург) дал возможность в полной мере наблюдать психологические трудности семей, имеющих ребенка с особыми образовательными потребностями. Процесс адаптации такого ребенка к социальной среде занимает длительный период жизни и часто вынуждает родителей жить, удовлетворяя потребности ребенка, оставаясь не в состоянии уделять внимания своим собственным интересам и потребностям, возможностям их реализации. Однако практика показывает, что помощь детям с особыми образовательными потребностями более эффективна, если основывается на личных, человеческих взаимоотношениях, что осуществимо в полной мере только в семье. Оказывая социально-психологическое воздействие на родителей, мы можем влиять и на ребенка. Таким образом, в данной статье предпринята попытка обобщить данные по психологическим особенностям семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, и сместить акцент внимания с реабилитации и коррекции детей с особыми образователь-

ными потребностями на психологическую помощь и сопровождение их родителей.

В качестве основной теоретической базы исследования был рассмотрен системный подход к изучению семьи. Исследованием психологических особенностей семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, занимались многие авторы, которые в своих работах делали упор на воздействие, оказываемое социальной средой на развитие ребенка, и общий психологический климат в семье. В. В. Ткачева отмечает, что семья является первичным социальным окружением для ребенка и принятие семьей является важнейшим условием принятия его обществом [9].

Авторы выделяют различные психологические особенности семьи. Одним из ключевых моментов является *внутрисемейный психологический климат*. В работах О. А. Добрыниной под социально-психологическим климатом семьи понимается интегративное свойство семьи, которое показывает степень удовлетворенности брачных партнеров основными показателями жизненного процесса семьи, общим стилем и настроением отношений [3]. И. М. Никольская отмечает, что психологический климат семьи с ребенком с особыми образовательными потребностями, с одной стороны, отражает то, как семья смогла адаптироваться к особенностям ребенка, принять их и, с другой стороны – как семья выстраивает свои отношения с окружающим «здоровым» миром в зависимости от восприятия особенностей своего ребенка и ограничения его возможностей [8]. Практика показывает, что часто в семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, возникает неблагополучный внутрисемейный психологический климат, происходит социальная изоляция, связанная с нехваткой эмоциональной поддержки, положительных контактов, велика вероятность ухода из семьи эмоционально отделившегося отца. Это является значительным стрессовым фактором для всех членов семьи ребенка и препятствует его оптимальному развитию.

Ю. Е. Алешина из понятия социально-психологического климата семьи выводит более узкую психологическую особенность – субъективную *удовлетворенность супругов браком*, она демонстрирует отношение людей к собственному брачному со-

юзу и является показателем потребностей семейной системы [1]. Е. Л. Калугина выявила, что среди семей с детьми с особыми образовательными потребностями неудовлетворенность браком возникает как следствие значительного несоответствия между ожиданиями от появления ребенка и реальной ситуацией после его рождения. У семьи может отсутствовать четкая жизненная перспектива и преобладать тревожность, связанная с этим. Члены семьи не видят возможностей облегчения проблем в будущем [5]. Кляйн и Шив отмечают, что у родителей формируются определенные желания, ожидания и мечты, связанные с появлением будущего ребенка. Семья ждет как минимум здорового ребенка и считает, что так оно и будет. Открытие того, что их желанный ребенок имеет особые образовательные потребности, воспринимается как крах надежд и ожиданий. Родителям нужно оплакать потерю своей мечты, только тогда у них появится новая мечта. Однако печаль, связанная с особыми образовательными потребностями ребенка, может возникать периодически в связи, например, с памяtnыми датами [14].

Следующей психологической особенностью семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, является *стиль семейного воспитания*. Стили семейного воспитания складываются под воздействием субъективных и объективных причин, на стиль семейного воспитания влияет социально-психологический климат семьи, а также национальные обычаи, в которых воспитывались родители. Сложности контакта с ребенком с особыми образовательными потребностями, проблемы ухода и воспитания могут затруднять воспитательную функцию семьи. Тауб отмечает, что хотя забота о безопасности ребенка с особыми образовательными потребностями может быть обоснованной, она приводит к гиперопеке, которая абсолютно не помогает развитию ребенка [18]. И. В. Добряков и С. В. Церетели отмечают, что наиболее часто встречающимся стилем воспитания в семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, является гиперопека. Родители стараются снять с ребенка любую ответственность и сделать за него все, даже то, что он может сделать сам. Ребенка помещают в «тепличные условия». Жалея ребенка и помогая ему, родители сами ограничивают возможности его проявления и развития. Достаточно часто они имеют высокий уровень воспитательной неуверенности и склонны проецировать на ребенка собственные негативные качества. У многих детей с осо-

быми образовательными потребностями отмечаются нарушения в личностном развитии из-за того, что родители используют неправильные стили воспитания [4].

К психологическим особенностям семьи можно также отнести *идентичность и стабильность семьи*. Эти понятия ввел в обращение Н. Аккерман. Семейная идентичность – это устремления, ценности, тревоги, экспектации и проблемы адаптации членов семьи, возникающие в процессе выполнения ими своих семейных ролей. Таким образом, семейная идентичность определяется как эмоциональное и когнитивное «Мы» семьи. Семейная идентичность связана с самосознанием личности и может характеризоваться различной степенью включения или противопоставления «Я» и «Мы». Понятие стабильности семьи вытекает из понятия идентичности и понимается как сохранение идентичности во времени, способность семьи к изменению и дальнейшему развитию и контроль над конфликтами [2]. В семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, часто происходит срастание сознания матери с ребенком. Образуется модель отношений: мать – ребенок с особыми образовательными потребностями и дистанцирующийся отец. Таким образом, «Мы» матери воплощается в модели «она с ребенком», с достаточно недифференцированным «Я» матери и отсутствием «Я» ребенка, и отдельно существует «Я» отца. Исследования Сваминэйтона и Ричман показывают, что появление в семье ребенка с особыми образовательными потребностями увеличивают шансы на то, что родители разведутся или будут жить отдельно [16; 17].

Психологическими особенностями семьи также называют *сплоченность и гибкость семейной системы*. А. Г. Лидерс дает следующее определение сплоченности – это структура семьи с точки зрения способности реагировать на внутренние и внешние воздействия, способность сопротивляться естественным стрессогенным факторам при прохождении этапов жизненного цикла и адекватность реакций семьи на вертикальные стрессоры [7]. А. В. Черников указывает, что семейная гибкость демонстрирует, насколько гибко или ригидно семейная система способна адаптироваться, изменяться при воздействии на нее стрессоров [11]. Е. Д. Красильникова отмечает, что в семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, преобладает разобщенный уровень семейной сплоченности и хаотичный уровень семейной адаптации. Только 20% семей по этим показателям являются сбалансированными. В семьях с хаотичным уровнем семейной адапта-

ции напряженность от особенностей ребенка выше. По мере взросления ребенка адаптация семьи повышается, приобретая более нормативный уровень [6].

Наконец, последней, но не менее важной психологической особенностью семьи являются индивидуальные *психологические особенности семейных партнеров* – это социально-психологические особенности супругов, характерологические и интеллектуальные показатели. Р. И. Хайрудинова на основе проведенного исследования делает выводы о низком уровне адаптационного потенциала личности родителей детей с особыми образовательными потребностями, который зависит от уровня развития психологических характеристик личности, значимых для регуляции психической деятельности и самой адаптации. У большинства родителей проявляется искаженное, некритичное восприятие действительности, неадекватный уровень самооценки, внутриличностный конфликт, приводящий к невротизации личности [10]. Н. И. Ричман отмечает, что для родителей с детьми с особыми образовательными потребностями характерен повышенный стресс, они испытывают чувство вины, стыда, снижение самооценки. Это может сказаться на других аспектах семейного функционирования, повлиять на качество общения между семейными партнерами, их договоренности, будущие отношения и семейную структуру [15]. Т. Хеман также описывает, что родители испытывают значительный стресс наряду с депрессией, злостью, отрицанием, самобичевани-

ем, виной и растерянностью [13].

Таким образом, основываясь на системном подходе, нами был обобщен комплекс основных психологических особенностей семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, оказывающих влияние на успешное воспитание, развитие и становление личности ребенка, к которым относятся:

- 1) неблагоприятный внутрисемейный психологический климат;
- 2) неудовлетворенность браком;
- 3) стиль семейного воспитания – гиперопека;
- 4) нарушение семейной идентичности;
- 5) разобщенный уровень семейной сплоченности и хаотичный уровень семейной адаптации;
- 6) индивидуальные психологические особенности семейных партнеров – низкий адаптационный потенциал личности, некритичное восприятие действительности, низкий уровень самооценки, внутриличностный конфликт, хронический стресс.

Систематизация социально-психологических теорий и концепций отечественных и зарубежных авторов, затрагивающих проблему психологических особенностей семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, в современном обществе выявляют необходимость включить в фокус внимания, помимо реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, психологическое сопровождение и коррекцию психоэмоционального состояния родителей, повышение социальной адаптации семьи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубровская Е. М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений : спецпрактикум по социальной психологии. – М. : МГУ, 1987. – 120 с.
2. Аккерман Н. Семейный подход к супружеским расстройствам [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2004. – № 1. – Режим доступа: <http://archive.is/yzw83> (дата обращения: 10.10.2016).
3. Добрынина О. А. Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата семьи : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993.
4. Добряков И. В., Церетели С. В. Значение перинатальных факторов в формировании типа семейного воспитания здорового ребенка и ребенка с детским церебральным параличом // Психологические проблемы современной российской семьи : мат-лы Всерос. науч. конф. – Ч. 2. – М., 2003. – С. 178–180.
5. Калугина Е. Л. Удовлетворенность браком и супружеские ценности в семье после рождения второго ребенка // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия : Гуманитарные науки : Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 4. – С. 230–234.
6. Красильникова Е. Д. Психологические особенности семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушения психического здоровья // Вопросы психического здоровья детей и подростков (Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). – 2012 (12). – № 2. – С. 114–123.
7. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 432 с.
8. Никольская И. М. Клиническая психология и психотерапия семьи и детства в парадигме биопсихосоциальной модели болезни и здоровья // Сборник мат-лов. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Клиническая психология в здравоохранении и образовании»; 24–25 ноября 2011 г. – М. : МГМСУ, 2011. – С. 68–74.
9. Ткачева В. В. Исторический экскурс в проблему семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Психология семьи и больной ребенок : учеб. пособие : хрестоматия. – СПб. : Речь, 2007. – С. 15–18.
10. Хайрудинова Р. И. Личностные особенности и адаптивные ресурсы родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации инклюзивного образования



[Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22744> (дата обращения: 09.10.2016).

11. Черников А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. – М.: Класс, 2001. – 208 с.

12. International Standard Classification of Education ISCED [Electronic resource] // UNESCO Institute for Statistics Canada, 2011. – Mode of access: <http://uis.unesco.org> (date of access: 15.10.2016).

13. Heiman T. Parents of Children with Disabilities: Resilience, Coping, and Future Expectations // *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. – 2002. – June. – Vol. 14. – № 2. – P. 127–137.

14. Klein S., Schive K. You Will Dream New Dreams: Inspiring Personal Stories by Parents of Children With Disabilities. – Kensington Publishing Corporation, 2001. – 278 p.

15. Reichman N. E., Corman H., Noonan K. Impact of Child Disability on the Family Matern // *Child Health J.* – 2008. – № 12 (6). – P. 679–683.

16. Reichman N. E., Corman H., Noonan K. Effects of child health on parents' relationship status // *Demography*. – 2004. – № 41. – P. 569–584.

17. Swaminathan S., Alexander G., Boulet S. Delivering a very low birth weight infant and the subsequent risk of divorce or separation // *Maternal and Child Health Journal*. – 2006. – № 10 – P. 473–479.

18. Taub D. J. Understanding the Concerns of Parents of Students with Disabilities: Challenges and Roles for School Counselors // *Professional School Counseling Journal*. – 2006. – October. – № 10 (1). – P. 52–57.

#### REFERENCES

1. Aleshina Yu. E., Gozman L. Ya., Dubrovskaya E. M. Sotsial'no-psikhologicheskie metody issledovaniya supruzheskikh отношений : spetspraktikum po sotsial'noy psikhologii. – М.: МГУ, 1987. – 120 с.

2. Akkerman N. Semeynyy podkhod k supruzheskim rasstroystvam [Elektronnyy resurs] // *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza*. – 2004. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://archive.is/yzw83> (data obrashcheniya: 10.10.2016).

3. Dobrynina O. A. Problema formirovaniya blagopriyatnogo sotsial'no-psikhologicheskogo klimata sem'i : avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. – М., 1993.

4. Dobryakov I. V., Tsereteli S. V. Znachenie perinatal'nykh faktorov v formirovaniy tipa semeynogo vospitaniya zdorovogo rebenka i rebenka s detskim tserebral'nym paralichom // *Psikhologicheskie problemy sovremennoy rossiysskoy sem'i : mat-ly Vseros. nauch. konf.* – Ch. 2. – М., 2003. – S. 178–180.

5. Kalugina E. L. Udovletvorennost' brakom i supruzheskie tsennosti v sem'e posle rozhdeniya vtorogo rebenka // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya : Gumanitarnye nauki: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsi-al'naya rabota. Akmeologiya. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*. – 2011. – T. 17. – № 4. – S. 230–234.

6. Krasil'nikova E. D. Psikhologicheskie osobennosti semey, vospityvayushchikh detey s razlichnymi variantami narusheniya psikhicheskogo zdorov'ya // *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov (Nauchno-prakticheskyy zhurnal psikiatrii, psikhologii, psikhoterapii i smezhnykh distsiplin)*. – 2012 (12). – № 2. – S. 114–123.

7. Liderev A. G. Psikhologicheskoe obsledovanie sem'i : ucheb. posobie-praktikum dlya stud. fak. psikhologii vyssh. ucheb. zavedeniy. – 2-e izd., ster. – М.: Akademiya, 2007. – 432 s.

8. Nikol'skaya I. M. Klinicheskaya psikhologiya i psikhoterapiya sem'i i detstva v paradigme biopsikhosotsial'noy modeli bolezni i zdorov'ya // *Sbornik mat-lov. Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem «Klinicheskaya psikhologiya v zdravookhraneni i obrazovanii»*; 24–25 noyabrya 2011 g. – М.: MGMSU, 2011. – S. 68–74.

9. Tkacheva V. V. Istoricheskiy ekskurs v problemu sem'i, vospityvayushchey rebenka s otkloneniyami v razvitiy // *Psikhologiya sem'i i bol'noy rebenok : ucheb. posobie : khrestomatiya*. – SPb.: Rech', 2007. – S. 15–18.

10. Khayrudinova R. I. Lichnostnye osobennosti i adaptivnye resursy roditeley, vospityvayushchikh detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2015. – № 6. – Rezhim dostupa: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22744> (data obrashcheniya: 09.10.2016).

11. Chernikov A. V. Sistemnaya semeynaya terapiya: Integrativnaya model' diagnostiki. – М.: Klass, 2001. – 208 s.

12. International Standard Classification of Education ISCED [Electronic resource] // UNESCO Institute for Statistics Canada, 2011. – Mode of access: <http://uis.unesco.org> (date of access: 15.10.2016).

13. Heiman T. Parents of Children with Disabilities: Resilience, Coping, and Future Expectations // *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. – 2002. – June. – Vol. 14. – № 2. – P. 127–137.

14. Klein S., Schive K. You Will Dream New Dreams: Inspiring Personal Stories by Parents of Children With Disabilities. – Kensington Publishing Corporation, 2001. – 278 p.

15. Reichman N. E., Corman H., Noonan K. Impact of Child Disability on the Family Matern // *Child Health J.* – 2008. – № 12 (6). – P. 679–683.

16. Reichman N. E., Corman H., Noonan K. Effects of child health on parents' relationship status // *Demography*. – 2004. – № 41. – P. 569–584.

17. Swaminathan S., Alexander G., Boulet S. Delivering a very low birth weight infant and the subsequent risk of divorce or separation // *Maternal and Child Health Journal*. – 2006. – № 10 – P. 473–479.

18. Taub D. J. Understanding the Concerns of Parents of Students with Disabilities: Challenges and Roles for School Counselors // *Professional School Counseling Journal*. – 2006. – October. – № 10 (1). – P. 52–57.

**Водяха Сергей Анатольевич,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ДОСТОИНСТВ ЛИЧНОСТИ КРЕАТИВНЫХ СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** креативность; творческая личность; креативная идентичность; личностные особенности; студенты; творческие способности; творческая деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются основные теоретические аспекты особенностей креативной личности. Автор указывает такие аспекты формирования креативных черт личности, как ранние творческие опыты и практические действия, позволяющие приобрести первоначальные навыки в рамках выбранной сферы творческой деятельности. Формирование креативной идентичности, осуществляемое в подростковом и юношеском возрасте, оказывает воздействие не только на поддержание творческого потенциала, но и на личностные качества, такие как оригинальность, способность к нестандартным решениям, любознательность, непредубежденность, любовь к учению, мудрость, храбрость, постоянство, жизнерадостность, социальный интеллект, справедливость, милосердие, благодарность, юмор и т.д. Среди студентов УрГПУ проводилось экспериментальное исследование, в котором использовались опросник творческой идентичности и опросник личностных достоинств. В результате исследования выявлено, что существует ряд различий в показателях достоинств характера личности в зависимости от степени выраженности у студентов креативной идентичности. Большинство личностных достоинств креативов значимо выше, чем у некреативов. Автор приходит к выводу, что креативная идентичность способствует закреплению личностных достоинств, повышая адаптационный потенциал студентов.

**Vodyakha Sergey Anatol'evich,**

Candidate of Psycholog, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PERSONALITY TRAITS OF CREATIVE STUDENTS**

**KEYWORDS:** creativity; creative person; creative identity; personal traits; students; creativity; creative abilities.

**ABSTRACT.** The article deals with the basic theoretical aspects of personality traits of creative personality. The article discusses the features of formation of a creative identity in adolescence and early adulthood. It describes such aspects of creativity formation as early experience of creation, which help to acquire the basic skills in the chosen creative field. Formation of creative identity in teenage years and adolescence influences not only creative potential but also some personal traits, such as ingenuity, out of the box thinking, curiosity, open-mindedness, aspiration for knowledge, wisdom, courage, stability, cheerfulness, social intelligence, justice, mercy, gratitude, sense of humor, etc. The student of the Ural State Pedagogical University took part in the experiment to reveal their creative identity and personal traits. Students with a high level of creative identity differed from the students with low level of creative identity. The author believes that there is a difference between creatives and noncreatives in the manifestation of certain traits of character. Creative identity has an impact not only on the maintenance of creativity, but also on personal qualities. The result of the empirical study revealed that creative identity stimulates development of a person's virtues and increases the adaptational potential of students.

Большинство исследователей креативности убеждены в том, что творческие личности имеют отличительные некогнитивные особенности, которые отличают их от лиц, которые не способны к творческому самовыражению. Это натолкнуло некоторых психологов на предложение гипотезы о том, что креативность может быть оценена на основе выраженности личностных качеств. Наиболее часто используемыми инструментами оценки креативности являются личностные характеристики, которые тесно коррелируют с творческим поведением. Э. Ф. Зеер и Л. С. Попова рассматривают креативность как потенциал, проявляющийся в способности к конструктивному, нестан-

дартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта [2].

Г. Файст считает, что креативы отличаются от некреативов не интеллектуально, а набором личностных черт [4]. Креативные личности характеризуются своеобразием характера. Творческие люди зачастую более независимы, неконформны, нетрадиционны, несколько богемны. Они, скорее всего, имеют широкие интересы, большую открытость новому опыту, более выраженную поведенческую и когнитивную гибкость, готовность идти на риск и смелость.

Э. Динер выявил что испытуемые, демонстрирующие более высокий уровень эмоционального благополучия, проявляют более

высокий уровень креативности, более высокую настойчивость в решении задач, стремление решать множество сложных интеллектуальных и практических задач, большую систематичность, оптимизм и социальность, меньшую подверженность заболеваниям, враждебность и самоотчужденность [3].

Креативность очень тесно коррелирует с внимательностью как диспозициональной тенденцией к сосредоточенности на эстетических или творческих аспектах жизнедеятельности [7]. Анализ литературы позволяет выделить два аспекта формирования креативных черт личности.

Во-первых, ранние творческие опыты способствуют росту креативности. Креативность формируется в тех социальных институтах, которые обеспечивают множество возможностей для интеллектуальной, культурной и эстетической стимуляции. Родители креативных подростков, как правило, более образованны, чем дети некреативов. Это способствует выбору стратегий воспитания ребенка, стимулирующих развитие независимых интересов. Креативность может найти режим наибольшего благоприятствования со стороны учителей. Педагоги, которые отличаются гибкостью в использовании образовательных стратегий и стимулируют свободное исследование, часто играют существенную роль в актуализации креативных черт учащихся.

Во-вторых, для творчества необходима деятельность, позволяющая приобрести значительный опыт и навыки в рамках выбранной сферы творческой деятельности.

Дж. Хейс сформулировал правило 10 лет [6]. Дж. Хейс считает, что ни один человек не может сделать существенного творческого вклада в сферу своей творческой деятельности, не посвящая целое десятилетие овладению необходимыми знаниями и навыками. М. Флуд и К. Филлипс выявили, что увеличению креативности пожилых людей способствуют занятия музыкой, танцами, пением, поэзией, журналистикой и обучение новым навыкам [5].

Во многих областях творчества роли модели и наставников оказывают значительную роль в приобретении определенных навыков. Другими словами, творческие способности формируются у той личности, которая идентифицирует себя с креативной личностью, то есть приобретает креативную идентичность. Креативная идентичность оказывает воздействие не только на поддержание творческого потенциала, но и на личностные качества [1]. На основании анализа теоретических исследований можно предположить, что личностные достоинства лиц с высоким уровнем креативной идентичности (креативами) и лиц с низким уровнем креативной идентичности (некреативами) будут существенно отличаться.

Исследование проводилось на 127 студентах УрГПУ в возрасте от 17 до 19 лет. В исследовании использовались опросник творческой идентичности и опросник личностных достоинств.

Для выявления различий использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок (см. таблицу 1).

**Таблица 1**

**Сравнение личностных достоинств креативов и некреативов**

|                      | Среднее креативы | Среднее некреативы | t-критерий Стьюдента. | p        |
|----------------------|------------------|--------------------|-----------------------|----------|
| креативность         | 31,8             | 21,2               | 5,443                 | 0,000087 |
| любопытность         | 32,7             | 23,55556           | 4,911954              | 0,000229 |
| непредубежденность   | 32,0             | 25,66667           | 2,653                 | 0,018894 |
| любовь к учению      | 32,7             | 24,777             | 4,241                 | 0,000821 |
| мудрость             | 32,2             | 23,77778           | 4,455718              | 0,000543 |
| храбрость            | 35,71429         | 26,55556           | 4,156476              | 0,000969 |
| постоянство          | 32,0             | 24,44444           | 3,315805              | 0,005099 |
| целостность          | 34,71429         | 28,77778           | 3,410890              | 0,004220 |
| жизнерадостность     | 34,28571         | 27,0               | 5,268261              | 0,000119 |
| любовь               | 37,85714         | 27,44444           | 4,594979              | 0,000416 |
| доброта              | 35,28571         | 24,66667           | 7,752461              | 0,000002 |
| социальный интеллект | 35,0             | 26,88889           | 4,580059              | 0,000428 |
| гражданственность    | 33,42857         | 25,66667           | 4,372450              | 0,000638 |
| справедливость       | 35,57143         | 28,22222           | 4,407440              | 0,000596 |
| лидерство            | 36,14286         | 24,44444           | 7,418485              | 0,000003 |
| милосердие           | 33,28571         | 27,55556           | 3,388386              | 0,004414 |
| смирение             | 28,28571         | 24,22222           | 3,002252              | 0,009509 |

|               |          |          |          |          |
|---------------|----------|----------|----------|----------|
| благоразумие  | 27,28571 | 25,11111 | 1,244485 | 0,233753 |
| саморегуляция | 30,57143 | 26,55556 | 1,966302 | 0,069413 |
| совершенство  | 35,00000 | 27,00000 | 3,575277 | 0,003044 |
| благодарность | 37,42857 | 28,44444 | 4,648186 | 0,000376 |
| надежда       | 35,0     | 27,0     | 2,898275 | 0,011682 |
| юмор          | 33,57143 | 24,77778 | 5,078632 | 0,000168 |
| духовность    | 34,85714 | 25,44444 | 3,358186 | 0,004687 |

Анализируя таблицу, можно отметить, что креативы обладают более выраженной оригинальностью и способностью к нестандартным решениям. Они также более склонны к отказу от стереотипных и шаблонных решений.

Креативы отличаются более выраженной непредубежденностью (32,0 против 25,66667): t-критерий Стьюдента равен 2,653 ( $p = 0,018894$ ). Они готовы активно изучать доказательства истинности укоренившихся в сознании фактов. Нонкреативы более склонны к стереотипизации и шаблонности мышления. Креативы считают, что отказ от прежних убеждений является признаком здорового человека. Они ничего не принимают на веру: требуют обоснований и доказательства. Они не игнорируют доводы, не соотвечающие сложившейся установке.

Любовь к учению и стремление к постоянной трансформации креативов также значимо выше (32,7 против 24,777): t-критерий Стьюдента равен 4,241 ( $p = 0,000821$ ). Креативы, в отличие от нонкреативов, продуктивно реагируют на стрессовую ситуацию, вызванную обновлениями. Благодаря выраженности данного достоинства характера, повышается как имплицитная, так и эксплицитная обучаемость, поэтому скорость и качество освоения нового опыта возрастает.

Любовь к учению креатива ставится основой внутренней мотивации, поэтому им сложно заниматься познавательной деятельностью без ориентации на процессуальные удовольствия. Креативы способны прилагать огромные усилия, стремясь решить творческую задачу, недоступную большинству. Интенция поиска будет способствовать мотивации креатива упорствовать в процессе обучения, даже если это упорство связано с определенными моральными и физическими затратами и значимыми потерями в других видах деятельности и сферах самореализации.

Креативы также отличаются мудростью и видением перспективы (32,2 против 23,77778): t-критерий Стьюдента равен 4,455718 ( $p = 0,000543$ ). Креативы отличаются способностью гибко и эффективно использовать свой экстраординарный уровень знаний, суждений и способность давать практические советы. Креативы в большей степени способны решать важные и слож-

ные поведенческие и экзистенциальные проблемы. Социальный интеллект креатива чаще используется во благо окружающих. Креативы чаще склонны к рефлексивному самопознанию, их решения рациональны, но не исключают логику чувств. Креативам легче дается постижение глубинных смысловых структур и отношений, поэтому у них более широкие перспективы. У креативов обычно более точное представление об их сильных и слабых сторонах.

Склонность к риску креативов значимо выше, чем у нонкреативов (35,71429 против 26,55556): t-критерий Стьюдента равен 4,156476 ( $p = 0,000969$ ). Храбрость креативов обуславливает стремления к опасности, риску, несмотря на возможные потери. Креативы способны лучше овладевать страхом, не обладая абсолютным бесстрашием или безрассудством. Храбрость креативов основана на повышенной моральной и социальной ответственности индивида.

Постоянство и настойчивость креативов также значимо выше, чем у нонкреативов (32,0 против 24,44444): t-критерий Стьюдента равен 3,315805 ( $p = 0,005099$ ). Они более склонны добровольно продолжать целенаправленные действия вопреки препятствиям, трудностям и усталости. Креативы способны продолжать выполнение той деятельности, которая вызвала интерес и не требует сиюминутного результата и более продуктивно реагируют на неудачи.

Целостность креативов по сравнению с нонкреативами значимо выше (34,71429 против 28,77778): t-критерий Стьюдента равен 3,410890 ( $p = 0,00422$ ). Креативы обычно демонстрируют поведение, которое согласуется с декларируемыми ценностями. Они делают то, что проповедают. Они часто публично отстаивают нравственные убеждения, даже если эти убеждения не популярны. Креативы чаще относятся к окружающим людям с искренней заботой, помогают нуждающимся, чувствительны к нуждам других людей. Они не считают необходимым манипулировать имиджем и склонны к искренней самопрезентации. Они отличаются аутентичностью, эмоциональной конгруэнтностью и психологической глубиной. Целостность креатива основана на нравственной добропорядочности.

Жизнерадостность креативов также оказалась повышенной (34,28571 против

27,0):  $t$ -критерий Стьюдента равен 5,268261 ( $p = 0,000119$ ). Жизнерадостность креатива проявляется в повышенном жизненном тоне. На соматическом уровне жизненные силы креатива связаны с хорошим физическим здоровьем и повышенным уровнем функционирования физиологических систем, а также устойчивостью к болезням. На психологическом уровне жизнерадостность отражает переживания волевых усилий и согласованность неосознаваемых побуждений и сознательно поставленных целей. Психологическая напряженность, конфликты, стрессовые факторы креатива продуктивно разрешаются в творческой деятельности.

Любовь как когнитивное, поведенческое и эмоциональное отношение к другим людям креативов также значимо выше (37,85714 против 27,44444):  $t$ -критерий Стьюдента равен 4,594979 ( $p = 0,000416$ ). Креативы чаще не скрывают своей любви к лицам, которые являются источниками их любви, защиты и заботы. Креативам сложнее чувствовать себя в безопасности, не имея возможности тесно общаться с человеком, к которому чувствуют аффективную привязанность. Их чаще огорчает длительное обособление от близких. Креативы более способны отказываться от личного комфорта и безопасности, чтобы оказывать другим людям поддержку и содействие. Креативы чаще чувствуют себя счастливыми, когда другие счастливы.

Доброта, щедрость, забота, сострадание и альтруистическая любовь креативов также значимо выше, чем у некреативов (35,28571 против 24,66667):  $t$ -критерий Стьюдента равен 7,752461 ( $p = 0,000002$ ). Креативы более доброжелательны по отношению к другой личности. Эта позиция противоположна солипсизму, так как творческие субъекты менее эгоцентричны. Доброта креативов основывается на общечеловеческих ценностях, в которых интересы других людей признаются достойными внимания. Помощь другим людям рассматривается как естественное человеческое стремление самоутверждаться не из утилитарных соображений, а ради удовлетворения внутренней альтруистической потребности. Аффективной основой доброты креатива является не простое послушание или безусловное уважение к другим людям. Креатив стремится проявлять доброту, не ожидая, что альтруистическое поведение, будет взаимным. Поэтому у него нет внутреннего сопротивления ситуации, когда необходима помощь, несмотря на внешние риски.

Социальный интеллект креативов обычно также значимо выше (35,0 против 26,88889):  $t$ -критерий Стьюдента равен

4,580059 ( $p = 0,000416$ ). Креативы более эффективно оценивают эмоциональную экспрессивность лиц и голоса. Креативы лучше используют эмоциональную информацию для стимуляции познавательной деятельности. Креативы лучше понимают смысл эмоций, связанных с межличностными отношениями, динамику социальных эмоций и их взаимосвязь. Креативы более точно оценивают свои собственные способности решать различные жизненные задачи. Творческие люди также более точно оценивают свои эмоции и чувства и собственные мотивы. Креативы более продуктивно используют социальную информацию при организации сотрудничества с другими людьми. Творцы также способны выявить социальные и социально-политические отношения господства между индивидами и группами, а также действуют мудро в межличностных отношениях.

Гражданственность креативов, выражающаяся в социальной ответственности, лояльности групповым ценностям, приверженности делу и преданности команде, значительно выше, чем у некреативов (33,42857 против 25,66667):  $t$ -критерий Стьюдента равен 4,372450 ( $p = 0,000638$ ). Выраженность такого достойного качества креатива связана с позитивной самоидентификацией и стремлением к всеобщему благу, выходящими за границы чувства самосохранения. Вовлеченность в общественные отношения креатива находится за пределами его персональных интересов, включая ценности человеческой общности. Креативы чаще испытывают чувство долга перед группой и размышляют о своем собственном вкладе в деятельность группы, чтобы оценить, насколько их поведение в условиях взаимодействия соответствует социальным стандартам идеального члена группы. Креативы, как правило, более активны в общественной жизни своих социумов, более склонны участвовать в выборах, вступать в общественные объединения, тратить время и деньги на социальные или экологические проекты. Политический протест также свойственен креативам. В подавляющем числе случаев они делают это из чувства долга перед обществом. Они соотносят собственные поступки с всеобщим благом и стремятся сделать мир лучше.

Справедливость креативов, выражающаяся в нравственных суждениях, значительно выше, чем у некреативов (35,57143 против 28,222):  $t$ -критерий Стьюдента равен 4,407440 ( $p = 0,000596$ ). Креативы тоньше чувствуют грань между моральным и аморальным. Будучи привержены справедливости во всех своих социальных отношениях, креативы острее ощущают социальную несправедливость, способны откры-

то выражать сострадание и заботиться о других. В целом креативы являются более ответственными гражданами, надежными друзьями и нравственными людьми.

Лидерство креативов статистически выше, чем у некреативов (36,14286 против 24,44444):  $t$ -критерий Стьюдента равен 7,418485 ( $p = 0,000003$ ). Лидерские качества креативов являются комплексом когнитивных и личностных образований, способствующим формированию харизматических черт, стремлению помогать другим людям, направляя и мотивируя их действия к коллективному успеху. Креативы предрасположены к доминирующей роли в отношениях и социальных ситуациях. Они способны управлять процессом группового решения в соответствии с собственными представлениями о групповой задаче. Креативы более мотивированы и способны находить и успешно выполнять роли лидера в различных социальных системах. Они также более авторитетны, доминантны, харизматичны и напористы в отношениях.

Милосердие креативов также существенно выше, чем у некреативов (33,28571 против 27,55556):  $t$ -критерий Стьюдента равен 3,388386 ( $p = 0,004414$ ). Креативы чаще прощают людей, совершивших неправомерные поступки, воспринимают окружающих людей более позитивно и не склонны к мстительности и замкнутости. Они склонны предоставлять людям шанс исправиться.

Смирение креативов значимо выше, чем у некреативов (28,28571 против 24,22222):  $t$ -критерий Стьюдента равен 3,002252 ( $p = 0,009509$ ). Креативы более точно оценивают свои способности и достижения, умеют признавать собственные ошибки, недостатки, пробелы в знаниях и ограничения. Креативы более открыты для новых идей, противоречивой информации и советам. Они менее центрированы на себе ради достижения более высокой цели.

Благоразумие креативов существенно отличается от значений некреативов (27,28571 против 25,11111):  $t$ -критерий Стьюдента равен 1,244485 ( $p = 0,233753$ ). Благоразумие – это когнитивная ориентация на личное будущее в виде практических рассуждений и самоконтроля, что помогает эффективному достижению личностных долгосрочных целей. Благоразумие связано с умением сдерживать импульсивное поведение, нацеленное на краткосрочные цели в ущерб долгосрочной перспективе. Креативы не более импульсивны, чем некреативы.

Саморегуляция креативов также не является их отличием от некреативов (30,57143 против 26,55556):  $t$ -критерий Стьюдента равен 1,966302 ( $p = 0,069413$ ).

Креативы и некреативы в равной мере склонны к самодисциплине и сопротивлению помехам в деятельности. Они в равной мере способны отсрочить реакцию, подчиняя свои действия цели деятельности.

Понимание красоты и совершенства креативов существенно выше, чем у некреативов (35 против 27):  $t$ -критерий Стьюдента равен 3,575277 ( $p = 0,003044$ ). Креативы более способны находить, распознавать и наслаждаться гармонией физической и социальной реальности. Креативы чаще испытывают такие интеллектуальные чувства, как восхищение, удивление и интерес. Креативы способны обнаружить красоту в самых обыденных явлениях повседневной жизни, которых не замечают некреативы.

Благодарность креативов также существенно выше, чем у некреативов (37,42857 против 28,44444):  $t$ -критерий Стьюдента равен 4,648186 ( $p = 0,000376$ ). Креативы чаще испытывают чувство благодарности и радости в ответ на получение благодеяния со стороны другого человека.

Надежда креативов также существенно выше, чем у некреативов (35,0 против 27,0):  $t$ -критерий Стьюдента равен 2,898275 ( $p = 0,011682$ ). Таким образом, креативы отличаются повышенным оптимизмом, ориентируясь на наилучший исход ситуации, представляя собственное будущее позитивно. Креативы склонны считать что в будущем их ожидают предсказуемые события и результаты. Они считают, что их планы будут реализованы с высокой долей вероятности и чувствуют уверенность при выполнении действия.

Чувство юмора креативов также существенно выше, чем у некреативов (33,57143 против 24,77778):  $t$ -критерий Стьюдента равен 5,078632 ( $p = 0,000168$ ). Чувство юмора креативов выражается в игривости, легком отношении к жизненным невзгодам, хорошем понимании комических ситуаций, умении увидеть светлую сторону любого события и тем самым поддерживать хорошее настроение, а также в способности заставить окружающих улыбаться или смеяться.

Духовность креативов также существенно выше, чем у некреативов (34,85714 против 25,44444):  $t$ -критерий Стьюдента равен 3,358186 ( $p = 0,004687$ ). Духовность креативов может выражаться либо в религиозности, либо в убежденности в существовании трансцендентной (духовной) стороны жизни. Эти убеждения являются осознанными, всепроникающими и стабильными. Креативы конструируют смыслы и стратегии взаимодействия с окружающими. Духовность креатива универсальна, хотя конкретное содержание духовных убеждений может быть различным. Основой духовности креатива

являются экзистенциальные проблемы собственного предназначения и смысла существования. Духовные устремления креатива формируют правила жизни и ценности, которые направляют их отношения и мобилизуют личностные ресурсы на поддержание психологического благополучия.

Таким образом, можно заключить, что

достоинства характера творческих студентов значительно выше, чем у студентов с низким уровнем креативной идентичности. Другими словами, креативная идентичность способствует закреплению личностных достоинств, повышая адаптационный потенциал студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А. Креативность студентов как предиктор психологического благополучия и жизнестойкости // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 3. – С. 94–99.
2. Зеер Э. Ф., Попова Л. С. Влияние уровня креативности на преодоление барьеров профессионального развития педагогов // Образование и наука. – 2012. – № 1. – С. 94–106. DOI:10.17853/1994-5639-2012-1-94-106.
3. Diener E., Suh E. M., Lucas R. E. & Smith H. L. Subjective well-being: Three decades of progress // Psychological Bulletin. – 1999. – № 2. – P. 276–302.
4. Feist G. J. The influence of personality on artistic and scientific creativity // Handbook of creativity. – Cambridge, UK : University Press. – 2009. – P. 273–296.
5. Flood M. & Phillips K. D. Creativity in older adults: A plethora of possibilities // Issues in Mental Health Nursing. – 2007. – № 28. – P. 389–411.
6. Hayes J. R. The complete problem solver (2nd ed). – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1989.
7. Steger M. F., Hicks B., Kashdan T. B., Krueger R. F. & Bouchard T. J. Jr. Genetic and environmental influences on the positive traits of the Values in Action classification, and biometric covariance with normal personality // Journal of Research in Personality. – 2007. – № 41. – P. 524–539.

#### REFERENCES

1. Vodyakha S. A. Kreativnost' studentov kak prediktor psikhologicheskogo blagopoluchiya i zhiznestoykosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 3. – S. 94–99.
2. Zeer E. F., Popova L. S. Vliyanie urovnya kreativnosti na preodolenie bar'erov professional'nogo razvitiya pedagogov // Obrazovanie i nauka. – 2012. – № 1. – S. 94–106. DOI:10.17853/1994-5639-2012-1-94-106.
3. Diener E., Suh E. M., Lucas R. E. & Smith H. L. Subjective well-being: Three decades of progress // Psychological Bulletin. – 1999. – № 2. – P. 276–302.
4. Feist G. J. The influence of personality on artistic and scientific creativity // Handbook of creativity. – Cambridge, UK : University Press. – 2009. – P. 273–296.
5. Flood M. & Phillips K. D. Creativity in older adults: A plethora of possibilities // Issues in Mental Health Nursing. – 2007. – № 28. – P. 389–411.
6. Hayes J. R. The complete problem solver (2nd ed). – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1989.
7. Steger M. F., Hicks B., Kashdan T. B., Krueger R. F. & Bouchard T. J. Jr. Genetic and environmental influences on the positive traits of the Values in Action classification, and biometric covariance with normal personality // Journal of Research in Personality. – 2007. – № 41. – P. 524–539.

**Муслумов Рустам Рафикович,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования, УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: mtr82@yandex.ru.

**Печеркина Анна Александровна,**

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии образования, УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: 79apa@mail.ru.

**Степанова Анастасия Александровна,**

ассистент кафедры общей и социальной психологии, УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: stepanova.step@mail.ru.

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru.

**ВЫСОКИЕ ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ  
ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** высокие гуманитарные технологии; деструктивное поведение; молодежь; профилактика деструктивного поведения.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена актуальной теме деструктивности в молодежной среде и разработки технологий ее преодоления. Социально-психологические особенности и социальное положение молодежи делает эту возрастную группу наиболее уязвимой и подверженной деструктивным тенденциям современного мира. Современные тенденции развития общества, стремительное распространение Интернета и его значительное воздействие на сознание и поведение молодежи открывают новые формы деструктивного поведения молодежи, которые исследователи дифференцируют на внешнедеструктивное (антисоциальное), косвенно-деструктивное (асоциальное) и аутодеструктивное (диссоциальное) поведение. Актуальным и востребованным ресурсом решения возникающих деструкций являются высокие гуманитарные технологии, под которыми авторы подразумевают совокупность знаний, духовно-нравственных и культурных ценностей, а также методов передачи информации, организующих людей и побуждающих их к определенной коллективной деятельности. В статье содержится перечисление наиболее эффективных средств коррекции деструктивности с помощью высоких гуманитарных технологий, такие как использование новых образовательных форм, включающих активное внедрение современных компьютерных и интерактивных технологий; использование в обучении молодежи проблемного подхода с применением актуальных для региона и страны кейсов; применение проектных технологий обучения, подразумевающих интеграцию в образовательный процесс элементов реальной деятельности специалиста по той или иной специальности; активное внедрение и участие форм самоуправления обучающихся в управление образовательным процессом.

**Muslimov Rustam Rafikovich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Development and Pedagogical Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**Pecherkina Anna Alexandrovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Pedagogy and Educational Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**Stepanova Anastasia Alexandrovna,**

Assistant Lecturer, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**Symaniuk Elvira Evaldovna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**HIGH HUMANITARIAN TECHNOLOGIES TO OVERCOME  
DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE**

**KEYWORDS:** high humanitarian technologies; destructive behavior; young people; overcoming of destructive behavior.

**ABSTRACT:** The article is devoted to the topic of destructive behavior of the young people and the development of technologies to overcome it. Socio-psychological characteristics and social situation of young people make this age group the most vulnerable and prone to destructive tendencies of the modern world. The current trends in the development of society, the rapid spread of the Internet and its significant impact on the consciousness and behavior of young people open new forms of destructive behavior of young people. It is divided by the scholars into extra-destructive (anti-social), semi-destructive (asocial) and auto-destructive (dissocial). The relevant resources to overcome such destructions are high



humanitarian technologies, which are defined in the article as the body of knowledge, moral and spiritual values and methods of information transfer that stimulate people to a certain group work. The article enumerates the most efficient means of destruction elimination with the help of high humanitarian technologies, such as the use of new educational forms; the use of computer and interactive technologies; application of problem-based learning and case study; the use of project technologies to integrate the components of real work of a specialist into the educational process; involvement of students in educational process management.

В современных условиях, характеризующихся нарастающими вызовами в адрес молодежи со стороны различных общественно-политических движений, влияющих не только конструктивно (волонтерское движение, молодежные общественные организации, студенческие общественные организации и т.п.), но и деструктивно (вовлечение в асоциальную деятельность, вербовка в ряды запрещенных в России антиобщественных организаций и т.п.), на сегодняшний день в условиях цивилизационного слома идет активное противостояние ценностей конструктивного развития, личностного саморазвития и роста, созидания и агрессивными взглядами, убеждениями, «мнимой активностью». Так, по данным МВД России, за последние годы увеличилось количество неформальных молодежных объединений с признаками деструктивности. На сегодняшний момент их количество насчитывается более 300. В этой связи возрастает необходимость обоснования и разработки технологий преодоления молодежью влияния деструктивных общественно-политических движений. Разработка этих технологий позволит обеспечить поступательное развитие молодежи, снизить риски вовлечения в деструктивную среду, будет способствовать формированию патриотизма и гражданской ответственности в рядах российской молодежи.

Молодежь – социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик (приблизительно от 14 до 30 лет), особенностей социального положения и определенных социально-психологических качеств.

Исторически это понятие сформировалось в русле социологической проблематики. Интерес к молодежным проблемам в российской социологии впервые возник на рубеже XIX–XX вв. Особенно ярко он проявился в 1920–30-е гг., когда предметом исследований стали проблемы быта и материального положения студенчества (А. Кауфман); положение рабочих-подростков на производстве (И. Янжул, А. Бернштейн-Коган); домашний быт молодых семей (Е. Кабо); идеалы крестьянских детей (Н. Рыбников) и др. Впоследствии молодежная проблематика долгое время развивалась в контексте анализа деятельности комсомола и других молодежных организаций советского общества [17].

В 60–70-е гг. XX в. вновь происходит всплеск научного интереса к молодежной проблематике. В социальных науках складывается система теоретических положений, получившая название «социальная концепция молодежи». Важным моментом становится то, что понятие «молодежь» наполняется социологическим значением и определяется в контексте возрастных, социально-классовых и социально-демографических свойств. Эта тенденция проявляется в формулировке понятия «молодежь».

Наиболее известное и обобщенное понятие молодежи сформулировано в конце 1960-х гг. В. Т. Лисовским: «Молодежь – это поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих (а в более зрелом возрасте уже усвоивших) общеобразовательные, профессиональные и культурные функции и подготавливаемых (подготовленных) обществом к усвоению и выполнению социальных ролей взрослого». Одновременно во многом сходное, хотя и более широкое определение молодежи дал И. С. Кон: «Молодежь – социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств. Молодость как определенная фаза, этап жизненного цикла, биологически универсальна, но ее конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры, закономерностей социализации, которые свойственны данному обществу» [17].

Приведенные определения показывают, что в понимании молодежи как социальной группы представлены не только социальные и демографические, но и социально-психологические характеристики. Одним из ключевых измерений, вокруг которого конструируется многозначность термина «молодежь», является возраст. Действительно, самый поверхностный анализ показывает существенное влияние возрастных характеристик молодежи на все без исключения процессы. Молодость как особый этап жизненного цикла накладывает отпечаток на социальные, профессиональные, демографические и другие переменные, характери-

зующие эту социальную группу. Однако чаще всего они рассматриваются в качестве фоновых параметров, не являясь специальным предметом научного анализа.

Учитывая особенности возрастных характеристик, численность молодежи является весомым фактором в интенсивно развивающемся интересе к проблемам и трудностям молодых людей. Кроме того, каждому отдельному возрастному периоду свойственны специфические характеристики, которые способствуют возникновению непонимания, деструктивности, конфликтности и отчужденности от окружающего мира. Наиболее остро для современной России стоит проблема развития и распространения молодежного экстремизма.

Молодежь как социальная группа характеризуется высокой степенью мобильности и динамичности, гибкостью когнитивных процессов, направленностью на познание нового, свободой от стереотипов и предрассудков предыдущих лет и большой социальной активностью, в том числе в интернет-пространстве. Основными социально-психологическими качествами, которыми обладает молодежь, являются неустойчивость психики; внутренняя противоречивость; низкий уровень толерантности; стремление выделиться, отличаться от остальных и др.

Молодежь от всех других возрастных категорий отличает так же ее особое социальное положение в обществе: переходность положения, освоение новых социальных ролей (работник, студент, гражданин, семьянин), связанных с изменением статуса; активный поиск своего места в жизни; благоприятные перспективы в профессиональном и карьерном плане. Именно социально-психологические особенности и социальное положение молодежи помещает эту возрастную группу в зону риска.

На сегодняшний момент в России действуют более 150 экстремистских группировок, в которых объединено около 10 тысяч молодых людей в возрасте от 13 до 30 лет [17]. Рост количества преступлений, повышение уровня насилия и его организованный характер определяет деструктивный характер современной молодежной среды. Очевидно, современная молодежная среда вносит наибольший вклад в нестабильность не только отдельных стран, но и всего мира в целом. Доказательством этого также являются многочисленные митинги и акты протеста.

Рассматривая феномен деструктивного поведения, уточним, что под ним мы понимаем активное, направленное на разрушение имеющихся структур поведение, которое можно охарактеризовать как осознанное и целенаправленное, то есть опирающе-

ся на мотивационно-смысловую, регуляторную и характерологическую сферы личности [10].

Современные исследователи деструктивности молодежи сосредоточены на вопросах поиска детерминант аутодеструктивного [7], вопросах протестной активности личности [4], анализа враждебных и агрессивных стратегий поведения [9], изучении психологических компонентов аддиктивного поведения [14], вопросах антиаддиктивных компетенций и прогнозирования рецидивной преступности [5]. К сожалению, анализ деструктивного поведения в контексте вопросов высоких гуманитарных технологий не рассматривается, однако именно их использование позволило бы вывести решение проблемы на новый уровень в условиях современного технологического уклада.

Анализируя виды деструктивного поведения мы придерживаемся взглядов Ю. А. Клейберга, который выделяет три группы деструктивного поведения:

1. Внешнедеструктивное (антисоциальное) поведение, противоречащее нравственным и правовым нормам, нарушающее и разрушающее их, поведение, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей (алкоголизм, проституция, наркомания, аддикции, а также любые действия или бездействия, запрещенные законодательством).

2. Косвенно-деструктивное (асоциальное) поведение, нарушающее и разрушающее морально-нравственные нормы и межличностные связи и отношения (агрессия, насилие, открытое хамство, конфликт, бродяжничество и пр.).

3. Аутодеструктивное (диссоциальное) поведение, нарушающее и разрушающее медицинские и психологические нормы, угрожающее целостности и развитию самой личности и, как итог, – приводящее к ее распаду (суицид, злоупотребление психоактивными веществами, пищевые аддикции, конформизм, нарциссизм, фанатизм, аутизм) [8].

Среди многих исследований, раскрывающих проблемы отклоняющегося поведения подростков и молодежи, причины различных девиаций, их типологию, следует выделить работы И. П. Башкатова, С. А. Беличевой, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник, В. В. Ковалева, В. Н. Кудрявцева, А. Н. Личко, В. Ф. Пирожкова, А. Р. Ратинова, Л. С. Славиной, Л. Б. Филонова. В работах этих авторов доказано, что молодежная среда в силу своих социальных характеристик и остроты восприятия окружающей обстановки является той частью общества, в которой наиболее быстро происходит накопление и реализация негативного протестного потенциала. Многочисленные ис-

следования отечественных социологов, культурологов, педагогов показывают, что молодежь как наиболее динамичная социальная группа проявляет большую активность в освоении новых возможностей и форм проведения свободного времени (Л. А. Акимов, М. А. Ариарский, М. К. Горшков, И. Н. Ерошенко, А. Д. Жарков, С. Н. Иконникова, В. Т. Лисовский, Б. Г. Мосалев, В. Я. Суртаев, Ф. Э. Шереги и др.) [15].

Особую группу составляют публикации, в которых исследуются различные аспекты профилактики отклоняющегося поведения молодежи (М. А. Алемаскин, Б. Н. Алмазов, Ю. М. Антонян, А. С. Белкин, Н. И. Ветров, А. И. Долгова, К. Е. Игошев, И. И. Карпец, А. Г. Ковалев, Г. М. Миньковский, И. А. Невский, А. Е. Тарас, В. В. Устинова и др.). В отечественной педагогике и психологии различные аспекты профилактики асоциальных явлений в молодежной среде освещались в трудах Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьева, С. А. Беличевой, И. В. Бестужева-Лады, Л. С. Выготского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, А. Е. Тарас, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого, Д. Б. Эльконина и др. [15].

Несмотря на достаточное количество масштабных исследований экстремизма и девиантного поведения в молодежной среде, современные тенденции развития общества, СМИ и СМК открывают перед научным сообществом новые перспективы исследований. Перед научной средой уже давно встал вопрос описания феномена деструктивности поведения и мышления молодежи, выявления его причин и поиска средств регулирования, однако стремительное распространение Интернета и его значительное воздействие на сознание и поведение молодежи позволяет рассмотреть его возможности в направлении изучения психологической готовности молодежи к экстремизму.

Изменения, связанные с распространением нового технологического уклада, в рамках рассматриваемой типологии открывают новые формы деструктивного поведения. В контексте высоких гуманитарных технологий мы хотели бы указать на следующие формы поведения молодежи в интернет-пространстве:

- Зависимость от виртуальной жизни, выраженная в значительном увеличении продолжительности времени, проводимом в Интернете и социальных сетях. Современная молодежь, по нашим опросам, может проводить до 10 часов в день в виртуальном пространстве, 87% молодых людей от 18 до 22 лет испытывают сильный дискомфорт при отсутствии возможности ежечасного интернет-серфинга (проверка сообщений, обновлений в социальных сетях), что явля-

ется признаками зависимости.

- Высокое влияние созданного интернет-образа на реальную жизнь, постоянное выкладывание селфи, ощущение необходимости обновления статуса в социальной сети.

- Перевод формы общения из реальной в виртуальную как более привлекательную в связи с возможностью приобретения людей, заинтересованных в тебе – фолловеров. Зачастую, даже находясь в одном помещении, участники предпочитают виртуальное взаимодействие.

- Феномены клипового мышления, выраженные в особенностях восприятия и обработки информации, снижения критичности в осмыслении печатных текстов.

- Выполнение действий по примеру интернет-звезд (в их качестве рассматриваются люди, имеющие большое количество подписчиков, популярные блогеры и др.), зачастую демонстрирующих признаки девиантного поведения – алкоголизация, наркомания, праздное времяпрепровождение, рискованное поведение и др.

- Троллинг и моббинг как формы травли в социальных сетях, выраженные в оскорблениях отдельных участников по разным признакам, в том числе на основе расовой и религиозной ненависти, ведение дискуссии в комментариях, имеющее целью вывести других участников из себя, спровоцировать на выплеск негативных эмоций.

- Влияние деструктивных групп социальных сетей на образ жизни отдельных участников, выраженных в манипуляциях сознанием средствами создания ощущения уникальности членства в группе, предложением совершения эмоционально привлекательных действий, связанных с испытанием себя и рискованным поведением, последующим запугиванием при попытках выхода и т.д.

Так, современные условия значительно влияют на формы деструктивного поведения и интенсивность их проявления.

В силу этого молодежь становится наиболее привлекательной мишенью для разных деструктивных течений, стремящихся вовлечь их в свои ряды, навязать свои деструктивные ценности и взгляды (М. Бахтин, Г. Лебон, Г. Тард, Г. Блумер, Н. Смелзер и др.) [3; 13]. Эти течения используют приемы манипуляции сознанием молодежи, умело играют на ценностно-смысловых противоречиях разных поколений нашей страны, создают иллюзию справедливого общества.

Однако мы уверены, что разумное использование имеющихся технологий и ресурсов позволит не только преодолеть явление деструкции, но и внести значительный вклад в развитие личности современного человека.

Преодолеть деструктивное поведение в молодежной среде возможно, в том числе, и путем использования высоких гуманитарных технологий. Следует отметить, что понятие «высокие гуманитарные технологии» является новым для российской науки.

Высокие гуманитарные технологии (*англ.* high-hum – высокие гуманитарные технологии) – это совокупность методов, подходов, приемов, обеспечивающих согласование личных и общественных интересов для достижения стратегических целей развития при пределах глобального роста [16].

Высокие гуманитарные технологии (ВГТ) рассматриваются и как технологии сознательно проектируемого воздействия на общество. Возникли в глубокой древности в виде определенных методик нематериального воздействия на массовое сознание стратегами и обучающих техник.

К ВГТ относят широкий спектр гуманитарных практик: философию, гуманитарные науки, религию, искусство во всех его проявлениях, всевозможные гуманитарные ноу-хау (методики преподавания, маркетинга, общения и проч.).

Цель гуманитарных технологий: в экономике – ускорение роста потребления, в геополитике – форматирование массового сознания для обеспечения необходимого уровня лояльности к той или иной общественной системе, идеологии и т.д. (пример: холодная война, распад СССР, образ свободного мира и т.д.). Примеры: технологии связи с общественностью (PR), технологии «цветных революций», рефлексивное управление, социальные сети, блоги.

Более продвинутый этап развития высоких гуманитарных технологий – VII технологический уклад, который будет проходить под лозунгом *enhancement of man* – расширение человека. Применительно к преодолению деструктивного общественно-политического поведения, содержание и механизмы высоких гуманитарных технологий не определены, что и является основной целью данного исследования.

Появление высоких гуманитарных технологий связано, прежде всего, с развитием технологий социального управления (технологии рекламы, PR-технологии и т.д.). Поскольку гуманитарные технологии объединяют технологические воздействия на личность (или на общественно-политические группы), то в их основе лежат знания о человеке, методы и средства практического использования этих знаний. Гуманитарные технологии проявляются в современном обществе в виде гибких, мягких, не авторитарных методов влияния на политический электорат (*soft power*), потребителей, целевые группы.

В самой общей трактовке высокие гуманитарные технологии представляют со-

бой совокупность технологий влияния на человека (отсюда и специфический признак данных технологий – гуманитарные).

В широком смысле гуманитарные технологии – это систематизация, организация и упорядочение в пространстве и во времени компонентов целенаправленной коллективной деятельности людей на основе современного гуманитарного знания [18].

Под высокими гуманитарными технологиями понимают, как правило, совокупность знаний, духовно-нравственных и культурных ценностей, а также методов передачи информации, организующих людей и побуждающих их к определенной коллективной деятельности.

В узком смысле к таковым технологиям относят, например, технологии Public Relations, политтехнологии, манипулятивные методики, коммуникационный менеджмент и т.д., что должно предусматривать правовую оценку правомерности их использования.

Вместе с тем, в имеющихся на сегодняшний день исследованиях (Н. В. Бордовская, М. С. Пак, Л. Н. Рулиене) не определена феноменология понятия, виды высоких гуманитарных технологий, а также механизм их влияния на общественно-политическое поведение молодежи, в том числе деструктивных воздействий, порождающих конфликтующие реальности в обществе [1; 11; 12]. Таким образом, проблема исследования заключается в разработке действенных высоких гуманитарных технологий, обеспечивающих преодоление молодежью влияния деструктивных общественно-политических движений.

Наиболее эффективными формами и средствами в процессе профилактической деятельности являются:

- организация регулярного мониторинга социально-экономических проблем молодежи и эффективности реализации молодежной политики;
- проведение молодыми специалистами тренингов по толерантности, направленных на формирование навыков ведения позитивного диалога, развитие способности к самоанализу, самопознанию, развитие эмоциональной устойчивости и гибкости; социальной восприимчивости (способности к эмпатии и сопереживанию), способности к рефлексии, гражданской активности, повышение социально-психологической компетентности;
- проведение тематических этноориентированных вечеров (знакомство с национальными костюмами народов мира, фольклорными традициями, с творчеством национальных писателей, художников, искусством народов мира, с основными постулатами традиционных вероучений);
- организация международных куль-

турно-творческих фестивалей, содействующих развитию международного молодежного сотрудничества;

- организация и проведение молодыми учеными научных исследований по профилактике протестных настроений среди молодежи, направленных на выявление социально-культурных условий, преобразующих асоциальные молодежные организации в объект созидательного взаимодействия личности и социальной группы;

- проведение научных конференций, круглых столов с участием молодых ученых, занимающихся научными исследованиями в области молодежной политики, гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения, социально-культурной адаптации молодежи в современном обществе;

- развитие системы психолого-педагогического наставничества на индивидуальных занятиях со студентами, помощь педагога-наставника в процессе постановки жизненных целей, моделировании и реализации жизненных перспектив, формировании активной жизненной позиции учащихся.

В системе образования молодежи, наиболее эффективными средствами коррекции деструктивности с помощью высоких гуманитарных технологий мы считаем:

1. Использование новых образователь-

ных форм, включающих активное внедрение современных компьютерных и интерактивных технологий.

2. Использование в обучении молодежи проблемного подхода с применением актуальных для региона и страны кейсов.

3. Применение проектных технологий обучения, подразумевающих интеграцию в образовательный процесс элементов реальной деятельности специалиста по той или иной специальности, где отдельный проект обучающегося является формой решения реальной трудовой задачи.

4. Активное внедрение и участие форм самоуправления обучающихся в управление образовательным процессом (участие обучающихся в педсоветах, комиссиях, совещаниях на равных правах с возможностью обсуждения и решения проблем учреждения).

Проблема деструктивного поведения является очень распространенной, причем с каждым годом особенности ее проявления меняются и соответствуют текущим тенденциям развития техники и форм общественного сознания. Использование высоких гуманитарных технологий является актуальным и востребованным ресурсом решения возникающих деструкций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования : учеб. пособие. – СПб. : Книжный Дом, 2007. – 408 с.
2. Вишневский Ю. Р., В. Т. Шапко. Социология молодежи. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. техн. ун-та, 2006. – 430 с.
3. Волкова Я. А. Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте : дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2014. – 430 с.
4. Гусейнов А. Ш. Протестная активность личности : дис. ... д-ра псих. наук. – Краснодар, 2017. – 505 с.
5. Дядченко Е. А. Психологическое прогнозирование рецидивных преступлений несовершеннолетних мужского пола, осужденных без лишения свободы : дис. ... канд. псих. наук. – Рязань, 2014. – 281 с.
6. Злоказов К. В., Муслимов Р. Р. Психологические особенности вовлечения несовершеннолетних в молодежные экстремистские группировки // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 81–87.
7. Ипатов А. В. Личностные детерминанты аутодеструктивного поведения подростков : дис. ... канд. псих. наук. – СПб., 2011. – 233 с.
8. Клейберг Ю. А. Типология деструктивного поведения // Вестник КРУ МВД России. – 2008. – № 1. – С. 130–135.
9. Крючкова А. С. Психологические и психогенетические особенности враждебных и агрессивных стратегий поведения подростков и молодежи разной этнической принадлежности : автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Ростов на/Д., 2016.
10. Куликов В. Б., Злоказов К. В. Деструктивное поведение: теоретико-методологический аспект // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 3. – С. 89–92.
11. Пак М. С. Гуманитарные технологии в образовании : науч.-метод. издание. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
12. Рулиене Л. Н. Высокие технологии в информационно-образовательном процессе университета // Образовательные технологии и общество. – 2012. – Т. 15. – № 3. – С. 377–391.
13. Смелзер Н. Дж. Социология. – М. : Педагогика, 1994. – С. 391.
14. Смирнов А. В. Базовые психологические компоненты аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности : дис. ... канд. псих. наук. – Екатеринбург, 2015. – 489 с.
15. Унарова Л. Д. Социально-педагогическая деятельность сотрудников органов внутренних дел по профилактике девиантности несовершеннолетних : дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2000. – 151 с.
16. Цыганов В. В. Адаптивные механизмы и высокие гуманитарные технологии. Теория гуманитарных систем. – М. : Академический проект, 2012.
17. Чупров В. И., Зубок Ю. А. Социология молодежи : учеб. – М. : Норма, 2011.
18. Щедровицкий П. Г. Образование как гуманитарная технология – граница пространства свободы. – М., 1997.

## REFERENCES

1. Bordovskaya N. V. Gumanitarnye tekhnologii v vuzovskoy obrazovatel'noy praktike: teoriya i metodologiya proektirovaniya : ucheb. posobie. – SPb. : Knizhnyy Dom, 2007. – 408 s.
2. Vishnevskiy Yu. R., V. T. Shapko. Sotsiologiya molodezhi. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. tekhn. un-ta, 2006. – 430 s.
3. Volkova Ya. A. Destruktivnoe obschenie v kognitivno-diskursivnom aspekte : dis. ... d-ra filol. nauk. – Volgograd, 2014. – 430 s.
4. Guseynov A. Sh. Protestnaya aktivnost' lichnosti : dis. ... d-ra psikh. nauk. – Krasnodar, 2017. – 505 s.
5. Dyadchenko E. A. Psikhologicheskoe prognozirovanie retsidivnykh prestupleniy nesovershennoletnikh muzhskogo pola, osuzhdennykh bez lisheniya svobody : dis. ... kand. psikh. nauk. – Ryazan', 2014. – 281 s.
6. Zlokazov K. V., Muslimov R. R. Psikhologicheskie osobennosti вовлечения nesovershennoletnikh v molodezhnye ekstremistskie gruppirovki // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 5. – S. 81–87.
7. Ipatov A. V. Lichnostnye determinanty autodestruktivnogo povedeniya podrostkov : dis. ... kand. psikh. nauk. – SPb., 2011. – 233 s.
8. Kleyberg Yu. A. Tipologiya destruktivnogo povedeniya // Vestnik KRU MVD Rossii. – 2008. – № 1. – S. 130–135.
9. Kryuchkova A. S. Psikhologicheskie i psikhogeneticheskie osobennosti vrazhdebnykh i agressivnykh strategiy povedeniya podrostkov i molodezhi raznoy etnicheskoy prinadlezhnosti : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – Rostov na/D., 2016.
10. Kulikov V. B., Zlokazov K. V. Destruktivnoe povedenie: teoretiko-metodologicheskiiy aspekt // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. – 2006. – № 3. – S. 89–92.
11. Pak M. S. Gumanitarnye tekhnologii v obrazovanii : nauch.-metod. izdanie. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2007.
12. Rulienė L. N. Vysokie tekhnologii v informatsionno-obrazovatel'nom protsesse universiteta // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. – 2012. – T. 15. – № 3. – S. 377–391.
13. Smelzer N. Dzh. Sotsiologiya. – M. : Pedagogika, 1994. – S. 391.
14. Smirnov A. V. Bazovye psikhologicheskie komponenty additivnogo povedeniya v strukture integral'noy individual'nosti : dis. ... kand. psikh. nauk. – Ekaterinburg, 2015. – 489 s.
15. Unarova L. D. Sotsial'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' sotrudnikov organov vnutrennikh del po profilaktike deviantnosti nesovershennoletnikh : dis. ... kand. ped. nauk. – Yakutsk, 2000. – 151 s.
16. Tsyganov V. V. Adaptivnye mekhanizmy i vysokie gumanitarnye tekhnologii. Teoriya gumanitarnykh sistem. – M. : Akademicheskiiy proekt, 2012.
17. Chuprov V. I., Zubok Yu. A. Sotsiologiya molodezhi : ucheb. – M. : Norma, 2011.
18. Shechedrovitskiy P. G. Obrazovanie kak gumanitarnaya tekhnologiya – granitsa prostranstva svobody. – M., 1997.

УДК 159.922.736.4  
ББК Ю941.5-99

ГРНТИ 15.31.31

Код ВАК 13.00.01

### **Чернышева Елена Викторовна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии служебной деятельности и педагогики, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: evchern2010@gmail.com.

#### **ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммуникативные способности; организаторские способности; стрессоустойчивость; социально-психологическая адаптация; юношество; совладающее поведение; стратегии поведения; стрессовые состояния.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются некоторые закономерности поведения в юношеском возрасте – периоде развития молодого человека, ограниченного 16–18 годами. Анализируются особенности проявления коммуникативных склонностей и способностей в период ранней юности. Акцентируется внимание на особенностях проявления коммуникативных качеств, связанных с типичными переживаниями в юношеском возрасте, с одной стороны, и с имеющимся жизненным опытом – с другой. Стрессоустойчивость рассматривается как способность сохранять и повышать показатели психического функционирования и деятельности при взаимодействии с людьми, стрессовых нагрузках, связанных с межличностными конфликтами. Обсуждаются вопросы взаимосвязи коммуникативных, организаторских склонностей и способностей со стратегиями поведения в стрессе и стрессоустойчивостью личности. С применением методов математической обработки данных – корреляционного анализа, процентного соотношения показателей – констатируются взаимосвязи показателей коммуникативных способностей, стрессоустойчивости, социально-психологической адаптации, конфликтного поведения юношей и девушек.

Согласно полученным данным у юношей и девушек в указанный период на достаточном уровне присутствует настойчивость в достижении значимых целей, стремление к созданию хорошего мнения о себе, жажда известности. Уровень стрессоустойчивости у юношей и девушек, заканчивающих школу, – низкий, а преобладающая стратегия поведения в сложных, трудных ситуациях – копинг, ориентированный на избегание.

### **Chernysheva Elena Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Law Enforcement and Pedagogy, Ural Law Institute of the Ministry of Interior Affairs of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

#### **THE RELATIONSHIP BETWEEN COMMUNICATION SKILLS AND STRESS IN YOUNG AGE**

**KEYWORDS:** communication skills; organizational skills; resilience; socio-psychological adaptation; adolescence; coping behavior; strategy of behavior; stress.

**ABSTRACT:** The article considers some patterns of behavior in adolescence – the period of development of a young person of 16-18 years. It analyses the peculiarities of communication skills in early adolescence. The article focuses on the peculiarities of manifestation of communication skills connected with typical experiences in adolescence, on the one hand, and with the existing life experience, on the other. Stress is considered as the ability to maintain and to improve mental functioning and activities when interacting with people, stress loads associated with interpersonal conflicts. The article discusses the relationship between communicative and organizational skills and the strategies of behavior in stressful situation and a person's resilience. Using the methods of mathematical processing of data – correlation analysis, percentage calculation – the study established relationships between indicators of communicative skills, resilience, socio-psychological adaptation and conflict behavior of boys and girls.

According to the data obtained during this research, boys and girls of this age are characterized by a sufficient level of persistence in achieving goals, the desire to create a good opinion of themselves, a thirst for fame. The level of stress of boys and girls finishing school is low, and the prevailing strategy of behavior in difficult situations is coping focused on avoidance.

#### **Актуальность исследования**

В психолого-педагогической литературе обсуждается много исследований, в которых какой-либо феномен описывается не во взаимосвязи с другими феноменами, а сам по себе, что не позволяет глубоко понять его сущность. Сказанное относится и к изучению такого феномена, каким являются коммуникативные качества, а также такого образования, как стрессоустойчивость.

В условиях вхождения молодого человека

во взрослую жизнь, при получении профессиональных знаний, вхождении в профессиональную среду закономерно возникают трудности взаимоотношений, средовой адаптации старших подростков. Актуальность проводимого исследования обусловлена необходимостью психологического анализа ситуации, связанной с возможным влиянием, связями коммуникативных качеств со стрессоустойчивостью личности в юношеском возрасте.

В отечественной науке в разработку проблем анализа стрессоустойчивости и комму-

никативных качеств внесли свой вклад А. В. Батаршев [2], А. А. Бодалев [3], В. А. Бодров, А. М. Боковиков [4; 5], Т. Л. Крюкова [11], Л. А. Петровская, А. А. Реан и др.

Период развития молодого человека, ограниченный 16–18 годами, представляет собой отрезок, затрагивающий три периода: завершение подросткового возраста, старший школьный возраст и юношеский возраст. Юность – период рефлексии отношений с окружающими, поиска своего места, обособления и даже отчуждения от всех тех, кто его любит, кто ответственен за него. В юности развиваются способности к чувствуванию состояния других, поэтому юность может быть сензитивной в своих проявлениях к окружающим, в переживаниях впечатлений от созерцания природы и идентификации с ней, в отношениях и понимании искусства, по-другому расставляются приоритеты: семья, школа, друзья обретают новый смысл и значение, возникают внутренние конфликты с самим собой и другими, срывы и восхождения. С осознанием уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Переживаемое ощущение внутренней пустоты необходимо чем-то заполнять, а значит, повышается потребность в общении и проявляется его избирательность.

Желание избавиться от переживаний активизирует рефлексию. Ведущей деятельностью в данный период становится интимно-личностное общение, основу которого очень четко выражает высказывание: «Счастье – это когда тебя понимают».

Люди разных возрастов, уровня образования, психического развития, жизненного и профессионального опыта отличаются и уровнем развития коммуникативных способностей. Разнообразие жизненного опыта человека связано с развитием коммуникативных способностей. Представители профессий, предполагающих частое и интенсивное общение, исполнение при общении определенных ролей (актеры, врачи, политики, руководители), обладают более развитыми коммуникативными способностями.

В жизни человека общение включено в практическую деятельность, является средством, обеспечивающим ее успешность. Чтобы овладеть всеми формами общения, необходимы импровизация, находчивость, гибкость, уверенность в себе и, в том числе, стрессоустойчивость.

В наиболее ответственных ситуациях юношам и девушкам, не имеющим достаточного опыта работы с людьми, мешает напряженность. Развитие коммуникативных качеств – постепенное накопление человеком опыта общения на основе рефлексии, обратной связи и саморегуляции. Че-

ловек с развитыми коммуникативными качествами отличается выраженной потребностью в общении с разными людьми, богатым содержанием, множественностью целей и широким выбором средств общения.

Стрессоустойчивость личности можно рассматривать как способность сохранять и повышать показатели психического функционирования и деятельности при возрастающих стрессовых нагрузках, в том числе и при взаимодействии с людьми. Эмоциональная устойчивость, выносливость, усидчивость, открытость, доброжелательность основаны и на развитии природных задатков, и на социальном воздействии, а также могут быть результатом целенаправленной тренировки, специального обучения, выработки внутренних средств преодоления трудных ситуаций.

С. В. Субботин определяет стрессоустойчивость с позиций теории В. С. Мерлина об интегральной индивидуальности: «Стрессоустойчивость – это индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, что обеспечивает биологический, физиологический и психологический гомеостаз системы и ведет к оптимальному взаимодействию субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности и деятельности».

Успешное преодоление стресса сопровождается психосоциальной адаптацией. Стресс возникает из особенностей взаимоотношений личности и среды. Адаптация может сопровождаться изменениями среды и потребностей личности.

В проведенном исследовании взаимосвязи коммуникативных качеств и стрессоустойчивости в юношеском возрасте участвовало 47 девушек и юношей, учащихся выпускных классов (одинадцатых) общеобразовательных школ. Возраст испытуемых 16–18 лет. Для решения задачи изучения особенностей коммуникативных качеств и стрессоустойчивости мы посчитали возможным использовать методики определения коммуникативных и организаторских склонностей, качеств (деловитость, стремление к доминированию, зависимость, отзывчивость и др.), поведенческих стратегий в стрессовых ситуациях, стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях (приверженность к одному из двух основных (А и В) и трех промежуточных типов выраженной поведенческой активности в зависимости от склонности к доминированию).

1. Методика выявления организаторских и коммуникативных способностей (по Л. П. Калининскому) [7].

Эффективность любой совместной работы людей во многом зависит от того, как



люди взаимодействуют друг с другом, то есть как они организованы. С организаторской деятельностью тесно связаны коммуникативные способности, то есть качества человека, позволяющие устанавливать и развивать необходимые отношения в процессе взаимодействия с другими людьми. Выбранный опросник состоит из 160 утверждений и характеризует следующие организаторские и коммуникативные качества личности: деловитость, уверенность, требовательность, стремление к доминированию в группе, упрямство, уступчивость, зависимость, отзывчивость и др.

2. Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Сивянского, В. А. Федорошина (КОС-1) предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности: умения устанавливать контакты с людьми, стремление к расширению сферы контактов, участие в общественных мероприятиях, умение влиять на людей, стремления проявлять инициативу и т.д.).

3. Копинг-поведение в стрессовых ситуа-

циях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой «КПСС – Копинг-поведение в стрессовых ситуациях – опросник обобщенных реакций» выявляет, каким образом ведет себя человек в трудной стрессовой ситуации [11].

4. Методика диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях выявляет приверженность к одному из двух основных (А и В) и трех промежуточных типов выраженной поведенческой активности в зависимости от склонности к доминированию.

Проанализируем полученные результаты по методикам «Коммуникативные и организаторские способности» Л. П. Калининского и КОС-1 (см. таблицу 1). У исследуемой группы – низкая способность работать коллективно и для коллектива, нет тенденции к выходу за рамки групповых интересов, не выражено стремление к доминированию, то есть властности, лидерству (показатель «направленность» – 48% в номинальной зоне).

**Таблица 1**

**Выраженность показателей методики «Коммуникативные и организаторские способности» Л. П. Калининского, %**

| Показатели методики  | Зоны (%)    |               |               |
|----------------------|-------------|---------------|---------------|
|                      | номинальная | потенциальная | перспективная |
| Направленность       | 48          | 30            | 22            |
| Деловитость          | 42          | 40            | 18            |
| Доминирование        | 55          | 22            | 23            |
| Уверенность в себе   | 22          | 56            | 22            |
| Требовательность     | 38          | 51            | 11            |
| Упрямство            | 23          | 66            | 11            |
| Уступчивость         | 76          | 10            | 14            |
| Зависимость          | 65          | 30            | 5             |
| Психологический такт | 44          | 45            | 11            |
| Отзывчивость         | 37          | 41            | 22            |
| Зона конфликтов      | 49          | 51            | 0             |
| Зона адаптации       | 49          | 51            | 0             |

У части экспериментируемых (примерно половины) присутствует психологическая готовность к организаторской деятельности (показатель деловитости в номинальной и потенциальной зоне 42% и 40% соответственно).

Выраженность показателя «доминирование» (55% в номинальной зоне) говорит об отсутствии стремления к лидерству более чем у половины исследуемых. 23% имеют выраженность данного показателя в перспективной зоне, что означает наличие желания иметь значимость в глазах других, распоряжаться, иметь успех, мотивации борьбы, завоевания.

Выраженность показателя «уверенность в себе» (56% в потенциальной зоне) говорит о стремлении к созданию хорошего мнения о себе, чувстве собственного досто-

инства, жажде известности, стремлении к почетному положению.

У испытуемых в небольшой степени присутствует настойчивость в достижении цели, прямолинейность, агрессия, недружелюбие, гнев («требовательность» – 38% в номинальной зоне, 51% – в потенциальной, 11% – в перспективной).

Кроме этого, для молодых людей характерны несговорчивость, низкое стремление добровольно отказаться в пользу другого, несклонность к компромиссам (показатель «уступчивость» – 76% в номинальной зоне, 10% – в потенциальной зоне, 14% – в перспективной).

Не выражена зависимость у 64% респондентов, что означает наличие критич-

ности и самокритичности, стремление к личностной свободе (29% – в потенциальной зоне, 7% – в перспективной).

Для юношей и девушек характерен смешанный тип поведения в конфликтных ситуациях: может проявляться приспособительное поведение и дезадаптивное, конфликтное (показатель «зона конфликтов» – 49%, «зона адаптации» – 51% соответственно).

Итак, у испытуемых коммуникативные качества больше проявляются в выраженности

функций внешнего контроля, психологической готовности к организаторской деятельности, стремлении добиться своего, отстаивать свою позицию, стремлении сопротивляться любому влиянию. Не выражена зависимость, требовательность, проявляются откликаемость на чужие нужды, умение сопереживать, бескорыстие, совестливость, великодушие.

Проанализируем данные методики оценки коммуникативных и организаторских склонностей (см. таблицу 2).

**Таблица 2**

**Выраженность показателей методики оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1, %)**

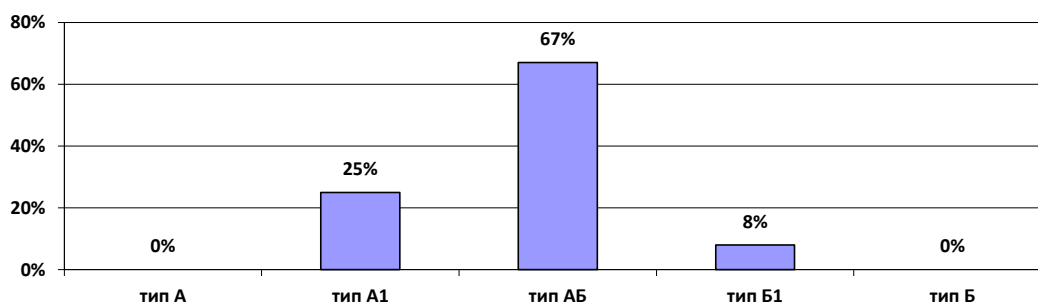
| Показатели методики        | Уровень выраженности, % |               |         |         |               |
|----------------------------|-------------------------|---------------|---------|---------|---------------|
|                            | низкий                  | ниже среднего | средний | высокий | Очень высокий |
| Коммуникативные склонности | 42                      | 37            | 17      | 4       | 0             |
| Организаторские склонности | 42                      | 50            | 6       | 2       | 0             |

Согласно полученным данным, 79% респондентов имеют выраженность коммуникативных склонностей на уровне ниже среднего, то есть можно предполагать, что коммуникативные качества не выражены. 92% респондентов имеют уровень организаторских склонностей ниже среднего.

Экспериментируемые характеризуются низким уровнем проявления склонностей к коммуникативной и организаторской деятельности: в большинстве случаев бывает не выражена активность при взаимодействии с

другими людьми, неумение быстро и четко устанавливать деловые и товарищеские контакты, нет стремления к расширению сферы контактов, участию в общественных и групповых мероприятиях, неумение влиять на людей, не выражено стремление проявлять инициативу.

Проведя диагностику стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях, проанализируем особенности жизненной активности в эмоционально-напряженных ситуациях (см. рисунок 1).



**Рисунок 1**

**Показатели типа поведения в стрессовых ситуациях, %**

Согласно полученным результатам, у испытуемых совсем не присутствуют крайние типы А и В (тип А: выраженная поведенческая активность, преувеличенная потребность в деятельности; тип В: крайне выраженная поведенческая пассивность в стрессовых ситуациях). Лишь 8% испытуемых относятся к типу В1.

25% испытуемых относятся к типу А1: поведенческая активность в стрессовых ситуациях, повышенная деловая активность, напористость, увлеченность работой, целеустремленность, честолюбие, стремление к успеху и лидерству, неполная удовлетво-

ренность достигнутым, постоянное желание улучшить результаты поделанной работы, чувствительность к похвале и критике, неустойчивость настроения и поведения в стрессонасыщенных ситуациях. При обстоятельствах, препятствующих выполнению намеченных планов, легко возникает тревога, снижается уровень контроля личности, который, однако, преодолевается волевым усилием.

Подавляющее большинство испытуемых (67%) относятся к промежуточному (переходному) типу поведенческой активности, для которых характерны дело-

витость, разносторонние интересы, умение сохранять деловую активность в напряженной работе, склонность к доминированию не проявляется, но в определенных ситуациях и обстоятельствах уверенно могут брать на себя роль лидера, характерна эмоциональная стабильность

и предсказуемость в поведении, устойчивость к действию стрессогенных факторов, приспособляемость к различным видам деятельности.

Проанализирует особенности поведения молодых людей в ситуациях стресса (см. таблицу 3).

**Таблица 3**

**Выраженность показателей методики копинг-поведения в стрессовых ситуациях (%)**

| Название стилей/субстилей                  | Высокий | Средний | Низкий |
|--|---------|---------|--------|
| Проблемно ориентированный копинг (ПОК)     | 4       | 25      | 71     |
| Эмоционально ориентированный копинг (ЭОК)  | 13      | 57      | 30     |
| Копинг, ориентированный на избегание (КОИ) | 52      | 28      | 20     |
| Субшкала «отвлечение»                      | 41      | 48      | 11     |
| Субшкала «Социальное отвлечение»           | 22      | 47      | 31     |

70% респондентов имеют выраженность проблемно ориентированной стратегии поведения в стрессе на низком уровне, 26% – на среднем и лишь 4% – на высоком. Эмоционально ориентированный копинг имеет несколько отличные показатели: 31% респондентов имеют выраженность на низком уровне, уже 57% – на среднем и 12% – на высоком. Копинг, ориентированный на избегание, имеет выраженный процент: 51% – на высоком уровне, 29% – на среднем, 20% – на низком. Это означает, что для большинства представителей исследуемой группы харак-

терно избегающее ответственности, решения поведение в ситуации стресса; откладывание, перекладывание принятия решений на других людей; избегание стрессовых ситуаций.

Сопоставляя показатели уровня стрессоустойчивости экспериментальной группы, можно сказать, что для группы характерен низкий уровень устойчивости к стрессу, а предпочитаемый тип совладающего поведения – копинг, ориентированный на избегание.

Проанализируем процентные показатели коммуникативных качеств и стрессоустойчивости (см. таблицу 4).

**Таблица 4**

**Показатели коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1) и типа поведенческой активности в стрессовых условиях, %**

| Показатели методики КОС-1  |         | Уровень выраженности, % |        |        |
|----------------------------|---------|-------------------------|--------|--------|
|                            |         | Тип А1                  | Тип АВ | Тип В1 |
| Коммуникативные склонности | Высокий | 0                       | 13     | 9      |
|                            | Средний | 9                       | 11     | 0      |
|                            | Низкий  | 4                       | 43     | 13     |
| Организаторские склонности | Высокий | 0                       | 15     | 4      |
|                            | Средний | 0                       | 6      | 0      |
|                            | Низкий  | 13                      | 47     | 13     |

Коммуникативные склонности сочетаются с повышенной поведенческой активностью в стрессовых ситуациях («Тип АВ» и «низкие коммуникативные склонности» – 43%): низкий уровень проявления коммуникативных склонностей чаще всего проявляется у лиц со смешанным типом поведенческой активности в стрессе. Аналогичная ситуация – 47% выраженности в графе с низким уровнем организаторских склонностей и смешанного типа поведенческой активности.

В таблице 5 приведены данные про-

центной выраженности показателей методики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1) и копинг-поведения.

Согласно полученным данным, низкий уровень развития коммуникативных склонностей сочетается с копингом, ориентированным на избегание (28%), то есть низкий уровень коммуникативных склонностей сочетается с бегством-избеганием, включающим фантазирование, алкоголь, курение, наркотики или лекарства; мысленное стремление и импульс к бегству, избеганию или уходу от решения пробле-

мы. Молодой человек с выраженными коммуникативными качествами будет искать информационную, действенную и эмоциональную поддержку от других людей, и ведущий способ совладания будет «социальное отвлечение».

Наибольший процент (36%) – в графе качеств «низкие организаторские склонности» и «копинг, ориентированный на избегание»: человек с невыраженными организаторскими склонностями будет избегать проблемы, уходить от них.

**Таблица 5**

**Показатели методики оценки коммуникативных и организаторских склонностей и копинг-поведения в стрессовых ситуациях**

| Показатели методики        |         | Уровень выраженности, % |                              |                              |              |                         |
|----------------------------|---------|-------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------|-------------------------|
|                            |         | Решение задач           | Эмоционально ориентированный | Ориентированный на избегание | «Отвлечение» | «Социальное отвлечение» |
| Коммуникативные склонности | Высокий | 0                       | 2                            | 13                           | 13           | 15                      |
|                            | Средний | 4                       | 0                            | 11                           | 2            | 0                       |
|                            | Низкий  | 0                       | 11                           | 28                           | 23           | 6                       |
| Организаторские склонности | Высокий | 0                       | 2                            | 11                           | 4            | 4                       |
|                            | Средний | 0                       | 2                            | 2                            | 4            | 0                       |
|                            | Низкий  | 4                       | 10                           | 36                           | 28           | 17                      |

В таблице 6 приведены данные показателей методики коммуникативных и организаторских способностей и типа поведенческой активности в стрессовых ситуациях.

Низкий уровень направленности на взаимоотношения имеет некоторое процентное повышение (11%) в типе поведения В1 (пассивность в стрессе). Низкий уровень доминантности имеет повышение показателя

(17%) поведения в стрессе В1 (пассивность). Уверенность имеет отражение на процентном показателе типа А1 (активность) поведения в стрессе (9%).

Низкая уступчивость имеет отражение в процентном повышении (15%) пассивного поведения в стрессе. Возможно, это связано с особенностями проявления данных качеств у исследуемой группы.

**Таблица 6**

**Показатели методик коммуникативных и организаторских способностей и тип поведенческой активности в стрессовых условиях**

| Показатели методики |         | Уровень выраженности, % |        |        |
|---------------------|---------|-------------------------|--------|--------|
|                     |         | Тип А1                  | Тип АВ | Тип В1 |
| Направленность      | Высокий | 4                       | 17     | 0      |
|                     | Средний | 4                       | 15     | 11     |
|                     | Низкий  | 4                       | 34     | 11     |
| Деловитость         | Высокий | 4                       | 4      | 9      |
|                     | Средний | 2                       | 32     | 6      |
|                     | Низкий  | 4                       | 28     | 9      |
| Доминирование       | Высокий | 9                       | 13     | 0      |
|                     | Средний | 0                       | 19     | 2      |
|                     | Низкий  | 4                       | 36     | 17     |
| Уверенность         | Высокий | 9                       | 11     | 2      |
|                     | Средний | 2                       | 32     | 15     |
|                     | Низкий  | 4                       | 13     | 4      |
| Требовательность    | Высокий | 0                       | 9      | 4      |
|                     | Средний | 6                       | 25     | 9      |
|                     | Низкий  | 4                       | 30     | 4      |
| Упрямство           | Высокий | 0                       | 9      | 4      |
|                     | Средний | 6                       | 25     | 6      |
|                     | Низкий  | 4                       | 17     | 4      |
| Уступчивость        | Высокий | 4                       | 4      | 4      |
|                     | Средний | 0                       | 11     | 0      |

|                      |         |    |    |    |
|----------------------|---------|----|----|----|
|                      | Низкий  | 11 | 53 | 15 |
| Зависимость          | Высокий | 2  | 2  | 2  |
|                      | Средний | 9  | 15 | 4  |
|                      | Низкий  | 6  | 49 | 13 |
| Психологический такт | Высокий | 0  | 13 | 0  |
|                      | Средний | 6  | 17 | 17 |
|                      | Низкий  | 4  | 32 | 4  |
| Отзывчивость         | Высокий | 0  | 19 | 2  |
|                      | Средний | 4  | 23 | 13 |
|                      | Низкий  | 9  | 28 | 4  |
| Зона конфликтов      | Высокий | 0  | 0  | 0  |
|                      | Средний | 4  | 30 | 13 |
|                      | Низкий  | 9  | 34 | 9  |
| Зона адаптации       | Высокий | 0  | 0  | 0  |
|                      | Средний | 11 | 38 | 6  |
|                      | Низкий  | 9  | 38 | 15 |

Проанализируем высокие и низкие уровни показателей методики коммуника-

тивных и организаторских способностей и типа копинг-поведения (см. таблицу 7).

**Таблица 7**  
**Показатели методик коммуникативных и организаторских способностей по Л. П. Калининскому и копинг-поведения в стрессовых ситуациях**

| Показатели методики  |         | Уровень выраженности, % |                              |                              |                       |                                  |
|----------------------|---------|-------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------|----------------------------------|
|                      |         | Решение задач           | Эмоционально ориентированный | Ориентированный на избегание | Субшкала «отвлечение» | Субшкала «социальное отвлечение» |
| Направленность       | Высокий | 4                       | 0                            | 17                           | 10                    | 9                                |
|                      | Средний | 0                       | 9                            | 6                            | 2                     | 9                                |
|                      | Низкий  | 0                       | 4                            | 27                           | 25                    | 10                               |
| Деловитость          | Высокий | 4                       | 0                            | 2                            | 4                     | 4                                |
|                      | Средний | 0                       | 4                            | 21                           | 13                    | 13                               |
|                      | Низкий  | 0                       | 9                            | 25                           | 23                    | 4                                |
| Доминирование        | Высокий | 2                       | 0                            | 13                           | 15                    | 9                                |
|                      | Средний | 2                       | 4                            | 4                            | 2                     | 4                                |
|                      | Низкий  | 0                       | 9                            | 30                           | 23                    | 9                                |
| Уверенность          | Высокий | 4                       | 0                            | 10                           | 13                    | 9                                |
|                      | Средний | 0                       | 13                           | 23                           | 15                    | 13                               |
|                      | Низкий  | 0                       | 0                            | 15                           | 13                    | 0                                |
| Требовательность     | Высокий | 0                       | 4                            | 6                            | 6                     | 4                                |
|                      | Средний | 2                       | 2                            | 30                           | 21                    | 17                               |
|                      | Низкий  | 2                       | 6                            | 15                           | 13                    | 0                                |
| Упрямство            | Высокий | 0                       | 6                            | 6                            | 9                     | 0                                |
|                      | Средний | 4                       | 4                            | 25                           | 21                    | 17                               |
|                      | Низкий  | 0                       | 2                            | 17                           | 10                    | 4                                |
| Уступчивость         | Высокий | 0                       | 4                            | 9                            | 4                     | 0                                |
|                      | Средний | 0                       | 0                            | 2                            | 9                     | 0                                |
|                      | Низкий  | 4                       | 4                            | 40                           | 27                    | 21                               |
| Зависимость          | Высокий | 0                       | 4                            | 2                            | 2                     | 0                                |
|                      | Средний | 0                       | 4                            | 19                           | 15                    | 0                                |
|                      | Низкий  | 4                       | 4                            | 30                           | 23                    | 21                               |
| Психологический такт | Высокий | 0                       | 0                            | 9                            | 6                     | 4                                |
|                      | Средний | 4                       | 4                            | 19                           | 19                    | 6                                |

|                 |         |   |   |    |    |    |
|-----------------|---------|---|---|----|----|----|
|                 | Низкий  | 0 | 9 | 21 | 19 | 10 |
| Отзывчивость    | Высокий | 0 | 4 | 10 | 13 | 2  |
|                 | Средний | 6 | 2 | 19 | 15 | 13 |
|                 | Низкий  | 0 | 6 | 21 | 23 | 4  |
| Зона конфликтов | Высокий | 0 | 0 | 0  | 0  | 0  |
|                 | Средний | 4 | 9 | 28 | 23 | 13 |
|                 | Низкий  | 0 | 4 | 25 | 17 | 9  |
| Зона адаптации  | Высокий | 0 | 0 | 0  | 0  | 0  |
|                 | Средний | 4 | 9 | 23 | 17 | 10 |
|                 | Низкий  | 0 | 2 | 28 | 25 | 13 |

Согласно полученным данным, низко выраженные коммуникативные качества (направленность – 27%, деловитость – 25%, доминирование – 30%, уступчивость – 40%, зависимость – 30%, психологический такт – 21%) имеют большую выраженность в копинге, ориентированном на избегание. Это дает нам возможность предполагать, что усилия юношей и девушек с невыраженными коммуникативными качествами направлены на бегство, избегание или уход от проблемы, а не дистанцирование от нее. Не обнаружено и заметного повышения процентов выраженных коммуникативных качеств и копинга, ориентированного на решение задач, и эмоционально ориентированного копинга. Возможно, это объясняется не совсем выраженными показателями коммуникативных качеств у исследуемой группы, и в связи с этим было бы любопытно посмотреть процентное соотношение коммуникативных качеств и копинг-поведения в стрессовых ситуациях у испытуемых с высоким уровнем развития коммуникативных качеств.

Для полноты анализа полученных нами данных есть необходимость определить с помощью корреляционного анализа, имеет-

ся ли между изучаемыми нами коммуникативными качествами и стрессоустойчивостью какая-нибудь связь или нет, есть ли основания в большей степени утверждать, что существует соответствие между коммуникативными качествами и навыками совладания со стрессом в юношеском возрасте.

Корреляционная матрица показателей коммуникативных качеств и стрессоустойчивости показывает, что между изучаемыми нами признаками имеются как значительные, так и умеренные и слабые связи (см. таблицу 8, таблицу 9). Поскольку корреляционная связь не всегда является причинной связью, а величина коэффициента сильно зависит от условий, в которых проводилось исследование, осуществляется воздействие и многих посторонних случайных факторов, мы посчитали важным и существенным проанализировать только значимые корреляционные связи. Величина коэффициента корреляции ситуативна, поэтому, описывая только значимые корреляционные связи, нам удастся очистить эту связь от искажающих ее влияний.

Таблица 8

**Коэффициенты корреляций показателей методик коммуникативных качеств и стрессоустойчивости<sup>1</sup>**

|   |                    | Показатели методик                      |        |           |            |                       |  |
|---|--------------------|---|--------|-----------|------------|-----------------------|--|
|   |                    | Копинг-поведение в стрессовых ситуациях |        |           |            |                       |  |
|   |                    | Решение задач                           | Эмоции | Избегание | Отвлечение | Социальное отвлечение | Стратегия поведения в стрессе (поведение типа В) |
| Коммуникативные и организаторские способности (по Л. П. Калининскому) | Направленность     | 0,68                                    | -0,21  | 0,27      | 0,13       | 0,33                  | -0,16  |
|   | Деловитость        | 0,65                                    | -0,19  | -0,10     | -0,10      | -0,02                 | -0,05  |
|   | Доминирование      | 0,43                                    | 0,10   | 0,22      | 0,33       | 0,29                  | -0,40  |
|   | Уверенность в себе | 0,53                                    | -0,07  | 0,34      | 0,32       | 0,34                  | -0,12  |
|   | Требовательность   | 0,14                                    | 0,14   | 0,04      | 0,16       | 0,00                  | 0,04   |
|   | Упрямство          | -0,19                                   | 0,14   | -0,26     | -0,07      | -0,27                 | 0,04   |
|   | Уступчивость       | -0,57                                   | 0,48   | -0,15     | -0,08      | -0,32                 | 0,09   |

|       |                            |       |       |      |       |      |       |
|-------|----------------------------|-------|-------|------|-------|------|-------|
|       | Зависимость                | -0,14 | 0,49  | 0,08 | 0,07  | 0,06 | -0,04 |
|       | Психологический такт       | 0,45  | -0,28 | 0,13 | -0,06 | 0,14 | 0,10  |
|       | Отзывчивость               | 0,23  | 0,05  | 0,13 | -0,10 | 0,21 | 0,13  |
|       | Зона конфликтов            | 0,10  | 0,31  | 0,18 | 0,16  | 0,24 | -0,09 |
|       | Зона адаптации             | 0,67  | 0,02  | 0,12 | 0,07  | 0,13 | -0,16 |
| КОС-1 | Коммуникативные склонности | 0,13  | -0,19 | 0,25 | 0,11  | 0,58 | 0,11  |
|       | Организаторские склонности | 0,02  | -0,09 | 0,09 | -0,10 | 0,21 | 0,25  |

<sup>1</sup> **Примечание.** Здесь и в последующих таблицах: 1) значимые корреляции выделены жирным шрифтом:  $p \geq 0,29$  5% уровень значимости;  $p \geq 0,37$  1 % уровень значимости;  $p \geq 0,45$  0,1% уровень значимости; 2) в тексте \*  $\square$  уровень значимости корреляции: \*  $\square$   $p \geq 5\%$ , \*\*  $\square$   $p \geq 1\%$ , \*\*\*  $\square$   $p \geq 0,1\%$

Юноши и девушки с выраженными потребностями коллективистских целей деятельности ( $r = 0,68^{***}$ ), с психологической подготовленностью к организаторской деятельности ( $r = 0,65^{***}$ ), со стремлением к лидерству ( $r = 0,43^{**}$ ), убежденностью в собственных силах ( $r = 0,53^{***}$ ), низкой уступчивостью ( $r = -0,57^{***}$ ), с выраженным чувством меры и такта во взаимоотношениях ( $r = 0,45^{***}$ ) проблемно фокусируют усилия для изменения ситуации, включают аналитический подход к решению проблемы. Кроме этого, выявлена и значимая корреляционная связь с социально-психологической адаптацией ( $r = 0,67^{***}$ ).

Эмоционально ориентированный копинг имеет значимые корреляционные связи с показателями зависимости ( $r = 48^{***}$ ), уступчивости ( $r = 0,49^{***}$ ) и конфликтностью ( $r = 31^*$ ). Чем выше показатель уверенности в себе, тем чаще проявляется копинг избегания или ухода от проблемы ( $r = 34^*$ ).

Стремление к лидерству, власти, желание распоряжаться (шкала доминирования,  $r = 0,33^*$ ) и убежденность в собственных силах, стремление к созданию хорошего имиджа, чувство собственного достоинства,

честолюбие, стремление к почетному положению (шкала уверенности в себе,  $r = 0,32^*$ ) имеют значимые корреляционные связи с копингом отвлечения, то есть с когнитивными усилиями отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость.

Копинг социального отвлечения имеет высоко значимую корреляционную связь с показателем коммуникативных склонностей ( $r = 0,58^{***}$ ). Кроме этого, копинг, ориентированный на социальное отвлечение, имеет значимые корреляционные связи с показателями направленности ( $r = 0,33^*$ ), доминирования ( $r = 0,29^*$ ), уверенности в себе ( $r = 0,34^*$ ), уступчивости ( $r = 0,32^*$ ).

Показатель стратегии поведения в стрессе имеет достаточно значимую корреляционную связь с показателем доминирования ( $r = -0,40^{**}$ ). Это подтверждает факт того, что и в раннем юношестве «поведение типа А» с повышенным уровнем стрессоустойчивости сочетается со стремлением к лидерству, желанием распоряжаться, иметь успех в глазах других. Кроме этого, может проявляться склонность к неадекватной оценке стоящих задач, поспешность в принятии решений, ориентация на достижения и результат.

**Таблица 9**

**Коэффициенты корреляций показателей коммуникативных и организаторских способностей и склонностей**

|       |                            |   |              |                 |
|-------|----------------------------|---|--------------|-----------------|
|       |                            | Коммуникативные и организаторские способности (по Л. П. Калининскому) |              |                 |
|       |                            | Упрямство   | Уступчивость | Зона конфликтов |
| КОС-1 | Коммуникативные склонности | -0,40   | -0,50        | -0,17           |
|       | Организаторские склонности | -0,25   | -0,38        | -0,38           |

Коммуникативные склонности коррелируют с низкими показателями упрямства ( $r = -0,40^{**}$ ), уступчивости ( $r = -0,50^{***}$ ). Организаторские склонности связаны с низкой конфликтностью ( $r = -0,38^{**}$ ) и низким показателем уступчивости ( $r = -0,38^{**}$ ).

**Вывод**

Юноши и девушки периода ранней юности значительно отличаются друг от друга по коммуникативным способностям. Молодые люди используют общение для преодоления

стресса, стремятся быть разговорчивыми, обходительными и независимыми. Они не склонны к решению серьезных проблем и трудных ситуаций. При стрессе проявляется низкий уровень коммуникативной и организаторской деятельности, малая активность при взаимодействии с другими людьми, неумение устанавливать контакты, нет стремления проявлять инициативу.

Большинство молодых людей относятся к промежуточному типу поведенческой активности, для которых характерны активная деловитость, разносторонность интересов, умение сочетать активность, напряженную работу со сменой занятий и трудом. Юноши и девушки не склонны к доминированию, но в некоторых ситуациях могут брать на себя роль лидера, для них характерна относительная устойчивость к действию стрессогенных факторов, приспособляемость к разным видам деятельности.

Для молодых людей характерен низкий уровень устойчивости к стрессу, а предпочитаемый тип совладающего поведения – копинг, ориентированный на избегание. Корреляционный анализ показал характерную для возраста ранней юности тенденцию повышения уровня стрессоустойчивости в ситуации стремления к лидерству, желания распрямляться, иметь успех в глазах других. Кроме этого, можно отметить еще и склонность неадекватно оценивать стоящие задачи, поспешность в принятии решений, ориентацию на мотивацию достижений и результат.

Юноши и девушки с выраженными потребностями коллективистских целей деятельности, с психологической подготовленностью к организаторской деятельности, со

стремлением к лидерству, убежденностью в собственных силах, низкой уступчивостью, с выраженным чувством меры и такта во взаимоотношениях проблемно фокусируют усилия для изменения ситуации, включают аналитический подход к решению проблемы. Кроме этого, выявлена и значимая корреляционная связь стрессоустойчивости с высокой адаптацией.

Проанализировав данные проведенного нами исследования, можно утверждать, что между коммуникативными качествами и стрессоустойчивостью действительно имеется много связей, что подтверждает наличие соответствия между коммуникативными качествами и навыками совладания со стрессом в юношеском возрасте.

Взаимосвязь коммуникативных качеств и стрессоустойчивости в периоде ранней юности может проявляться в случае повышения коммуникативной активности для снижения неблагоприятных последствий стресса.

Проанализированные в самом первом приближении связи разных коммуникативных качеств и стрессоустойчивости показывают их значение в субъективном мире человека. Кроме установленных связей было бы интересно развернуть комплексное исследование на теоретическом, экспериментальном и прикладном уровнях существенных аспектов взаимозависимостей коммуникативных качеств и стрессоустойчивости. Полученные результаты о взаимосвязи коммуникативных качеств и стрессоустойчивости ставят ряд задач (например, развитие коммуникативных качеств как ресурс для повышения стрессоустойчивости) поиска конкретных путей решения проблем в период ранней юности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Н. П., Богданов Е. Н. Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости // Прикладная юридическая психология. – 2014. – № 1. – С. 22–30.
2. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
3. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 122–127.
4. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 2: Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. – 2006. – № 2. – С. 113–123.
5. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
6. Дорошук Л. А., Новоселов С. А. Коммуникативная креативность личности как фактор эффективности делового общения // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 265–268.
7. Калининский Л. П. Методика психодиагностики профессионально значимых и деловых качеств будущего специалиста // Содержание и методы профессионального воспитания студентов. – Тюмень, 1981.
8. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М.: Наука, 2010. – 536 с.
9. Кон И. С. Этапы подросткового и раннего юношеского возрастов // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Академия, 2005. – С. 232–234.
10. Коржова Е. Ю. Жизненные ситуации и стратегии поведения // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1999. – С. 75–78.
11. Крюкова Т. Л. Методология исследования и адаптация опросника диагностики совладающего (копинг) поведения // Психологическая диагностика. – 2005. – № 2. – С. 65–75.
12. Кузнецов А. А., Набойченко Е. С. Методики формирования и качественные модели сформированности психологических детерминант стрессоустойчивости курсантов высшей школы МЧС // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 83–87.
13. Чернышева Е. В. Исследования по психологии: по материалам практических психологов. Часть 1. – Екатеринбург: Изд-во Урал. юрид. ин-та МВД России, 2011. – 256 с.



14. Чернышева Е. В. Практикум по психологии общения. – Екатеринбург : Изд-во Урал. юрид. ин-та МВД России, 2013. – 81 с.
15. Човдырова Г. С. Психодиагностика профессионально важных качеств оперативных сотрудников полиции для общения с гражданами // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – № 1. – С. 38–39.

## R E F E R E N C E S

1. Aleksandrova N. P., Bogdanov E. N. Emotsional'naya samoregulyatsiya i lichnostnye faktory stressoustoychivosti // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. – 2014. – № 1. – S. 22–30.
2. Batarshv A. V. Diagnostika sposobnosti k obshcheniyu. – SPb. : Piter, 2006. – 176 s.
3. Bodalev A. A. O vzaimosvyazi obshcheniya i otnosheniya // Voprosy psikhologii. – 1994. – № 1. – S. 122–127.
4. Bodrov V. A. Problema preodoleniya stressa. Chast' 2: Protssy i resursy preodoleniya stressa // Psikhologicheskij zhurnal. – 2006. – № 2. – S. 113–123.
5. Bodrov V. A. Psikhologicheskij stress: razvitie i preodolenie. – M. : PER SE, 2006. – 528 s.
6. Doroshuk L. A., Novoselov S. A. Kommunikativnaya kreativnost' lichnosti kak faktor effektivnosti delovogo obshcheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 12. – S. 265–268.
7. Kalininskiy L. P. Metodika psikhodiagnostiki professional'no znachimykh i delovykh kachestv budushchego spetsialista // Soderzhanie i metody professional'nogo vospitaniya studentov. – Tyumen', 1981.
8. Kitaev-Smyk L. A. Psikhologiya stressa. – M. : Nauka, 2010. – 536 s.
9. Kon I. S. Etapy podrostkovogo i rannego yunosheskogo vozrastov // Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya : khrestomatiya : ucheb. posobie dlya stud. vys. ucheb. zavedeniy / sost. I. V. Dubrovina, A. M. Prikhozhan, V. V. Zatsepin. – M. : Akademiya, 2005. – S. 232–234.
10. Korzhova E. Yu. Zhiznennye situatsii i strategii povedeniya // Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti. – SPb., 1999. – S. 75–78.
11. Kryukova T. L. Metodologiya issledovaniya i adaptatsiya oprosnika diagnostiki sovladayushchego (koping) povedeniya // Psikhologicheskaya diagnostika. – 2005. – № 2. – S. 65–75.
12. Kuznetsov A. A., Naboychenko E. S. Metodiki formirovaniya i kachestvennye modeli sformirovannosti psikhologicheskikh determinant stressoustoychivosti kursantov vysshey shkoly MChS // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 8. – S. 83–87.
13. Chernysheva E. V. Issledovaniya po psikhologii: po materialam prakticheskikh psikhologov. Chast' 1. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. yurid. in-ta MVD Rossii, 2011. – 256 s.
14. Chernysheva E. V. Praktikum po psikhologii obshcheniya. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. yurid. in-ta MVD Rossii, 2013. – 81 s.
15. Chovdyrova G. S. Psikhodiagnostika professional'no vazhnykh kachestv operativnykh sotrudnikov politsii dlya obshcheniya s grazhdanami // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. – 2013. – № 1. – S. 38–39.

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.018.1:81'23  
ББК Ш100.6

ГРНТИ 14.15.23

Код ВАК 13.00.03

### **Аксарина Наталья Александровна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Институт филологии и журналистики, Тюменский государственный университет; 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, 10; e-mail: ctvfynbr@yandex.ru.

#### **КОММУНИКАТИВНЫЕ ЧЕРТЫ ПОДРОСТКОВ С ПОЗДНЕ-ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ОБЩЕНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** лингвокоммуникативные особенности; коммуникативное развитие; коммуникативное поведение; коммуникативные компетенции; ограниченные возможности общения; подростки; общение подростков; навыки общения; трудности общения; речевая деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена изучению коммуникативных особенностей речи подростков с поздне-ограниченными возможностями общения, наибольшее внимание уделяется детям из семей с высокой речевой культурой. В работе описываются результаты наблюдений за речью детей, утративших возможности свободного общения в школьном возрасте – вследствие приобретенных либо поздно проявившихся врожденных проблем со здоровьем. Осмысливается специфика и неравномерность развития интра- и экстранаправленных коммуникативных умений и навыков, обусловленная ограниченностью доступных форм общения, – коммуникативная ригидность (негибкость), преобладание монологической формы общения над диалогом, многословие и др. Оценивается необходимость педагогической помощи, ориентированной на коррекцию коммуникативных затруднений, характерных для таких детей.

По убеждению автора, дети с поздне-ограниченными возможностями общения, унаследовавшие высокую семейную речевую культуру, нуждаются в особой педагогической помощи. Эта помощь принципиально отличается от той, которая требуется детям с традиционно изучаемыми видами ОВЗ (с врожденными сенсорными, психическими, умственными нарушениями и др.). Так, подростки из семей с высокой речевой культурой, утратившие возможности свободного общения в школьном возрасте, имеют хорошо сформированные лексико-грамматические навыки, владеют различными дискурсами, нередко обладают языковым и литературным кругозором, активно пользуются всеми формами электронного общения. Наибольшие коммуникативные затруднения таких детей лежат в области установления контактов с собеседником при очном общении. Следовательно, педагогическая помощь таким детям должна быть нацелена на специализированное становление и развитие навыков экстранаправленной коммуникации.

### **Aksarina Natal'ja Aleksandrovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian, Institute of Philology and Journalism, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

#### **COMMUNICATION SKILLS OF TEENAGERS WITH COMMUNICATION DISORDERS: PROBLEM STATEMENT**

**KEYWORDS:** linguistic and communicative features; communicative development; communicative behavior; communicative competences; teenagers; late-limited opportunities of communication; communication skills; communication between teenagers; communication barrier; speech.

**ABSTRACT.** The article studies communicative features of the speech of teenagers with late-limited opportunities of communication; much attention is paid to children from educated families. In the article the results of observations of the speech of the children who have lost possibilities of free communication at school age – due to the acquired or late shown congenital problems with health are described. Specifics and unevenness of development of intra-and extra-directed communication skills, caused by limitation of available forms of communication, – communicative inflexibility and prevalence of a monolog as a form of communication over dialogue, verbosity, etc. are analyzed. The need for pedagogical support of such children, with the emphasis on communicative difficulties elimination is estimated. According to the author, the children with late-limited opportunities of communication who have inherited intelligence from their parents need special pedagogical support. Such support differs essentially from what is required by children of the traditionally studied types of limited opportunities of health (with congenital touch, mental, intellectual disorders). So, the teenagers from educated families who have lost possibilities of free communication at school age have good lexical and grammatical skills, know features of various discourses, quite often have deep background knowledge and use all forms of electronic communication. The greatest communication difficulties of such children lie in the field of establishment of contacts with the interlocutor face to face. Therefore, the pedagogical help to such children has to be aimed at specialized formation and development of skills of the extra-directed communication.

### Введение

Современная наука проявляет стойкий интерес к особенностям физического, психического и коммуникативного развития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, к проблемам их социализации и нравственного воспитания. Сфера коррекционной педагогики и инклюзивного образования располагает большим количеством научных исследований, посвященных анализу становления у особых детей коммуникативных умений и навыков; постоянно разрабатываются и внедряются новые педагогические технологии, ориентированные на эффективную помощь детям, которые в силу различных проблем здоровья имеют особые образовательные потребности [13, с. 126–127], в том числе связанные и с ограниченными возможностями общения.

Следует сказать, однако, что внимание исследователей и практикующих педагогов сосредоточено преимущественно на детях дошкольного и младшего школьного возраста – наиболее сензитивного, восприимчивого к коррекции [16, с. 55–56]. При этом неизменно учитывается, что многие дети фактически с рождения не имеют должной коммуникативной практики и потому не обладают элементарными навыками общения и социализации даже в кругу семьи [16, с. 56–57].

Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья представляет собой отдельную обширную область психолого-педагогических исследований в сфере инклюзивного образования [11, с. 112]. Недостаточность развития социальных навыков у детей с ОВЗ привела к разработке ряда специальных психолого-педагогических и предметных лингвистических технологий, ориентированных на становление у особых детей социальных способностей [9, с. 184–186]. Заметим, что у детей преимущественно наблюдаемой категории – с нарушениями слуха или зрения, с ДЦП, с задержкой психического развития – многие исследователи систематически отмечают слабую или невыраженную речевую инициативу, коммуникативную агрессию, отсутствие устойчивых речевых контактов, слабую сформированность базовых лексико-грамматических навыков и другие серьезные дефекты речевого развития [3, с. 4], так или иначе затрудняющие социализацию ребенка.

Состоятельность коммуникативных компетенций оценивается прежде всего по способности ребенка инициировать, поддерживать и заканчивать коммуникативный акт и выбирать адекватные ситуациям общения этикетные клише (приветствия, прощания, согласия, отказа и пр.), соотношению активного и пассивного лексикона,

сформированности фразовой речи [14, с. 114], уровню понимания детьми обращенной к ним речи, формированию замыслов высказывания [5, с. 89] и др. Именно становлению этих навыков уделяется основное внимание в работе над коррекцией коммуникативного поведения ребенка. Такая коррекция, безусловно, выполняется квалифицированным специалистом – логопедом, педагогом-психологом и др. В современной школьной образовательной практике широко используется специализированное обучение по адаптивным образовательным программам (так называемым АОП), предполагающим использование огромного множества специальных коррекционных и развивающих методических приемов, направленных на побуждение ребенка к речетворчеству [10, с. 736]. Активно развивается практика разработки и внедрения в образовательный процесс индивидуальных образовательных программ, призванных обеспечить комплексную коррекционно-развивающую деятельность педагога [4, с. 98]. Кроме того, специфика адаптивных основных общеобразовательных программ для детей с ОВЗ осмысливается на уровне ФГОС [2, с. 9–11].

В то же время есть специфическая категория детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и общения, в большой степени обойденная вниманием исследователей. Это дети, которые в силу разных обстоятельств *утратили возможности свободного общения*, уже учась в школе – в младшем или среднем школьном возрасте. Они могут иметь как врожденные, но проявившиеся с возрастом (например, тяжелые формы сколиоза с болевым синдромом и др.), так и приобретенные (например, вследствие перенесенных заболеваний и травм) проблемы со здоровьем, затрудняющие регулярное очное общение вне семьи. В отношении таких детей и подростков имеет смысл говорить не просто об ограниченных, а о *позднеограниченных возможностях общения*, поскольку эти дети имеют коммуникативную платформу, сформированную в здоровый период жизни. Обычно такие дети находятся на домашнем или семейном обучении, имеют богатый опыт дистанционной (сетевой) коммуникации.

Среди детей и подростков с позднеограниченными возможностями общения особую группу составляют *дети из семей с достаточно высокой речевой культурой*, которые, по сути, нуждаются не столько в помощи коррекционной педагогики, сколько в поддержке грамотного *учителя-словесника*, способного выявить и осмыслить в первую очередь *лингвистические*

особенности их речевого поведения. Этой группе подростков было уделено наше особое исследовательское внимание.

В силу специфики здоровья всех наблюдаемых в течение длительного времени подростков речь большинства из них была доступна для непосредственного (не в записи) изучения в разной степени фрагментарно, причем в специфических коммуникативных условиях: в стационаре, в амбулаторных клиниках, в образовательных учреждениях при спорадическом посещении детьми этой категории и пр. Непрерывному наблюдению в течение десяти лет был доступен один ребенок. Однако и в речи детей, изучаемых не систематически, ярко проявляется ряд коммуникативных черт, характерных для основного объекта наблюдения. Именно эти лингвокоммуникативные особенности, осложняющие общение и в значительной мере социализацию таких детей и сами по себе являющиеся знаком коммуникативных затруднений ребенка, и стали **предметом** нашего интереса.

#### Результаты исследования

Н. К. Фролов говорит о том, что особенности и свойства языковой личности в принципе проявляются для наблюдателя (лингвиста) в двух тесно связанных аспектах: в когнитивной оценке речевой культуры человека и во всем разнообразии его речевой деятельности [15, с. 323]. Само это разнообразие речевой деятельности при этом является основой становления развитой речевой личности.

Формирование речевой культуры (в широком смысле) детей с утраченными возможностями здоровья происходит в специфических условиях, приводящих к парадоксально неравномерному развитию коммуникативных компетенций. Так, ограниченное очное («живое») общение в наиболее коммуникативно активном возрасте не позволяет ребенку адекватно развивать навыки общения в разнообразных коммуникативных ситуациях, сужает поле активной реальной речевой практики. Однако навыки и речекультурные представления, сформированные *до момента утраты возможностей здоровья*, в этой ситуации не только не деактуализируются, а наоборот – абсолютизируются ребенком, становясь его основным «коммуникативным руководством». Если учесть, что это навыки «из прошлого», оформившиеся в более раннем возрасте и с тех пор не получившие возможности заметно эволюционировать, то выраженный коммуникативный инфантилизм таких детей вполне закономерен: подросток длительное время продолжает использовать коммуникативные модели, которые в его прошлой речевой практике были успешными, не будучи

способным самостоятельно, без внешней помощи, внести «поправку на возраст» в свое текущее коммуникативное поведение.

Ю. В. Степанова отмечает, что языковая личность может быть охарактеризована не только «с позиции языкового сознания и речевого поведения», но и «с позиции лингвистической концептологии дискурса» [12, с. 187]. Применительно к нашему объекту исследования заметим, что подростки с утраченными в младшем и среднем школьном возрасте возможностями здоровья при всем своем коммуникативном инфантилизме, проявляющемся в ситуациях очного общения вне близкого (чаще всего семейного) круга собеседников, как правило, органично включены в множество дискурсов, освоенных виртуально: в процессе чтения художественной и научной литературы, газетной, журнальной и интернет-публицистики, в ходе освоения медиа-пространства, в различных формах дистанционного общения. То есть в целом их речевое *сознание* соответствует возрасту, а иногда даже несколько опережает возраст, тогда как речевое *поведение* в очном общении отчасти (некритично и недостаточно для того, чтобы говорить об отклонениях в развитии) отстает от возрастных коммуникативных норм. Это связано с тем, что любое очное общение вне привычного круга ввиду отсутствия необходимой практики воспринимается как коммуникативный стресс. В этой ситуации и становятся востребованными ранее бывшие беспроблемными детские модели речевого поведения.

Как показывает наблюдение, у таких детей последствия ограниченного очного общения оказываются вполне успешно скорректированы качеством семейного речевого воспитания. Так, это нравственно состоятельные, начитанные, широко эрудированные дети с развитым речевым мышлением, свободно владеющие монологической речью и навыками стилистического обогащения текста. В отношении некоторых специфических лингвистических черт, присущих речи таких детей, следует, по нашему убеждению, даже говорить о гиперкоррекции – например, особые дети из семей с высокой речевой культурой склонны оценивать речевые навыки собеседника на уровне своих собственных (то есть обычно их завышать). Такое неумение приспособливаться к более низкому коммуникативному регистру собеседника (коммуникативная ригидность) – лишь одна из особенностей, отличающих речевое развитие детей и подростков этой категории и в значительной степени осложняющих их общение и являющихся для собеседников своеобразным сигналом инокультурности [12, с. 190].

Назовем и другие особенности.

1. Близкая названной черта – экстраполяция преобладающих коммуникативных навыков (то есть навыков, сформированных в семейном кругу и в интернет-коммуникации) на общение с разными группами собеседников, абсолютизация этих навыков. Конкретными проявлениями этой особенности является более выраженная способность к монологу, чем к диалогу и полилогу (ориентированность на «женский» тип общения – обмен монологами), а также высокий темп речи в развернутом монологе и заметно сниженный – в диалоге (если только тема диалога не была ранее освоенной).

2. Для детей описываемой категории характерны затруднения при приеме и передаче речевой инициативы, им не свойственны попытки «перехватывать» инициативу, они не склонны перебивать собеседника. При развитых навыках слушания собеседника такие дети обычно проявляют навыки активной дискуссии только в том случае, если убеждены в доброжелательности собеседника. Кроме того, таким детям свойственна вербализация собственной коммуникативной неуверенности: каждая осознанная коммуникативная оплошность гиперболизируется и «накаывается публично» – проговаривается с сопутствующей негативной оценкой и подчеркнутыми извинениями: «Это не учитель не написал, это я *все как всегда* опять просмотрела. *Сама виновата, балда*. Надо было почти *нормально* читать» и пр.

В то же время, будучи прерванными собеседником, эти дети систематически возвращаются к недосказанному, даже спустя несколько реплик и даже в том случае, если тема обсуждения сменилась. Получив возможность закончить прерванную мысль, они стремятся ее «договорить» в той форме, какая была предусмотрена их изначальным коммуникативным замыслом, не адаптируя ее к изменившимся условиям беседы (задерживаются на том этапе развертывания совместного с собеседником текста, который представляется им незавершенным). При этом заметно увеличивается темп речи – даже почти взрослые дети «тараторят», пытаясь успеть высказать задуманное.

3. Для детей с утраченными возможностями свободного общения характерна частая смена коммуникативных тактик при малейшем сомнении в успешности общения на любой его стадии. Так, в одном непродолжительном диалоге (в 10–12 реплик каждого коммуниканта) ребенок с такими особенностями может применить несколько коммуникативных тактик – обычно 2–3. Заметим, что смена тактик при этом происходит даже в пространстве одной реплики. Чаще всего это выражено в смене интона-

ции и этикетных клише.

4. В речи детей с поздне-ограниченными возможностями общения заметно избыточное употребление коммуникативно пустых оценочных определений и маркеров – например, слова *замечательный*: «Опять кто-то оставил открытой эту *замечательную* дверь», «...когда я наконец нашла этот *замечательный* кусок мыла...», «давно не вытирала *замечательную* пыль с инструмента» и т.п. Любопытно, что если предложить ребенку избежать в речи таких маркеров, он значительно снижает темп речи и на месте невербализованного маркера делает паузу, по продолжительности сопоставимую с длительностью звучания слова. Можно предположить, что семантически пустые единицы подобного рода обеспечивают говорящему запас времени для обдумывания дальнейшего высказывания или речевой тактики – дети признаются, что им «неудобно» говорить без таких единиц.

5. Часто при богатом лексиконе в диалоге неоправданно используется суррогатная лексика – в речи детей из семей с высокой речевой культурой демонстрируется ситуативное косноязычие. Это связано с тем, что диалог воспринимается как ситуация коммуникативного стресса – начинаются затруднения с актуализацией речевой памяти: дети признаются, что не могут вовремя вспомнить нужное слово. При этом темп речи значительно замедляется, возникают фонетически заполненные паузы.

6. Отличительной, хорошо заметной и часто раздражающей собеседников чертой является склонность детей этой категории к избыточной детализации сообщаемого, многословие, упоминание фактов и перечисление обстоятельств, не имеющих прямого отношения к ситуации общения.

Надо заметить, что стремление к избыточной детализации обнаруживает и ряд позитивных лингвокоммуникативных свойств личности, среди которых следует назвать развитую речевую память и развитые навыки коммуникативного контроля [1, с. 15]. Избыточная детализация в этом случае связана с желанием повысить коммуникативный успех (как объясняют сами дети), как можно более обстоятельно показав собеседнику ретроспекцию и проспекцию собственной мысли. Поэтому активно работающая речевая память и умение прогнозировать развертывание собственного высказывания – обязательное условие управления синтаксически сложной и информативно гипернасыщенной речью.

7. Детям с утраченными возможностями свободного общения свойственно, как показывает наблюдение, выстраивание устного высказывания по модели книжно-

письменного: использование в устной речи развернутых вставных конструкций, сложных синтаксических конструкций из пяти–семи частей.

Любопытно, что при дистанционном («сетевом») общении такие дети проявляют хорошо сформированные и даже творчески интерпретированные навыки «живой» устной разговорной речи, экстраполированной в высказывания в интернет-чате и смс. При этом дети спонтанно создают языковую игру, в том числе с диссонантными приемами – например, со стилистическим оксюморонам или зевгмой – в пределах коротких реплик. Однако навыки устной речи, проявляемые в электронной коммуникации, оказываются фрагментарно реализуемыми при действительно устном очном общении вне основного круга: в этом случае ребенок «говорит как пишет».

8. Для детей и подростков этой категории характерно не оправданное коммуникативной логикой употребление неопределенных местоимений и наречий с семантикой экстенсивной меры / степени – *чуток, частью, несколько* и пр.: «в раковине *некоторые* три чашки вымыть надо», «чайник уже совсем *несколько* холодный – включу подогреть», «все белье из машинки *чуток* развесила», «кошки *частью* довольно сытые, я их *чуток* плотно покормила» и т.п.

9. В речи таких детей заметно избыточное употребление уточняющих, пояснительных и вводных конструкций: «Вот, я, в принципе, в общем-то, напечатала, думаю, как полагается, только, наверно, надо будет еще перепроверить, то есть проглядеть все еще на раз внимательно, как надо...» – тоже своего рода разновидность многословия.

10. У некоторых детей (возможно, это не системный признак) перцептивные метафоры преобладают над эмпирическими.

Перечисленные особенности речи и коммуникативного поведения подростков с утраченными возможностями здоровья не осознаются самим ребенком, являются «помимовольными» речевыми характеристиками [12, с. 190].

Очевидно, что эти особенности не могут быть предметом собственно коррекционной педагогики, поскольку они никак не связаны с дефектами речевого развития, обусловленными психофизиологически, но зато напрямую зависят от специфики коммуникативной практики ребенка. В данном случае речь идет не о качестве лексико-грамматических компетенций, лежащих, по убеждению многих авторитетных исследователей, в основе базовых коммуникативных умений личности, – об этом неоднократно писали такие ученые, как, например, А. А. Леонтьев [6, с. 243–246],

Н. И. Лепская [7, с. 39–43], А. Р. Лурия [8, с. 60–63] и многие другие, опирающиеся, в свою очередь, на результаты изысканий Л. С. Выготского.

Характер названных выше лингвокоммуникативных особенностей подростков с поздне-ограниченными возможностями общения свидетельствует о том, что лексико-грамматическая сторона развития их речи успела сформироваться адекватно нормам и не нуждается в специальной коррекции и что все затруднения лежат сугубо в *контакто-устанавливающей* области. Подчеркнем, что эти затруднения *не приводят к социальной депривации и не тормозят развитие ребенка* – нередко такие дети, наоборот, в интеллектуальном, творческом и речемыслительном развитии умеренно (без асинхронии) опережают ровесников. Поэтому, говоря о необходимости коррекционного воздействия на коммуникативные навыки описываемой категории детей и подростков, мы имеем в виду не вмешательство коррекционной педагогики (в этом вмешательстве такие дети не нуждаются), а *грамотно организованную лингвометодическую помощь в создании для ребенка возможности разнообразной и интенсивной практики общения*.

### Заключение

Можно заметить, что дети описываемой категории – при общем соответствии их речи признакам высоких уровней речевой культуры личности в аспекте речепорождения и управления собственной речевой деятельностью – обнаруживают слабые умения определять коммуникативные ожидания собеседника. Таким образом, интранаправленная, ориентированная на себя, на оформление собственных мыслей и выстраивание внутреннего монолога речевая деятельность таких детей протекает заметно результативнее, чем деятельность экстранаправленная, ориентированная на речевое взаимодействие с другими людьми. Следовательно, именно в этом направлении необходимо вести специальную образовательную работу с подростками изучаемой категории.

Нужно сказать, что все названные выше лингвокоммуникативные особенности проявляются тем ярче, чем *выше* уровень семейной речевой культуры, в которую погружен ребенок. У детей из семей со сниженной речевой культурой эти особенности, напротив, во многом нивелируются за счет того, что сама семейная среда в принципе не побуждает к коммуникативному творчеству (поиску). У детей из семей с низкой речевой культурой наблюдается общая неразвитость и коммуникативных, и речемыслительных навыков, а для коррекции этих дефектов в речевом развитии личности в методике уже разработано, как сказано ранее,

немало программ и технологий.

В то же время приходится признать, что, несмотря на масштабность и разнообразие существующих проектов инклюзивного образования, специализированные социально-образовательные и адаптивные программы, ориентированные на помощь в коммуникативно-речевом развитии подросткам с поздне-ограниченными возможностями общения, растущим в семьях с высокой речевой культурой, в России на сегодняшний день не разработаны. Возможно, это связано с эффектом автоматического

делегирувания школой коррекционных и отдельных образовательных и методических функций родителям, обладающим достоятельной речевой культурой. При этом, однако, не учитывается отсутствие у родителей специальных лингвистических компетенций, которые позволили бы им методически грамотно выявлять и исправлять лингвокоммуникативные затруднения своего ребенка. Убеждены, что рассмотренная проблема нуждается в дальнейшем научно-методическом осмыслении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксарина Н. А. Проявление навыков коммуникативного контроля в текстах сочинений ЕГЭ // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : мат-лы VI Всерос. науч.-практ. конференции, Екатеринбург, 11–14 ноября 2013 г. / науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е. М. Дорожкин; д-р пед. наук, проф. В. А. Федоров. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – Т. 1. – С. 15–17.
2. Антропов А. П., Кудрина С. В. Адаптированные основные общеобразовательные программы в современных условиях обучения // Специальное образование. – 2016. – № 4. – С. 5–13.
3. Белая Н. А. Исследования особенностей коммуникативно-речевой сферы детей в специальной педагогике // APRIORI. Серия : Гуманитарные науки. – 2014. – № 1. – С. 4.
4. Винтаева Т. Н. Проектирование и реализация индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – № 4 (9). – С. 95–101.
5. Григоренко Н. Ю. Специфика речевого развития детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 2. – С. 88–93.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – Изд. 4-е, стереотипное. – М. : КомКнига, 2007. – 312 с.
7. Лепская Н. И. Язык ребенка: (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Филол. фак. – М. : МГУ, 1997. – 151 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
9. Мальцева Е. В. Исследования психолого-педагогических и социальных проблем развития и воспитания детей в норме и патологии // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 183–190.
10. Павлова Н. В. Вариативные средства развития коммуникативных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Гуманизация образовательного пространства : мат-лы междунар. науч. конференции. – 2016. – С. 735–742. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_28157030\\_28407266.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_28157030_28407266.pdf) (дата обращения: 03.07.2017).
11. Староверова М. С. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 112–116.
12. Степанова Ю. В. Языковая личность и аспекты ее изучения // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 186–192.
13. Файзуллаева Е. Д., Мога Н. Д. Методы педагогической деятельности с детьми с разными вариантами развития в условиях инклюзивного образования // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 3 (3). – С. 174–184.
14. Франк Л. В. Развитие речевой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование личности. – 2012. – № 3. – С. 113–118.
15. Фролов Н. К. Избранные работы по языкознанию. Т. 1. Антропонимика. Русский язык и культура речи. – Тюмень : Изд-во Тюменского ун-та, 2005. – 509 с.
16. Югова О. В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям // Специальное образование. – 2017. – № 1. – С. 53–67.

#### REFERENCES

1. Aksarina N. A. Proyavlenie navykov kommunikativnogo kontrolya v tekstakh sochineniy EGE // Innovatsionnye protsessy v obrazovanii: strategiya, teoriya i praktika razvitiya : mat-ly VI Vseros. nauch.-prakt. konferentsii, Ekaterinburg, 11–14 noyabrya 2013 g. / nauch. red. d-r ped. nauk, prof. E. M. Dorozhkin; d-r ped. nauk, prof. V. A. Fedorov. – Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2013. – T. 1. – S. 15–17.
2. Antropov A. P., Kudrina S. V. Adaptirovannye osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy v sovremennykh usloviyakh obucheniya // Spetsial'noe obrazovanie. – 2016. – № 4. – S. 5–13.
3. Belaya N. A. Issledovaniya osobennostey kommunikativno-rechevoy sfery detey v spetsial'noy pedagogike // APRIORI. Seriya : Gumanitarnye nauki. – 2014. – № 1. – S. 4.
4. Vintaeva T. N. Proektirovanie i realizatsiya individual'nykh obrazovatel'nykh programm dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2015. – № 4 (9). – S. 95–101.
5. Grigorenko N. Yu. Spetsifika rechevogo razvitiya detey rannego i doshkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 2. – S. 88–93.
6. Leont'ev A. A. Psikholingvisticheskie edinitiy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya. – Izd. 4-e, stereo-

типное. – М. : KomKniga, 2007. – 312 s.

7. Lepsкая N. I. Yazyk rebenka: (Ontogenez rechevoy kommunikatsii) / N. I. Lepsкая ; Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova, Filol. fak. – М. : MGU, 1997. – 151 s.

8. Luriya A. R. Yazyk i soznanie / Pod red. E. D. Khomskoy. – М. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1979. – 320 s.

9. Mal'tseva E. V. Issledovaniya psikhologo-pedagogicheskikh i sotsial'nykh problem razvitiya i vospitaniya detey v norme i patologii // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. – 2008. – T. 14. – № 4. – S. 183–190.

10. Pavlova N. V. Variativnye sredstva razvitiya kommunikativnykh kompetentsiy obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs] // Gumanizatsiya obrazovatel'nogo prostanstva : mat-ly mezhdunar. nauch. konferentsii. – 2016. – S. 735–742. – Rezhim dostupa: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_28157030\\_28407266.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_28157030_28407266.pdf) (data obrashcheniya: 03.07.2017).

11. Staroverova M. S. Sotsial'noe razvitie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya // Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya. – 2016. – № 2. – S. 112–116.

12. Stepanova Yu. V. Yazykovaya lichnost' i aspekty ee izucheniya // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 1. – S. 186–192.

13. Fayzullaeva E. D., Moga N. D. Metody pedagogicheskoy deyatel'nosti s det'mi s raznymi variantami razvitiya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Inklyuziya v obrazovanii. – 2016. – № 3 (3). – S. 174–184.

14. Frank L. V. Razvitie rechevoy deyatel'nosti detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Obrazovanie lichnosti. – 2012. – № 3. – S. 113–118.

15. Frolov N. K. Izbrannye raboty po yazykoznaniyu. T. 1. Antroponimika. Russkiy yazyk i kul'tura rechi. – Tyumen' : Izd-vo Tyumenskogo un-ta, 2005. – 509 s.

16. Yugova O. V. Variativnaya model' ranney korrektsionno-razvivayushchey pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ikh roditelyam // Spetsial'noe obrazovanie. – 2017. – № 1. – S. 53–67.



УДК 376.4-053\*465.00/07\*  
ББК 4459.091

ГРНТИ 14.29.37

Код ВАК 13.00.03

### **Костюк Анна Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: avkostuk@mail.ru.

#### **СОСТОЯНИЕ БАЗОВЫХ НАВЫКОВ ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ТРЕТЬЕГО-ЧЕТВЕРТОГО ГОДОВ ЖИЗНИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** вербальное поведение; дети-аутисты; детский аутизм; расстройства аутистического спектра; дошкольники; вербальные операнты.

**АННОТАЦИЯ.** В статье дано определение термина «базовые навыки вербального поведения», охарактеризованы общие параметры этих навыков. Указанный термин автором рассматривается не только с позиций традиционных подходов к анализу отклоняющегося развития, но и, в первую очередь, с позиций психолингвистического и поведенческого подходов. Рассматриваются теоретические аспекты становления этих навыков в онтогенезе, приводятся отдельные исследования базовых навыков вербального поведения, описанные в отечественной и зарубежной литературе. Для изучения базовых навыков вербального поведения у детей с расстройствами аутистического спектра автором применен метод прямого невключенного перекрестного наблюдения вербального поведения детей. В исследовании участвовали не только дети с расстройствами аутистического спектра третьего-четвертого годов жизни, но и их обычные сверстники. Обобщены и проанализированы результаты наблюдения функциональной оценки базовых навыков вербального поведения 16 детей с расстройствами аутистического спектра и 60 нейротипичных детей в возрасте 2 лет 2 месяцев – 3 лет 8 месяцев. Описаны особенности этих навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, а также выделены дети, воспитывающиеся в семьях с близкими по возрасту сиблингами, у которых имелись некоторые из базовых навыков вербального поведения, хотя и в искаженном виде. Результаты наблюдения автора подтверждают высказанное предположение, что у детей с расстройствами аутистического спектра уже на ранних этапах становления навыков вербального поведения имеется их дефицитность, что в дальнейшем препятствует становлению простых вербальных оперантов.

### **Kostyuk Anna Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Clinical Manifestations of Disontogeny, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **A STUDY OF THE BASIC SKILLS OF VERBAL BEHAVIOR OF TODDLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

**KEYWORDS:** verbal behavior; autistic; autism in childhood; autism spectrum disorders; preschooler; verbal operant.

**ABSTRACT.** The article defines the concept “basic skills of verbal behavior” and characterizes the general parameters of these skills. The concept is analyzed not only from the point of view of traditional approaches to the study of developmental disorders, but also from the standpoint of psycholinguistic and behavioral approaches. Theoretic aspects of development of these skills in ontogenesis are provided, several Russian and foreign research works on the problem of verbal behavior are studied. To analyze basic skills of verbal behavior of autists the method of direct non-participant cross observation was used. The experiment involved both toddlers with autism and their typically developing peers. The article provides the results of the observation of the functioning of the basic skills of verbal behavior of 16 autists and 60 neurotypical children aged 2.2 – 3.8. It also describes the features of these skills in autists. Worthy of note is that in the experiment there were some autists that have siblings and thus they acquired some basic skills of verbal behavior though of a modified nature. The results of the observation prove the assumption that children with autism spectrum disorders lack the skills of verbal behavior on the early stage of development, which later hinders the development of the simple verbal operants.

Различными аспектами коммуникации как способа взаимодействия индивидов между собой занимаются в философии, лингвистике, психологии, педагогике, а также в рамках прикладного анализа поведения. Большинство исследователей подчеркивается наличие в коммуникации различного рода взаимодействия, влияние коммуникации на познание. Дж. Дьюи вслед за Г. В. Ф. Гегелем рассматривал процесс коммуникации как всеобщее опосредование, средство и способ существования человека и

общества [5; 6]. Вслед за К. Ясперсом мы можем определить коммуникацию как способ и средство овладения истиной (понимание окружающего мира) и познания человеком самого себя [3; 12]. Исходя из толкования коммуникации между индивидами как процесса информационной передачи невербальными и вербальными способами своего собственного восприятия окружающего мира и его отношения к нему, остановимся на кратком описании социально приемлемых способов его осуществления.

Лингвистика говорит о необходимости языка как средства коммуникации. В семиотике под языком понимается знаковая система фиксации информации об окружающем мире и ее передачи другому субъекту коммуникации. Говоря о коммуникации в прикладном аспекте изучения способов и средств коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра, мы будем использовать термин «вербальное поведение», под которым В. F. Scinner и др. рассматривают такое поведение, которое подкрепляется только посредством другого человека [13; 18; 7]. Несмотря на имеющееся в науке определение вербального поведения существует потребность в уточнении данного понятия относительно изучения таких социально формирующихся первичных способов реагирования на социальное окружение, которые в онтогенезе обеспечивают спонтанное становление невербальных и вербальных способов коммуникации. В семиотике различают естественные и условные знаки. Естественные знаки передают информацию о предмете или явлении на основе естественной последовательной связи с ними. Такие знаки при условно нормативном развитии у ребенка формируются при выделении раздражителя из окружающего его предметного поля и закреплении связи с его свойствами или с последствиями действия данного раздражителя. Условные же знаки общественно выработаны для формирования, хранения, передачи информации, то есть для коммуникации. Условные знаки обозначают представление о предмете, явлении, обеспечивают формирование понятий и суждений.

О реализации знака в вербальном поведении говорит и В. F. Scinner [18], описывая важность вербального операнта *tact*; М. L. Sundberg [19], анализируя его труды, подчеркивает, что окружающая среда содержит бесконечное множество невербальных раздражителей и сложных множественных взаимоотношений, и при отсутствии или недостаточной сформированности вербального операнта *tact* весь языковой репертуар человека, то есть использование условных знаков, может быть ограниченным.

Л. С. Выготский также употребляет термин «речевые отношения» для обозначения специфичности устного вербального общения, раскрывая внутреннюю сущность реализации вербального поведения через регуляции мотива, замысла и его реализации [2]. В трудах Р. Е. Левиной раскрывается специфика становления речевого поведения как развития способности пользоваться речевыми средствами языка в усло-

виях устного общения [8]. Ею же сделано предположение, что такое поведение наблюдается уже в тех элементарных способах реагировать действием в ответ на услышанную речь, которые появляются у ребенка в доречевом периоде. Дальнейшие наблюдения различных исследователей подтверждают данное положение. Р. Е. Левиной подчеркивается, что первые коммуникативные попытки ребенка носят характер непосредственного выражения желаний, эмоций, что подтверждается исследованиями в прикладном анализе поведения о роли вербального операнта *mand*. Р. Е. Левина, В. F. Scinner, М. L. Sundberg и др. независимо друг от друга пришли к выводу об аффективном содержании первых актов коммуникации, первых формирующихся вербальных оперантах.

Рассматривая коммуникацию в доречевом периоде развития ребенка, мы можем вести речь о совпадении мотива коммуникации с ее содержанием, то есть о первых базовых навыках вербального поведения, которые контролируются потребностями ребенка, связанными либо с непосредственно присутствующими в окружающей среде раздражителями, либо с внутренними ощущениями. В связи с тем, что в доречевой период развития можно говорить только о поведении слушателя и о начале формирования речезыковой системы, так как ребенок не владеет еще языковыми знаками, то для характеристики вербального поведения в доречевом периоде считаем возможным использовать термин «базовые навыки вербального поведения доязыковыми средствами». Под указанным термином мы понимаем совокупность онтогенетически базовых навыков коммуникации, которые представляют собой реализацию вербальных оперантов через доязыковые средства. К таким навыкам мы можем отнести те навыки, которые выполняют роль вербальных оперантов, функции вербального поведения социально одобряемым средством на доязыковом уровне, то есть в доречевом периоде развития ребенка.

В последние годы изучение вербального поведения у детей с расстройствами аутистического спектра (далее будет употребляться РАС) открывает новые перспективы составления программ формирования навыков вербального поведения на том уровне, который является спонтанно развивающимся у детей без аутистических расстройств. Л. Cowan с соавторами, А. Хисмятуллина, Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одинокова и другие показали, что формирование таких навыков, как зрительный контакт, совместное (разделенное) внимание, навык принимать от другого человека интересующие ребенка предметы, а также навыки имитации эффективно

восполняет дефицитарность формирующихся способов взаимодействия с окружающим миром [1; 9; 10; 14; 15; 17]. Опираясь на исследования механизмов формирования вербальных оперантов, мы предполагаем, что формирование базовых навыков вербального поведения доязыковыми средствами будет способствовать качественному улучшению коммуникативных возможностей детей с расстройствами аутистического спектра и будет способствовать более качественному и, вероятно, спонтанному формированию таких простых вербальных оперантов, как *echoic, mand, tact, intraverbal* и др. Однако такое предположение требует дальнейших пролонгированных исследований.

Под базовым вербальным поведением мы понимаем такое вербальное поведение, которое в онтогенезе формируется спонтанно, включает в себя не только переломное поведение (*behavioral cusps*), овладение которым открывает для ребенка доступ к новым для него подкреплениям, получаемым только во взаимодействии с другими людьми, но и навыки ключевого поведения (*pivotal behaviors*), то есть тех первых коммуникативных навыков, которые являются основой для становления ключевых вербальных оперантов. Таким образом, уточняя термин «базовые навыки вербального поведения», мы включаем в него комплекс навыков переломного и ключевого поведения, являющееся основой для спонтанного становления в будущем простых вербальных оперантов.

Опираясь на онтогенетические показатели, представляется обоснованным включить в базовые навыки вербального поведения перечисленные ниже группы навыков, каждый из которых требует коммуникативного партнера:

– навыки зрительного контакта: поддержание случайного зрительного контакта с другим человеком; инициирование зрительного контакта; эмоциональная ответная реакция на зрительный контакт с другим человеком; перевод взгляда от предмета в глаза (или лицо) другого человека; перевод взгляда от коммуникативного партнера на предмет и возвращение его обратно;

– навыки совместного внимания подробно описаны в литературе, посвященной обучению новым навыкам детей с РАС;

– навыки спонтанной подражательной активности, или имитации, в первую очередь, навыки невербального подражания (невербальной имитации) и навыки подражания эмоциональной продукции коммуникативного партнера;

– навыки одновременного использования следующих триад: а) артикуляция – выдох – голосоподача; б) взгляд – жест – вока-

лизация или продуцирование речевых звуков;

– навыки инициативного поиска коммуникативного партнера или человека, который удовлетворит имеющуюся у ребенка потребность.

Эти навыки обладают тремя общими параметрами:

– все эти навыки требуют наличия коммуникативного партнера, который обучен правильному подкреплению минимальных проявлений базовых навыков вербального поведения;

– подкрепление базовых навыков вербального поведения является типичным для подкрепления простых вербальных оперантов;

– все навыки относятся к доязыковым и довербальным средствам коммуникации.

Кроме того, необходимо отметить, что все эти доязыковые и довербальные способы коммуникации в дальнейшем развиваются и входят в более сложные типы поведения детей.

Если рассматривать потенциал максимально раннего начала обучения детей с РАС, то можно отметить возможность формирования в доступной для каждого ребенка форме той доязыковой знаковой системы, которой пользуются их сверстники. Опираясь на исследования речевого онтогенеза А. Н. Гвоздева, О. Е. Грибовой, Р. Е. Левиной, С. Ю. Мещеряковой, Т. Н. Ушаковой, можно выделить те доязыковые средства вербального поведения, которыми дети без аутизма овладевают самостоятельно. В ходе овладения вербальным поведением («речевым поведением», по терминологии Р. Е. Левиной) ребенок проходит ряд стадий, которые мы можем определить как:

1) вербальное поведение доязыковыми средствами;

2) вербальное поведение знаковыми невербальными средствами коммуникации;

3) вербальное поведение языковыми знаковыми средствами.

Большинство программ по становлению вербального поведения у аутичных детей предполагает работу над различными вербальными оперантами на второй и на третьей стадии становления вербального поведения. С навыками, которые мы определяем как базовые навыки вербального поведения доязыковыми средствами, картина несколько иная. В настоящее время практически нет исследований, систематизирующих процесс их последовательного формирования. В основном все исследователи и практики говорят о формировании навыков совместного (разделенного) внимания, имеются стандартизированные протоколы обследования таких навыков у детей с аутизмом в структуре диагностики

АВБЛS-R и Vb-Марр. Однако в практике обучение детей с аутизмом таким навыкам чаще всего приходится на период дошкольного и школьного возраста. Необходимо отметить, что имеется большое количество исследований, авторы которых раскрывают последовательность формирования этих навыков в онтогенезе.

В онтогенезе у нейротипичного ребенка доязыковые средства общения формируются в первые месяцы жизни, когда он активно пользуется зрительным контактом для привлечения внимания, дифференцированным криком для сообщения о своих потребностях, а также изменением выражения лица в ответ на эмоциональное обращение взрослого. Наши наблюдения за детьми разного возраста (от 2 лет 4 месяцев до 9 лет 6 месяцев) с расстройствами аутистического спектра показали неумение использовать доязыковые средства вербального поведения у 62 детей из 64. У 2 мальчиков с диагностированным синдромом Аспергера (в возрасте 2 г. 8 мес. и 5 лет 5 мес.) указанные доязыковые средства вербального поведения присутствовали в весьма ограниченном репертуаре и их топографии не соответствовали таковым у детей без расстройств аутистического спектра, а следовательно, не поддерживались окружающими, что в свою очередь делает невозможным закрепление указанных навыков. Можно предположить, что подтверждено наблюдениями различных исследователей, что у части детей с РАС такие доязыковые средства общения спонтанно либо не формируются, либо формируются искаженно.

В связи с необходимостью выделения особенностей базовых навыков вербального поведения у детей с РАС в исследование было введено ограничение: принимали участие дети только третьего и четвертого годов жизни. Такое ограничение обусловлено малым количеством детей с РАС более раннего возраста, родители которых обращались за консультацией и помощью. Можно констатировать, что исследования базовых навыков вербального поведения необходимо дополнить в дальнейшем наблюдением за вербальным поведением детей второго года жизни.

В исследовании состояния базовых навыков вербального поведения принимали участие 16 детей с расстройством аутистического спектра и 60 детей, не имеющих РАС. Все дети, принимавшие участие в исследовании, были в возрасте 2 года 6 месяцев – 3 года 4 месяца. В связи со значительной разнице в возрасте при исследовании учитывался онтогенетический ход становления вербальных оперантов и формирова-

ния речезыковой системы. Все дети посещали различные детские сады г. Первоуральска, младшие группы общеразвивающей направленности. Все дети воспитывались в полных семьях.

Из 60 детей без РАС, у 26 детей была диагностирована задержка речевого и психоречевого развития. Остальные дети развивались в соответствии с условной возрастной нормой. Среди детей одинакового возраста было 5 пар близнецов. 35 детей (в том числе пары близнецов) воспитывались в семьях с сиблингами, близкими по возрасту. У 9 детей разница в возрасте со старшими братьями и сестрами была более 8 лет. 16 детей, не имеющих РАС, были единственными детьми в семье.

Среди 16 детей с РАС было 3 ребенка из пар близнецов. В каждой паре близнецов только один ребенок был с расстройством аутистического спектра. Разница в вербальном поведении, обусловленная гендерным составом детей в каждой паре близнецов, нами не рассматривалась ввиду малочисленности выборки. Всего в исследовании участвовало 3 дихориальных диамниотических двойни: в 1 двойне – оба мальчика, 1 двойня – оба ребенка – девочки, 1 двойня – мальчик и девочка. Из остальных 13 детей 4 было из многодетных семей (все сиблинги без аутизма), еще 5 детей имели близких по возрасту сиблингов без аутизма (в семьях этих детей было по 2 ребенка). Только 4 ребенка с РАС были единственными в семье.

На момент наблюдений ни один ребенок не был в АВА-терапии.

Изучение состояния основных вербальных оперантов у детей с РАС и детей, не имеющих такого диагноза, осуществлялось через сбор косвенных данных при беседах с родителями. В беседе родителям предлагалось ответить на ряд вопросов. Эти же вопросы в другой формулировке были предложены родителям в анкетах. Сначала родители заполняли анкету, чтобы исключить влияние исследователя на их ответы. Через неделю после заполнения анкеты с родителями проводилась беседа.

Анкетирование и беседы проводились для решения следующих задач:

1. Выявление индивидуальной реакции ребенка на различные раздражители (предметов, действий другого человека, деятельности), для дальнейшего подбора мотивационных стимулов и, при необходимости, работы с нежелательным поведением:

- а) выявление стимулов, действие которых приводило к нежелательному поведению;

- б) выявление стимулов (предметов, игрушек, действий другого человека, деятельности), которые желательны ребенку.

2. Первичная ориентировка в тех способах коммуникации, которыми пользуется ребенок и которые подкрепляются его ближайшим окружением.

3. Первичная ориентировка в способах подкрепления коммуникации ребенка, которыми пользуется ближайшее окружение ребенка.

4. Отношение родителей (с их слов) к тем способам коммуникации (топографиям вербального поведения), которыми пользуется их ребенок.

В качестве основного метода исследования выбрано перекрестное прямое наблюдение, которое одновременно осуществляли два человека. В случаях невозможности одновременного присутствия двух взрослых использовалось видеонаблюдение и анализ видеоматериалов.

Было проведено по 6 эпизодов наблюдения за поведением каждого ребенка с РАС. Каждый эпизод наблюдения продолжался 1 час. Задачами наблюдения было выявление количества случаев спонтанной коммуникации ребенка с РАС со взрослыми, со сверстниками. Всего было проведено по 3 эпизода наблюдения за коммуникацией со взрослыми и сверстниками: 3 раза по 1 часу знакомой и 3 раза по 1 часу в незнакомой или малознакомой обстановке. Незнакомая обстановка была выбрана случайным образом после беседы с родителями, где обсуждался вопрос, куда они в ближайшее время планировали пойти вместе с ребенком. Выбирались незнакомые и малознакомые для детей места (помещение, территория), куда уже до этого был запланирован визит семьи, воспитывающей ребенка с РАС. Родителям были разъяснены риски неподготовленного визита ребенка с РАС в незнакомое или малознакомое место, составлены планы подготовки ребенка к посещению. После согласия родителей осуществлялось невключенное прямое наблюдение за поведением ребенка.

Анализ данных, полученных при анкетировании и беседах, а также анализ результатов наблюдения за спонтанным вербальным поведением в знакомых ситуациях общения (знакомое помещение, знакомые взрослые) всех 16 детей с РАС показал следующие закономерности:

1. Все дети пользовались топографиями вербальных оперантов *mand* и *echoic*, характерных для более раннего возрастного периода. У 10 детей были сформированы топографии дифференцированного крика, истерики, визга для *mand*-запроса, *mand*-команды. У этих детей последствия вербальных реакций в большинстве случаев подкреплялись близкими людьми.

У 4 детей топографии вербальных

*mand*-реакций включали в себя аутоагрессивные действия, повреждающие кожный покров, оставляющие гематомы. У 2 детей топографии вербального поведения *mand*-запросов включали в себя действия, направленные на другого человека. Эти действия представляли собой щипки, укусы, удары кулаком взрослого. Как и у 10 других детей, в случаях агрессии и аутоагрессии эти топографии вербального операнта *mand* встречали свое подкрепление со стороны взрослых. Однако необходимо отметить, что агрессивные реакции, направленные вовне, характерны для многих детей третьего и четвертого годов жизни, соответствуют возрастным особенностям развития.

2. Все 16 детей на момент первичного наблюдения обладали очень ограниченным репертуаром слушателя основных вербальных оперантов. В основном, участвовавшие в наблюдении дети с РАС обладали ограниченными реакциями слушающего *mand* и *echoic*. У двух детей в репертуаре имелись реакции слушающего интравербальное поведение: один мог допеть песни, девочка могла досказать потешки.

3. У всех детей с РАС, участвовавших в исследовании, имелась спонтанная вербальная продукция. В основном, представляющая собой *echoic* на автоматическом подкреплении. Имелись отдельные вербальные реакции *tact*, представляющие собой точные цитаты фраз взрослых (5 детей), звуки, издаваемые называемым объектом – подражание голосам животных, звукам техники (4 ребенка), у 1 ребенка имелось вербальное поведение *tact* в виде фразы «мама пришла!» (когда мама входила в комнату). Наблюдая за вербальным поведением близких взрослых, можно отметить, что эти фразы произносили взрослые в однотипных ситуациях, и они же подкрепляли поведение ребенка произносить эти фразы, слова, звуки.

4. У тех детей с РАС, кто был единственным ребенком в семье, частота спонтанных вербальных реакций, функциональной целью которых было достижение желаемого (*mand*) или получение внимания со стороны взрослых (*echoic* реакции), была, в среднем в 3,24 ниже, нежели у детей, воспитывающихся с братьями и сестрами. Однако и агрессивные реакции, направленные на других, также отсутствовали у единственных в семье детей, участвовавших в исследовании. Мы можем предположить, что постоянная вынужденная коммуникация с братьями и сестрами, близкими по возрасту, благоприятно отразилось на спонтанном становлении базовых навыков вербального поведения у детей с

РАС, участвовавших в исследовании. Исследования в области прикладного анализа поведения позволяют нам утверждать, что гибкость реакций близких по возрасту сиблингов на поведение своих братьев и сестер с РАС обеспечило подкрепление некоторых вербальных поведенческих реакций последних.

5. В отличие от обычных детей дети с РАС не использовали на третьем–четвертом годах жизни все многообразие сложных типов вербального поведения, что затрудняет их взаимодействие не только со сверстниками, но и взрослыми.

Результаты наблюдения за спонтанной вербальной коммуникацией детей третьего–четвертого годов жизни с РАС в незнакомой и малознакомой ситуации демонстрируют достаточно широкое разнообразие коммуникативных реакций, однако у всех детей такие реакции, в большинстве случаев не распознавались даже близкими взрослыми. Кроме того, все дети с расстройствами аутистического спектра, которые участвовали в исследовании, прекращали инициировать коммуникацию в незнакомой ситуации. 10 детей с РАС одновременно с прекращением коммуникации способами, привычными с близкими взрослыми, начинали самостимулирующее поведение, которое у 4 детей имело нарастающую интенсивность в ходе всего эпизода; остальные дети прекращали инициировать коммуникацию и демонстрировали так называемое «полевое поведение».

Все дети с РАС в привычной ситуации инициировали коммуникацию: использовали разнообразные по топографии поведенческие реакции в качестве просьбы, ответа на вопрос. Эти поведенческие реакции практически никогда не распознавались незнакомыми взрослыми как способ коммуникации. В большинстве случаев и близкие взрослые распознавали только малое количество эпизодов коммуникативного поведения. Так, у всех близких взрослых детей с РАС зафиксировано хорошее распознавание поведения, которое является просьбой для удовлетворения витальных потребностей ребенка: пить, кушать, спать, устал, на ручки и т.д. 6 детей использовали для этого плач и крик. 2 ребенка пользовались рукой взрослого, как рычагом, прикладывая ее к предмету, где находится еда, вода и т.п. 8 детей не использовали активно вербальное поведение просьбы удовлетворения витальных потребностей невербальными средствами, родители определяли их потребности, основываясь на времени.

Что касается базовых навыков вербального поведения, то у всех детей с РАС обнаружена дефицитарность всех групп навыков. Так у детей не сформирована вся груп-

па навыков зрительного контакта, за исключением навыка поддержания зрительного контакта с близким взрослым у 8 детей. Эти дети при эмоциональном взаимодействии с близким взрослым (торможение, цоканье языком) могли удержать зрительный контакт глаза в глаза в течение примерно 1 секунды.

Аналогичная дефицитарность была обнаружена при изучении навыков совместного внимания. Дети не привлекали любым способом внимание другого человека к своей деятельности, не реагировали на деятельность другого человека (даже если эта деятельность была для ребенка мотивационной). 6 детей из тех, кто показал наличие первичного навыка зрительного контакта реагировали поворотом головы в сторону нового или близкого человека на появление его в помещении или на его перемещение по помещению, затем возвращались к своей деятельности.

Навыки спонтанной подражательной активности, или имитации, также отличались дефицитарностью. 4 ребенка повторяли знакомые песни, слова потешек, стихов, рекламы, однако такое повторение не было направлено на коммуникативного партнера.

Особого внимания заслуживает дефицитарность навыков одновременного использования следующей триады «взгляд – жест – вокализация или продуцирование речевых звуков». Ни один ребенок с РАС из участвовавших в исследовании не владеет этим навыком. У 6 детей с более развитыми навыками коммуникативного зрительного контакта и совместного внимания имелись коммуникативно направленные жесты «дай-дай», «пока-пока» (1 ребенок) или вокализации (5 детей). Однако ни у одного ребенка не наблюдалось одновременного употребления даже 2 компонентов триады. Что касается триады «артикуляция – выдох – голосоподача», то она является более сформированной у всех детей в звене «выдох-голосподача». Эта триада также не носила направленности на коммуникативного партнера, в отличие от коммуникативной направленности этих навыков у детей, не имевших РАС.

Такие базовые навыки, как инициативный поиск коммуникативного партнера или человека, который удовлетворит имеющуюся у ребенка потребность, имелись у 6 детей с РАС, у которых имелся зрительный контакт, и у всех детей без РАС. Для получения внимания все 6 детей с РАС искали родителей, которые отошли от них, оставаясь в том же помещении; топография поведения привлечения внимания у разных детей была разной: ползание по родителю, поцелуй, щипки и укусы с повреждениями кожи.

Большинство детей, не имевших РАС,

но имевших различные отклонения в речевом развитии, как показали наблюдения, имели дефицитарность только в триаде «артикуляция – выдох – голосоподача», что соответствовало клиническим картинам имеющейся задержки речевого развития. Использование остальных базовых навыков вербального поведения для детей с задержкой речевого развития без РАС не составляло затруднений.

Таким образом, мы можем утверждать, что у детей с РАС имеется дефицитарность базовых навыков вербального поведения, которые обеспечивают дальнейшее формирование коммуникации с помощью простых вербальных оперантов, а затем и с помощью сложных. Известно, что чем старше становится ребенок, тем все более разнообразнее и сложнее его деятельность, тем все более высокие требования предъявляют окружающие к его вербальному поведению. Взрослые и сверстники ожидают от ребенка третьего и четвертого годов жизни быстрого

реагирования на изменения окружающего мира, быстрого реагирования на вербальное и невербальное поведение взрослых, быстрый отбор языковых и речевых средств с учетом того вербального операнта, который, в соответствии с их ожиданиями, будет использовать ребенок. Что касается детей с РАС, то у них отмечена дефицитарность становления всех базовых навыков вербального поведения, что в дальнейшем негативно отражается на спонтанности процесса овладения простыми вербальными оперантами и затрудняет процесс обучения вербальному поведению.

Учитывая онтогенез становления базовых навыков вербального поведения и их роль в дальнейшем освоении коммуникации, можно утверждать, что необходимы дальнейшие исследования особенностей становления этих навыков у детей с РАС в более раннем возрасте, а также изучение способов обучения этим навыкам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян Е. Б., Одинокова Г. Ю. Феномен «непрерывающийся диалог» и его роль в развитии ребенка раннего возраста с синдромом Дауна // Синдром Дауна. XXI век. – 2012. – № 1 (8). – С. 13–17.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М. : АПН РСФСР, 1956.
3. Демидов А. Б. «Философия коммуникации» К. Ясперса [Электронный ресурс] // Феномены человеческого бытия. – Минск : Экономпресс, 1999. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/demidov1/txt19.htm>.
4. Детская речь: психолингвистические исследования : сб. статей / Отв. ред. Т. Н. Ушакова и Н. В. Уфимцева. – М. : ПЕР СЭ, 2001.
5. Дьюи Дж. Общество и его проблемы. – М. : ИДЕЯ-ПРЕСС, 2002.
6. Дьюи Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. – М. : Карапуз, 2009.
7. Купер Дж., Херон Т. Э., Хьюард У. Э. Прикладной анализ поведения / пер. Н. Н. Алипов, науч. конс. З. Х. Измайлова-Камар. – М. : Практика, 2016.
8. Левина Р. Е. К проблеме заикания у детей // Дефектология. – 1969. – № 3. – С. 9–17.
9. Мещерякова С. Ю. Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общении со взрослыми // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 81–99.
10. Одинокова Г. Ю. О противоречиях в коммуникативных действиях ребенка раннего возраста с синдромом Дауна // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 1. – С. 45–49.
11. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. – М. : Пер Сэ, 2004.
12. Ясперс К. Введение в философию. – Минск : Прописи, 1999.
13. Cooper John O., Timothy E. Heron, William L. Heward. Applied behavior analysis / 2nd ed. – Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill-Prentice Hall, 2008.
14. Cowan N., Elliott E. M., Saults J. S., Bomb L. D., A. Hismjatullina. Rethinking speed theories of cognitive development [Electronic resource] // Psychological Science. – 17: 67–73.
15. Hismjatullina A. A study of selective attention in children with autism [Electronic resource] // University of MissouriColumbia, 2006. – Mode of access: <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4344/research.pdf?sequence=3>.
16. L`intervention précoce en autisme. Le Modèle de Denver pour jeunes enfants. – Paris : Dunod, 2013.
17. Michael J., Palmer D. C., Sundberg M. L. The multiple control of verbal behavior [Electronic resource] // The Analysis of Verbal Behavior. – 2011. – № 27. – P. 3–22. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3139558/>.
18. Skinner B. F. Verbal Behavior. – Massachusetts : Cambridge, 2014.
19. Sundberg Mark L., James W. Parington. Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities. – Concord : AVB Press, 1998.
20. Teaching Communication Skills to Children with Autism [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.attainmentfamily.com/PDFs/BookSamples/TSCWA\\_Sample.pdf](https://www.attainmentfamily.com/PDFs/BookSamples/TSCWA_Sample.pdf).

#### REFERENCES

1. Ayvazyan E. B., Odinkova G. Yu. Fenomen «neprreryvayushchiysya dialog» i ego rol' v razvitii rebenka rannego vozrasta s sindromom Dauna // Sindrom Dauna. XXI vek. – 2012. – № 1 (8). – S. 13–17.
2. Vygotskiy L. S. Izbrannyye psikhologicheskie issledovaniya. – M. : APN RSFSR, 1956.
3. Demidov A. B. «Filosofiya kommunikatsii» K. Yaspersa [Elektronnyy resurs] // Fenomeny chelovecheskogo bytiya. – Minsk : Ekonompress, 1999. – Rezhim dostupa: <http://psylib.org.ua/books/>

demido1/txt19.htm.

4. Detskaya rech': psikholingvistichekieskie issledovaniya : sb. statey / Otv. red. T. N. Ushakova i N. V. Ufimtseva. – M. : PER SE, 2001.
5. D'yui Dzh. Obshchestvo i ego problemy. – M. : IDEYa-PRESS, 2002.
6. D'yui Dzh. Ot rebenka – k miru, ot mira – k rebenku. – M. : Karapuz, 2009.
7. Kuper Dzh., Kheron T. E., Kh'yuard U. E. Prikladnoy analiz povedeniya / per. N. N. Alipov, nauch. kons. Z. Kh. Izmaylova-Kamar. – M. : Praktika, 2016.
8. Levina R. E. K probleme zaikaniya u detey // Defektologiya. – 1969. – № 3. – S. 9–17.
9. Meshcheryakova S. Yu. Osobennosti «kompleksa ozhivleniya» u mladentsev pri vozdeystvii predmetov i obshchenii so vzroslymi // Voprosy psikhologii. – 1975. – № 5. – S. 81–99.
10. Odinkova G. Yu. O protivorechiyakh v kommunikativnykh deystviyakh rebenka rannego vozrasta s sindromom Dauna // Vospitanie i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya. – 2016. – № 1. – S. 45–49.
11. Ushakova T. N. Rech': istoki i printsipy razvitiya. – M. : Per Se, 2004.
12. Yaspers K. Vvedeniye v filosofiyu. – Minsk : Propilei, 1999.
13. Cooper John O., Timothy E. Heron, William L. Heward. Applied behavior analysis / 2nd ed. – Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill-Prentice Hall, 2008.
14. Cowan N., Elliott E. M., Saults J. S., Bomb L. D., A. Hismjatullina. Rethinking speed theories of cognitive development [Electronic resource] // Psychological Science. – 17: 67–73.
15. Hismjatullina A. A study of selective attention in children with autism [Electronic resource] // University of MissouriColumbia, 2006. – Mode of access: <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4344/research.pdf?sequence=3>.
16. L`intervention précoce en autisme. Le Modèle de Denver pour jeunes enfants. – Paris : Dunod, 2013.
17. Michael J., Palmer D. C., Sundberg M. L. The multiple control of verbal behavior [Electronic resource] // The Analysis of Verbal Behavior. – 2011. – № 27. – P. 3–22. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3139558/>.
18. Skinner B. F. Verbal Behavior. – Massachusetts : Cambridge, 2014.
19. Sundberg Mark L., James W. Parington. Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities. – Concord : AVB Press, 1998.
20. Teaching Communication Skills to Children with Autism [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.attainmentfamily.com/PDFs/BookSamples/TSCWA\\_Sample.pdf](https://www.attainmentfamily.com/PDFs/BookSamples/TSCWA_Sample.pdf).



## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 7.092  
ББК Щ344

ГРНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.02, 09.00.05

### **Горбушина Кристина Евгеньевна,**

студентка 4 курса географо-биологического факультета, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: kristina.gorbushina96@mail.ru.

### **Морозов Геннадий Борисович,**

кандидат экономических наук, профессор кафедры технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: mgb@inbox.ru.

#### **НЕГАТИВНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПРОВЕДЕНИЯ КОНКУРСОВ ДЕТСКОЙ КРАСОТЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** детские конкурсы красоты; негативные последствия; физическое здоровье; нравственное развитие; правовое регулирование.

**АННОТАЦИЯ.** Исследуется влияние детских конкурсов красоты на физическое здоровье и нравственное развитие участвующих в них несовершеннолетних детей. Описаны последствия участия детей в таких конкурсах, мотивы их организаторов, родителей детей – участников конкурсов.

Во многих странах мира идет активная борьба с конкурсами, причиняющими вред детскому здоровью и развитию. Запреты на детские конкурсы красоты, влекущие отрицательные последствия для детского здоровья и нравственного развития, уже установлены в ряде регионов России и стран, ранее проводивших такие конкурсы.

Анализируются правовые пробелы в законодательстве, посредством которых организаторы конкурсов детской красоты не подлежат никакой юридической ответственности независимо от любых последствий их проведения. Авторы настаивают на том, что крайне необходимо формирование действенных механизмов правового регулирования данной сферы общественных отношений в Российской Федерации. Однако нормативных правовых актов, регламентирующих проведение любых детских конкурсов в стране, нет. Поэтому предлагают принять Федеральный Закон «Об охране физического здоровья и нравственного развития детей, участвующих в детских конкурсах», установив жесткие санкции за его нарушения в нормах смежного законодательства. Для развития детских способностей и талантов предлагается проводить детские конкурсы творческого характера – музыкальные, интеллектуальные, литературные, спортивные и иные.

### **Gorbushina Christina Evgenievna,**

Student, Faculty of Geography and Biology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Morozov Gennady Borisovich,**

Candidate of Economic Sciences, Professor, Department of Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **NEGATIVE CONSEQUENCES OF BEAUTY CONTESTS FOR CHILDREN**

**KEYWORDS:** children's beauty contests; negative effect; health; moral development; legal control.

**ABSTRACT.** The article studies the problems of negative influence of children's beauty contests on psychological and physical health and development of the children participating in them. The negative consequences of participation of children in such competitions are paid special attention, as well as the motives of their sponsors and parents of children participating in such contests.

In many countries of the world there is an active fight against the competitions doing harm to children's health and development. Children's beauty contests having negative consequences for children's health and development are already prohibited in a number of the regions of Russia and abroad.

Legal gaps in the legislation that help the organizers of beauty contests transfer the responsibility even in case of the negative impact that is found later. The article insists that development of effective mechanisms of legal regulation of this sphere of the public relations in the Russian Federation is necessary. However at present there are no laws regulating children's beauty contests in the country. The authors suggest that a new Federal Law "About protection of psychological and physical health and development of the children participating in children's competitions" should be adopted, establishing tough sanctions for its violation in standards of the adjacent legislation. To develop children's abilities and talents it is better to hold children's competitions in creativity - musical, intellectual, literary, sports and other contests.

В последние годы в России осуществляется заимствованная за рубежом практика проведения конкурсов красоты детей в возрасте от 5 до 14 лет на региональных и муниципальных уровнях, в населенных пунктах и даже общеобразовательных школах

и детских садах. Участие в таких конкурсах сказывается негативно на неокрепшей психике участников, которых амбициозные родители стараются выставить в лучшем свете [6].

Первые конкурсы детской красоты за рубежом появились в 1960-е гг. Родители

старались заработать на детях, так как после конкурсов они могли получить предложение сняться в телевизионной рекламе и кино. Пухлые детские личики рекламы детского питания с годами сменили диадемы первых красавиц с лицами голливудских актрис. Новые стандарты красоты превратили девочек в маленьких женщин, соответствующих стандартам модельного бизнеса. В чем негатив любых детских конкурсов и особенно конкурсов красоты в формировании психики и судьбы его участников? Начнем с конкурсов, в которых участвуют дети в возрасте до 14 лет, то есть, по гражданскому законодательству, несовершеннолетние.

1. Как известно, **самооценка ребенка** формируется до 6 лет семьей. У проигравших в любом конкурсе развивается некоторый комплекс неполноценности. Но, например, в спортивных соревнованиях, где четко определены количественные показатели достижения результатов (метры, секунды и минуты, забитые и пропущенные голы и т.п.) у побежденного возникает в этом случае дилемма: либо тренироваться для улучшения результата, либо сменить сферу деятельности, оставаясь любителем.

В детских конкурсах красоты критерии оценок обычно не зависят от наличия талантов у ребенка, поскольку придуманы организаторами и зачастую имеют субъективные параметры. В итоге выигравшие заболевают «звездной болезнью», часто оставаясь одинокими среди сверстников. Победенные получают психологические надломы, заниженно оценивая себя в целом и внешние данные в особенности.

2. Любое конкурсное мероприятие связано с постоянными репетициями и тренировками. На конкурсах красоты сюда добавляются многочасовые и многодневные видео- и фотосъемки. В результате у детей **нарушаются режимы сна и питания**. Они плохо сосредотачиваются, быстро устают, у них ухудшается память, замедляется скорость реакций, повышаются раздражительность, вспыльчивость, тревожность, снижается стрессоустойчивость. При подготовке к конкурсам и съемкам детей часто подсаживают на специальные диеты для достижения «идеальной» фигуры [12].

3. **Страх не оправдать надежд родителей**. При участии в конкурсах дети часто боятся, что проигрыш будет неприятен родителям, которые являются активными их болельщиками. Но если это творческий или спортивный конкурс, родитель, успокоив ребенка, может найти в его участии плюсы или объяснить ошибки. Может предложить варианты их устранения или переориентировать ребенка на другие мероприятия конкурсного типа.

На детских конкурсах красоты все по-другому. При выходе на сцену ребенок больше всего боится родителей. Во время показа нужно постоянно улыбаться, держать осанку. При объявлении результатов и после испытывать сильнейший стресс. Что будет, если проиграет? Как на это отреагируют родители: будут кричать, показывать недовольство, так как ими в конкурсе было вложено много, сил, времени и денег.

4. Как отмечалось, в спортивных и творческих конкурсах есть вполне понятные критерии достижения победы. **На конкурсах красоты нет четких критериев отбора**. До 18 лет ребенок занимается карьерой модели. При взрослении модельные данные могут не проявиться – девушка не высока для подиума, склонна к полноте и т.п. Так как в детстве и юности маленьких моделей учили красиво улыбаться и вставать в позу, они не приспособлены к другой работе, не могут материально себя обеспечивать.

5. В детях **развивают отрицательные качества**: конкуренцию, зависть, эгоизм. Это свойственно любым соревнованиям и иным успешным мероприятиям, в которых участвуют дети. Но часто поражения в этих случаях становятся фактором работы над собой, чтобы на следующих соревнованиях показать лучшие результаты. Но не на конкурсах детской красоты, где конкуренция перерастает в нарциссизм, высокомерие, убежденность ребенка в том, что он самый красивый, а окружающие не заслуживают даже минимального его внимания. Это не позволяет ему наладить контакт со сверстниками, участвовать с ними в играх, обмениваться интересной информацией, гулять.

Теперь о негативных последствиях для детей конкретно конкурсов детской красоты.

1. **Влияние косметических средств**. При наложении тонального средства закупориваются поры и кожа перестает дышать, что ведет к дерматологическим заболеваниям. Краски для волос вызывают резь в глазах, жжение кожи головы, аллергию, сечение, ломкость и выпадение волос. Закрытые лаком ногти не доступны для поступления кислорода, что приводит к образованию ногтевого грибка. Автозагар в составе имеет спирт, сушащий кожу, вызывающий сыпь, покраснение, зуд. При длительном использовании вызывает онкологические заболевания [2].

Так, ради конкурсов красоты мать восьмилетней Б. Кэмпбелл делала ей инъекции ботокса и эпиляцию воском в зоне бикини. Поскольку врачи и косметологи отказывались делать «уколы красоты», мама делала их сама. История получила широкий резонанс, ребенка у матери отобрали орга-

ны опеки, а в США вышел закон, по которому врач обязан документально доказать медицинские показания лечения ботоксом детей и подростков [8].

**2. Красота вызывает как бы эстетическое наслаждение.** Если рассматривать детей как объект такого наслаждения, это улыбающийся ребенок с умным выражением лица и широко распахнутыми глазами. Дети со слоем косметики и эпатажной прической улыбку умиления не вызовут. Если, конечно, взрослый не «культурный» извращенец [4]. Стандарты женской красоты силами гей-дизайнеров приблизились к юношескому типу – по сути, на подиуме царит незрелая женщина. Сексуальное желание взрослых мужчин по канонам гей-Европы должны вызывать именно дети.

Получается, данные конкурсы узаконивают педофилию. И их часто проводят педофилы, вкладывая в это огромные деньги, притом чувствуя себя безнаказанно. Показательна трагическая судьба Д. Б. Рэмси, многократной победительницы американских конкурсов красоты. В 1996 г. в шестилетнем возрасте ее убил маньяк. Родители получили письмо с требованием о выкупе в 118 тысяч долларов, но позднее тело девочки нашли в подвале дома с травмой черепа, ее душили и подвергли сексуальному насилию. По одной из версий преступник был фанатом юной красавицы, и он не был найден [4].

**3. Выигрывает родительский «кошелек».** Обычно в первую очередь оценивают внешность: наряд, макияж, позу. При равных условиях выиграть может ребенок в шикарном платье, пышными накладными ресницами, отбеленными зубками. Учитываются интересы родителя, а не ребенка.

4. Так как в законах о публичных конкурсах нет запретов, **любой желающий на них может получить доступ к детям** без соответствующих юридических и медицинских документов, особенно о психическом здоровье.

**5. Неверное понятие детей о красоте и утраата моральных ценностей.** Истинные ценности формируются в семье, и главным для ребенка является забота и любовь родителей. Он с раннего возраста должен учиться помогать им, знать, что такое хорошо и что такое плохо. Любить животных и заботиться о них. Уважать сверстников и взрослых.

Конкурсы же формируют ложные ценности: целью ребенка становится только «быть красивым любой ценой». Что он может понимать под термином «красота»? Внешнюю «оболочку» человека, его статус в мире моды и финансовое благополучие? Настоящая красота включает в себя гармо-

нию внешнего и внутреннего. Духовная облагораживает человека, прививая скромность, терпение, доброту и порядочность. Внешняя – опрятность и аккуратность. Ребенок, разукрашенный под пластмассовую куклу, выглядит не столько привлекательно, сколько отталкивающе [22].

6. Защитники конкурсов **утверждают, что ребенок благодаря выходам на сцену становится увереннее в себе.** А как ему им не стать, переживая перед публикой гамму чувств, постоянно перебарывая себя, мирясь с происходящим, так как в детстве влиять на него проще, особенно родителю.

**7. Психологическая неготовность и непонимание детьми сущности конкурсов.** При взрослении человек проходит определенные этапы развития психики. Не случайно именно с семи, а не с пяти или восьми лет ребенок идет в первый класс. С 12 лет начинается сложная программа обучения, для освоения которой важно категориальное мышление. Поэтому не может он в 5–7 лет понять все нюансы конкурса. Так, если ему показать порнографию, он получит психическую травму, последствия которой сложно исцелить.

Тем самым детские конкурсы красоты наносят непоправимый урон психическому, физическому и нравственному здоровью детей. Этим обеспокоены родители, политики, педагоги, проявляющие активную позицию в отношении запрета конкурсов. В ряде стран им этого удалось добиться.

В США у данных конкурсов много противников. Но коммерческий успех важнее сетований борцов за права ребенка. В ряде стран Евросоюза запретили конкурсы, оценивающие внешность детей из-за недетских физических нагрузок и стрессов. В Европе регулярны скандалы, связанные с педофилами. Многие пойманные «детолюбы» утверждали, что на преступные мысли их наталкивали дефилирующие «лолиты».

Лишившись возможности проводить детские конкурсы в Европе, ценители незрелой красоты ринулись в Таиланд. Но и там местные конкурсы мини-мисс стали менее откровенными. Раньше выясняли, у кого из детей «самая сексуальная фигура» и «лучший купальник». Тайские борцы за права детей добились отмены этих номинаций. Теперь девочки проявляют себя в состязаниях на нежнейшую кожу, красивые глаза, обаятельную улыбку, вежливость, знание родного и английского языков [16].

В 2013 г. во Франции вышел закон, по которому «Все конкурсы красоты для детей до 16 лет запрещены» и нельзя публично оценивать детей по внешности. Критики конкурсов утверждали, что конкурсы спо-

способствуют сексуализации детей, заставляя девочек взрослеть раньше времени. Теперь организатор такого конкурса может попасть на два года в тюрьму и уплатить штраф до 35 тысяч евро [5].

В России пытаются ввести запреты на конкурсы в ряде регионов. Так, в Тюмени разгорелся скандал вокруг конкурса «Топ-модель по-детски» [1]. История вышла на федеральный уровень и дала толчок принятию поправок к закону «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [21], где появилась статья «14.1. Меры по содействию физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей». Но в ней не указано, что конкурсы красоты входят в число факторов, отрицательно влияющих на такое развитие и здоровье детей [3].

Руководитель Комиссии по вопросам культурной и информационной безопасности семей с несовершеннолетними детьми Общественного совета при Уполномоченном по правам ребенка при Президенте РФ И. Медведева заявила после присутствия на одном из этапов конкурса детской моды: «Девочки – совсем маленькие, постарше, предподросткового и подросткового возраста выходили на арену и под оглушительно громкую музыку демонстрировали разнообразные туалеты, профессионально, совсем как взрослые манекенщицы, отставляя бедро, поворачиваясь то к одному отсеку зрителей, то к другому». После чего задаешь вопросом: «Входит ли в задачи и цели взрослых людей, которые принимают в таком «обучении» активное участие, готовить живой товар для извращенцев-педофилов?» [1].

В марте 2014 г. Законодательное собрание Санкт-Петербурга приняло закон, запрещающий проведение конкурсов красоты среди детей в возрасте до 16 лет. В законе под конкурсом красоты понимается состязание, демонстрирующее и оценивающее внешность участвующих для выявления среди них наиболее достойных. Отмечается, что участие детей в таких конкурсах может причинить вред их интеллектуальному, физическому и нравственному здоровью. За проведение таких конкурсов красоты должностные лица штрафуются на суммы от 40 до 50 тыс. руб., юридические – от 500 тыс. до 1 млн руб. Законопроект инициировал В. Милонов, подчеркнув, что 25% участников конкурсов страдают от анорексии, у 15% наблюдаются суицидальные наклонности. Возникают психологические проблемы у детей, которые не победили [13].

14.02.2015 г. аналогичный законопроект внесен в Госдуму депутатами

А. Журавлевым и С. Жигаревым, ссылаясь на мнения экспертов о том, что «...участие детей в таких мероприятиях наносит ущерб психическому, а порой и физическому здоровью, формирует у них искаженные представления о нравственности». Краснодар, Северная Осетия, Ямал и Татарстан поддерживают федеральный запрет на участие детей в таких шоу [7].

В ряде законопроектов предлагается штрафовать и родителей ребенка-участника, так как они должны нести ответственность за него, поскольку главным институтом воспитания детей остается семья. То, что ребенок в детстве получает в семье, он сохраняет на всю жизнь. По длительности воздействия ни один институт воспитания не может сравниться с семьей, где закладываются основы личности ребенка. И никакой социальный институт не причинит столько вреда в воспитании детей, сколько семья как особого рода коллектив, играющий долговременную и важнейшую воспитательную роль.

В общении взрослых и детей вырабатываются следующие принципы: 1) принятие ребенка таким, какой он есть; 2) эмпатия (сопереживание) – взрослый смотрит глазами ребенка на проблемы, принимая его позицию; 3) конгруэнтность – предполагает адекватное отношение со стороны взрослого человека к происходящему. При участии детей в конкурсах красоты эти принципы нарушаются: ребенка не принимают с его естественной красотой, а родители не хотят понять чувств детей и не сопереживают им.

Родители видят в детях свое продолжение, реализацию определенных установок или идеалов. И часто трудно отступают от них. Отводя ребенка на конкурс, родитель (как правило, мама) руководствуется бессознательным желанием через него получить внимание к себе и все блага, причитающееся победителю (типично истероидное поведение). Предположительно, такие люди не смогли реализовать себя в детстве. Возможно и во взрослой жизни не сложились нормальная личная жизнь, профессиональная карьера, нет любимого занятия или внешность дочки «привлекательней» ее внешности.

Пока акцент на конкурсе детской красоты, какие бы номинации не придумывали организаторы, делается на внешние данные детей – фигуру и лицо, а потом на все остальное. Для ребенка приобретение знания о том, что только милостивые дети достойны награды, создает ему серьезные проблемы, связанные с нарциссизмом, с принятием себя и любовью к себе, формирует демонстративный стиль поведения. В детстве любые поражения переживаются остро

и оставляют в душе глубокий след. Если убрать цинизм и оставить взгляд психолога, взрослые в этих случаях воплощают свои фантазии в детях, выводя их на подиум, как породистых лошадей, собак или кошек.

Законодательные изменения, на первый взгляд, следовало бы начинать с внесения изменений и дополнений в имеющиеся нормативные правовые акты (далее – НПА), регламентирующие деятельность организаций, занимающихся организацией детских конкурсов, установив их юридическую ответственность за несоблюдение регламентов. Но реально это осуществить нельзя, так как НПА, устанавливающие регламенты отношений, связанных с организацией и участием в конкурсах детской красоты, в российской правовой системе отсутствуют вообще.

По юридическому правилу, свобода, признанная естественным правом субъекта гражданского права (человека-гражданина и юридического лица-организации), ограждает его от произвольного вмешательства кого-либо, в том числе государства в частную жизнь. Это – принцип всеобщих дозволений, в соответствии с которым данному субъекту разрешено все, что не запрещено законом и специально не установлено императивной нормой закона, если это не нарушает законных прав и интересов других лиц [17].

Единственный НПА о конкурсах – глава 57 «Публичный конкурс» ГК РФ. Статья 1057 п. 1: «Лицо, объявившее публично о выплате денежного вознаграждения или выдаче иной награды (о выплате награды) за лучшее выполнение или достижение иных результатов (публичный конкурс), должно выплатить (выдать) обусловленную награду тому, кто в соответствии с условиями проведения конкурса признан его победителем». П. 2: «Публичный конкурс должен быть направлен на достижение каких-либо общепользовательских целей» [10]. Следуя данной норме, любое лицо свободно может объявить любые конкурсы, по любой тематике, с любым составом участников при условии выполнения требований данного пункта. И еще. Толкование термина «общепользовательские цели» нормативно не установлено.

А это можно интерпретировать по-разному, поскольку по правилам статьи 6 ГК РФ «Применение гражданского законодательства по аналогии» (п. 1), когда основные гражданские отношения не урегулированы законодательством, к ним, если это не противоречит их существу, применяется гражданское законодательство, регулирующие сходные отношения (аналогия закона). П. 2 данной статьи: при невозможности использования аналогии закона (когда он в

правовой системе отсутствует вообще – прим. авторов) права и обязанности сторон определяются исходя из общих начал и смысла гражданского законодательства (аналогия права) и требований добросовестности, разумности и справедливости [10].

Условно смоделируем правовую ситуацию от условных организаторов детского конкурса красоты.

1. Обращаемся к п. 1 статьи 1057 ГК РФ. Поскольку главным условием любого конкурса является выплата вознаграждения победителю на условиях, установленных его организаторами, четко формулируем эти условия (кому, за что и сколько). Других законных ограничений на это нет. Поэтому внешние данные, дефиле, принятие определенных поз и многое другое законно вписываются в любые условия детских конкурсов красоты.

2. Противники конкурсов возразят: а п. 2 данной статьи о достижении «общепользовательских целей» разве отменили? Для этого, отвечают им, в НПА нужно найти юридически установленные отличительные признаки понятий «общепользовательского» от «общевредного», чтобы дать юридическую оценку возможностей проведения или запрета конкурса. Таких признаков ни один российский НПА не содержит.

3. Правоведы могут отослать и к «принципу всеобщих дозволений», аргументируя тем, что, хотя по осуществлению данного вида общественных отношений в НПА законодателем не установлены запрещающие требования, но при проведении детских конкурсов можно найти нарушения законных прав и интересов других лиц. Иными словами, злоупотребление организаторами своими субъективными правами, нарушающими законные права и интересы других лиц (в нашем случае детей – участников конкурсов и их родителей). В принципе, теоретически работа в этом есть, если действия организаторов конкурсов оценивать с эмоциональных позиций. Но надо найти в нормах, смежных НПА, конкретные права этих потерпевших, которые нарушены организаторами конкурсов. Для этого обратимся к нормам Семейного кодекса Российской Федерации (далее по тексту – СК РФ) [20].

Начнем с анализа субъективных законных прав и интересов ребенка (статьи 54 и 56 СК РФ).

1. Каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье, насколько возможно, знать родителей, право на их заботу и совместное с ними проживание, за исключением случаев, противоречащих его интересам.

2. Он имеет права на воспитание родителями, обеспечение своих интересов, всестороннее развитие, уважение человеческо-

го достоинства.

3. Право на защиту своих прав и законных интересов, осуществляемую родителями (лицами, их заменяющими), а в случаях, установленных СК РФ, органом опеки и попечительства, прокурором и судом.

4. Право на защиту от злоупотреблений со стороны родителей (лиц, их заменяющих).

По аналогии опишем некоторые **права и обязанности родителей** (статьи 63–65 СК РФ).

1. Родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей.

2. Несут ответственность за их воспитание и развитие, обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом и нравственном развитии.

3. На родителей как на законных представителей возлагается защита прав и интересов детей в отношениях с любыми лицами, в том числе в судах, без специальных полномочий.

4. Родительские права не могут осуществляться в противоречии с интересами детей. При осуществлении своих прав родители не вправе причинять вред физическому и психическому здоровью детей, их нравственному развитию.

5. Способы воспитания детей должны исключать жестокое, пренебрежительное, грубое, унижающее человеческое достоинство обращение, оскорбление или эксплуатацию детей.

6. Осуществление родительских прав в ущерб правам и интересам детей влечет ответственность в установленном законом порядке.

Тем самым, организаторы конкурсов обойдут и действие принципа «всеобщих дозволений», так как ни одно законное право детей и их родителей не нарушают. Нрав-

ственные оценки этих мероприятий под нормы юридической ответственности не подпадают. Потому ими можно пренебречь в пользу экономических и иных выгод организаторов конкурсов и родителей, направляющих на них детей. Вред участия проявится позднее.

В итоге вывод о том, что российская правовая система, регулирующая отношения семьи и детства, остро нуждается в создании комплекса новых НПА, регламентирующих формы участия детей в различных внеучебных мероприятиях, которые могут негативно повлиять на воспитание и формирование морального и психического здоровья несовершеннолетних. Работу надо начать с создания базового Федерального закона, условное название которого может быть таким: «Об охране психического и физического развития и здоровья детей, получаемых в результате участия в детских конкурсах». Отдельные статьи в нем нужно посвятить детским конкурсам красоты, установив жесткий запрет на их проведение.

Но, как часто бывает на практике, новые грозные по форме НПА оказываются безобидными по содержанию для их нарушителей. Дело в том, что санкции (наказания) в нормах смежного публичного законодательства, таких как УК РФ либо не предусмотрены вообще, либо настолько щадящие, как это повсеместно наблюдается в КоАП РФ, что выгоды от нарушений превышают значения санкций [1]. Поэтому в новых НПА о детских конкурсах административные и гражданско-правовые санкции нужно установить столь весомыми и строгими, чтобы о проведении подобных конкурсов у возможных их организаторов не возникало даже и мысли.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. В Тюмени требуют запретить парады нефеток [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://newsland.com/user/4297700092/content/4517993> (дата обращения: 27.12.2016).
2. Вреден ли автозагар для кожи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://imolodost.com/story/vreden-li-avtozagar-dlya-kozhi> (дата обращения: 27.12.2016).
3. Девочки не просто плакали, они рыдали! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ura.ru/news/1052164593> (дата обращения: 27.12.2016).
4. Детские конкурсы красоты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.b17.ru/article/16934/> (дата обращения: 27.12.2016).
5. Детские конкурсы красоты запретили во Франции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.medikforum.ru/news/health/healthychild/28970-detskie-konkursy-krasoty-zapretili.html> (дата обращения: 27.12.2016).
6. Детский конкурс красоты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://detvrach.com/prochee/detskiy-konkurs-krasoty/> (дата обращения: 27.12.2016).
7. Детские конкурсы красоты хотят признать вне закона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nnews.nnov.ru/news/2014/11/19/23561/> (дата обращения: 27.12.2016).
8. Детский конкурс красоты: поиск талантов или аукцион детского флирта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://forum.zakonia.ru/showthread.php?p=1191125> (дата обращения: 27.12.2016).
9. Душные помещения вредят здоровью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://luxclimat.com.ua/kondicionirovanie-pomeshhenij> (дата обращения: 27.12.2016).
10. Гражданский кодекс Российской Федерации. Электронный ресурс // Федеральный закон от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 13.07.2015). Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 27.06.2017).
11. Грим, накладные ресницы и наряды стриптизерш [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://lady.tut.by/news/life/336862.html> (дата обращения: 27.12.2016).

12. Грим, накладные ресницы и наряды стриптизерш: детские конкурсы красоты [[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://marv.livejournal.com/994202.html> (дата обращения: 27.12.2016).

13. Закон о запрете детских конкурсов красоты принят в Петербурге [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vz.ru/news/2014/3/26/679068.print.html> (дата обращения: 27.12.2016).

14. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях [Электронный ресурс] // Федеральный закон от 30.12.2001. № 195-ФЗ. Доступ из справочно-правовой системы «Консультант-Плюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 27.06.2017).

15. Конвенция о правах ребенка от 20.11.1998 [Электронный ресурс] // Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 27.06.2017).

16. Конкурсы красоты для детей запретят? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://iul.ru/city\\_online/obshchestvo/news/konkursy-krasoty-dlya-detei-zapretyat/](http://iul.ru/city_online/obshchestvo/news/konkursy-krasoty-dlya-detei-zapretyat/) (дата обращения: 27.12.2016).

17. Морозов Г. Б. Правовое регулирование предпринимательских отношений в Российской Федерации : учеб. пособие. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УрГПУ, 2007. – С. 20.

18. П. Астахов: детские конкурсы красоты в России стоит запретить [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ria.ru/society/20140402/1002259324.html> (дата обращения: 27.12.2016).

19. Первый этап проекта «Топ-модель по-детски» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://3rm.info/publications/38920-pervyy-etap-proekta-top-model-po-detski-natalya-malyarchuk-irina-medvedeva.html> (дата обращения: 27.12.2016).

20. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 27.06.2017).

21. Федеральный закон от 29.10.12 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 27.12.2016).

22. Что такое красота? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elhow.ru/ucheba/opredelenija/k/что-такое-krasota> (дата обращения: 27.12.2016).

#### REFERENCES

1. V Tyumeni trebuyut zapretit' parady nemfetok [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://newsland.com/user/4297700092/content/4517993> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

2. Vreden li avtozagar dlya kozhi [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://imolodost.com/story/vreden-li-avtozagar-dlya-kozhi> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

3. Devochki ne prosto plakali, oni rydali! [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ura.ru/news/1052164593> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

4. Detskie konkursy krasoty [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.-b17.ru/article/16934/> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

5. Detskie konkursy krasoty zapretili vo Frantsii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.medikforum.ru/news/health/healthychild/28970-detskie-konkursy-krasoty-zapretili.html> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

6. Detskiy konkurs krasoty [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://detvrach.com/prochee/detskiy-konkurs-krasoty/> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

7. Detskie konkursy krasoty khotyat priznat' vne zakona [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.nnews.nnov.ru/news/2014/11/19/23561/> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

8. Detskiy konkurs krasoty: poisk talantov ili auktsion detskogo flirta [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://forum.zakonia.ru/showthread.php?p=1191125> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

9. Dushnye pomeshcheniya vredyat zdorov'yu [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://luxclimat.com.ua/kondicionirovanie-pomeshhenij> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

10. Grazhdanskiy kodeks Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] // Federal'nyy zakon ot 30.11.1994 № 51-FZ (red. ot 13.07.2015). Dostup iz spravочно-pravovoy sistemy «Konsul'tantPlyus». – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 27.06.2017).

11. Grim, nakladnye resnitsy i naryady striptizersh [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://lady.tut.by/news/life/336862.html> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

12. Grim, nakladnye resnitsy inaryady striptizersh: detskie konkursy krasoty [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://marv.livejournal.com/994202.html> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

13. Zakon o zaprete detskikh konkursov krasoty prinyat v Peterburge [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://vz.ru/news/2014/3/26/679068.print.html> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

14. Kodeks Rossiyskoy Federatsii ob administrativnykh pravonarusheniyakh [Elektronnyy resurs] // Federal'nyy zakon ot 30.12.2001. № 195-FZ. Dostup iz spravочно-pravovoy sistemy «Konsul'tantPlyus». – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 27.06.2017).

15. Konventsiya o pravakh rebenka ot 20.11.1998 [Elektronnyy resurs] // Dostup iz spravочно-pravovoy sistemy «Konsul'tantPlyus». – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 27.06.2017).

16. Konkursy krasoty dlya detey zapretyat? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://iul.ru/city\\_online/obshchestvo/news/konkursy-krasoty-dlya-detei-zapretyat/](http://iul.ru/city_online/obshchestvo/news/konkursy-krasoty-dlya-detei-zapretyat/) (data obrashcheniya: 27.12.2016).

17. Morozov G. B. Pravovoe regulirovanie predprinimatel'skikh otnosheniy v Rossiyskoy Federatsii : ucheb. posobie. – Ekaterinburg : GOU VPO UrGPU, 2007. – S. 20.

18. P. Astakhov: detskie konkursy krasoty v Rossii stoit zapretit' [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ria.ru/society/20140402/1002259324.html> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

19. Pervyy etap proekta «Top-model' po-detski» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://3rm.info/publications/38920-pervyy-etap-proekta-top-model-po-detski-natalya-malyarchuk-irina>

medvedeva.html (data obrashcheniya: 27.12.2016).

20. Semeynyy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 29.12.1995 № 223-FZ (red. ot 30.12.2015) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 27.06.2017).

21. Federal'nyy zakon ot 29.10.12 № 436-FZ «O zashchite detey ot informatsii, prichinyayushchey vred ikh zdorov'yu i razvitiyu» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 27.12.2016).

22. Chto takoe krasota? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://elhow.ru/ucheba/opredelenija/k/chto-takoe-krasota> (data obrashcheniya: 27.12.2016).



УДК 784-053"465.071.11"  
ББК Щ314-7р

ГРНТИ 14.27.09

Код ВАК 13.00.02

### **Грицоценко Елена Сергеевна,**

педагог дополнительного образования муниципального автономного учреждения дополнительного образования детско-юношеского центра «Вероника»; 625049, г. Тюмень, ул. Транспортная, 106; e-mail: elena\_6891@list.ru.

#### **МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ВОКАЛОМ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** вокально-исполнительская деятельность; вокальное искусство; младшие школьники; музыкально-пластическое развитие; дополнительное образование; учреждения дополнительного образования.

**АННОТАЦИЯ.** Одним из основных требований, предъявляемых к современному музыкальному воспитанию детей, является массовое приобщение детей к музыкальному искусству. В связи с данным положением форма общения ребенка с музыкой должна быть активно-действенной, позволяющей ему глубоко погружаться и переживать содержание музыкального произведения. Одной из таких форм может выступать музыкально-пластическая деятельность, понимаемая как совмещение действия пения (или слушания музыкального сопровождения песни) и движения, являющееся способом отражения внутренних ощущений музыки младшим школьником, результатом которых выступает собственная интерпретация ребенком музыки. Недостаточно сформированное в младшем школьном возрасте абстрактное мышление компенсируется доминирующим наглядно-действенным, что побуждает ребенка в процессе восприятия музыки к поиску зрительного образа, реального движения, позволяющих «материализовать» музыкальную ткань и интерпретировать исполняемую (слушаемую) музыку как часть более привычной для них зрелищно-образной картины мира. В статье, в опоре на определение музыкально-пластического развития, понимаемое как накопление элементов в двигательном тезаурусе ребенка, формирование умения отображать элементы содержания детской эстрадной песни, умение осуществлять музыкально-пластическую деятельность как средство отражения собственной интерпретации художественно-образного содержания детской эстрадной песни, выделяются следующие этапы данного развития: подготовительный, предполагающий накопление двигательных аналогов в двигательном тезаурусе ребенка; развивающий, предполагающий формирование умения отображать элементы содержания детской эстрадной песни; итоговый, предполагающий формирование умения осуществлять музыкально-пластическую деятельность как средство собственной интерпретации художественно-образного содержания детской эстрадной песни.

### **Gritsoshchenko Elena Sergeevna,**

Teacher of Additional Education of the Municipal Autonomous Institution of Additional Education of Children "Veronica", Tyumen, Russia.

#### **MUSICAL AND DANCE ACTIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE SINGING LESSONS IN ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTIONS**

**KEYWORDS:** vocal performance activities; singing; primary school pupils; junior pupils; musical and dance development; additional education; additional education institutions.

**ABSTRACT.** One of the main requirements of modern musical education of children is involvement of children into musical art. In connection with this provision, children's communication with music should be active, allowing them to "dive" deeply and comprehend the content of music. One of such forms is musical and dance activity, introduced in the educational process in the classroom of singing in youth centers. Under the musical and dance activities we understand the combined action of singing (or listening to the musical accompaniment of the songs) and movement, which is a way of reflecting inner feelings of junior pupils, the result of which is the interpretation of music by the child. Underdeveloped in early childhood abstract thinking is compensated by the search for visual images to comprehend the music; real movement allows to "materialize" the musical fabric and to interpret the music as a part of the more conventional visual picture of the world. The article describes the stages of musical and dance development of children of primary school age in the classes of singing: preparatory – accumulation of the movements in the thesaurus of a child; developing – formation of the ability to display the content of the children's pop song; final – building skills to carry out a musical and dance activities as a means of their own interpretation of artistic and imaginative content of children's pop songs. Gradual and consistent implementation of these steps in the process of musical and dance activity allows children to master the skills that allow them to understand and interpret the artistic and imaginative content of the song.

#### **Введение**

**В** «Программе развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 гг. и плане мероприятий по ее реализации» указано, что одним из приоритетных направлений развития

современной системы музыкального образования должно стать массовое приобщение детей к музыкальному творчеству. Данное положение в Программе основано на убеждении о том, что музыкальное образование способствует «...формированию у подрастающего

поколения духовно-нравственных ориентиров, гуманистического мировоззрения, толерантности, эстетического вкуса и проявлению творческой активности» [11, с. 4].

В свою очередь, для того чтобы музыка смогла надолго оставаться в эмоциональной памяти ребенка и в дальнейшем сказывалась на его мироощущении и поведении, ребенок должен научиться воспринимать музыку, глубоко ее переживать, чувствовать, как если бы она была создана им самим.

Выдающийся педагог-новатор В. А. Сухомлинский отмечал, что способностью воспринимать, чувствовать, переживать красоту мелодии человек овладевает только в годы детства, и то, что было упущено в детстве, впоследствии очень трудно, или почти невозможно наверстать человеку в его зрелые годы [12, с. 69].

Одним из способов более глубокого восприятия музыки, переживания содержания музыкального процесса как в его целостности (чувствование музыкального образа), так и отдельных элементов музыкального языка может выступать музыкально-пластическая деятельность, введенная в педагогический тезаурус рядом авторов (Т. Е. Вендрова, В. Коэн) в занятия вокалом с детьми младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования.

Вокально-исполнительская деятельность сегодня является одним из востребованных среди детей и подростков видов музыкальной деятельности. Транслируемые по телевидению шоу, в которых участвуют молодые звезды эстрады, привлекают детей и подростков своей яркостью, блистательностью. Многие современные дети хотят быть похожими на своих кумиров и выступать на сцене, тем самым реализовывая свои творческие потребности.

Ведущая роль в обучении детей вокально-исполнительской деятельности отводится детским музыкальным школам (далее – ДМШ), детским школам искусств (далее – ДШИ), дворцам детского и юношеского творчества. Образовательный процесс в данных специализированных учебных заведениях, подведомственных Управлению культуры, носит преимущественно предпрофессиональный характер. Традиционно урок вокала в ДМШ педагогами-практиками рассматривается как процесс овладения детьми специальными умениями и навыками, позволяющими учащемуся правильно исполнять различные вокальные произведения.

В свою очередь, существующие в настоящее время детско-юношеские центры (далее – ДЮЦ), центры развития творчества (далее – ЦРТ), клубы детского творчества (далее – КДТ) (подведомственные Департаменту по спорту и молодежной политике)

также предоставляют возможность детям обучаться вокальной музыкально-исполнительской деятельности в студиях, кружках сольного и ансамблевого пения в русле любительского музицирования.

В отличие от ДШИ в вокальные студии ДЮЦ учащиеся принимаются в основном не по принципу наличия ярко выраженных музыкальных и вокальных способностей, а ориентируясь, главным образом, на желание ребенка заниматься вокально-исполнительской деятельностью, что способствует широкому охвату детей музыкальным творчеством и включения их в это творчество.

Отличительной особенностью занятий вокалом в ДЮЦ является то, что вокально-исполнительская деятельность не является для детей предпрофессиональной. Образовательный процесс, осуществляемый на занятиях вокалом, направлен, прежде всего, на развитие у детей любви к музыке и потребности в ней, формирование умения воспринимать, чувствовать, понимать различные вокальные произведения и их интерпретировать. В свою очередь, чтобы младший школьник смог вступить в диалог с композитором, то есть в художественный диалог [13], стать участником интерпретации, а следовательно, глубже понять замысел автора, форма общения с музыкой на занятиях вокалом должна быть активно-действенной, какой и является музыкально-пластическая деятельность. Музыкально-пластическая деятельность, введенная в образовательный процесс занятий по вокалу, представляет собой не обособленный вид музыкальной деятельности, а способ более глубокого погружения, переживания образного содержания вокального произведения, основываясь преимущественно не на словесный текст, а именно на интонационную форму песни.

Под *музыкально-пластической деятельностью* мы понимаем совмещенные действия пения (или слушания музыкального сопровождения песни) и движения, являющиеся способом отражения внутренних ощущений музыки младшим школьником, результатом которых выступает собственная интерпретация ребенком музыки.

Синтез музыки и движения является предметом многочисленных исследований музыковедов (Б. В. Асафьев, В. В. Медушевский), отечественных и зарубежных педагогов-музыкантов (Т. Е. Вендрова, Б. Л. Яворский, Д. Е. Огороднов, Н. П. Збруева, К. Орф, З. Кодай, В. Коэн), ритмистов (А. И. Буренина, Э. Жак-Долькроз). Несмотря на различия в терминологии, применяемой для обозначения интеграции музыки и движения, авторы сходятся во мнении о том, что использование взаимодействия искусства музыки и искусства движения способствует развитию у

детей широкого спектра музыкальных способностей [5; 7; 8; 10; 15], становлению опыта творческой активной деятельности [2; 3; 4]. Цель статьи – раскрыть этапы музыкально-пластического развития детей младшего школьного возраста посредством введения в образовательный процесс занятий вокалом музыкально-пластической деятельности.

### Результаты исследования

Активно-двигательная природа ребенка младшего школьного возраста, являясь основной и незаменимой биологической потребностью, находит свое естественное выражение в двигательных действиях на звучащее музыкальное (вокальное) произведение. Нахождение движений под музыку, прочувствование, «переживание» младшим школьником каждого звука вокального произведения через жест, движение конкретизирует музыкальный образ той или иной песни, помогая впоследствии ребенку сделать процесс пения более осознанным, доступным и выразительным.

В свою очередь, для того чтобы ребенок смог творчески воплощать музыкально-двигательный образ, чувствовать, переживать музыку как логичное и последовательное действие в процессе осуществления музыкально-пластической деятельности, педагогом должна производиться целенаправленная работа по музыкально-пластическому развитию детей.

Под *музыкально-пластическим развитием* мы понимаем накопление элементов в двигательном тезаурусе ребенка, формирование умения отображать элементы содержания детской эстрадной песни, умение осуществлять музыкально-пластическую деятельность, в процессе которой создается собственная интерпретация художественно-образного содержания детской эстрадной песни.

Под интерпретацией, в свою очередь, мы понимаем не простое воспроизведение учащимся какой-либо песни, а индивидуальную трактовку младшим школьником вокального произведения, когда вокальное произведение рассматривается как «партитура», в которой каждый учащийся самостоятельно находит элементы музыкально-пластической деятельности, отражающие содержание детской эстрадной песни.

Процесс формирования данного умения у младших школьников представляет собой ряд последовательных этапов:

- подготовительный, задачей которого является накопление двигательных аналогов в двигательном тезаурусе ребенка;

- развивающий, задачей которого является формирование умения отображать элементы содержания детской эстрадной песни (темп, динамика, акценты, звуковедение и т.д.);

– итоговый, задачей которого является формирование умения у младших школьников осуществлять музыкально-пластическую деятельность, в процессе которой ребенком создается собственная интерпретация художественно-образного содержания детской эстрадной песни.

Раскроем сущность каждого из этапов.

Содержание *подготовительного этапа* включает исследование младшим школьником двигательных возможностей своего тела, в процессе которого детям сначала демонстрируются, а затем ими (детьми) повторяются различные жесты, движения, которые соответствуют темпу, динамике музыкального произведения. Методом, способствующим реализации данного исследования, является упражнение. В качестве ведущего метода обучения на данном этапе выступает метод «вовлекающего показа» (термин, используемый С. Д. Рудневой), который помогает детям освоить двигательные упражнения. Данный метод реализовался следующим образом: педагог начинал выполнять движения под музыку, дети подхватывали эти движения и выполняли их, но уже вместе с педагогом. Для снятия мышечных зажимов использовался ассоциативный метод: в процессе упражнений выполнялись движения, изображающие конкретные предметы: «Кактус и ива», «Подсолнухи» (умение владеть поочередным мышечным напряжением и расслаблением), животных: «Мокрые котята» (снятие напряжения поочередно с мышц рук, ног, шеи, корпуса), героев сказок: «Конкурс лентяев» (полное расслабление мышц всего тела), «Буратино и Пьеро» (умение правильно напрягать и расслаблять мышцы всего тела и отдельных его частей) и т.д.

Содержание *развивающего этапа* включало освоение младшими школьниками приемов пластического выражения элементов музыки. Дети обучались отображать развитие музыки в движениях: смену настроений, динамики, темпа, метро-ритмические особенности. На данном этапе ведущим методом обучения являлся игровой метод. Занятия включали такие игры, как «Первый подснежник» (игра направлена на формирование у детей с помощью движения корпуса, рук умения отражать в движении динамические изменения музыкального текста песни), «Осенние листья» (направлена на формирование умения передавать в движениях *crescendo* и *diminuendo*), «Быстро-медленно шагаем» (направлена на формирование в движении шагом отражать изменения темпа музыкального произведения), «Руки – ноги – голова» (направлена на формирование умения отражать метроритмиче-

ские и темповые изменения в песне), «Солнечно-пасмурно» (направлена на формирование умения отражать смену настроения путем определенных жестов и движений).

Содержание *итогового этапа* включало формирование умения у младших школьников самостоятельно, лишь при незначительной помощи педагога, проходить путь воплощения художественно-образного содержания песни в процессе музыкально-пластической деятельности:

- словесный рассказ – рассуждение о том, какими движениями можно выразить образ разучиваемой песни;

- поиск из комплекса освоенных на подготовительном и развивающем этапах движений для составленного рассказа;

- использование элементов театрализации песни;

- совмещение найденных движений с элементами театрализации песни, что, собственно, и является самостоятельно найденной ребенком ее интерпретацией.

На данном этапе в качестве ведущих методов обучения выступали: метод словесной интерпретации (самостоятельный словесный рассказ младшего школьника об основных движениях); практический метод (воплощение словесной интерпретации в двигательные аналоги); метод изобразительной импровизации под звучащую песню, данный метод реализовывался посредством специальных упражнений, таких как: «Бабочки» (дети в свободной импровизации изображают образ бабочки), «Сюрприз» (дети в соответствии с музыкальным сопровождением

передают в импровизационных движениях, жестах свои эмоции в связи с получением, нахождением сюрприза). Метод музыкально-пластической интерпретации музыкальной драматургии детской эстрадной песни, в результате реализации которого ребенком создавался музыкально-пластический мини-спектакль по исполняемой песне.

### Заключение

Несомненно, что многие дети младшего школьного возраста имели опыт «общения» с музыкой – слушали ее, исполняли, двигались в разнообразных играх, танцах под музыку. Почти каждый ребенок реагирует на музыку двигательной активностью, но отражать особенности музыкального языка сообразно самой музыке может не каждый ребенок. Для того чтобы младшие школьники могли легко и непринужденно выражать свое собственное восприятие музыки в движениях, «пропускать» музыку через себя, они должны быть раскрепощены в движениях, иметь в своем опыте музыкально-двигательные аналоги, научиться с помощью движений переживать выразительное значение мелодии, динамики, темпа, ритма, а также передавать в движении изобразительные особенности эстрадной детской песни. Все это и составило содержание раскрытых выше этапов музыкально-пластического развития младших школьников, которые успешно введены в образовательный процесс занятий по вокалу в ДЮЦ «Вероника» города Тюмени.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – Кн. 2. – Л., 1971. – 376 с.
2. Апраксина О. А. Из истории музыкального воспитания. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
3. Буренина А. И. Ритмическая мозаика: программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ЛОИРО, 2000. – 220 с.
4. Баренбойм Л. А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. – М.: Советский композитор, 1978. – 376 с. – (Музыкальное воспитание в XX веке).
5. Вендрова Т. «Пластическое интонирование» музыки в методике Вероники Коэн // Искусство в школе. – 1997. – № 2. – С. 64–65.
6. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
7. Збруева Н. П. Ритмическое воспитание актера: метод. пособие. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2003. – 144 с.: нот.
8. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. – М., 1993. – 175 с.
9. Михайлов Е. Н. Формирование адекватного содержания музыки в движениях как условие музыкального развития младших подростков: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.
10. Огороднов Д. Е. «Пение рождается на кончиках пальцев...» // Музыкальная жизнь. – 2011. – № 12. – С. 56–58.
11. Программа развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы и план мероприятий по ее реализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 22.06.17).
12. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – М.: Концептуал, 2016г. – 320 с.
13. Тагильцева Н. Г. Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 1. – С. 17–20.
14. Тагильцева Н. Г. Общее музыкальное образование: системность и событийность // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 116–121.
15. Харламов И. Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
16. Шторк К. Система Далькроза / пер. с немецк. Р. Варшавской и Н. Левинской; под ред. и с предисл. П. П. Гайдебурова. – Л.; М.: Петроград, 1924. – 133 с.

## R E F E R E N C E S

1. Asaf'ev B. V. Muzykal'naya forma kak protsess. – Kn. 2. – L., 1971. – 376 s.
2. Apraksina O. A. Iz istorii muzykal'nogo vospitaniya. – M. : Prosveshchenie, 1990. – 207 s.
3. Burenina A. I. Ritmicheskaya mozaika : programma po ritmicheskoy plastike dlya detey doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta. – 2-e izd., ispr. i dop. – SPb. : LOIRO, 2000. – 220 s.
4. Barenboym L. A. Elementarnoe muzykal'noe vospitanie po sisteme Karla Orfa. – M. : Sovetskiy kompozitor, 1978. – 376 c. – (Muzykal'noe vospitanie v XX veke).
5. Vendrova T. «Plasticheskoe intonirovanie» muzyki v metodike Veroniki Koen // *Iskusstvo v shkole*. – 1997. – № 2. – S. 64–65.
6. Gogoberidze A. G., Derkunskaia V. A. Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya detey doshkol'nogo vozrasta : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – M. : Akademiya, 2005. – 320 s.
7. Zbrueva N. P. Ritmicheskoe vospitanie aktera : metod. posobie. – M. : VTsKhT («Ya vkhozhu v mir iskusstv»), 2003. – 144 s. : not.
8. Medushevskiy V. V. Intonatsionnaya forma muzyki. – M., 1993. – 175 s.
9. Mikhaylov E. N. Formirovanie adekvatnogo sodержaniya muzyki v dvizheniyakh kak uslovie muzykal'nogo razvitiya mladshikh podrostkov : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1995.
10. Ogorodnov D. E. «Penie rozhdaetsya na konchikakh pal'tsev...» // *Muzykal'naya zhizn'*. – 2011. – № 12. – S. 56–58.
11. Programma razvitiya sistemy rossiyskogo muzykal'nogo obrazovaniya na period s 2015 po 2020 gody i plan meropriyatiy po ee realizatsii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://docviewer.yandex.ru> (data obrashcheniya: 22.06.17).
12. Sukhomlinskiy V. A. Serdtse otdayu detyam. – M. : Kontseptual, 2016g. – 320 s.
13. Tagil'tseva N. G. Khudozhestvennoe obshchenie v formirovanii kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov // *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*. – 2016. – № 1. – S. 17–20.
14. Tagil'tseva N. G. Obshchee muzykal'noe obrazovanie: sistemnost' i sobytiynost' // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2015. – № 4. – S. 116–121.
15. Kharlamov I. F. Pedagogika. – M. : Gardariki, 1999. – 520 s.
16. Shtork K. Sistema Dal'kroza / per. s nemetsk. R. Varshavskoy i N. Levinskoy; pod red. i s predisl. P. P. Gaydeburova. – L. ; M. : Petrograd, 1924. – 133 s.

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т.е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (200—250 слов, или 2000—2500 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

### Структура статьи

Желательно, чтобы статья имела следующую структуру (для аспирантов эта структура является обязательной. Указанное ниже содержание этих пунктов носит рекомендательный характер):

#### 1. Введение (1–2 стр.)

Постановка научной проблемы, обоснование ее актуальности, цель статьи, вытекающая из постановки научной проблемы. Краткий аналитический обзор исследований, результаты которых использовались в статье. Главная идея публикации (гипотеза исследования), которая должна отличаться новизной от предложенных другими исследователями решений проблемы. Используемые для исследования объекта методы и инструменты. Теоретические и практические результаты.

#### Результаты исследования (6–8 стр.)

Основное содержание работы, в котором логично и понятно излагаются результаты исследования, идеи, факты, алгоритмы, рассуждения и т.п., подтверждающие гипотезу исследования.

**Заключение** (до 1 стр.)

Сопоставление полученных результатов с обозначенной в начале работы целью. Выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- межстрочный интервал — 1,5

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбирать с типе) — <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы);
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте [grnti.ru](http://grnti.ru)) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте [vak.ed.gov.ru](http://vak.ed.gov.ru)).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

E-mail: [pedobraz@uspu.me](mailto:pedobraz@uspu.me)

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2017. № 8

Редактор: Ю. А. Мухина  
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+  
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Подписано в печать 15.08.17. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 15,2. Усл. п. л. 16,7. Тираж 500 экз. Заказ № 4869.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: uspu@uspu.me